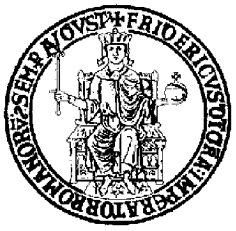
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI NAPOLI

"FEDERICO II"



DIPARTIMENTO DI SCIENZE SOCIALI

DOTTORATO IN

"SCIENZE SOCIALI E STATISTICHE"

XXXII CICLO

THE MAKING DIGITAL OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

THE ITALIAN EDUCATIONAL REFORM POLICY AND ITS EFFECTS ON HEAD-TEACHER'S (AND OTHERS') SUBJECTIVATIONS.

COORDINATORE
Ch.mo Prof. Roberto Serpieri

CANDIDATO
Dott. Danilo Taglietti

TUTOR
Ch.mo Prof. Roberto Serpieri

“La stessa cosa può essere al tempo stesso buona,
cattiva o indifferente”

Baruch Spinoza

Indice

Introducendo 5

1. Critical Education Policy Studies, Digital Sociology and Sociology of Practice: uno Sguardo a Tre Sociologie 20

1.1 L'Approccio dei Critical Education Policy and Leadership Studies (CEPaLS) 21

1.2 L'Approccio della Digital Sociology of Education 26

1.3 L'Approccio della Sociology of Practice 30

1.4 Conclusioni 34

2. Dei Discorsi, delle Pratiche e dei Soggetti: Politiche, Politica e Processi tra modernismo ed eclettismo 36

2.1 Mappando il Campo e Posizionandosi 37

2.2 L'approccio policy as –discourse –making –networks –enactment –effects 41

2.3 Un (possibile) vocabolario utile per lo studio processuale delle policies 51

2.4 "Policy in the Dispositif": un macro-modello epistemologico per un approccio processuale allo studio del farsi dei soggetti. 79

2.5 Conclusioni 104

3. Un Processo di Ricerca per Ricercare nei Processi: attraversando le Cornici di Metodologia e Ricerca 107

3.1 L'Oggetto del Ricercare: una Scoperta 110

3.2 Un Breve Glossario Introduttivo 114

3.3 Le Domande del Ricercare: i Tre Ordini di Effetti del Dispositivo 121

3.4 Lo Sguardo del Ricercare: un Approccio di Etnografia dell'Assemblaggio 124

3.5 L'unità di Analisi del Ricercare 127

3.6 I Luoghi del Ricercare: la Logica di Campionamento 131

3.7 Partecipare ai Processi: Tecnicizzare la Produzione dei Dati 137

3.8 Partecipare ai Processi: Protocollizzare la Partecipazione 139

3.9 Analizzare i Processi: Performare una Descrizione Visuale 155

3.19 Conclusioni 164

4.Il Farsi Digitale del(/i) Leader(s) Scolastici:
Scene di Vita Scolastica Quotidiana 167
4.1 Il Caso di Studio 167
4.2 Scena nr. 1: L'Adeguamento al GDPR 187
4.3 Scena nr. 2: Il Registro Elettronico 215
4.4 Scena nr. 3: La Rendicontazione sulle Piattaforme 265
4.5 Scena nr. 4: La Progettazione dell'Atelier Creativo 298
5. Concludendo 329
5.1 Funzione non Formalizzata su Sostanza non Formata:
il Diagramma del Dispositivo di Digitalizzazione della Scuola Italiana 332
5.2 La Meccanica della Piega: la Leadership Digitale della Scuola Italiana ... 350
5.3 In fine 358
Bibliografia 360
Appendice 386
Allegato 1 – Format di consenso informato 386

Introducendo

Il digitale è ormai un tema cruciale nell'agenda dell'opinione pubblica. Il computer quantistico, accompagnato dalla cosiddetta supremazia quantistica che sarebbe stata raggiunta da Google, è una notizia che ricorsivamente si è presentata nel corso del 2019 (Calarco, 2019; Cosmo, 2019; Viola, 2019). La tecnologia blockchain sembra ispirare nuove applicazioni in ogni campo, dalla moneta, con le criptovalute (Hu, 2019), alla tracciabilità dei prodotti alimentari (Morgantini, 2019).

Ma anche senza rincorrere le ultime news delle più avanzate ricerche ed applicazioni, è fuor di dubbio che questa molteplicità di oggetti che va sotto il nome-cappello di "digitale" sia ormai divenuta una costante delle nostre vite quotidiane. Usiamo ogni minuto degli smartphones: originariamente telefoni, che orano rasentano le prestazioni e le possibilità applicative di un personal computer. Quante volte abbiamo letto papers scientifici e preso appunti direttamente dal "telefonino", nell'ultimo anno? I personal computer, appena nominati, poi, fanno parte della nostra quotidianità da almeno 30 anni: per la produttività del lavoro o per lo svago, per elaborare dei dati su un foglio excel o per guardare un film su netflix. La stessa televisione è diventata digitale: sì, la Rai e Mediaset, certo. Ma quanto è diventato semplice usare delle "app" sullo schermo televisivo per guardare la cosiddetta "tv on demand"? Che si abbia una smart-tv di ultima generazione o che si attacchi semplicemente un "dongle" ad una porta hdmi del nostro tv lcd un po' datato, è possibile avere il mondo di internet su quello schermo, così familiare e presente nelle nostre case da oltre 60 anni, in meno di un momento. E questo lo possiamo dire solo fermandoci agli apparecchi fisici.

Si può invece passare anche all'immateriale: non sono forse Facebook, Google ed Amazon, prima che aziende, dei software? E i software non sono un'altra classe di oggetti per cui usiamo questo termine ombrello che è "il digitale"? Anche in questo caso, la presenza nelle nostre vite è minuta e, ormai, completamente incorporata: passiamo con scioltezza dall'acquistare un giocattolo per i nostri figli al pubblicare un post, dal cercare una parola che non sappiamo all'informarci su quell'incendio devastante in Australia di cui abbiamo sentito dire ma di cui non abbiamo ancora avuto il tempo di leggere o guardare nulla. Tutto tramite app.

Sul telefono, sul computer, sulla televisione: fa sempre meno differenza: bastano delle credenziali di accesso per riottenere, su un qualsiasi device, la medesima esperienza d'uso, la medesima cronologia di utilizzo, le medesime previsioni e suggerimenti di fruizione. È quel che viene definito "cloud computing" (Reznik, Dobson, & Gienow, 2019): in questo senso, seguendo Accoto (2019, poscritto), "il cloud non è tanto un luogo della computazione, ma è soprattutto un modo della computazione. […] Filosoficamente, dunque, la computazione alla marginalità del mondo è più un modo d'essere del mondo che un luogo dello stare al mondo. Più una questione ontologica che topologica".

Il mondo dell'educazione non si differenzia da questi trends. La digitalizzazione sembra presentarsi con una forza irresistibile e travolgente, che invade ogni sfera dei sistemi di istruzione più avanzati. Può solo fare del bene: anzi, in alcuni casi sembra l'unica soluzione che si possa adottare per fare bene. Lo spiega, fin dall'inizio del secolo, l'Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), quando sostiene che, nella società della conoscenza, le persone si aspettano che "il digitale" riesca a fornire insegnamento ed apprendimento di alta qualità per attrezzare al meglio le nuove generazioni (OECD, 2001a). Per fare ciò, "installing the technology is just the first step. Not only do schools have to change in order to accommodate ICT: the very process of learning has to change if 'digital literacy' is to become a reality for all. […] As a first step, schools have an urgent need for plentiful software and digital materials of quality" (OECD, 2001b). E se, oggi, in un ambiente ricco di strumenti digitali, è perfino cambiata e necessita di studio la "nature of modern childhood" (OECD, 2019), ancora la scuola resta al palo e deve essere spronata a migliorarsi: "Education must evolve with our societies, anticipating change rather than simply reacting to problems" (Ivi, foreword). I bambini, in quanto "digital citizens" (Ibidem), sono cambiati e "education systems can support them to take advantage of online opportunities while minimising the risks [, fostering] digital literacy and resilience, highlighting the role of partnerships, policy and protection" (Ibidem).

Se, nelle economie più sviluppate, la Digital Education Revolution australiana è stato forse il più ambizioso tentativo di digitalizzare l'intero sistema educativo nazionale; altre ricerche hanno messo in luce come anche nei Paesi economicamente meno floridi dell'Africa siano in corso vere e proprie politiche di digitalizzazione dei sistemi educativi, spesso ad opera di multinazionali occidentali (Ball, 2008; Ball & Junemann, 2011; Ball, Junemann, & Santori, 2017;

Junemann & Ball, 2015) che si pongono come very e propri policy-makers educativi: ciò ha permesso così di evidenziare come la "dynamics of education policy [is going towards] the blurring of the public/private divide in relation to policy with real social actors" (Ball, 2008, p. 762)

In questo quadro di continui, rapidi e diffusi cambiamenti, in cui "il digitale", ormai parte integrante dell'education landscape, è tanto il prodotto di, quanto l'occasione per, una trasformazione dei sistemi educativi; la leadership scolastica si presenta come la leva privilegiata che i policy-makers adottano per introdurre i cambiamenti desiderati. Infatti, se il miglioramento dello "students' learning is at the core of the enterprise" (OECD, 2013, p. 10), una leadership creativa, coraggiosa, professionale, sociale, innovativa, complessa e multi-livello "is needed at the system level […] to create the initial space for innovation [:] a key policy role [that] lies in creating conditions [for aligning] with the ambition of creating powerful, innovative learning environments" (Ivi, p. 11).

Lo stesso Piano d'Azione per l'Istruzione Digitale adottato dalla Commissione Europea (2018) prevede 11 azioni: cinque orientate alle competenze digitali, tre all'analisi dei dati, due all'infrastruttura tecnologica ed una, specifica, dedicata all'auto-riflessione per gli istituti scolastici. Quest'ultima, denominata "SELFiE - self-reflection tool & mentoring scheme for schools – Supporting the digital capacity of schools", è basata sull'European Framework for Digitally Competent Educational Organisations: uno strumento che "can be used by educational organisations […] to guide a process of self-reflection on their progress towards comprehensive integration and effective deployment of digital learning technologies" (European Commission, 2019). Al cuore di questo framework ritroviamo i leaders scolastici. Essi qui assumono una doppia veste: vi sono infatti i leaders formali, che sono tali per il loro ruolo organizzativo, ed i leaders informali, che sono tali per la loro capacità di rendersi protagonisti del funzionamento dell'organizzazione scolastica. Entrambi sono fondamentali: "a digitally-competent educational organization needs a combination of strong leadership and governance (for vision and top-down strategies) and at the same time needs staff and stakeholders who are individually capable of taking responsibility for self-initiated actions and bottom-up efforts and initiatives" (Kampylis, Punie, & Devine, 2015, p. 35).

Questo ampio paesaggio trova la sua continuità anche nelle più recenti policy di riforma del sistema educativo italiano: la Legge n. 107 del 2015 ed il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) quale sua diretta emanazione, in quanto previsto ed istituito dall'articolo 56 della medesima norma. Identità digitale (art. 28), competenze digitali e tecnologia digitale (art. 56), cultura digitale ed innovazione digitale nell'amministrazione, testi didattici in formato digitale (art. 58), amministrazione digitale (art. 103): la legge 107 presenta la digitalizzazione come un obiettivo chiave da perseguire in tutti gli ambiti della scuola. Tanto da farne, appunto, tramite il Piano Nazionale Scuola Digitale, una vera e propria eredità: se la Legge 107, che comunque si occupa di svariati aspetti del sistema di istruzione italiano, compresi i meccanismi di reclutamento, è stata ampiamente analizzata, lodata e criticata nel tempo, trovando tanto ferrei oppositori quanto ferventi sostenitori; il PNSD ha goduto di un privilegio particolare. Trattandosi di un Piano dotato di risorse economiche specifiche e fortemente operativo, è divenuto una sorta di "mano implementativa" di tutte le indicazioni della legge 107 relative al digitale. Esso è un "documento di indirizzo del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per il lancio di una strategia complessiva di innovazione della scuola italiana e per un nuovo posizionamento del suo sistema educativo nell'era digitale. È un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa che rispecchia la posizione del Governo rispetto alle più importanti sfide di innovazione del sistema pubblico: al centro di questa visione, vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale" (MIUR, 2015, p. 6). Con la sua valenza pluriennale, esso mobilita risorse specificatamente destinate dalla Legge 107 e mette a sistema una serie di azioni già finanziate dai Fondi Strutturali Europei. La sua visione è di amplissimo respiro: esso "risponde alla chiamata per la costruzione di una visione di Educazione nell'era digitale" (Ivi, p. 7), in cui "le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie, al servizio dell'attività scolastica […] ma anche [dell']amministrazione, contaminando – e di fatto ricongiungendoli – tutti gli ambienti della scuola […] con ricadute estese al territorio" (Ivi, p. 8). Una vera e propria serie di sfide, insomma: "sfide metodologico-didattiche, per i docenti, e sfide organizzative, per i dirigenti scolastici" (Ibidem), il cui "ruolo di stimolo" (Ivi, p. 31) deve essere riconosciuto. Tanto da farne, insieme al Direttore amministrativo, dei "protagonisti dell'intera visione di scuola digitale" (Ivi, p. 103): dei veri e propri Leaders Digitali.

Come evidenzia la letteratura, insomma, la digitalizzazione è una delle principali direttrici del Global Education Reform Movement (Sahlberg, 2016) ed è un tema sempre più al centro delle agende di riforma dei sistemi educativi, in Europa e nel mondo. Come effetto di un complesso articolato di politiche pubbliche (sempre più frequentemente sovranazionali) e la progressiva apertura di spazi eterarchici, in cui le multinazionali giocano un ruolo sempre crescente (Ball et al., 2017), la trasformazione tecnologica rappresenta oggi uno dei principali canali attraverso cui va realizzandosi una profonda riconfigurazione della forma scolare (Bagnara, Campione, Mosa, Possi, & Tosi, 2014; Pitzalis, 2016). Tale riconfigurazione può essere letta lungo due dimensioni analitiche:

- in primo luogo, essa riguarda il funzionamento della scuola come istituzione educativa e passa per una progressiva pluralizzazione degli spazi e dei tempi dell'educazione, come effetto composito di una re-infrastrutturazione degli ambienti di apprendimento, di una crescente virtualizzazione ed individualizzazione del lavoro pedagogico e di una de-standardizzazione dei tempi dell'apprendere (Campione, 2015; Capogna, 2016; Neil Selwyn, Nemorin, Bulfin, & Johnson, 2016);
- in secondo luogo, essa riguarda la dimensione del management delle istituzioni scolastiche e della governance dei sistemi educativi, che si realizzano sempre più attraverso assemblaggi socio-tecnici nei quali hardware e software digitali contribuiscono, in diverse forme e con diversa intensità, ad indirizzare l'azione di policy-makers, amministratori, dirigenti, amministrativi, insegnanti, studenti e genitori (Landri, 2018; Williamson, 2016).

Oggi, di conseguenza, sembrano aprirsi due principali direttrici di investigazione: da un lato, si tratta comprendere, in chiave relazionale, gli effetti delle tecnologie digitali sui processi di apprendimento e sui modelli pedagogici in uso (Loveless & Williamson, 2013); dall'altro, si tratta di produrre analisi, dense e prossimali, del ruolo che le tecnologie e gli ambienti digitali giocano nella trasformazione dei processi di governo ed auto-governo dei sistemi educativi, della scuola in quanto organizzazione e dei suoi soggetti. In particolare, in questa seconda area, la cifra del cambiamento sembra risiedere nella attivazione di processi che sembrano paradossali per la loro ambivalenza: se, infatti, le tecnologie digitali rendono possibile l'apertura di spazi di partecipazione e innovazione, l'aumento della trasparenza e la crescita esponenziale delle possibilità conosci-

tive; essi convivono con l'intensificarsi delle possibilità di controllo, sorveglianza e governo a distanza (Pitzalis, 2016; Simons, Lundhal, & Serpieri, 2013; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2016).

Il presente lavoro si inserisce proprio in questa seconda direttrice di investigazione ed intende affrontare specificatamente la trasformazione digitale dei processi di auto-governo della scuola italiana, intesa come organizzazione, e dei suoi leaders.

Nel complesso, sembra di poter dire che il dibattito su questo particolare tema sia articolato in tre differenti letterature. Anzitutto, vi sono gli School Leadership Studies: come sostiene Gunter (2016), viviamo in un'epoca di crescente attenzione verso i leaders educativi, tanto coloro investiti ufficialmente di un ruolo organizzativo, tanto coloro che si fanno carico da sé di portare avanti certe attività. Si potrebbe parlare perfino di una "leadership era" (Ivi, p. 5). Essi sono, in un certo senso, oggetti privilegiati delle più disparate riforme dei sistemi educativi nazionali: la principale – o, quantomeno, l'unica azionabile – leva per il cambiamento delle organizzazioni scolastiche, tanto che Scheerens, in un recente e mastodontico lavoro di esame critico della knowledge base dei leadership studies, ricostruisce un "modello educativo multilivello integrato" (Scheerens, 2018, p. 8) in cui la leadership è unico punto di passaggio obbligato tra il livello sistemico e quello scolastico. All'interno di questo ampio campo di studi, i Critical Education Policy and Leadership Studies (CEPaLS) si occupano di problematizzare l'approccio standard allo studio della leadership, utilizzando gli strumenti concettuali del Critical Thought. Sintetizzando al massimo, si potrebbe dire che essi si occupano di guardare asimettricamente alla relazione che si instaura tra la policy e la leadership, preoccupandosi di "dis-velare" (Bourdieu, 1990) il potere che la leadership oscura (Watkins, 1989). In questo senso, il Transnational Leadership Package (TLP) – "a kind of (largely) Anglocentric policy IKEA flat-pack of policy 'levers' that will produce the actions and effects that count" (Thomson, Gunter, & Blackmore, 2014, p. xii) – diviene l'oggetto discorsivo privilegiato di una serie di analisi che mirano a mostrare come la leadership educativa sia il prodotto determinato – seppur lascamente – di un set di testi normativi, propagandistici, scientifici, etc.

Passando alla seconda letteratura che intercetta la nostra tematica, troviamo la Digital Sociology of Education, che assume come proprio oggetto di studio le

policy di digitalizzazione dei sistemi scolastici nel loro complesso. Questo recentissimo filone di studi va a riempire un vuoto negli interessi della sociologia dell'educazione, che "has proven to be surprisingly uninterested in technological matters and certainly lacking in technical know-how" (Selwyn et al., 2016, p. 1). Problematizzando "ongoing digitizations of schools and schooling" (Ivi, p. 2), essa "points to the complexity of schools and technology rather than striving to construct over-simplified 'answers' and 'good news'" (Ivi, p. 3). In particolare, essa cerca di "re-politicise an increasingly depoliticised area of educational debate and analysis" (Selwyn, 2011, p. 5), evidenziando come la digitalizzazione e tutte le policies di riforma dei sistemi educativi che la sostengono non siano un mero fatto tecnico, ma "a profoundly political concern" (Selwyn & Facer, 2013, p. 5). Quello che la nascente Digital Sociology of Education si propone di adottare, quindi, sembra essere uno sguardo asimettrico verso la relazione che si instaura tra la policy e la digitalizzazione, evidenziando come la prima sia a tutti gli effetti una forma di trasformazione della politica dei sistemi educativi per il tramite di una politics incorporata nella seconda: "addressing the social, cultural, economic, political and commercial aspects of schools and schooling […] when the digital and the educational come together in the guise of schools technology" (Neil Selwyn, 2011).

Infine, la Sociology of Practice incrocia trasversalmente questo dibattito: "practice theorists are making decisive contributions to contemporary understandings of diverse issues [:] the nature of subjectivity, embodiment, rationality, meaning, and normativity" (Schatzki, Knorr Cetina, & von Savigny, 2005, p. 10). Più che un filone unico ed uniforme di studi, la sociologia della pratica si configura come una sensibilità che accomuna differenti approcci: "the belief that such phenomena as knowledge, meaning, human activity, science, power, language, social institutions, and historical transformation occur within and are aspects or components of the field of practices" (Ivi, p. 11). Occupandosi tanto di organizzazioni, prevalentemente private, operanti anche nell'industria digitale (Carroll, 2016), quanto di leadership (Raelin, 2016), ciò che questo filone di letteratura apporta è l'introduzione di una certa simmetria nello sguardo che si può adottare sulle relazioni. Facendo cadere il confine ontologico tra umano e non-umano, una parte di questa letteratura sostiene che "activities bound into practices also include those of nonhumans such as machines and the objects of scientific investigation" (Schatzki et al., 2005, p. 11). Ne consegue una apertura dello sguardo verso la relazionalità: se poco conta l'essenza delle entità in relazione, ciò che fa

la differenza è l'effetto che si costituisce nella relazione medesima. Certo, permangono numerose differenze nel ventaglio di approcci relazionali (Crevani & Endrissat, 2016; Dépelteau, 2018; Powell & Dépelteau, 2013) che qui si dispiega e che vanno dal considerare le entità in relazione come qualcosa di precedente alla relazione stessa o come prodotto della relazione.

Ricapitolando, il nostro interesse di ricerca è orientato verso un'area triangolare i cui vertici sono: le policy di riforma del sistema educativo italiano, la digitalizzazione, la leadership scolastica. Le principali letterature che possiamo mobilitare sembrano affrontare questi vertici solamente a coppie: i CEPaLS si occupano delle policies e della leadership; la Digital Sociology delle policies e della digitalizzazione; la Sociology of Practice della leadership e della digitalizzazione. Inoltre, la Sociology of Practice introduce un diverso sguardo verso i lati del nostro triangolo, le relazioni tra i vertici: non più asimettria predeterminata inizialmente, ma apertura verso la simmetria di partenza, per eventualmente trovare il prodursi di differenze nella relazione che si svolge nella pratica. Tre vertici, affrontati solamente a coppie esclusive. Tre relazioni, affrontate in modo difforme. Il nostro obiettivo, in questo lavoro, è proporre un approccio che, partendo da quanto queste letterature hanno ormai consolidato (il potere dietro la leadership, la politics dell'educazione incorporata nelle policies di digitalizzazione, la relazionalità come prospettiva utile e fruttuosa nell'affrontare i fenomeni sociali, tra cui anche la leadership), provi a rispondere ai coni d'ombra che sembrano emergere in ciascuna: un certo determinismo degli artefatti testuali nel produrre i leaders educativi; un certo determinismo degli artefatti tecnologici nel produrre effetti secondo la politics in essi incorporata, nonché una certa noncuranza circa la rilevanza della leadership educativa nelle policies di digitalizzazione della scuola; lo spazio marginale che viene concesso alle posizioni che adottano un relazionalismo radicale. Dal nostro punto di vista, infatti, il farsi del leader educativo, in quanto soggetto, implica una relazione simmetrica, che si può vedere solamente nella pratica, tra il digitale e le policy. Si tratta, in questo senso, di contribuire alla nascente Digital Sociology of Education con un oggetto di interesse ed una sensibilità differenti rispetto a quanto fino ad ora fatto, al fine di interrogare il mutarsi dell'attualità educativa su tre specifici piani: quali tipi di leaders educativi vengono a prodursi con le policies di digitalizzazione, quali relazioni di potere vengono a cristallizzarsi con le policies di digitalizzazione e quali nuove ed inesploralte strade vengono ad aprirsi nella pratica di una leadership digitale.

L'approccio che qui si propone è costituito da una serie di lenti che, nel corso del lavoro, saranno dapprima fabbricate e poi adottate, indossate, per osservare ed analizzare un singolo caso di studio. Queste lenti, dal nostro punto di vista, aggiungono una chiave di lettura che permette di produrre un effetto che gli approcci attuali non consentono ancora: visualizzare la leadership digitale in modo differente.

Una differenza che viene declinata secondo tre dimensioni. Anzitutto, una leadership diversa da quella che viene raccontata dai più classici approcci dei leadership studies: una leadership, quindi, non categoriale, in cui l'umano, destituito di essenza, non è più un'entità che è possibile descrivere attraverso l'attribuzione delle categorie che lo qualificano o che gli mancano. In questo senso, il digitale cessa di essere quella "categoria ulteriore" di cui i leaders educativi attualmente ancora mancano e di cui devono essere in qualche modo dotati dalle policies. Si tratta altresì di una leadership diversa da quella che viene letta dagli sguardi asimmetrici: una leadership, quindi, non riduzionista e non determinista, che non viene prodotta (più o meno lascamente) da un elemento specifico con cui entra in relazione, sia esso un elemento discorsivo od un artefatto tecnologico. Si tratta, infine, di una leadership diversa anche da quella che filtra, come in negativo, da quegli approcci, finora non esplicitamente menzionati, che si rifiutano, per scelta politica aprioristica, di parlare di leadership educativa nel fare ricerca sulle organizzazioni scolastiche (Ball, Maguire, & Braun, 2012): una leadership, quindi, non-assente (ma anche non-presente) per scelta. Semmai, una leadership eventuale: una leadership che deve essere la pratica del campo a mostrare, tanto nella sua presenza quanto nella sua assenza.

Chiarito ciò da cui si differenzia, ciò che "non è", è ora il momento di qualificare, seppur sommariamente, come è la leadership digitale che le lenti qui adottate permettono di visualizzare: si tratta di un effetto emergente, situato, contingente ed eventuale di 3 relazioni – ma sarebbe meglio iniziare a dire "processi", come sarà poi chiarito nei seguenti capitoli – tra loro interrelate e sovrapposte: il processo di soggettificazione, il processo di funzionamento ed il processo di soggettivazione. Anzitutto, ciò che bisogna mettere a fuoco è sempre la pratica: non le pratiche, intese come routine ricorsive che i soggetti seguono nel loro quotidiano, ma la pratica singolare che accade nel mentre in cui un soggetto si relaziona a qualcuno od a qualcosa d'altro, tra cui anche gli artefatti digitali. Avendo

questo orientamento "oculare" sempre ben presente, il processo di soggettificazione è una prima lente che permette di risalire alle condizioni di esistenza di quella soggettività: cosa la ha prodotta, quale discorso, quale artefatto, quale contingenza storica o istituzionale (Rebughini, 2014) la ha condotta ad essere ciò che è in quel singolo istante in cui si relaziona con l'altro. Il processo di funzionamento, poi, è una seconda lente che si sovrappone alla prima. Se il processo di soggettificazione è orientato a cogliere una sorta di statica, di istantanea della soggettività nel momento in cui la relazione diparte, il processo di funzionamento guarda alla dinamica. È una sorta di slow-motion, in cui la soggettività è guardata nel suo proprio relazionarsi: ogni relazione è una funzione, un modo di operare, una azione sul mondo e, in un certo senso, su un'altra azione di un altro soggetto od oggetto. Ecco: il processo di funzionamento cerca di guardare al modo in cui il mondo, letteralmente, va avanti, al modo in cui le cose funzionano. Da ultimo, il processo di soggettivazione è la terza lente che viene posta a sostenere questo modo di guardare. Se la statica e la dinamica delle relazioni, in un certo qual modo, si potrebbe anche dire, seguivano un canovaccio già scritto, una sorta di copione che si trattava "solo" di rintracciare, di mettere a nudo, di cartografare; con il processo di soggettivazione entriamo nella sfera dell'eventuale, dell'eveniementale e dell'imponderato: la possibilità, sempre presente, ma affatto obbligata né scontata, che il corso degli accadimenti prenda una piega imprevista ed imprevedibile, conducendo alla costituzione, momentanea, di una soggettività che può deviare, seppur di poco, l'andamento delle cose. Proprio in questo senso possiamo dire che queste lenti permettono di visualizzare il leader digitale come un soggetto che è l'effetto emergente, situato, contingente ed eventuale di un dispositivo – inteso come insieme, sovrapposto ed interrelato, di questi tre processi – di digitalizzazione.

Si tratta, come è ormai chiaro, di una concettualizzazione del soggetto di tipo post-umanista: "subjectivity is always unfinished, related to immanent experiences, inter-subjective relations and affects but also to the materiality of the body. The nomadic subject of our globalized world cannot be conceived as unitarian and monolithic; instead, we should study the subject's capacities for multiple and non-linear connections with other subjects (not only human), technological objects, with opportunities to resist contemporary cognitive-capitalism and opportunities to innovate" (Rebughini, 2014, p. 8). Il soggetto è qualcuno o qualcosa (una configurazione trans-individuale, potrebbe dirsi) che esiste in questo mondo materiale; piuttosto che un trascendentale, un universale od un meta-culturale.

Esso va, in un certo senso, scoperto o prodotto, più che pensato. Questo lavoro, quindi, si inserisce in quel filone delle scienze sociali che sta cercando "a fresh, innovative and non-metaphysical conceptualization of subjectivity" (Ivi, p. 3), legando il concetto di soggetto alle sue conseguenze politiche.

Concludendo questa breve introduzione, non resta che porre ulteriormente in evidenza che occuparsi della trasformazione digitale dei processi di auto-governo della scuola italiana, intesa come organizzazione, e dei suoi leaders, utilizzando un approccio le cui lenti complessificano lo sguardo e propongono di guardare alla digitalizzazione della scuola come ad un dispositivo, costituito da tre processi tra loro intricati, i cui effetti sono rilevabili nella produzione di soggettività dei leaders educativi, è tutt'altro che un esercizio intellettuale fine a sé stesso. Piuttosto, districare la matassa che questo dispositivo costituisce offre un contributo che suggerisce uno slittamento della prospettiva con cui usualmente si guarda al cambiamento della scuola.

Anzitutto, non si tratta più di guardare a come si può cambiare un sistema educativo ed il suo output principale, gli apprendimenti degli studenti, per il tramite di qualcosa che potrebbe essere "iniettabile" nell'organizzazione scolastica dall'esterno. Questo qualcosa è stato variamente e diffusamente trovato, nella ricerca educativa: talvolta, in alcune caratteristiche (caratteriali o professionali) di cui il leader dovrebbe essere dotato; talaltra, in alcune dotazioni tecniche o infrastrutturali di cui le scuole dovrebbero essere fornite. Nel caso della digitalizzazione, questa prospettiva conduce alle opposte visioni, parimenti dominanti tanto nelle politiche educative quanto nella larga parte del dibattito, che la scuola italiana sia carente di infrastrutture (dispositivi eccessivamente datati, banda larga poco diffusa, spazi vetusti ed inadeguati ai nuovi paradigmi abilitanti del digitale) che le possono essere fornite, oppure di competenze (la programmazione, l'uso dei software, le soft-skills indispensabili ai lavoratori cognitivi) a cui si possa essere formati. Tecnologia come fuoco prometeico o leader educativi come soggetti categoriali.

Invece, questa prospettiva è utile nel suo riuscire a descrivere come la scuola, e la leadership educativa in quanto configurazione trans-individuale, cambiano, diventando digitali, in maniera situata e continua, come effetto di assemblaggi contingenti di un grande numero e di una grande varietà di soggetti e oggetti

materiali, tanto discorsivi quanto non discorsivi, ben al di là delle intenzioni dei soli policy-makers istituzionali. Slittamento ontologico del cambiamento.

In secondo luogo, non si tratta più di valutare le policies di riforma dei sistemi educativi per cercare di capire i problemi che hanno portato al loro (totale o parziale) insuccesso, alla persistenza di legacies che una prospettiva incrementale avrebbe potuto meglio assorbire, piuttosto che alla imprevedibilità di una street level burocracy che complicherebbe l'implementazione, o ancora alla ricostruzione, ricalibrazione e condivisione del programma del cambiamento sotteso alle misure adottate. Non si tratta nemmeno di porsi al di fuori, di criticare un intervento di policy in quanto velo delle logiche di potere che governano il campo dell'education, approccio per il quale si potrebbe parafrasare una nota citazione dicendo che "il digitale non è cattivo, ma pericoloso". Tutto può essere pericoloso, ma non tutto può essere oggetto di critica.

Invece, questa prospettiva è utile nel suo guardare al cambiamento secondo una differente prospettiva epistemologica: se esso non è qualcosa che qualcuno produce al fine di migliorare qualcos'altro, ma qualcosa che si produce da sé, ciò che va messo in luce nell'atto conoscitivo non sono le dimensioni del cambiamento ed i suoi fattori, ma le condizioni che rendono quello specifico cambiamento reale, attuale, praticato. Proprio nella statica di quelle condizioni e nella dinamica del successivo funzionamento si rendono evidenti le "parti" che si stanno contendendo la digitalizzazione di una pratica: non parti ideologiche, non parti politiche, ma parti "funzionali", effettive partizioni che garantiscono un dominio a qualcuno o qualcosa e sottopongono a quel dominio qualcun altro o qualcos'altro. Slittamento epistemologico della critica del cambiamento.

Da ultimo, non si tratta più di aprire spazi per pensare diversamente, corollario sempre presente, eppure raramente praticato, con lodevoli (ma, forse, impraticabili) eccezioni (Allen, 2017), nella letteratura critica. Non si tratta di immaginare presenti o futuri alternativi, di progettare la svolta a destra allorquando tutto sta andando a sinistra. Si tratta, piuttosto, di far proprio e mettere al lavoro quell'aneddoto spesso raccontato da Antonio Negri: quando giunse in Francia, iniziò a lavorare come sociologo. Studiando il sobborgo parigino operaio di Saint Denis, insieme ad altri, progettò e suggerì la costruzione di uno stadio, al fine di rivitalizzare il proletariato locale, in crisi per la chiusura delle fabbriche e la perdita di reddito da lavoro. Il cantiere per una grande opera pubblica sembrava la

soluzione ideale. Quando, un decennio dopo, lo stadio fu effettivamente realizzato, nel cantiere furono massicciamente impiegati mezzi robotizzati e poche maestranze, provenienti per lo più dal Portogallo, decretando di fatto la fine del quartiere operaio di Saint Denis e del proletariato che Negri si proponeva di aiutare. La sua idea alternativa, al di là di ogni intenzionalità, condusse ad un risultato assolutamente opposto.

Invece, questa prospettiva si accompagna ad una differente politica (ed etica) dello sguardo sul cambiamento: piuttosto che far succedere, alla critica, l'immaginazione ed il pensiero del diverso; si tratta di mettere in gioco una esplicita volontà di dare valore a quei cambiamenti che già si producono nella pratica e che segnano il cambio di passo nel funzionamento del dispositivo. La presentazione di processi di soggettivazione della digital leadership educativa, in questo senso, costituisce l'intento di valorizzare quelle configurazioni soggettive transindividuali emergenti che vanno oltre una politica dell'individualismo, del tecnologico e dell'umano. Slittamento politico della critica del cambiamento.

Si tratta, dal nostro punto di vista, di rafforzare il legame tra la Digital Sociology of Education a quell'insieme di riflessioni che va sotto il nome di Critical Philosophy of the Postdigital (Peters & Besley, 2019): una attitudine critica che si rivolge allo studio del digitale da una prospettiva "which encompasses both the digital and the analog, together with complex and often invisible relationships between these rough historical generations of technology" (Peters & Jandrić, 2018, p. 972). La concettualizzazione post-umanista del soggetto che abbiamo adottato, in questo senso, è posta definitivamente al servizio di una urgenza politica. Se "human infrastructures have always shaped the way we live […] – and digital technologies have taken this shaping one step further and directly into the question of what it means to be human" (Ivi, p. 975), quella del leader educativo è pensabile come una forma. Il dispositivo di digitalizzazione sta riempiendo questa forma di una sostanza. La critica che si vuole performare in questo lavoro è orientata a visualizzare come una sostanza differente, per i digital leaders educativi italiani, sia possibile. Talmente possibile, da essere già praticata.

Venendo ora sinteticamente ad illustrare il piano dell'opera, nel primo capitolo ripercorreremo, in modo problematizzante, i principali contributi portati al nostro oggetto di studio dalle tre letterature principali che abbiamo individuato: i

Critical Education Policy and Leadership Studies, la Digital Sociology of Education e la Sociologia della Pratica.

Successivamente, nel secondo capitolo, fabbricheremo letteralmente il nostro approccio e le sue lenti. Posizionandoci nel campo della policy sociology, presenteremo, problematizzeremo e forniremo una ricostruzione critica dell'approccio prevalente in questo campo di studi, denominato "policy as –discourse –making –networks –enactment –effects". Ricollocando i principali punti di questa ricostruzione critica nell'ambito del più ampio dibattito sociologico, tracceremo alcuni dualismi che lo hanno caratterizzato per lungo tempo e proveremo a fornire un vocabolario, ispirato alla filosofia processuale ed utile a bypassare ciascuno di essi. Infine, tramite l'elaborazione di un macro-modello epistemologico, denominato "policy in the dispositif", daremo avvio ad una prima operativizzazione dei concetti del vocabolario.

Nel terzo capitolo, invece, troveremo le istruzioni per indossare le lenti. O meglio: il racconto di come le lenti sono state indossate nel corso di questa ricerca. Saremo infatti giunti ad un punto in cui sarà impossibile sostenere, se non nella formalità sequenziale dell'indice numerico che segna il succedersi dei capitoli, la linearità del processo di ricerca. Le lenti, pertanto, emergeranno esse stesse come un effetto ricorsivo, intrecciato con lo sguardo e l'attività del guardare. Questa ulteriore matassa sarà dipanata anzitutto grazie ad un glossario, che proseguirà l'opera di operativizzazione dei concetti presenti nel macro-modello del secondo capitolo. Quindi, passeremo in rassegna le tradizionali scansioni del disegno metodologico di una ricerca: l'oggetto di analisi, le domande di ricerca, l'unità di analisi, la logica di campionamento che ha portato alla scelta del caso di studio, le tecniche impiegate per l'osservazione del campo e per la produzione dei dati, le tecniche utilizzate per l'analisi dei dati così prodotti. Ognuna di queste scansioni sarà in un certo senso trasfigurata, subendo una processualizzazione che la renderà utilizzabile sia nel rispetto delle sensibilità che ispirano questo lavoro che nell'attenzione che viene rivolta alla comprensibilità verso il pubblico accademico e le acquisizioni metodologiche disciplinari.

Il quarto capito, quindi, presenterà la ricerca empirica condotta nel corso degli anni scolastici 2017/18 e 2018/19 in una organizzazione scolastica tipica. Il lavoro di campo sarà narrato in quattro scene di vita scolastica quotidiana, in

ciascuna delle quali il dispositivo di digitalizzazione dell'organizzazione scolastica sarà analizzato nei suoi tre processi: il processo di soggettificazione, quello di funzionamento e quello di soggettivazione.

Le conclusioni, infine, come consuetudine, tireranno le fila, ripercorrendo quanto emerso nel lavoro empirico e provando a dare il giusto risalto a quegli aspetti di differenza e diversità, rispetto agli approcci consueti, che le nostre lenti hanno consentito di portare alla vista.

1. Critical Education Policy Studies, Digital Sociology and Sociology of Practice: uno Sguardo a Tre Sociologie

La trasformazione digitale dei processi di auto-governo della scuola italiana, intesa come organizzazione, e dei suoi leaders è una caratterizzazione significativa e consolidata del percorso di riforma della scuola italiana impostato all'inizio di questo decennio.

Come nelle migliori favole, anche per la digitalizzazione si potrebbe iniziare con il popolare "c'era una volta": correva l'anno 2011 quando l'allora neo-ministro Francesco Profumo ebbe l'intuizione di promuovere un avviso pubblico per acquisire candidature altamente qualificate, il cui requisito indispensabile era il possesso di un titolo di dottorato di ricerca, per il conferimento di incarichi professionali, presso gli Uffici di sua diretta collaborazione, per occuparsi di nuovi media, e-government, open data e social innovation (MIUR - Ufficio di Gabinetto, 2011). Alcune delle sei persone così invitate a collaborare permarranno al Ministero fino al dicembre 2018, figurando tra gli autori materiali delle principali policies di riforma della scuola italiana adottate in questo arco temporale e plasmando la digital transformation del sistema di istruzione nazionale.

Se, in altro lavoro (Forciniti, Spanò, & Taglietti, 2019), abbiamo seguito la pista delle modificazioni al policy-making educativo provocate dall'ingresso della digitalizzazione nelle agende istituzionali; con questo lavoro, invece, ci occupiamo degli effetti delle policies di riforma digitale della scuola sui processi di auto-governo delle organizzazioni scolastiche e sui loro leaders. Intendiamo farlo guardando alla pratica: non a come il cambiamento viene prescritto, ma a come viene messo in atto, praticato, effettuato nella quotidianità della scuola, nel flusso incessante di eventi, di cambiamenti e di movimenti che fanno e rifanno le policies nei loro contesti. Insomma, partendo dalla fondamentale intuizione per cui il ciclo di policy riguarda il dove ed il come una medesima policy è fatta e rifatta in differenti contesti (Ball, 1994; Bowe, Ball, & Gold, 1992).

Nel complesso, sembra di poter dire che il dibattito su questo particolare tema sia articolato in tre differenti letterature. I Critical Education Policy and Leader-

ship Studies sono la specifica letteratura che, nel campo della Educational Leadership Management and Administration, si occupa della leadership educativa in chiave critica (Gunter, 2016). La Digital Sociology of Education è una nascente letteratura che, esplicitando l'attuale carenza di studi sociologici sul tema delle politiche di digitalizzazione dei sistemi educativi, inizia ad occuparsene in maniera intensiva, proponendo un proprio manifesto programmatico (Neil Selwyn et al., 2016). La Sociology of Practice è una letteratura di lunga data e multiforme che, pur accogliendo differenti autori e punti di vista, si è fortemente rivitalizzata, a partire dai primi anni 2000 (Schatzki et al., 2005), in particolare negli studi organizzativi (Gherardi, 2000) e sulla leadership (Raelin, 2016). In questo capitolo, attraverseremo rapidamente questi tre campi di studio, cercando di catturare ciò che hanno principalmente prodotto, in termini di sapere, relativamente al nostro oggetto di indagine e problematizzandone alcuni coni d'ombra.

1.1 L'Approccio dei Critical Education Policy and Leadership Studies (CEPaLS)[1]

I Critical Education Policy and Leadership Studies (CEPaLS) si occupano di arricchire e problematizzare il processo di produzione della conoscenza nel nuovo scenario dell'Education, Leadership, Management and Administration (ELMA) e, in particolare, dei cosiddetti School Leadership Studies.

Come sostiene Gunter (2016), viviamo in un'epoca di crescente attenzione verso i leaders educativi, tanto coloro investiti ufficialmente di un ruolo organizzativo, tanto coloro che si fanno carico da sé di portare avanti certe attività: si potrebbe parlare perfino di una "leadership era" (Ivi, p. 5). I modelli, in letteratura, abbondano: si va dalla "instructional leadership" (Hallinger & Murpht, 1985) alla "transformational leadership" (Burns, 1978), dalla "distributed leadership" (Day, Harris, Hadfield, Tolley, & Beresford, 2000) alla "collaborative leadership" (Hallinger & Heck, 2010). Ciascun modello definisce quei particolari

[1] Questo paragrafo è una versione sintetizzata di: Spanò E. & Taglietti D. (2018): 'I più recenti approcci critici alla leadership educativa. Una rassegna della collana Critical Studies in ELMA'. in "Scuola democratica, Learning for Democracy", 1/2018, pp. 181-198, doi: 10.12828/89607.

tratti che distinguono quei particolari individui che riescono a migliorare con successi l'efficacia dell'organizzazione scolastica che gestiscono. Come ha ben messo in luce Seddon (1994), si può dire che tutti questi modelli sono radicati in una specifica ontologia, in cui l'identità del leader è concepita come la somma di caratteristiche o tratti comportamentali: una ontologia categoriale.

Questi modelli, altresì, non restano lettera morta: essi hanno mostrato di essere altamente performativi, rendendo i leaders educativi, in un certo senso, gli oggetti privilegiati delle più disparate riforme dei sistemi educativi nazionali: la principale – o, quantomeno, l'unica azionabile – leva per il cambiamento delle organizzazioni scolastiche, tanto che Scheerens, in un recente e mastodontico lavoro di esame critico della knowledge base dei leadership studies, ricostruisce un "modello educativo multilivello integrato" (Scheerens, 2018, p. 8) in cui la leadership è unico punto di passaggio obbligato tra il livello sistemico e quello scolastico. Si tratta di quello che Thomson, Gunter e Blackmore, in chiave critica, definiscono il Transnational Leadership Package (TLP): "a kind of (largely) Anglocentric policy IKEA flat-pack of policy 'levers' that will produce the actions and effects that count" (2014, p. xii).

L'obiettivo che i CEPaLS intendono raggiungere è duplice: approfondendo i concetti di alcuni filosofi cosiddetti "critici", come ad esempio Arendt (Gunter, 2014), Foucault (Gillies, 2013), Lyotard e Derrida (Niesche, 2014), essi forgiano strumenti analitici tramite i quali è possibile "disvelare" (Bourdieu, 1990) le strutture di potere esistenti nel campo e presentare modi di pensiero alternativi rispetto alle pressioni neoliberali provenienti da istituzioni ed agenzie transnazionali e dai nuovi discorsi delle politiche. Il filo rosso che collega questi sforzi, orientati da diverse sensibilità, è rappresentato dalla convinzione che il pensiero critico, nelle sue molteplici forme ed espressioni, sia l'unico strumento realmente utile per smontare i "regimi di verità" del nostro presente (Foucault, 2002b) ed immaginare modi differenti di pensare l'educazione (Ball, 2015), restituendole così il suo ruolo di "filosofia in azione" (Gunter, 2016).

Riguardo al primo obiettivo, i CEPaLS mettono in campo una strategia basta su tre "movimenti": smascherare il potere, valorizzare le pratiche dei professionals e decostruire i regimi di verità dei discorsi educativi. Il primo "movimento", ad esempi, consiste nell'evidenziare le relazioni di potere che sono oscurate dalla leadership (Watkins, 1989). Difatti, è tramite questo mascheramento che avviene

la cattura dei leaders da parte del managerialismo strumentale: "Transformational Leadership has gone from a concept of power to a how-to manual for aspiring managers" (Foster, 1989, p. 45). Quindi, l'analisi di "how power works through policy" (Gunter, 2016, p. 179) è il primo nucleo tematico attraverso cui viene articolato il primo asse della strategia. Nel discorso della leadership, ad esempio, è possibile individuare tutti e tre i principali strumenti del potere disciplinare (Gillies, 2013): l'osservazione gerarchica, tipica dell'organizzazione degli staff, che permette la sorveglianza del leader sui collaboratori e dei collaboratori sul leader; il giudizio normalizzante, che sottomette i leader a comparazioni e voti, al fine di creare omogeneità; e l'esame, materializzato nel crescente obbligo di redigere una enorme mole di documenti e di procedure amministrative (Niesche 2011) che, al di là del reale utilizzo che ne sarà fatto, costituiscono l'inveramento di quella "età dell'esame infinito" già osservata da Foucault (Foucault, 1995) ed oggi attuata tramite il potere della scrittura. L'effetto di tutto ciò, oltre all'apparente orientamento delle politiche verso un sistema dell'autonomia, è la costruzione di una rete di leader auto-disciplinati, che si ritrovano immersi in un onnicomprensivo Panopticon (Ivi): "a more subtle form of governance where ends are achieved by the 'gaze' rather than the 'rod'" (Gillies, 2013, p. 62).

Smascherare il potere, però, non basta. Nella storia intellettuale dei CEPaLS, il punto chiave per l'articolazione della "knowledge tradition" (Gunter, 2016) di riferimento, quella della critical social science – intesa come riesame delle "knowledge traditions" positiviste e comportamentiste – si situa al livello delle pratiche: "the realities of how people experience their work and how this is linked to wider power structures" (Gunter, 2016, p. 170). È questo il secondo "movimento" dei CEPaLS. Ecco quindi che, ad esempio, la filosofia dell'azione di Hanna Arendt può offrire una prospettiva analitica estremamente interessante, valorizzando il racconto dei soggetti come l'unico modo in cui gli esseri umani riescono ad apparire l'uno all'altro, rivelando l'unicità della condizione umana e il loro emergere come soggetti politici (Arendt, 1991). In ragione di ciò, Gunter (2014) estrae da Arendt lo strumento analitico del racconto di "storie" professionali, tramite cui resistere alle soluzioni totalitarie contenute nelle "banali generalizzazioni" (ivi, 88) della sociologia positivista, contribuendo a restituire l'unicità di ogni uomo come soggetto: una persona distinta ed unica. Narrare le storie dei professionisti dell'education significa restituire finalmente una centralità all'unicità delle loro vite reali, che solitamente non suscitano l'interesse dei ricercatori ma che, molto spesso, l'atto stesso del narrare trasforma in spazi di libertà e di

resistenza (Tamboukou, 2010). Oppure, dal lavoro di Foucault è possibile trarre lo strumento della "governamentalità" (Foucault, 2008): un concetto che si rivela critico rispetto a quello di governance e con cui è possibile guardare al modo in cui gli individui sono spinti a comprendersi e governarsi in relazione alle razionalità di governo in atto. Ad esempio, con questa nuova lente analitica, è possibile far emergere chiaramente come sia i leader che i docenti delle scuole siano immersi in un clima di avanzato managerialismo e soggetti ad un ampio spettro di inevitabili pratiche derivate da policies che stimolano la competizione (G. C. Savage, 2013).

Il terzo e ultimo "movimento", infine, è l'attenzione alle filosofie che sottendono e sostengono le pratiche dei professionals. La stessa leadership educativa, infatti, è definita come una "filosofia in azione" (Codd, 1989): un insieme di credenze che vengono messe in pratica, più o meno consapevolmente, da chi svolge il ruolo di leader ed amministratore di una organizzazione educativa (Hodgkinson, 1978). Un ruolo chiave, pertanto, è svolto dalla riflessione sulle filosofie che sottendono ciascuna pratica: se però la storia intellettuale dell'ELMA mira ad ottenere, tramite questa riflessione, una migliore amministrazione, lo scopo dei CEPaLS è sempre la sfida alle strutture di potere esistenti. Con l'applicazione del complesso pensiero derridiano all'analisi delle teorie sulla leadership transformazionale e sulla leadership distribuita, ad esempio, Niesche giunge a conclusioni radicali. Per farlo, parte dalla sorgente di tutti i discorsi sulla leadership, il classico "Leadership" di Burns (1978), oltre che da una serie di lavori successivi sul medesimo argomento, tra cui quelli di Bass (1985) e Leithwood (1992). L'analisi che ne deriva è di grande interesse: ripercorrendo gli enunciati che ne formano l'ossatura concettuale, Niesche osserva come tutti questi lavori si fondino sulla costituzione di una coppia binaria tra leader e follower. Il concetto di "leader", pertanto, viene sempre costruito attraverso la dimensione dell'essere come presenza e, conseguentemente, il follower viene costruito come una forma di mancanza. Il lavoro di Burns, ad esempio, sostiene che la sua ricerca è orientata a trovare "modelli nelle origini e nella socializzazione delle persone che hanno leadership" (Burns, 1978, p. 4), così rinforzando la visione eroica dei leaders, per il tramite di qualità distintive che li separano dai followers. La stessa coppia binaria si ritrova in Bass, quando sostiene che "le attitudini, le credenze, le motivazioni e la fiducia dei followers hanno bisogno di essere trasformati e innalzati" (Bass, 1985, p. xii): "followers can be lifted to an higher plane but are still subordinate due to the leaders' specific charateristics" (Niesche, 2014, p. 90).

La portata veramente innovativa di questo tipo di analisi, poi, si può misurare nel passaggio alle teorie sulla leadership distribuita, nate "to move beyond the Superman and Wonder Woman view of school leadership" (Spillane, 2006, p. 3). Eppure, l'applicazione dello schema analitico derridiano porta a tutt'altre considerazioni: Niesche, infatti, riesce ad evidenziare come anche questa letteratura sia costruita sulla medesima struttura. Anzi, evidenzia come i modelli di leadership distribuita tendano a rinforzare la coppia binaria e gerarchica tra leader e follower, perfino nelle varianti, come quella di Gronn (2010), che enfatizzano la coordinazione del lavoro: difatti, pur in strutture debolmente gerarchiche, come sono le scuole "distributed leadership is always delegated, licensed, exercised on behalf of and revocable by authority" (Hatcher, 2005, p. 256).

Il grande cono d'ombra di questa letteratura, infine, lo si trova guardando al secondo obiettivo che essa si pone: il pensare altrimenti, infatti, viene relegato ad uno spazio marginale, per lo più teorico, a tratti perfino difficilmente comprensibile. Ad esempio, viene suggerito che, con Hanna Arendt, si tratterebbe oggi, di "rifondare" le pratiche della leadership, condannando esplicitamente quell'assenza totale di pensiero che nasce dal rifiuto fondamentale di un impegno al pensiero in cui risiede l'origine di ogni male (Arendt, 1964). Oppure che, con Lyotard, sia possibile dire che ripensare criticamente la leadership significhi "portare la testimonianza" (Niesche, 2014) ad un dissidio, trovando il modo di dar voce ai silenti: si tratterebbe del "sublime" kantiano, terrificante ed insieme gioioso, che ci può fa trovare la strada da percorrere e che, solo in questa sensazione, che ci avverte dell'incontro con l'evento, inteso come "the face to face with nothingness" (Lyotard, 1988, p. 17), può far trovare altre parole, per andare oltre le rappresentazioni comuni e rinominare la leadership con nomi nuovi.

Possono, questi pochi spunti, che risiedono in un territorio altamente filosofico, essere sufficiente risposta al bisogno di un "thinking different" sociologico sulla leadership che, radicato nelle pratiche, cerchi nuovi modi "in which leaders, leading and leadership can be conceptualised and enacted" (Gunter, 2016, p. 182)?

1.2 L'Approccio della Digital Sociology of Education

Passando alla seconda letteratura che intercetta la nostra tematica, troviamo la Digital Sociology of Education. Questo recentissimo filone di studi va a riempire un vuoto negli interessi della sociologia dell'educazione, che "has proven to be surprisingly uninterested in technological matters and certainly lacking in technical know-how" (Selwyn et al., 2016, p. 1).

L'oggetto di studio che questa nuova branca disciplinare assume sono le trasformazioni tecnologiche dei sistemi scolastici nel loro complesso: quello studio di come stanno cambiando le scuole e l'educazione che, altrove, in campi come i new media studies, i communication studies e gli internet studies, è particolarmente prolifico, seppur manchi di quel "critical 'bite' and/or 'edge'" (Ibidem) che invece può caratterizzare la sensibilità sociologica che si vorrebbe essere messa al lavoro nella Digital Sociology of Education. La digitalizzazione dell'educazione, difatti, è una tematica pressante che, allo stato attuale, viene affrontata da prospettive "rooted in the 'learning sciences', 'pedagogic sciences' and 'design sciences'" (Ivi, p. 2), lasciando poco spazio a questioni come la dominazione, il controllo e lo sfruttamento. Si chiede retoricamente Selwyn, forse il principale promotore di questa nuova sociologia: "Where is the research and writing that expands our understandings of how these are technologies of domination and control; alienation and exploitation; individualization and privatization? […] Where is research that explores the role of the digital in reshaping schools along individualized, market-driven lines – reinforcing conditions of accountability, performance, efficiency, commodification, competition and so on?" (Ibidem).

Si tratta, secondo Lupton (2013), di andare oltre il digitale, per ritrovare il sociologico: "What is particularly notable about digital sociology as it has emerged as a sub-discipline is not only its focus on the new technologies […] but also the development of a distinctive theoretical and critical approach. […] It is the critical and reflexive perspective that sociology can offer that is perhaps most singular and characteristic of this discipline" (Ivi, p. 3). Un sociologico che si caratterizza come una critica del digitale: "not simply a cynical and/or apathetic dismissal of the digital. Instead, […] an active and committed skepticism. The starting point for any discussion is therefore the suspicion that 'everything is dangerous'" (Selwyn et al., 2016, p. 2).

Anzitutto, quindi, questo apporto proveniente dalla sociologia si traduce in una triplice linea di problematizzazione del digitale. Prima di tutto, vi è la considerazione che la tecnologia non è, di per sé, qualcosa di positivo, di potenziante, di abilitante: piuttosto, si tratta di contrastare lo "hubris-driven solutionism" (Watters, 2015) delle grandi compagnie tecnologiche per problematizzare le nostre idee circa l'uso dei media digitali nelle scuole come una ideologia, riconoscendo il ruolo politico, e non meramente tecnologico, che essi hanno. Secondariamente, si tratta di riportare l'umano al centro della scena, restituendogli quella autorialità dell'azione che sembra essere rapita dagli strumenti tecnologici: "it can be easy to forget that digital technology use is something that is as human as it is technical. When we talk about digital technology we are often referring to the activities and practices that people do in tandem with technology, rather than the technologies themselves" (Selwyn et al., 2016, p. 3). Da ultimo, si tratta di affrontare le strutture sociali ed i contesti in cui la tecnologia viene utilizzata: "the social, cultural, economic, political and commercial aspects of schools and schooling […] when the digital and the educational come together in the guise of schools technology" (Neil Selwyn, 2011).

Se il Global Educational Reform Movement (Sahlberg, 2016) si diffonde in tutto il mondo fin dagli anni '80, promosso dagli interessi di agenzie non governative trans-nazionali ed imprese private, attraverso policies accomunate da prescrizioni di standardizzazione, di focalizzazione su literacy e numeracy, di utilizzo di modelli organizzativo-gestionali mutuati dal mondo dell'impresa e di valutazioni basate sui test standardizzati; la più recente letteratura ha messo in evidenza come queste medesime aree siano sempre più interrelate con – ed attraversate da – l'utilizzo di infrastrutture digitali, software ed algoritmi che ne permettono la attuabilità (Lynch, 2015; Romito, Goncalves, & De Feo, 2019; Simons, 2015; Williamson, 2015). Secondo alcuni autori, stiamo addirittura assistendo alla nascita di una digital governance of education (Landri, 2018; Williamson, 2016): un vero e proprio assemblaggio socio-tecnico, che "consists of more than the data system/infrastructure itself, such as a big data system, an open data repository, or a data archive, to include all of the technological, political, social and economic apparatuses that frames their nature, operation and work. The apparatuses and elements […] interact with and shape each other through a contingent and complex web of multifaceted relations. And just as data are a product of the

assemblage, the assemblage is structured and managed to produce those data" (Kitchin & Lauriault, 2014, p. 6).

È nell'analisi delle policies di digitalizzazione che la Digital Sociology of Education trova un fertile oggetto di interesse. Questo trend internazionale, avviato dalla National Information Infrastructure policy dell'amministrazione U.S.A. nel 1993, riguarda ormai tanto i Paesi delle economie più sviluppate quanto gli stati africani maggiormente svantaggiati. Perfino in Etiopia, ad esempio, la strategia "ICT in Education" è un pilastro delle politiche di sviluppo del Paese, che addirittura investe il 10% del proprio prodotto interno lordo in iniziative di dotazione tecnologica. In generale, la gran parte del dibattito si sofferma sulle incapacità delle organizzazioni scolastiche di adoperare le tecnologie messe a loro disposizione dagli interventi pubblici, mentre altra parte guarda alle mancanze di visione e di messa a punto delle politiche a livello governativo per dare ragione dei fallimenti di implementazione. La prospettiva che la Digital Sociology of Education porta a questo dibattito è differente: "it could be argued that the apparent 'clash' between educational technology policy and educational technology practice does not necessarily represent a failure […]. Rather, policy-makers may well not have developed such policies and initiatives with purely 'educational' intentions in mind" (Selwyn, 2011, p. 58).

Quel che questo approccio prova a mostrare, quindi, è che le policies di digitalizzazione possono essere viste come un costrutto ideologico la cui incoerenza interna può essere considerata non come un problema, ma come un mascheramento utile a servire altri scopi: sociali, politici e, soprattutto, economici. Ad esempio, il frame che viene usualmente fatto relativo alla significatività dell'imparare ad utilizzare le nuove tecnologie in relazione al mutato scenario economico ed all'ingresso nell'epoca dell'economia della conoscenza e del lavoro cognitivo (Blair & Schroder, 1999; Paige, 2005) non è affatto neutrale: esso serve ad evidenziare come "in the eyes of […] policy-makers […], the economic rather than pedagogic significance of schools technology continues to drive and shape its implementation in the classroom" (Selwyn, 2011, p. 60). Sempre sulla stessa lunghezza d'onda, questi studi evidenziano come le policies di digitalizzazione siano in realtà orientate, più che a ridurre le disuguaglianze od a migliorare gli apprendimenti, a produrre i nuovi lavoratori cognitivi del domani: "Education technology policies act in a way as to frame the primary functions of schools not in terms of fostering learning or ensuring equality of opportunity but

in terms of supporting the reconstruction of the individual worker-citizen and, in particular, ensuring the emergence of a 'high-skills' workforce" (Ivi, p. 62). È, insomma, la predominanza dell'economico, della competizione tra Stati che devono in qualche modo scontrarsi, battersi ed equilibrarsi (Foucault, 2008) sul mercato internazionale, in cui lo sviluppo tecnologico è percepito come una variabile indipendente e di grande rilevanza, a guidare la macchina delle policies di digitalizzazione. Come sostiene Stephen Ball (2007, p. 185): "Generally speaking, within this new episteme, education is increasingly, indeed perhaps almost exclusively, spoken of within policy in terms of its economic value and its contribution to international market competitiveness. Even policies which are concerned to achieve greater social inclusion are edited, modified and co-opted by the requirements of economic participation and the labour markets and the values, principles and relations of trade/exchange […]. Education is increasingly subject to the normative assumptions and prescriptions of economism and the kind of culture the school can be is articulated in its terms. Within policy this economism is articulated and enacted very generally in the joining up of schooling to the project of competitiveness and to the demands of globalisation and very specifically through the curriculum of enterprise and entrepreneurship".

In sintesi, quel che la Digital Sociology of Education cerca di fare, guardando alle policies di riforma e digitalizzazione dei sistemi scolastici, è di andare oltre i resoconti strumentali del "what works" e le ricette che mirano alla "effectiveness" ed allo "improvement" delle organizzazioni scolastiche e degli apprendimenti degli studenti per il tramite delle tecnologie. Piuttosto, essa cerca di "understand and address the implications of digital technology in education for issues of social justice" (Selwyn & Facer, 2013, p. 4). Per farlo, essa dichiara esplicitamente la necessità di una prospettiva critica nel guardare alle policy educative (Selwyn, 2010): uno sguardo che sia in grado di "re-politicise an increasingly depoliticised area of educational debate and analysis" (Selwyn, 2011, p. 5), evidenziando come la digitalizzazione e tutte le policies di riforma dei sistemi educativi che la sostengono non siano un mero fatto tecnico, ma "a profoundly political concern" (Selwyn & Facer, 2013, p. 5). Questa prospettiva politica, quindi, conduce ad un differente inquadramento delle tecnologie educative: non artefatti precostituiti, ma "an intense site of negotiation and struggle" (Ibidem) di cui va studiata ed analizzata l'intera "politica economy" (Ibidem).

Venendo ai coni d'ombra che questa sociologia sembra avere rispetto al nostro oggetto di studio, possiamo evidenziare anzitutto che essa sembra attualmente piuttosto disinteressata ad approfondire il tema della leadership educativa. Ovviamente, esso non è un tema assente, ma l'attenzione che gli viene dedicata è minima. Il leader scolastico è per lo più accomunato ai policy-makers, ad esempio quando viene sostenuto che "education policy-makers, school leaders and administrators appear to get the digitally infused school settings that they desire" (Selwyn, 2011, p. 73). Alternativamente, egli è visto come il destinatario, più o meno passivo, delle diverse policies di riforma, anello di una catena di delivering che lo vede come un soggetto impotente e fabbricato dalle policies, come ad esempio quando si enfatizza che "the guiding concerns of school leaders and administrators have been recast substantially along the lines of 'new managerialism'" (Ivi, p. 93). In generale, questo apre la strada verso il secondo cono d'ombra che possiamo ritrovare in questa letteratura: sebbene sia presente la consapevolezza delle complessità che caratterizzano il policy cycle, per cui "the notion of education policies being transferred directly into school settings is an overly simplistic reading of the policy implementation process" (Ivi, p. 62), la scelta più o meno esplicitamente fatta, sostenuta e ripetuta è quella di guardare a come "education technology policies act in a way as to frame the primary functions of schools" (Ibidem).

1.3 L'Approccio della Sociology of Practice

Entrambe le sociologie che abbiamo incrociato fino ad ora presentano, e forse enfatizzano, una certa asimmetria analitica. I CEPaLS, infatti, guardano al TLP ed ai testi che lo veicolano nei diversi Paesi per analizzare il modo in cui la leadership educativa cambia o, anzi, sarebbe più corretto dire, viene da questi cambiata. Poco o nessuno spazio, invece, viene lasciato all'altro verso in cui può essere guardata la relazione tra i medesimi elementi. La Digital Sociology of Education, dal canto suo, guarda alle policies che propugnano la digitalizzazione dei sistemi educativi, cercandone l'ideologia soggiacente. L'intento di politicizzazione, però, passa per una più o meno esplicita linearizzazione delle complessità del policy cycle e finisce per guardare alla relazione tra i discorsi delle policies ed i sistemi educativi a cui queste si rivolgono in modo, anche qui, lascamente deterministico. Quel che sembra riprodursi in entrambi i casi, insomma, è una certa cesura tra la dimensione del discorsivo e quella della pratica, laddove alla

prima è riservato un ruolo primario, sia in termini di attenzione analitica che in termini di accumulazione di potere. Analiticamente, infatti, seppur non sottaciuta ed anzi riconosciuta come elemento da studiarsi contesto per contesto e che può portare veri e propri ribaltamenti di esiti, la pratica, forse per la sua imprevedibilità, resta piuttosto esterna al perimetro che viene tracciato. In termini di potere, poi, le parole, i testi, le retoriche e, in generale, i discorsi sono identificati come il vettore più significativo del cambiamento, capace di orientare in modo indelebile le condotte dei soggetti, tanto individuali quanto organizzati, fino al livello sistemico, a cui si rivolgono. In sintesi: la conoscenza si pensa, la pratica si fa.

Cosa accade, invece, se si prova a tenere conto del fatto che la conoscenza, tanto quella del singolo quanto quella comune, è sempre incorporata (Lash, 1999), non al di fuori dalle pratiche, ma nella loro profonda innervatura? Ecco che la "conoscenza si fa", inglobando feeling, thinking ed acting (Gherardi, Nicolini, & Strati, 2007).

La Sociology of Practice incrocia trasversalmente il dibattito di nostro interesse: "practice theorists are making decisive contributions to contemporary understandings of diverse issues. These include the philosophical and social scientific significance of human activity; the nature of subjectivity, embodiment, rationality, meaning, and normativity; the character of language, science, and power; and the organization, reproduction, and transformation of social life" (Schatzki, Knorr Cetina, & von Savigny, 2005, p. 10). Più che un filone unico ed uniforme di studi, la sociologia della pratica si configura come una sensibilità che accomuna differenti approcci: "the belief that such phenomena as knowledge, meaning, human activity, science, power, language, social institutions, and historical transformation occur within and are aspects or components of the field of practices" (Ivi, p. 11). Il ri-orientamento che questa prospettiva offre è estremamente evidente laddove lo poniamo in contrasto con alcuni dei nessi logici statuiti dagli approcci precedentemente illustrati. Sia i CEPaLS che la Digital Sociology of Practice, infatti, quando tentano di tematizzare la duplice relazione tra discorsi e pratiche, costruiscono due momenti analitici: prima vi sono i testi di policy, le ideologie, il TLP o il GERM, con i loro effetti di potere sui soggetti; poi, in un secondo momento, è possibile andare a vedere come alcuni soggetti, in pratica, reagiscono a questi discorsi, vi si adeguano o vi resistono, vi si conformano o ne deviano. La sociologia della pratica propone qualcosa di differente: "practices [are] embodied, materially mediated arrays of human activity centrally organized

around shared practical understanding. […] Practice theorists who highlight embodiment typically believe, further, that bodies and activities are 'constituted' within practices" (Schatzki et al., 2005, p. 11). Invece che due momenti tra due distinti piani analitici, quello che si costituisce per il tramite di questa prospettiva è una sorta di collassamento: non è possibile guardare alcunché che sia al di fuori o prima della pratica, perché tutto si costituisce nella e con la pratica. Anche le formazioni discorsive dei testi di policy, in questo senso, non possono essere trattate come retoriche, prescrizioni che andranno ad essere recepite, ma possono essere guardate direttamente ed unicamente nel loro essere incorporate da chi le pratica. "This conception contrasts with accounts that privilege individuals, (inter)actions, language, signifying systems, the life world, institutions/roles, structures, or systems in defining the social. These phenomena, say practice theorists, can only be analyzed via the field of practices. Actions, for instance, are embedded in practices, just as individuals are constituted within them. Language, moreover, is a type of activity (discursive) and hence a practice phenomenon, whereas institutions and structures are effects of them" (Ivi, p. 12).

Ciò che viene così a prodursi quale supporto dello sguardo analitico è una ontologia distintiva, che lascia cadere il confine tra umano e non-umano: "activities bound into practices also include those of nonhumans such as machines and the objects of scientific investigation" (Ivi, p. 11). Ad esempio, piuttosto che guardare a come un individuo interagisce con un oggetto, questa prospettiva invita a "look out for posthumanist intertwinings of the human and the nonhuman – the construction of subjects for objects, as well as vice versa […] focus[ing] our attention on specificity, on particular interdefinitions of machinic and social fields" (Pickering, 2005, p. 173). L'individuo, insomma, non sarebbe altro che un "emergent phenomenon. [A] different combination of materials: that is, any physical property that arises from an assemblage of parts, but that is not present in the parts taken separately" (Ivi, p. 180).

L'importanza di questa differente concezione ontologica emerge ancor più nitidamente laddove si voglia analizzare, dal punto di vista della pratica, la leadership. Gli studi di sociologia della pratica sul tema, infatti, non sono pochi, anche se non affrontano la leadership educativa. Piuttosto, essi si soffermano sulla leadership nelle organizzazioni (Carroll, Levi, & Richmond, 2008; Denis, Langley, & Rouleau, 2010; Gherardi, 2000), principalmente private, operanti anche nell'industria digitale (Carroll, 2016). Raelin (2019, p. 1) arriva a parlare

perfino di un "Leadership-as-Practice (L-A-P) approach", caratterizzato da un orientamento collettivo verso "how leadership emerges and unfolds through day-to-day experience" (Ivi, p. 2) e che concettualizza la leadership come "the material-discursive processes emergent from multiple actors at times [and that] produces a change in the trajectory of the flow of practices" (Ibidem). In altre parole, come sostengono Simpson e colleghi (2018), la proprietà prevalente della leadership, per l'approccio L-A-P, non è l'influenza, ma quel che loro chiamano "in-flow-ence", "signifying [a] movement constituted and emergent within the practices" (Raelin, 2019, p. 2).

La relazionalità, il flusso costante e continuo degli eventi, la leadership come proprietà emergente nel flusso e dal flusso esperienziale: è chiaro che una ontologia in grado di supportare analisi di questo genere si discosti di molto dall'affidamento sui soggetti e sugli oggetti come entità discrete, distinguibili in partenza, qualificabili tramite categorie e dotate di una propria essenza. Piuttosto, come illustrano Crevani ed Endrissat (2016), mappando il terreno dei leadership studies, si tratta di fare chiarezza sulle ontologie soggiacenti i diversi approcci alla leadership e chiarire che l'approccio L-A-P fa affidamento su un chiaro set di assunti ontologici (Ivi, p, 37). Se gli studi orientati agli stili di leadership si basano su ontologie cosiddette "entitative", che si focalizzano sul leader predeterminato al fine di cercare di catturarne le caratterizzazioni comportamentali e caratteriali essenziali; gli studi della cosiddetta "relational leadership" e dell'approccio "L-A-P" utilizzano ontologie relazionali "entitative-soft", in cui il focus è sugli individui e su come questi entrano in relazione tra di loro secondo pattern ricorrenti; od ontologie "non-entitative" (processuali), che guardano in modo situato e contingente ai processi che percorrono un ambiente organizzativo, a come questi costituiscano i soggetti e gli oggetti che entrano in relazione ed a come la leadership, quale proprietà emergente, si produca in queste relazioni.

Purtroppo, tra queste due ontologie presupposte dall'approccio L-A-P, solo una è largamente adottata. Infatti, se "theoretically, the unit of analysis [should always be] the interactional dynamic that unfolds throughout the organization [;] empirically, the focus is still often on leaders as they relate. The main preoccupation is, in fact, to de-centralize leadership from 'individuals' to 'relations', […] rather than to fully explore the potential to de-centralize leadership to 'the activity of doing work'" (Ivi, p. 27). Si tratta, probabilmente, anche di una difficoltà me-

todologica e di economie della ricerca. Infatti, se in un approccio relazionale "entitative-soft" è sufficiente basarsi su ciò che i soggetti raccontano delle proprie relazioni; muoversi in una ontologia "non-entitative" o processuale significa "researching leadership as a 'lived' experience rather than a 'reported' [one]" (Ivi, p. 32), con conseguenti maggiori costi dovuti all'impegno richiesto dalle metodologie di elezione che questo lavoro richiede, ovvero la "(non-)participant observation" (Crevani, 2011) e le "narrative interviews" (Rouleau, 2010).

1.4 Conclusioni

Concludendo questo capitolo, il nostro interesse di ricerca è orientato verso un'area triangolare i cui vertici sono: le policy di riforma del sistema educativo italiano, la digitalizzazione, la leadership scolastica.

Le principali letterature che possiamo mobilitare a tal riguardo e che abbiamo attraversato con passo svelto sembrano affrontare questi vertici solamente a coppie: i CEPaLS si occupano delle policies e della leadership; la Digital Sociology delle policies e della digitalizzazione; la Sociology of Practice della leadership e della digitalizzazione. Inoltre, la Sociology of Practice introduce un diverso sguardo verso i lati del nostro triangolo, le relazioni tra i vertici: non più asimettria predeterminata inizialmente, ma apertura verso la simmetria di partenza, per eventualmente trovare il prodursi di differenze nella relazione che si svolge nella pratica. Tre vertici, affrontati solamente a coppie esclusive. Tre relazioni, affrontate in modo difforme.

Il nostro obiettivo, in questo lavoro, è proporre un approccio che, partendo da quanto queste letterature hanno ormai consolidato (il potere dietro la leadership, la politics dell'educazione incorporata nelle policies di digitalizzazione, la relazionalità come prospettiva utile e fruttuosa nell'affrontare i fenomeni sociali, tra cui anche la leadership), provi a rispondere ai coni d'ombra che sembrano emergere in ciascuna: un certo determinismo degli artefatti testuali nel produrre i leaders educativi; un certo determinismo degli artefatti tecnologici nel produrre effetti secondo la politics in essi incorporata, nonché una certa noncuranza circa la rilevanza della leadership educativa nelle policies di digitalizzazione della

scuola; lo spazio marginale che viene concesso alle posizioni che adottano un approccio processuale.

Dal nostro punto di vista, infatti, sembra interessante esplorare il farsi del leader educativo, in quanto soggetto, come effetto emergente di una relazione simmetrica, che si può vedere solamente nella pratica, tra il digitale e la policy: si tratta, in questo senso, di contribuire alla nascete Digital Sociology of Education con un oggetto di interesse ed una sensibilità differenti rispetto a quanto fino ad ora fatto.

È ora di iniziare davvero il nostro viaggio di ricerca.

2. Dei Discorsi, delle Pratiche e dei Soggetti: Politiche, Politica e Processi tra modernismo ed eclettismo

Nel capitolo precedente si è avuto modo di illustrare brevemente il contributo che tre approcci sociologici possono offrire per lo studio delle policies di digitalizzazione dei processi di auto-governo delle organizzazioni scolastiche e della loro leadership. Si è visto anzitutto come i CEPaLS affrontino la leadership educativa su una doppia direttrice: smascherare il potere che essa nasconde ed offrire opportunità per pensare altrimenti. Poi, si è mostrato come la nascente Digital Sociology of Education analizzi la digitalizzazione dei sistemi educativi evidenziando come non si tratti di un mero cambiamento tecnico, bensì di una importante rimodulazione nella politics dell'educazione. Infine, attraversando la Sociologia della Pratica, si è potuto vedere come questa prospettiva ponga l'accento sull'utilità di affrontare i fenomeni sociali, tra cui anche la leadership, in una logica processuale, eventualmente anche fondata su una ontologia "non entiative". Da ciascuna di queste tre letterature, quindi, è possibile trarre delle indicazioni su tre aree di attenzione nello studio delle policy di digitalizzazione della leadership scolastica: quella della riconfigurazione politica, non neutrale, delle forme e dei fini dei sistemi educativi, nonché dei valori in essi incorporati; quella delle possibili alternative che è possibile proporre, oltre la critica delle modalità di potere sottese agli attuali modelli egemoni nelle politiche di riforma e, da ultimo, quella delle ontologie che soggiacciono alle differenti analisi che è possibile condurre. Ad esse si accompagnano altresì altrettante domande, punti problematici per lo studio dell'oggetto di indagine che qui si propone: cosa può voler significare lo studiare una policy in una prospettiva processuale fondata su una ontologia "non entitative"? In che modo è possibile offrire concrete opportunità di pensare altrimenti? Come è possibile relazionare in modo meno semplicistico i cambiamenti tecnici proposti da una policy con il quadro più ampio del mutamento dell'idea di educazione?

Questo capitolo è orientato alla costruzione del frame teorico della presente ricerca. Esso si compone di tre parti. La prima parte sarà dedicata al posizionamento del presente lavoro nel campo dei policy studies. La seconda parte, poi, si focalizzerà su uno degli approcci considerati prevalenti negli studi di education

policy sociology; nonché alla sua discussione critica, articolata sulle aree di interesse sopra richiamate. La terza parte, quindi, riconducendo i fondamenti di questo approccio ad una parte del più generale dibattito sociologico sui principali dualismi che orientano alcune delle tradizionali opposizioni interne alla disciplina, ne discuterà criticamente alcuni assunti ontologici, con l'intento di delineare un possibile vocabolario di base per un approccio processuale allo studio dei fenomeni sociali. Ciò si rivelerà utile a fini della effettuazione di una sorta di spostamento rispetto a tali dualismi ed all'approccio di cui alla seconda parte: non nella direzione di un superamento in avanti, ma nella direzione di uno scarto laterale, di una diversità praticabile. La quarta parte, infine, effettuerà questo spostamento, proponendo un modello[2] epistemologico per lo studio delle policies educative articolato su tale vocabolario.

2.1 Mappando il Campo e Posizionandosi

Il campo delle policy sciences di derivazione politologica è attraversato da alcune tradizioni di pensiero che ne articolano le prospettive in modo piuttosto variegato. Ad esempio, seguendo Dale (1986), possiamo riconoscere nei policy studies un progetto di "social administration", interessato a migliorare la gestione dei sistemi di welfare, un progetto di "policy analysis", più focalizzato alla risoluzione dei problemi incontrati nella cosiddetta fase di implementazione delle policies, od ancora un progetto di "social science", orientato ad identificare alcuni problemi sociali e la relativa rispondenza delle policies messe in campo. Altri (Diem, Young, Welton, Mansfield, & Lee, 2014; Gale, 1999, 2001; Young, 1999), invece, hanno valorizzato la distinzione tra approcci alla policy analysis di stampo positivista e di stampo critico, enfatizzando in questo modo i diversi orizzonti epistemologici di riferimento per i vari studi di questo campo.

Di specifico interesse, ai fini del posizionamento del presente lavoro, sembra in particolare la proposta di Regmi (2019), che mappa il campo degli educational policy studies articolandolo su due dibattiti che hanno caratterizzato il field negli ultimi decenni: "I use two terms 'Westphalian' and 'post-Westphalian' introduced by Krasner (1995) to discuss the nationalism-globalism debate; and other two terms 'positivism' and 'critical theory' to discuss the paradigm debate

2 nel senso di: sistema relazionale non rappresentazionale di concetti.

(Denzin & Lincoln, 2000; Lather, 2006)" (Regmi, 2019, p. 60). Questo gli permette di identificare quattro tradizioni dominanti il field: "(a) Positivist Westphalian tradition, (b) Critical Westphalian tradition, (c) Positivist post-Westphalian tradition, and (d) Critical post-Westphalian tradition" (Ivi, p. 61). Questo inquadramento ha il grande pregio di ritagliare un posto chiaro per la policy sociology, una tradizione di crescente popolarità nel campo dell'education policy analysis (Diem et al., 2014; Lingard, Rawolle, & Taylor, 2005) e nel cui solco questo lavoro si inserisce.

Coniato per la prima volta da Ozga (1987), questo termine si riferisce a quell'insieme di studi che problematizza l'analisi delle policies importando ed impiegando in questo campo gli strumenti concettuali e metodologici propri della sociologia. Regmi identifica questo approccio con il quadrante (d)[3] della sua mappa ed evidenzia come, oggi, essa si distingua per "some key underlying assumptions" (Regmi, 2019, p. 67) che risuonano con le aree di attenzione che sono state poco fa esposte: l'inclinazione ad effettuare studi che siano fondati sui e nei valori, riconoscendo come né le policies né i ricercatori siano neutrali, bensì portatori di interessi di tipo politico (Ozga, 2000); una propensione a considerare l'analisi delle policies come inseparabile da uno studio dei contesti politici in cui sono prodotte (Ball, 1994; Gale, 1999); una certa variabilità nell'approcciare alle questioni ontologiche, tramite la sperimentazione di prospettive differenti, come quelle degli assemblaggi (Gorur, 2011; Koh, 2001), dell'Actor-Network Theory (Fenwick, 2010; Hogan, 2016) e dei discorsi (Carpenter, Diem, & Young, 2014; Kristeva & Moi, 1986; Trilokekar & El Masri, 2017).

Da un certo punto di vista, anzi, sembra lecito sostenere che uno dei grandi sforzi fatti nel solco della policy sociology sia stato quello di rivitalizzazione le elaborazioni teoriche relative al concetto stesso di policy, che le policy sciences di tradizione positivista considerano come non problematico. Seguendo una varietà di approcci, la tradizione positivista analizza le politiche nella loro formulazione, implementazione e relazione con la politica (F. Fischer, Miller, & Sidney, 2007), ma cosa sia una policy è un assunto dato per scontato, per lo più radicato nei valori e nelle ortodossie della cultura statunitense(Dror, 1994). Negli ultimi 25 anni, invece, prendendo spunto soprattutto dal post-strutturalismo, inteso come una sensibilità culturale ed intellettuale (Schram, 1993), l'education

3 Critical post-Westphalian tradition

policy sociology "[has] engaged in advancing understandings of policy" (Gorur, 2011, p. 617). Questi sforzi teorici hanno rivoltato il consueto approccio al processo di policy "per stadi" e, invece che soffermarsi sulla descrizione dei modi attraverso cui una policy viene realizzata, mirano a coglierne gli effetti. Si potrebbe dire che questa tradizione ha introdotto un nuovo interesse principale nel campo: guardare ai cambiamenti che le policies producono in ciò che si è ed in ciò che si fa (Ball, 2015) nelle quotidiane vite educative. Per fare questo, i policy sociologists hanno provato ad impiegare un certo numero di nuovi concetti, spesso derivati dai cosiddetti "governmentality studies" (Dean, 2010; Fimyar, 2008; Peters et al., 2009; Rose & Miller, 1992): tra tutti, i più rilevanti nell'informare il campo sembrano essere quello di discorso, quello di dispositivo e quello di soggettività. Partendo dal concetto di discorso, esso è stato utilizzato per mostrare come i problemi di policy sono costruiti ed inquadrati (Beilharz, 1987; Huxley, 1989; Yeatman, 1990), rifuggendo l'essenzialismo dell'approccio di problem-solving tipico delle policy sciences (Stone, 1990). Il discorso, in questo senso, "is meant to capture the ways in which bodies of knowledge, interpretive schema, conceptual schema and signs define the terrain in ways that complicate attempts at change"(Bacchi, 2000, p. 48). Interpretare le policies come discorsi, però, significa anche che esse sono dono determinate né semplicemente prevedibili, poiché non lavorano indipendentemente da atri meccanismi non discorsivi. Ecco che, venendo al concetto di dispositivo (Bailey, 2013), è possibile cogliere come esso sia stato mobilizzato proprio per dar conto delle dimensioni non-discorsive delle policies, in quanto costituito da una combinazione eterogenea di discorsi, pratiche materiali ed artefatti. In particolare, rispetto agli approcci positivisti al processo di policy, questo concetto permette di trascendere il "traditional analytical dualism between micro and macro [and] allows [policies] to be understood as fluid networks of elements and as permeated by ideas and practices which are assembled and deployed by various actors" (Power, 2013, p. 4). In questo modo, le policies educative possono essere interpretate come dotate di una "imminent ontology" (Bailey, 2013, p. 6), permettendo di cogliere il flusso in cui i suoi significati ed i suoi fini sono continuamente fatti e rifatti. Da ultimo, il concetto di soggettività è stato impiegato per affrontare "the need for an ethico-political intervention into the field of education" (Kabgani, Niesche, & Gulson, 2017, p. 2), in quanto l'obiettivo emancipatorio di una sociologia critica delle policies educative si ritiene possa essere raggiunto solo attraverso "a posthumanist definition of the subject" (Ibidem), caratterizzata da ignoranza e contingenza

(Ball & Olmedo, 2013). Nell'articolazione di questi tre concetti, brevissimamente introdotti per come utilizzati in questa letteratura, è possibile ritrovare la problematizzazione delle tre aree di attenzione da cui si è partiti. In particolare, è possibile tracciare una associazione: tra l'uso del concetto di discorso e la problematizzazione della politics incorporata nelle policies; tra l'uso del concetto di dispositivo e la problematizzazione delle ontologie sottese allo studio delle policies; tra l'uso del concetto di soggettività e la problematizzazione delle alternative che è possibile immaginare.

Nella tradizione della education policy sociology, però, oltre all'utilizzo singolare e specifico di questi tre concetti, è possibile individuare anche un "example of 'major' key research" (Heimans, Singh, & Glasswell, 2017, p. 189): un approccio che ha riscosso grande successo e che viene largamente impiegato, noto anche come policy as "[–discourse] –making –networks –enactment –effects"[4] (Youdell & McGimpsey, 2015, p. 118). Questo approccio, sedimentatosi nel corso di oltre 25 anni di riflessioni in letteratura, tenta di mettere al lavoro un ampio set di concetti, tra cui anche e soprattutto i tre introdotti sopra. Sebbene non possa essere a tutti gli effetti considerato un quadro teorico organicamente approntato e rielaborato nel tempo, ciò non di meno esso è venuto a costituire e viene oggi impiegato come il principale "analytical framework" (Heimans et al., 2017, p. 189) per lo studio delle educational policies nella tradizione della policy sociology. Una sua ricostruzione e discussione critica sembra in queste sede proporsi pertanto come il passaggio obbligato attraverso cui procedere.

4 Da ora in avanti abbreviato nell'acronimo PaDMNEE

2.2 L'approccio policy as –discourse –making –networks –enactment –effects

> *When the path is clear and given, when a certain knowledge opens up the way in advance, the decision is already made, it might as well be said that there is none to make; irresponsibly, and in good conscience, one simply applies or implements a program. It makes of action the applied consequence, the simple application of knowledge or know-how. It makes of ethics and politics a technology. No longer of the order of practical reason or decision. It begins to be irresponsible.*
> *(Derrida, 1992, p. 45)*

"In the analysis of complex social issues – like policy – two theories are probably better than one" (Ball, 1993, p. 10): potrebbe essere questo un punto di partenza utile per provare a mettere ordine nei ripetuti tentativi di rendere produttivo il disordine (Alevar, 2016), assunto che sembra aver guidato le riflessioni di alcuni tra i più autorevoli studiosi dell'education policy sociology, intenzionati a sovvertire la storica e consolidata relazione tra le scienze sociali e le finalità di management delle popolazioni dello Stato moderno (Foucault, 2009b).

2.2.1 Una breve illustrazione dell'approccio

La duplicità dei concetti che viene messa in campo in questo approccio, infatti, è presente fin dalla prima fondamentale riflessione su cosa sia una policy, ovvero fin da quando venne proposto di problematizzare e ripensare questo concetto facendo ricorso a due similitudini, tra loro interrelate: "policy as discourse" da un lato e "policy as text" dall'altro. Prendendo spunto dai lavori archeologici di Michel Foucault (2002, 2005), infatti, il concetto di discorso viene in questo approccio ripreso per associare la policy a "what can be said, and thought, but also about who can speak, when, where and with what authority" (Ball, 1993, p. 15). Poi, nel tentativo di non caratterizzare la policy come qualcosa di esclusivamente vincolante e finanche strutturale, il medesimo concetto viene raddoppiato, stabilendo una associazione con un altro concetto, inteso in senso più "modernista": quello di testo, qualcosa che può essere letto e liberamente interpretato. La "policy as text" diviene quindi una sorta di "cannibalized product" (Ivi, p. 16), contesa nel suo design tra intenzionalità e contestualità multiple, sia interne che

esterne allo Stato, e nei suoi effetti tra interpretazioni e reinterpretazioni di differenti attori, sia all'interno delle scuole che in altre arene. Nel complesso, il risultato è una riflessione in equilibrio tra due spinte contrapposte, in cui le policies sono "representations which are encoded [and decoded] in complex ways" (Ivi, p. 11). Il medesimo sforzo di raddoppiamento concettuale, in successive rielaborazioni, viene applicato allo studio della implementazione o, come viene ribattezzata in questo approccio, "enactment" (Ball et al., 2012) delle policies. In questo caso, la coppia concettuale che viene creata è relativa al "destinatario" di una policy, che viene ad essere contestualmente qualificato come "policy actor" e come "policy subject": "on the one hand, [the concept of policy subject] explores the ways in which policies make up and make possible particular sorts of teacher subjects as producers and consumers of policy [while] on the other, [the concept of policy actor] begins to conceptualise […] the ways in which policies in schools are subject to complex processes of interpretation and translation" (Ball, Maguire, Braun, & Hoskins, 2011, p. 611). Tra le due coppie concettuali, infine, i nessi sono assicurati da due processi: quello di "policy interpretation" e quello di "policy translation". Il primo è inteso come "an institutional political process, a strategy" (Ivi, p. 619), che include una sorta di "vendita" della policy ai professionals (Ibidem) tramite un "decoding" (Ball, 1993) razionale con cui la policy plasma e posiziona i soggetti. Il secondo, invece, è un "more realistic […] iterative process of making texts and putting those texts into action" (Ball et al., 2011, p. 620), un "recoding" (Buckles, 2010, p. 18) che permette ai professionals di intervenire tatticamente sulla policy facendone un bricolage con le loro pratiche correnti, i loro contesti, le loro culture. Il principio su cui riposa questo lavoro di puzzling concettuale è certamente quello dell'eclettismo: le due teorie ripetutamente messe insieme, come segnalato all'inizio, si mescolano nel comporre una vera e propria "ontological cake […] between the creative agency of teachers, a necessary basis for enactment, and the ways in which policy discourses and technologies mobilise truth claims and constitute rather than reflect social reality" (Ball, 2015, p. 307).

Come evidenziato da Taylor (1997), questo eclettismo e la sua criticabilità sono state fin dall'inizio messe in conto dai promotori di queste riflessioni, argomentando che "the critical analyst must take risks, use imagination, but also be reflexive" (Ball, 1994, p. 2). Certamente non è possibile dire che il rischio non sia stato, in questo caso, valevole di essere assunto e finanche estremamente produttivo: il suo essere divenuto la pietra angolare degli analytical frameworks

nell'education policy sociology ne è la più chiara testimonianza. Grazie a questo rischio, oggi, i ricercatori di questo campo possono godere di "wonderful resources on which to draw" (Heimans et al., 2017, p. 189): un quadro di riferimento largamente accettato ed un ampio set di strumenti euristici per "explore and work in the contexts of schools and pay attention to the ways in which policy is practised in uncertain and complex ways" (Ivi, p. 186). Inoltre, non si può non riconoscere come l'obiettivo iniziale di "disrupt [modernist] comforts" (Ball, 2015, p. 312) sia stato pienamente raggiunto, permettendo una proliferazione di lavori che hanno introdotto nuove metodologie di ricerca (Tamboukou & Ball, 2003) e, probabilmente, una nuova "theory turn" (Niesche, 2017) in questa tradizione del campo.

2.2.2 Alcune criticità rilevate in letteratura…

A questo punto, però, riportando al centro dell'interesse le aree di attenzione con cui si è aperto questo capitolo, è possibile evidenziare come questo quadro analitico risulti problematico nell'affrontare ognuna di esse. Anzi, una breve rassegna della letteratura porrà in evidenza come sulle medesime questioni si addensino le critiche che vengono mosse a questo approccio.

Il primo punto che viene sottolineato dai commentatori critici è relativo al fatto che, in questo approccio, "both the effects and uses of discourse are described, but these tend to be applied selectively. That is, there is a tendency to emphasize the effects upon those who are considered to be lacking power, and an equal tendency to insist that discourses can be used but by those 'holding' power" (Bacchi, 2000, p. 51). Proseguendo nel ragionamento, ciò che viene messo in luce è come questo approccio venga utilizzato con un certo grado di arbitrarietà, aprendo spazi di contestabilità dei risultati a cui le ricerche empiriche condotte in questo frame portano: non è chiara la neutralità del procedimento che, anzi, sembra piegato al perseguimento di quegli obiettivi politici emancipatori che si pongono i ricercatori che lo adottano. Quel che è sotto attacco da questo genere di critiche sono lo statuto dello scienziato sociale, la sua posizionalità nei riguardi dell'oggetto di indagine e il valore della conoscenza che è in grado di produrre. Dello stesso tenore, anche se con una tensione opposta, ad esempio, sono le critiche di chi sostiene la necessità di un differente posizionamento nei confronti

delle comunità dei professionals dell'educazione: "[the] interest in […] how we research [policy] may have little value: it might reveal little about the concerns and responsibilities of the people for whom our work might become important" (Heimans et al., 2017, p. 190). Si tratta, sembra di poter dire, di quell'area di attenzione che è stata messa in evidenza dalla letteratura dei CEPaLS relativa alle alternative che possono essere proposte una volta disvelate le dinamiche di potere soggiacenti ad una policy: cosa è possibile proporre? In che termini quel che si intende proporre influenza la precedente analisi? Come è possibile, se è possibile, salvaguardare la neutralità delle procedure analitiche svolte, al fine di garantire la scientificità del proprio lavoro? In che misura una proposta differente può generare ulteriori effetti di potere e rivelarsi, pertanto, normativa al pari di quanto si è provato a disvelare? Sembrano essere dei problemi connessi alla galassia tematica dei fini, delle condizioni, dei limiti e delle possibilità delle conoscenze mobilizzate dallo scienziato sociale (Marradi, 2007) ed è per ciò che questo tipo di critica all'approccio PaDMNEE potrebbe essere lascamente identificata ed etichettata come "incoerenza epistemologica".

Il secondo punto che viene sottolineato dai commentatori critici, invece, è relativo al fatto che questo approccio genera "a view of policy making which stresses *ad hocery*, serendipity, muddle and negotiation" (Ozga, 1990, p. 360), rendendo problematica la connessione del locale col globale e, con ciò, l'identificazione di vincoli strutturali. Nello stesso tenore, altri rafforzano l'idea che "this is where [this approach] account appears to end" (Gale, 1999, p. 396): la necessità di individuare quei discorsi dominanti che Yeatman (Yeatman, 1990, p. 153) descrive come "the politics of discourse". Effettivamente, ripercorrendo alcuni tra i principali lavori di ricerca ispirati a questo frame, è possibile notare un approccio alle generalizzazioni orientato alla modestia ed alla prudenza. Per esempio, in quella che forse è la più importante ricerca condotta in questo solco, il lettore è avvisato che il lavoro presentato "aims to say some useful things about the everyday world of policy in contemporary English schools but […] will not be offering […] the current policy landscape in England" (Ball et al., 2012, p. 1). Alla stessa stregua, commentando i propri lavori, un autorevole esponente di questo approccio nota che "most of the research I do can perhaps sometimes says some useful things, but only things that are related to the modesty of the research itself" (Alevar, 2016, p. 5). Lo stesso genere di attitudine viene manifestata anche attraverso un continuo slittamento nei concetti utilizzati per dare conto del "quadro generale" in cui le policies analizzate nei diversi lavori si muovono: a volte si

parla del tipo di Stato, sia esso interventista, welfarista o neoliberale (Ball, 2008); altre del Global Education Reform Movement come un non meglio specificato "political dispositif" (Ball et al., 2017). Per richiamare quanto abbiamo visto nella letteratura introduttiva, ci si muove qui chiaramente nell'area di attenzione della politics of education incorporata nelle policies: lo stabilire un legame robusto tra questi due "livelli" sembra essere uno dei punti chiave in cui questo approccio si espone particolarmente e storicamente a numerose voci critiche. Potrebbe pertanto identificarsi ed etichettarsi questo tipo di critica come "impossibilità politica".

2.2.3 … ed i concetti proposti per affrontarle

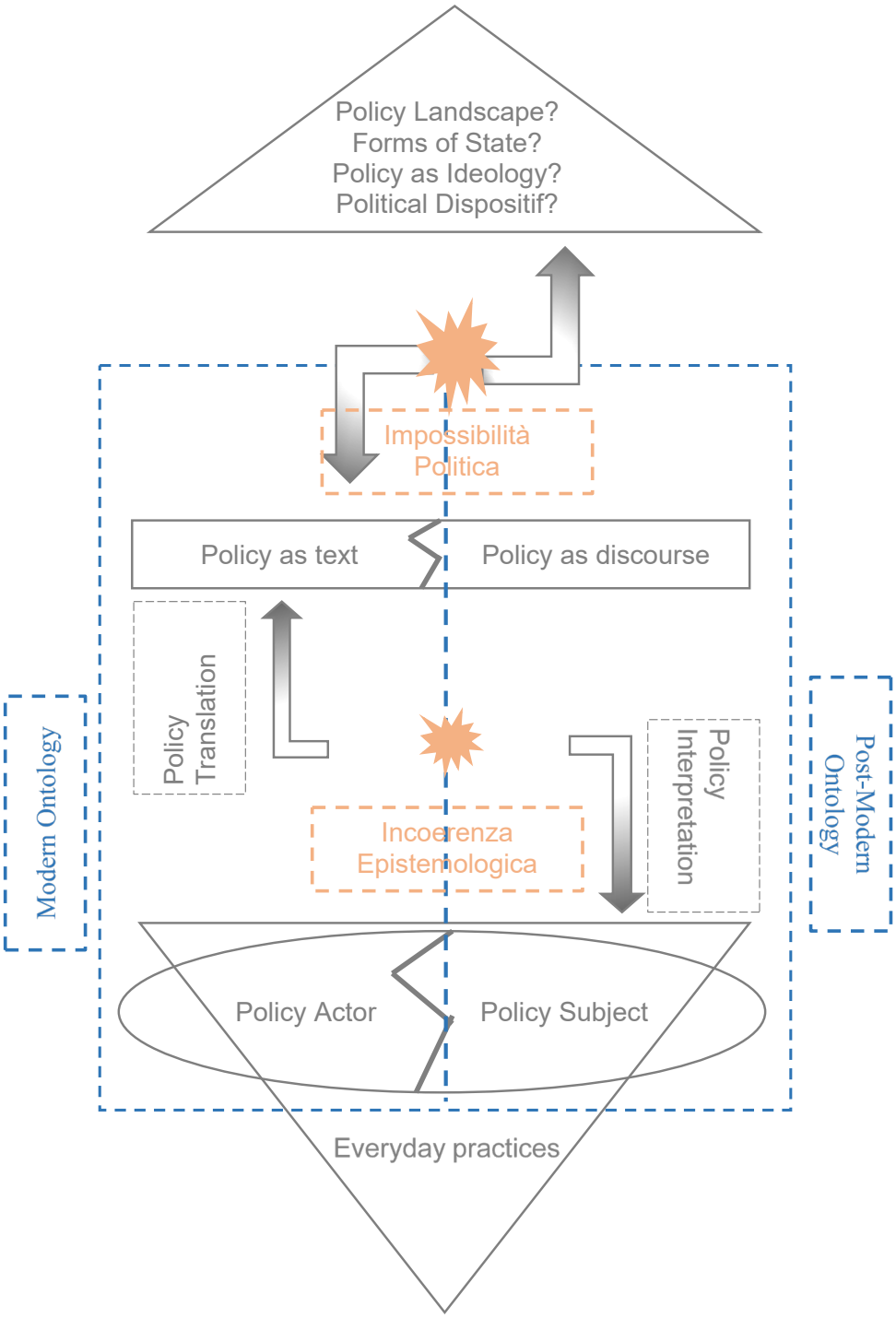
Entrambi questi generi di critica sono stati nel tempo affrontati con una ulteriore proliferazione dei concetti utilizzati in questo approccio. Ad esempio, al fine di affrontare direttamente la possibilità di individuare l'esistenza di discorsi dominanti, si è proposto: da un lato, di introdurre una concettualizzazione della "policy come ideologia" (Gale, 1999, p. 396), intendendo quest'ultima come qualcosa che si posiziona oltre il discorso e rendendo quest'ultimo "as the avenue through which policy is engaged" (Ivi, p. 397); dall'altro lato, di estendere l'analisi ai contesti, poiché "policies are produced discursively within particular contexts whose parameters and particulars have been temporarily (and strategically) settled by discourse(s) in dominance" (Ivi, p. 405). Si tratta, in sostanza, di una complessificazione del medesimo approccio, che: da un lato, aggiunge un ulteriore livello analitico, considerato come superiore e di ultima istanza; mentre dall'altro allarga l'oggetto dell'analisi a ciascuno dei tre contesti (quello della produzione di testi, quello di influenza e quello della pratica) del policy-making (Ivi, p. 404). Parzialmente differente, invece, è il contributo apportato da Bailey (2013) che, con il suo "policy dispositif", cerca di effettuare una serie di slittamenti rispetto ad alcuni assunti di base di questo approccio. Sottolineando infatti che il dispositivo può essere visto come "an interpretive key … [that] touches on [Foucauldian] theory of history, his theory of power, and the ontological Nietzschean underpinnings of his analysis" (Bussolini, 2010, p. 88), questo apporto sembra voler rimettere al centro la questione dell'"ontological cake", affrontando con un concetto "multiscalare" (Bailey, 2013, p. 16) la problematizzazione della distinzione tra il micro ed il macro, tra le pratiche ed i discorsi, rinunciando di conseguenza a tutta la parte di concettualizzazione relativa ai "policy actors" ed

alla “policy as text”. Il concetto di dispositivo è così presentato come capace di “transcending traditional analytical dualisms” (Power, 2013, p. 4) ed in grado di mostrare come, sul livello micro, i dispositivi siano influenzati dal livello macro, sebbene non “replicate the discursive and strategic drive of an all-encompassing macro structure” (Bailey, 2013, p. 5). Purtroppo, però, quando utilizzato empiricamente, questo concetto o conduce ad analisi in cui i micro-dispositivi sono integralmente informati da un presupposto “neoliberalism as a political rationality” (Ivi, p. 11) i cui regime di verità e tecniche di potere plasmano i soggetti; oppure viene direttamente considerato come un sinonimo del livello più macro possibile, come quando il GERM viene concettualizzato come un “political dispositif” (Ball et al., 2017).

2.2.4 Una ricostruzione critica complessiva

Giunti a questo punto, una visualizzazione grafica complessiva di questo approccio può essere di aiuto per rendere espliciti i concetti utilizzati e le relazioni stabilite in questo quadro analitico, oltre che per prendere seriamente le problematiche sollevate dalla letteratura e condurne oltre la discussione critica.

Figura 1 – L'approccio PaDMNEE



Guardando agli elementi in grigio, è possibile osservare la struttura concettuale che è stata fin qui ricostruita: al livello delle pratiche quotidiane nelle scuole, i "policy subjects" sono informati dai discorsi di policy tramite il processo di "policy interpretation"; mentre i "policy actors" danno attivamente senso ai testi di policy tramite il processo di "policy translation". Il complesso di questi quattro elementi e due processi è ciò che viene definito "policy enactment". Nella parte alta della figura, poi, per il tramite di una non ben chiara connessione, è possibile vedere quella varietà di concetti impiegata per cercare di cogliere la "big picture", il quadro d'insieme, il livello della politics dell'education incorporata nelle policies. Tutto ciò, poi, deve essere considerato replicabile nell'analisi dei tre contesti del policy-making: quello della produzione dei testi, quello di influenza e quello della pratica.

Proseguendo verso gli elementi in giallo, è possibile individuare i due principali problemi evidenziati in letteratura.

Il problema dell'incoerenza epistemologica si rende visibile guardando al funzionamento dei processi di interpretazione e traduzione. In assenza di un chiaro meccanismo che stabilisca la direzionalità di attivazione di un processo che è chiaramente di potere, in quanto connette elementi passivi ed elementi attivi, si aprono quegli spazi di opacità che permettono la fraintendibilità e/o la contestabilità dell'analisi che su questo schema viene svolta: quando l'attore attiva la sua agency nella traduzione di un testo? D'altro canto, invece, quando i discorsi sono abilitati a interpretare ed informare i soggetti? Qual è il ruolo svolto dal ricercatore nell'effettuare il continuo slittamento nel considerare alcuni soggetti sottomessi al potere ed altri attori in grado invece di esercitare potere? Quali le conseguenze sull'analisi svolta e in che misura questa è influenzata dalle alternative possibili che il ricercatore sembra voler proporre?

Passando al problema dell'impossibilità politica, esso è marcato anzitutto dalla mancanza di connessione tra il livello dell'analisi e quello dei concetti "di ordine superiore" variamente impiegati, a voler sottolineare il lasco accoppiamento o finanche il salto che viene talvolta effettuato per muoversi tra il livello dell'analisi empirica e quello delle dinamiche generali e dei vincoli strutturali. Proprio questa assenza di connessione è marcata in giallo. Oltretutto, il punto critico è situato all'intersezione di due frecce angolari che, a differenza delle connessioni tra le altre due coppie concettuali, non sono etichettate, non hanno nome.

Manca, in effetti, in questo approccio, sulla scorta di quanto fatto per i processi di interpretazione e traduzione, una qualificazione dei processi che permettono di collegare il livello della coppia "policy as discourse" / "policy as text" con i concetti che cercano di afferrare il livello politico. L'effetto che anche qui viene a prodursi, quindi, è similare al precedente: largo spazio sembra assumere l'intenzionalità politica del ricercatore, che ha così ampi spazi per orientare l'analisi come meglio ritiene.

Infine, in blu, è possibile evidenziare i contorni della "ontological cake" che è alla base di questo approccio. Le linee tratteggiate, infatti, delimitano precisamente i contorni di ciascuna delle due ontologie utilizzate. È possibile argomentare che ciascuna coppia di concetti è specularmente radicata nella coppia ontologica, che spacca letteralmente a metà il quadro analitico. Nell'intento originario, questo atto di eclettismo è stato messo al lavoro al fine di "to balance the modernist theoretical project of abstract parsimony against a […] post-modernist one of localised complexity" (Ball, 1993, p. 10). Si può perciò riconoscere, sulla sinistra della raffigurazione, un set di concetti "moderni" legato alla triade: lettore (attore) – interpretazione (agency) – testo (strumento). Sulla destra, invece, specularmente, ritroviamo un'altra triade, quella di: soggetto (punto materiale di applicazione del potere) – traduzione (produzione) – discorso (sistema di relazioni istituito da una funzione enunciativa).

Come appare immediatamente chiaro, non è casuale il posizionamento delle problematiche (in giallo) sulla linea tratteggiata blu di demarcazione centrale tra le due ontologie: giocare con gli assunti ontologici, se da un lato permette grande creatività, dall'altro comporta l'assunzione di rischi legati alla gestione della (in-)compatibilità delle conseguenze epistemologiche e politiche. Ad esempio, in relazione all'incoerenza epistemologica, ciò che non fa problema in alcune ontologie post-moderne, come la posizionalità del ricercatore e le sue finalità politico-produttive; non può essere pacificamente accettato in una ontologia che fa della separazione tra soggetto e oggetto di conoscenza uno dei suoi punti fondanti. Allo stesso modo, in relazione all'impossibilità politica, ciò che, in alcune ontologie post-moderne, costituisce un esito produttivo della conoscenza, ovvero la qualificazione di un certo regime di governo come assemblaggio mobile e mutevole che emerge da pratiche situate e contestuali (Ong 2006); non può essere immediatamente gestito in una ontologia che fa dei livelli di analisi micro, meso e macro uno dei suoi architravi analitici.

Si possono vedere queste problematiche riflettersi nelle coppie concettuali. Come può un destinatario di policy essere al contempo soggetto ed attore? Attivo gestore di un processo di traduzione e passivo punto di applicazione di un processo di interpretazione? Proprio la contemporaneità non regolata di questa coppia concettuale genera il problema dell'incoerenza epistemologica. Allo stesso modo: come può una policy, intesa come discorso, essere identificata come un fulcro di potere politico se, al contempo, è anche un testo, oggetto di re-coding e, quindi, passibile di essere modificato? Proprio la contemporaneità di quest'altra coppia concettuale genera la necessità di quell'ulteriore livello superiore, non ben chiaramente comunicante con quello inferiore, che deve essere preservato nella sua stabilità, al fine di dare conto dei progetti politici che informano le policies.

Concludendo questo paragrafo, ciò che sembra lecito sintetizzare è che la discussione critica dell'approccio prevalente nel campo della education policy sociology ci ha portato, al contempo, molto vicino e molto lontano rispetto al punto di partenza. Da un lato, è stato possibile restare ancorati ai punti di interesse inizialmente focalizzati: la politics incorporata nelle policies, la possibilità di individuare alternative e l'utilità di ontologie altre hanno fornito le dorsali su cui si è condotto il ragionamento. Dall'altro, si è evidenziato come i primi due punti di attenzione siano strettamente connessi a, e radicati nella, questione ontologica. Come segnalato da Power (Power, 2013), però, quello dei dualismi è un dibattito che tradizionalmente percorre non solo l'education policy sociolgy, ma una parte significativa del dibattito sociologico generale. Ecco perché il prossimo paragrafo opererà un passo indietro, verso una breve ricostruzione generale di questo confronto, per procedere infine verso una proposta differente.

2.3 Un (possibile) vocabolario utile per lo studio processuale delle policies[5]

Tutto ciò che si può dire, dal di fuori, è che Nietzsche ha rivendicato per sé stesso e per i suoi lettori, contemporanei e postumi, un certo diritto al controsenso.
(Deleuze, 2002, p. 309)

Sin dagli albori, nella storia della sociologia, esistono delle questioni ontologiche che hanno organizzato il dibattito e dato vita a dualismi e continuum, di vario tipo, che ne hanno delineato il campo. Se, fino agli anni intorno al 1980, era possibile distinguere delle posizioni piuttosto nette che opponevano, in una sorta di "war of paradigms" (Mouzelis, 2008), le micro-sociologie interpretative e le macro-sociologie struttural-funzionaliste, si è assistito successivamente a un proliferare di tentativi che hanno avuto l'obiettivo di uscire da quella che era venuta a consolidarsi quasi come una impasse.

Il primo compito di questo paragrafo sarà quello di ricostruire, brevemente e senza nessuna ambizione di esaustività, alcuni passaggi dell'articolazione di questo vastissimo dibattito, secondo alcune dimensioni caratteristiche: quella che oppone individualismo metodologico ed olismo, ciascuno con i propri oggetti di analisi, unità di osservazione e forme epistemiche di uomo; quella che oppone spiegazione e comprensione, orientando conseguentemente le scelte metodologiche; quella che oppone differenti fini della scienza sociale e la relativa posizionalità dello scienziato sociale, stabilendo le funzioni della disciplina nella più generale economia della produzione di conoscenze.

Successivamente, si supplementerà ciascuna delle posizioni sociologiche illustrate con il loro specifico riferimento filosofico, utile a catturarne il radicamento ontologico e ad evidenziare come ciascuna di esse, sia quelle più polarizzate che quelle che cercano di uscire dalle polarizzazioni, sia fondata in un certo tipo di ontologia.

5 Questo paragrafo è una versione rivista ed ampliata di: Peters M. A. & Taglietti D. (2019). Deleuze's rhizomatic analysis of Foucault: Resources for a new sociology?, Educational Philosophy and Theory, DOI: 10.1080/00131857.2018.1551831

A questo punto, lavorando con Foucault, attraverso Foucault e oltre Foucault, saranno introdotti alcuni concetti dalla lettura deleuziana di Foucault (Deleuze, 2009) e di Nietzsche (Deleuze, 2002a), senza ignorare il fatto che quest'ultima era certamente nota – e probabilmente utilizzata – dallo stesso filosofo di Poitiers[6]. Questi concetti andranno così a costituire un vocabolario di base che sarà poi impiegato per la costruzione di un modello processuale utile per uno studio delle policies, in grado di affrontare sia le implicazioni in termini di politics of education che quelle relative alla possibilità di alternative, offrendo un contributo all'approccio PaDMNEE sia in relazione al problema di incoerenza epistemologica che a quello di impossibilità politica.

2.3.1 Individualismo metodologico e olismo: cenni sul dibattito sociologico

Iniziando dall'opposizione tra individualismo metodologico ed olismo, si può dire che se, da un lato, i padri della disciplina avevano provato ad analizzare la realtà sociale sviluppando un quadro teorico altamente olistico, che si focalizzava principalmente sull'incremento di mobilizzazione e differenziazione; dall'altro lato, le micro-sociologie possono essere viste come una reazione contro gli eccessi non-volontaristici e sovra-sistemici di questo approccio (Mouzelis, 2008). Questo dibattito è stato declinato prevalentemente lungo tre assi: l'oggetto della sociologia, la sua principale unità osservazionale ed una certa forma epistemica di uomo. Ad esempio, per la Teoria della Scelta Razionale, "ogni fenomeno sociale è il risultato azioni, decisioni, atteggiamenti, comportamenti e credenze individuali" (Boudon, 2005, p. 17): questo postulato ha un chiaro fondamento ontologico (Ivi) e può essere considerato valido "both for its Marxist and non-Marxist variants" (Mouzelis, 2008, p. 17). Per questo approccio, l'oggetto della sociologia sono le ragioni degli attori, in quanto "La specificità dell'azione umana rispetto al comportamento animale [è] che l'azione umana è intenzionale

6 "In Foucault è presente un'ispirazione nietzschiana. […] Il legame essenziale tra Foucault e Nietzsche è una critica alla verità formulata in questo modo: qual è la 'volontà' di verità soggiacente a un discorso 'vero', che questo discorso non può che nascondere? In altri termini, la verità non presuppone un metodo per scoprirla, ma dei procedimenti, delle procedure e dei processi per volerla. […] Ci sono tre grandi punti di contatto tra Foucault e Nietzsche. Il primo è costituito dalla concezione della forza. […] In secondo luogo, il rapporto delle forze con la forma: ogni forma è un composto di forze. […] Infine, il terzo punto di contatto riguarda i processi di soggettivazione" (Deleuze, 2014, p. 156-157). Come si vedrà nel prosieguo del lavoro, ciascuno di questi punti di contatto sarà ampiamente sviluppato.

e dotata di significato per chi la compie" (Borlandi, 2005, p. 49). D'altro canto, altri studiosi hanno sottolineato che "questa logica la sociologia individualistica la trova esposta nell'economia teorica o pura (precisamente là dove Schumpeter chiede che l'individualismo metodologico rimanga confinato)" (Ivi, p. 49) e che "lo studio empirico dei fenomeni sociali […] conosce solo leggi statistiche e cioè constatazioni di regolarità" (Ivi, p. 48). Un individuo, per questo opposto approccio, "è un'unità della serie ordinale dei membri di una società [e] come tale egli è titolare di n proprietà comuni quantificabili, cioè di n scarti da n valori medi" (Ivi p. 52): l'oggetto della sociologia, in questo caso, sono questi attributi. L'oggetto di ricerca, inoltre, è strettamente connesso con l'unità osservazionale della sociologia: coloro che guardano ai fenomeni sociali come ragioni degli attori, conseguentemente, sono portati a guardare alle loro azioni; mentre coloro che guardano ai fenomeni sociali come relazioni tra attributi, preferiscono considerare le pratiche sociali. I primi richiamano Weber, quando sostiene che "la sociologia ha per oggetto il senso dell'interazione sociale" (Schnapper, 2005, p. 169) in cui "le azioni sono intenzionali" (Borlandi, 2005, p. 53) e prodotte da un "attore dotato dalla natura di autonomia e responsabilità nei confronti della vita sociale" (Demeulenaere, 2005, p. 57). Gli altri, invece, negano che le ragioni possano essere concepite come individuali, in quanto piuttosto sono condivise (Borlandi, 2005, p. 52). Per costoro, le pratiche sono concettualizzate come "abiti comportamentali acquisiti confrontandosi con determinate situazioni, ossia come conoscenze usufruibili ma non del tutto accessibili" (Sparti, 2005, p. 186). Il problema delle conseguenze non intenzionali viene spesso sollevato contro l'utilità di soffermarsi sull'intenzionalità dell'azione (Borlandi, 2005, p. 53), mentre il rischio di trasformare l'attore in un "idiota culturale" (Sparti, 2005, p. 190) è la principale critica che viene mossa verso il concetto di pratica. In ogni caso, possiamo dire che tutto questo comporta un problema di forma epistemica di uomo: i fatti sociali sono visti come prodotti da una forma di uomo che è quella dell'homo oeconomicus, oppure sono visti come qualcosa che dà una forma all'homo sociologicus. Se il primo è basato sui postulati della Teoria della Scelta Razionale (Boudon, 2005) o delle sue varianti – quali quelle della razionalità limitata, strategica o cognitiva (Chiesi, 2005, p. 120) – e pone l'attore al centro della scena sociale; il secondo è basato su "un modello di attore che accentua la dipendenza degli individui da forze o determinismi sociali che si sottraggono al loro controllo" (Borlandi & Sciolla, 2005, p. 9).

Quando poi, a cavallo degli anni '80, si è tentato di uscire da queste polarizzazioni, la strada che è stata privilegiata è stata quella della ricucitura, provando a cercare continuità e gradazioni laddove, fino a quel momento, ci si era fermati alle opposizioni. Ne sono nate una serie di posizioni intermedie. Il Modello della Razionalità Generale di Boudon (2005), ad esempio, prova a introdurre il concetto di razionalità cognitiva la fine di rendere la Teoria della Scelta Razionale "più sociologica" (Ivi). Come egli stesso nota, questo tentativo deve comunque essere considerato in accordo con "la definizione della razionalità che coincide con quella della sociologia classica [e che] sostiene che il senso degli atti di un attore risieda nelle ragioni che egli ha di adottarle" (Ivi, p. 31): una modalità pienamente kantiana di definire la razionalità. Anche la Teoria della Strutturazione di Giddens (1990) e la "scienza totale della società" di Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 10) possono essere viste come tentativi di mediare questa discussione trascendendo dualismo tra l'individuale e il sociale (Mouzelis, 2008). Mentre Giddens sostiene che gli agenti e le strutture sono entità mutualmente coistitutive, con il medesimo statuto ontologico (Jary & Jary, 1995; Stones, 2005), Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 11) li fa diventare momenti differenti dell'analisi sociologica, aprendo la strada verso una "social praxeology [that] waves together a structuralist and a constructivist approach". Se la disamina condotta nel paragrafo precedente è stata sufficientemente chiara, dovrebbe essere intuibile come anche il tentativo, fatto nell'approccio PaDMNEE, di mescolare concetti provenienti da differenti ontologie possa essere situato esattamente in questo punto del dibattito, avendo successo nel rendere meno parsimoniosa la relazione tra struttura e agency, ma sempre mantenendosi nel solco della continuità e graduabilità dei due termini che lo delimitano.

2.3.2 Spiegazione e comprensione: cenni sul dibattito sociologico

Passando ora all'opposizione (ed ai tentativi di integrazione) tra comprensione e spiegazione, è possibile dire che la prima cerca le ragioni (consapevoli o inconsapevoli) che gli attori (o i soggetti) hanno per fare ciò che fanno: "Comprendere vuol dire dar voce al significato che gli attori attribuiscono alle loro azioni" (Cavalli, 2005, p. 198). Essa è utilizzata per fenomeni sociali che sono presentati come singolari e "di solito le azioni umane sono presentate come singolari sulla base dell'argomento che ciascun individuo è unico" (Borlandi & Sciolla, 2005, p. 9). Seguendo Weber, l'ambizione di chi adotta questo approccio

è quella di disegnare una tipologia (Schnapper, 2005) contestuale (o ideal-tipica): "una rappresentazione semplificata e schematica dell'oggetto della ricerca" (Ivi, p. 173). Spesso, quella che viene chiamata in causa è la psicologia, come nel caso dell'empatia di Boudon (2005), ma con l'elusione degli strumenti sviluppati dalle scienze psicologiche (Borlandi, 2005). Questo approccio, solitamente, enfatizza l'agency dell'attore ed è orientato a tratteggiare delle conclusioni che sono locali e contingenti (Cavalli, 2005). Dall'altro lato, l'approccio della spiegazione cerca i "perché" di una correlazione tra macro-attributi di una distribuzione di attori/soggetti: "una spiegazione puramente empirica della relazione fra due variabili resta insoddisfacente fino a quando non sia interpretata col concorso di una o più entità nomologiche che le conferiscano legittimità e significato" (Cuin, 2005, p. 39). La sua ambizione è disegnare un modello – un set di ipotesi su individui, interazioni e contesti (Cherkaoui, 2005) – introducendo cosiddetti meccanismi generativi: la ricostruzione dei "micro-processi che sono alla base dei fenomeni sociali emergenti [passando] per la comprensione del significato che gli individui connettono alle loro azioni" (Borlandi & Sciolla, 2005, p. 11) per spiegare una correlazione. Mentre la comprensione è criticata per la sua supposta "erroneous tendency to link face-to-face interactions with the micro-level of analysis" (Mouzelis, 2008, p. 16) e poiché "spesso motivi addotti e rimozioni nascondono proprio all'individuo che agisce la reale connessione nella quale si dispiega il suo agire" (Rositi, 2005, p. 232), aprendo la strada per una sorta di degenerazione psicologica della sociologia; gli studiosi che criticano l'approccio della spiegazione possono evidenziare come tutti i tentativi di ricostruire le relazioni tra il micro ed il macro, come ad esempio nel modello della Coleman Boat, siano ancor oggi un vero e proprio rompicapo (Barbera & Negri, 2005). Se, in un certo senso, è possibile dire che Dilthey, Weber, von Wright e Boudon rappresentano diverse versioni di integrazione tra le due polarità, sembra comunque che, fino ad oggi, "non [ci sia] stato progresso, quando di comprensione si parla, nella determinazione delle regole attraverso le quali attuare questa forma di conoscenza" (Borlandi & Sciolla, 2005, p. 13).

2.3.3 Fini della disciplina e posizionalità del ricercatore: cenni sul dibattito sociologico

Venendo alla terza e ultima dimensione caratteristica di questo dibattito, resta da affrontare il tema dei fini della sociologia e della posizionalità dello scienziato

sociale. Da un lato, alcuni affermano che il suo "compito fondamentale non è la scoperta di regolarità, ma la comprensione delle motivazioni dell'attore sociale, che non è determinato ma libero" (Chiesi, 2005, p. 119), con l'obiettivo di "chiarire ciò che non è chiaro ai soggetti agenti e che tuttavia è interno a loro stessi, ciò che è in loro senza che da loro ne sia conosciuta la felicità o infelicità possibile" (Rositi, 2005, p. 234). Dall'altro lato, invece, si sottolinea che "la sociologia non ha motivo di rinnegare l'ambizione nomologica" (Cuin, 2005, p. 34), con l'obiettivo di poter delineare "una legge [che sia] un enunciato universale [con] un carattere di necessità e di causalità" (Ivi, p. 42). Solo in questo modo essa potrebbe assolvere al suo "compito di spiegare 'perché' una distribuzione di elementi secondo certe dimensioni è uno stato di cose, ovvero un fatto caratterizzante un sistema locale" (Barbera & Negri, 2005, pp. 94-95). Se, da un lato, l'ambizione nomologica è spesso considerata il peccato originale della disciplina, in grado di condannarla a rimanere prigioniera dei pregiudizi dei suoi padri nobili; dall'altro lato vi è chi sottolinea che essa "rischia di uscire dal perimetro delle scienze rinunciando al controllo empirico delle ipotesi e rientrando nell'ambito della filosofia" (Chiesi, 2005, p. 113). La discussione sui fini della disciplina, peraltro, è strettamente connessa con quella sulla posizione del ricercatore nei confronti del suo oggetto di ricerca. Solitamente, il sociologo è considerato un osservatore super-interpretante, esterno sia alle ragioni (consce ed inconsce) degli attori che alle relazioni (nascoste) tra variabili osservate e spiegazioni ipotizzabili. Per esempio, "la conoscenza empatica dei motivi [implica che] il sociologo si mett[a] al posto degli individui e ne comprend[a] le buone ragioni" (Borlandi, 2005, p. 50). Più genericamente, "l'analista deve cogliere ciò che ha in mente l'attore quanto mette in atto il comportamento, dato che si trova in una determinata situazione [ponendo] quindi il sociologo di fronte al compito weberiano di individuare le connessioni di senso che consentono di interpretare causalmente [il suo] come [un] agire tipico" (Barbera & Negri, 2005, p. 98). Anche in una prospettiva di sociologia riflessiva, come quella bourdesiana, il sociologo è considerato capace di porre sé stesso sotto scrutinio, operando una specie di distaccamento non solo dal suo oggetto di ricerca, ma anche da "the collective scientific unconscious embedded in theories, problems and […] categories of [his own] judgment" (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 40). A tal punto che Rositi (2005, p. 233) può dire che: "si può avanzare il sospetto di una supponente attitudine a collocarsi ben al di sopra dei soggetti osservati, quasi che il tavolo di lavoro del ricercatore fosse un Panopticon dal quale analizzare la prigione ideologica e psicologica del resto dell'umanità".

2.3.4 Alcuni fondamenti filosofici del dibattito tra individualismo metodologico e olismo

Come sottolineato da DeLanda (2016, p. 9), "any serious attempt to think about human [society] is [about] the nature of the social entities considered": ogni pensiero che si può fare sulla società – e, quindi, conseguentemente, anche ogni dibattito di tipo sociologico – non può che essere radicato in una riflessione filosofica sull'ontologia di ciò che si considera come facente parte di questo pensiero. Questo paragrafo, quindi, muove ora verso la sommaria esplicitazione dei riferimenti filosofici del dibattito sociologico appena tratteggiato, partendo dagli aspetti relativi alle questioni ontologiche.

Iniziando da quanto concerne l'opposizione tra l'olismo e l'individualismo metodologico, da un lato si può ritrovare, in diretta derivazione dal Positivismo, quella naturalizzazione dell'uomo e dei fenomeni sociali che pone le basi dell'impostazione olistica basata sugli attributi dell'homo sociologicus. Secondo Quételet (2015), infatti, i fenomeni sociali possono essere soggetti agli stessi principi osservati per i fenomeni fisici: per questo è necessario sviluppare una fisica sociale (Pentland, 2015). Questa stessa idea era sottolineata da Comte (1979) nei suoi lavori, che prendevano in prestito i modelli della biologia e rifiutavano ogni forma di metafisica.

Dall'altro lato, invece, per trovare le basi dell'impostazione individualistica, è possibile tornare alle riflessioni di Schutz (Schutz, 1979) e della fenomenologia sul senso e sulle ragioni degli attori, nonché sui processi attraverso i quali essi comprendono sé stessi: si è sempre coinvolti in storie e "con ogni narrazione abbiamo e dobbiamo necessariamente avere già un accesso alla realtà nel senso nel quale la realtà si lascia afferrare" (Schapp, n.d., p. 109). Il protagonista principale è sempre l'uomo, come concettualizzato dalla tradizione cartesiana: l'"ego" del "cogito", l'unico pensiero che non può essere dubitabile ed in cui è radicata l'intera costruzione della realtà. Questi punti di partenza sono poi sviluppati attraverso il concetto di intenzionalità della prima fenomenologia, ovvero l'attitudine costitutiva del pensiero ad avere sempre un contenuto, ad essere essenzialmente rivolto ad un oggetto, senza il quale il pensiero stesso non sussisterebbe (Abbagnano, 1960). Si tratta, come commenta Deleuze (2009, p. 144), dell'idea che la coscienza intenzioni la cosa, che sia diretta verso di essa e che da essa la

cosa si significhi come significante: “un’esperienza selvaggia che lascia-essere la cosa attraverso la coscienza”.

Nel momento in cui si passa poi a cercare il radicamento ontologico dei tentativi di superamento delle dualità verso dualismi co-costitutivi, è possibile ritrovare Heidegger e Kant. Il primo, con la sua “kehre”, rivede il concetto dell’intenzionalità fenomenologica aprendo la strada verso l’utilizzo del concetto di piega tra il linguaggio e l’essere, una originaria co-implicazione tra il senso che il mondo sussurra e l’innata pre-comprensione che l’umano ne ha: “il linguaggio è la casa dell'essere. Nella sua dimora abita l'uomo. I pensatori e i poeti sono i custodi di questa dimora. Il loro vegliare è il portare a compimento la manifestatività dell'essere; essi, infatti, mediante il loro dire, la conducono al linguaggio e nel linguaggio la custodiscono” (Heidegger, 2006, p. 31). Il secondo, invece, può essere inteso come la condizione di possibilità del primo, in quanto va a definire nella conoscenza stessa il limite dell’esperienza conoscitiva umana: “knowledge is limited – because, for Kant, what prevents us from knowing is both knowledge itself (its form, and therefore nothing external or foreign to it) and the limit of knowledge (what is no longer knowledge)” (Foucault, 2013, p. 206).

2.3.5 Alcuni fondamenti filosofici del dibattito tra spiegazione e comprensione

Passando poi alla opposizione tra comprensione e spiegazione, è possibile dire che la cosiddetta sociologia comprendente segue “l’anatema contro ogni ricerca delle cause – o dei meccanismi generatori […] preparato […] da Hume, il quale ha proposto di sostituire l’idea di causalità con quelle di successione e concomitanza” (Cherkaoui, 2005, p. 79); mentre la sociologia esplicativa è un approccio ereditato dalle origini positiviste della disciplina (Chiesi, 2005), attraverso la ri-elaborazione del concetto di “leggi di copertura” (Hempel, 1986) e della sua implicazione nella costruzione di modelli in grado di aprire la scatola nera delle correlazioni statistiche (Follis, 2005). Sintentizzando, si potrebbe riconoscere che il primo approccio reclama la singolarità del suo oggetto di ricerca e la necessità di focalizzarsi sulle ragioni degli attori, che risiedono nella sua psiche e che necessitano di essere interpretate; mentre il secondo è orientato a rintracciare relazioni lineari o logistiche tra livelli micro e macro di analisi.

In particolare, all'interno di questo secondo approccio, il modello della "Coleman Boat" (Coleman, 2005), è considerato il "punto di riferimento della spiegazione attraverso meccanismi generativi" (Barbera & Negri, 2005, p. 93). Esso è certamente fondato su una meccanica dialettica di tipo hegeliano/marxiano: prende avvio da macro-cause temporalmente antecendenti, considerabili come una tesi, e procede verso macro-effetti temporalmente conseguenti, considerabili come una sintesi cumulativa, passando attraverso una serie di micro-eventi, considerabili come antitesi, performati da attori razionali le cui ragioni devono essere comprese.

2.3.6 Alcuni fondamenti filosofici del dibattito sui fini della sociologia e sulla posizionalità del ricercatore

Infine, per quanto concerne la terza dimensione del dibattito che attraversa il campo sociologico, ovvero quello sui fini della conoscenza sociologica, sembra di poterne rintracciare una diretta discendenza dalla questione filosofica del ruolo della conoscenza rispetto alla vita.

Come evidenziato da Nietzsche (2008), a partire da Socrate il pensiero ha servito la vita, mentre in tutti i filosofi precedenti la vita aveva servito il pensiero. Questa inversione ha attraversato poi tutta la storia del pensiero Occidentale, radicandosi grazie a Spinoza, che ha funzionato da vero e proprio "philosophical operator" (Foucault, 2013, p. 6) dell'associazione tra conoscenza e passione: la passione di conoscere non può che portare ad una conoscenza che ha come premio – piuttosto che come origine – per il proprio continuo accrescimento un impulso ed uno stimolo di passionalità: "non ridere, non lugere, neque detestari, sed intelligere!" (Spinoza, 2008, p. 434). L'apice di tale inversione, poi, viene raggiunto con la critica kantiana e la dialettica hegeliano-marxiana, in cui la conoscenza è infine concepita come un metodo che "vuole giustificare la vita sottoponendosi al lavoro del negativo" (Deleuze, 2002, p. 29).

2.3.7 Individualismo metodologico e olismo: una strada filosofica alternativa

È con tutta questa tradizione filosofica che il pensiero di Foucault, nell'interpretazione di Deleuze, prova a fare i conti e, in un certo senso, a rompere. Anzitutto, tramite l'edificazione di una complessa ontologia, basata su tre figure, che affrontano i problemi alla base delle dualità e dei dualismi tra struttura e attore: la prima figura dell'essere è che "il sapere è essere" (Deleuze, 2009, p. 148), uno "Sciest" (Ivi, p. 151); la seconda figura dell'essere è "il 'Possest', l'Essere-potere" (Ivi, p. 149); la terza figura dell'essere è un "Se-est" (Ivi, p. 151), "nella misura in cui la piega [del potere] costituisce un Sé" (Ibidem).

Per rompere con l'intenzionalità fenomenologica ed evitare di restaurare il naturalismo sociale del Positivismo, infatti, è stato necessario compiere un primo slittamento nella concettualizzazione del reale: dall'ontologia all'epistemologia. "Tutto è sapere, […] non c'è un'esperienza selvaggia: non c'è nulla né prima né al di sotto del sapere. Ma il sapere è irriducibilmente doppio, parlare e vedere, linguaggio e luce, e questa è la ragione per cui non c'è intenzionalità" (Ivi, p. 145).

Ma questo non era ancora abbastanza per andare oltre Heidegger e la piega dell'Essere. Per fare questo ulteriore passo, gli è stato necessario specificare non solo che le due forme della conoscenza, "il linguaggio e la luce non [possono più essere] considerati a partire dalle direzioni che li rapportano l'uno all'altra (designazione, significato, significato del linguaggio; ambito fisico, mondo sensibile o intellegibile)" (Ivi, p. 144-145). Gli è stato necessario anche affrontare il punto per cui sia "in Heidegger [che] in Merleau-Ponty la piega dell'essere supera l'intenzionalità solo per fondarla in una dimensione diversa: […] il Visibile o l'Aperto […], la [che] Luce apre tanto un parlare quanto un vedere, come se i significati abitassero il visibile e il visibile mormorasse il senso" (Ivi, p. 147). Ecco che, per Foucault, invece, le due forme della conoscenza sono forme di esteriorità, disperse in uno spazio che non è lo stesso spazio: la prima forma rinvia al "c'è del linguaggio" (Ivi, p. 33), mentre la seconda a un "c'è della luce" (Ivi, p. 82), e nessuna delle due può trovare una verità laddove si incontrano, perché sia le parole che le cose non parlano della stessa realtà, come in "Ceci n'est pas

une pipe" di Magritte (Foucault, 1983)[7]. È così che si può giungere al punto di non ritorno e di superamento della fenomenologia: "se il sapere è costituito da due forme, come potrebbe esserci intenzionalità di un soggetto verso un oggetto dal momento che ognuna delle due forme ha i propri oggetti e i propri soggetti?" (Deleuze, 2009, p. 148).

Proprio in tal modo il soggetto continua a non essere al centro della scena neanche nella seconda figura dell'ontologia foucaultiana, che non prevede un posto ad egli dedicato. Invece che preservare la sua posizione, infatti, Foucault lascia il campo aperto a tutte le sue influenze nicciane e trova nel modello platonico della tessitura lo spazio dove le due forme di conoscenza possono incontrarsi. Non è l'uomo il punto di sintesi e di collassamento tra le parole e le cose, non è l'esperienza che l'umano fa del mondo ad essere posta al crocevia della realizzazione del vedere e del dire: "poiché, insomma, la fenomenologia è troppo pacificante, ha benedetto troppe cose" (Ivi, p. 149). Invece, le due forme della conoscenza sono soggette a un reciproco gioco di cattura nel dominio strategico del potere, che costituisce l'Essere-sapere della conoscenza attraverso un "puro rapporto di forze che sorge nell'irriducibile separazione delle forme" (Ivi, p. 149). Ecco che il Fuori emerge qui come il "non-luogo" (Ivi, p. 115) dove una vera e propria battaglia accade. Questa doppia mossa è un primo salto nella profonda influenza che Nietzsche ha avuto sul pensiero foucaultiano: esso appare come una ontologia produttiva, radicata nella affermazione che la molteplicità e il divenire non sono apparenze o illusioni, ma la vera legge del "l'essere di ciò che diviene, di ciò che non comincia né finisce di divenire" (Deleuze, 2002, p. 72). Il punto chiave, qui, è cogliere l'attività delle forze che sono molteplici e producono molteplici concatenamenti tra le parole e le cose, tra le luci e gli enunciati. Si tratta di qualcosa di simile non tanto al prospettivismo né al costruzionismo, quanto piuttosto alle realtà di Mol (1999, p. 75), che sono "done, […] historically, culturally and materially located [and] multiple".

7 "Ritorn[a] sempre 'la strisciolina sottile, incolore e neutra' che separa il testo e la figura, il disegno della pipa e l'enunciato 'questa non è una pipa', al punto che l'enunciato diviene 'questa non è una pipa', poiché né il disegno, né l'enunciato, né il questo in quanto forma che si presuppone comune sono una pipa…: 'Né alla lavagna né sopra di essa, il disegno della pipa e il testo che dovrebbe nominarla non trovano dove incontrarsi', è un 'non-rapporto'" (Deleuze, 2009, pp. 86-87).

Infine, con una davvero particolare lentezza[8], è solo con la terza figura che Foucault raggiunge la piega ontologica dell'Essere[9]: la scoperta che la forza è "qualcosa che può essere piegato" (Deleuze, 2009, p. 151) nella creazione di un Sé dentro un uomo, come produzione del Fuori che si piega su se stesso. "È questo che hanno fatto i greci, e non è un miracolo. […] Hanno piegato la forza […] e hanno potuto farlo solo grazie alla strategia poiché hanno inventato un rapporto di forze che passa attraverso la rivalità degli uomini liberi (governare gli altri a condizione di governare sé stessi…)" (Ivi, p. 150-151). Si tratta, si potrebbe dire, del ritrovamento del soggetto, che però non è più un uomo: "l''io' non designa [più] un universale, ma un insieme di posizioni particolari occupate da un Si parla-Si vede, ci Si scontra. Si vive" (Ivi, p. 152) Si è così giunti al cuore del pensiero filosofico foucaultiano, articolato su "tre ontologie" (Ivi, p. 151), che "non fissano condizioni universali" (Ibidem) e che, quindi, disegnano una ontologia non apodittica ma problematica, in cui "tutto diventa variabile e variazione" (Ivi, p. 154) e in cui il vero punto di interesse sono le condizioni di esistenza: una ontologia produttiva e processuale che apre la possibilità di svolgere un lavoro di ricerca sull'ontologia di ciò che siamo (Kant & Foucault, 2012).

2.3.8 Spiegazione e comprensione: una strada filosofica alternativa

Per evidenziare come il Foucault di Deleuze abbia affrontato anche i fondamenti filosofici dell'opposizione sociologica tra spiegazione e comprensione, ovvero il ragionamento dialettico e il senso delle azioni, è ancora una volta necessario richiamare il pensiero nicciano e la sua influenza sul lavoro del filosofo francese.

---

8 "Heidegger è stato troppo precipitoso, ha piegato troppo in fretta e non avrebbe dovuto: di qui il profondo equivoco della sua ontologia che è al contempo una tecnica e una politica, tecnica del sapere e politica del potere" (Deleuze, 2009, p. 150).

9 "I lettori di Heidegger conoscono bene la piega o gli spiegamenti. Si può dire che sia la chiave di tutta la filosofia di Heidegger […]. In Heidegger c'è l'Aperto, la piega dell'essere e dell'ente come condizione di ogni visibilità del fenomeno, la realtà umana come essere dei lontani. In Foucault, il fuori, la piega della linea del Fuori, la realtà umana come essere del Fuori. Di qui il confronto che Foucault stesso fa con Heidegger nelle ultime interviste. [Ma] anziché di un'influenza più o meno segreta di Heidegger su Foucautl, credo si debba parlare di una convergenza tra Holderlin-Heidegger, da una parte, e Roussel o Michaux-Foucault, dall'altra. Ma percorrono sentieri completamente diversi" (Deleuze, 2014, pp. 149-151).

Prima di tutto, si può ricordare ciò che Nietzsche intende per "senso": le ragioni delle azioni, per lui, non sono qualcosa che sta nella mente degli attori e che riguarda, in modo più o meno diretto, le loro scelte razionali. Piuttosto, "non troveremo mai il senso di una cosa (fenomeno umano, biologico oppure fisico) se non sappiamo quale sia la forza che se ne appropria, che la governa, che se ne impadronisce o che in essa si esprime" (Deleuze, 2002, p. 6). Di più: è necessario guardare ai fenomeni sociali come sintomi "il cui senso è dato da una forza attuale" (Ibidem). Inoltre, è necessario riconoscere la crociata anti-dialettica del pensiero nicciano. Poiché la dialettica "ignora l'elemento reale da cui derivano le forze" (Ivi, p. 236) ed è incapace di concepire i fenomeni come sintomi: allora, "alla relazione scientifica di causa ed effetto, Nietzsche sostituisce la correlazione tra fenomeno e senso" (Ivi, p. 6). Anche se presentata appunto come una correlazione tra due termini, non si tratta in questo caso di una dialettica, poiché "all'elemento speculativo della negazione, dell'opposizione o della contraddizione, Nietzsche sostituisce l'elemento pratico della differenza, oggetto di affermazione e di godimento" (Ivi, p. 14). È grazie a questo passaggio che Nietzsche è in grado di mettere in piedi una nuova metodologia pluralista, che sostituisce alla domanda dialettica per eccellenza – perché? – una nuova domanda: chi? Questo apre di fatto lo spazio per una sintomatologia – "in quanto interpreta i fenomeni considerandoli sintomi il cui senso va rintracciato nelle forze che li producono" (Ivi, p. 112) – che si muove verso una tipologia – "in quanto interpreta le forze dal punto di vista della loro qualità, attiva o reattiva" (Ibidem) – e che permetterà a Foucault di porre la domanda propriamente genealogico-topologica – How? – ovvero affrontare la questione in termini di "vedere a quale regione appartengono determinati errori e verità" (Ivi, p. 157). Proprio con quest'ultimo passaggio, la Volontà di Potenza emerge come "l'elemento genealogico della

forza, differenziale e genetico al tempo stesso"[10] (Ivi, p. 75): una "affettività"[11] (Ivi, p. 93) che incorpora l'essenza produttiva dell'ontologia nicciana e foucaultiana: "il mondo non è né vero né reale, ma vive, e il vivente è volontà di potenza" (Ivi, p. 275).

Questo quadro di derivazioni, infine, è completato dal concetto foucaultiano di soggettivazione autonoma, che può essere visto come una rielaborazione dell'avventura dell'uomo dal punto di vista pre-istorico e post-istorico, come prodotto della cultura come attività generica (Deleuze, 2002a): il particolare lavoro dell'uomo su se stesso[12] (Nietzsche, 1984) al fine di rendere le forze reattive "idonee ad essere agite" (Deleuze, 2002, p. 204). Ecco che l'obiettivo della cultura, come attività generica, "consiste allora nel formare un uomo capace di promettere, di disporre dell'avvenire; quindi un uomo libero e potente" (Ivi, p. 201-202): la formazione di un soggetto sovrano.

10 "un principio essenzialmente plastico, che non si estende al di là di ciò che condiziona, che si trasforma e che di volta in volta si determina attraverso ciò che determina. In realtà non si può mai separare la volontà di potenza dalla quantità, dalla qualità, dalla direzione di una determinata forza" (Deleuze, 2002, p. 75). In nota nr. 43 della pagina 76, poi, viene riportato un brano di Nietzsche in Frammenti Postumi 1888-1889, p. 91, che si ritiene utile riportare: "La mia tesi è: che fino ad ora la volontà della psicologia è stata una generalizzazione ingiustificata, che non si dà affatto una tale volontà, che, invece di concepire la configurazione di una sola determinata volontà in molte forme, si è cancellato il carattere della volontà, essendosene sottratto il contenuto, la direzione; è questo in altissimo grado il caso di Schopenhauer; è una mera, vacua parola, ciò che egli chiama 'volontà'".

11 "sensibilità, sensazione. In tal senso, prima ancora di aver elaborato il concetto di volontà di potenza e di avergli attribuito tutto il suo significato, Nietzsche parlava già di un sentimento di potenza, prendendo in considerazione la potenza come problema di sentimento e di sensibilità prima di esaminarla alla luce della volontà. E anche dopo aver elaborato il concetto completo di volontà di potenza questa prima caratteristica non scomparve affatto ma venne a indicare il manifestarsi della volontà di potenza. Ecco perché Nietzsche non si stanca di affermare che la volontà di potenza è la 'forma affettiva primitiva' da cui derivano tutti gli altri sentimenti, o meglio ancora che la 'volontà di potenza non è un essere, non un divenire, ma un pathos'" (Deleuze, 2002, p. 93).

12 "ogni legge storica è arbitraria, ma non è arbitraria la preistorica e generica legge di obbedire alle leggi" (Deleuze, 2002, p. 200)

2.3.9 Fini della conoscenza e posizionalità dell'intellettuale: una strada filosofica alternativa

Se "Kant is the danger, the tiny daily peril, the network of traps; [then] Spinoza is the great other, the sole adversary [of Nietzsche's thought]" (Foucault, 2013, p. 27). É da questo frame che viene fatto delle relazioni tra Nietzsche, Kant e Spinoza che è possibile intuire, infine, come la filosofia del Foucault di Deleuze possa rivelarsi utile nell'affrontare anche la questione dei rapporti tra vita e conoscenza, che costituisce la base del dibattito sui fini della scienza sociale e sulla posizionalità del ricercatore.

Dinanzi alla già evidenziata inversione dei rapporti operata nel pensiero Occidentale, infatti, ciò che Nietzsche propone di riscoprire è la verità molteplice di Dioniso: "l'innocenza, l'innocenza del pluralismo, l'innocenza del divenire e di tutto ciò che è" (Deleuze, 2002, p. 34). Solo per questa via è possibile andare oltre la concettualizzazione della conoscenza come legislatore e raggiungere la critica della conoscenza stessa, come una espressione di quelle "nuove forze in grado di dare un altro senso al pensiero, […] un pensiero che afferma la vita invece di una conoscenza che le si oppone" (Ivi, p. 150). Questo significa, seguendo Heidegger, che non siamo ancora capaci di pensare: "Non penseremo fin tanto che non saremo costretti ad andare là dove ci sono verità che fanno pensare, là dove agiscono le forze che fanno del pensiero un qualcosa di attivo e affermativo." (Ivi, p. 164). Pensare, in questo senso, non è una facoltà del cervello, un fatto mentale, ma l'effetto di una violenta formazione che, per essere ottenuta, richiede di esporsi là dove l'azione delle forze si fa più intensa e violenta.[13]

13 "Empedocle e il vulcano è un aneddoto da pensatore. Altezza delle vette, caverne, labirinto, mezzanotte-mezzogiorno, elemento aereo, alcionio, ma anche elemento rarefatto di ciò che è sotterraneo. Sta a noi spingerci verso i luoghi e i momenti estremi, in cui nascono e vivono le verità più alte, più profonde. I luoghi del pensiero sono zone tropicali abitate dall'uomo tropicale, e non zone temperate abitate dall'uomo morale, metodico e moderato" (Deleuze, 2002, pp. 164-165).

2.3.10 Un vocabolario processuale per ripensare individualismo metodologico e olismo

Quel che si intende qui argomentare è che una via di fuga rispetto a quella parte di dibattito sociologico sopra ricostruito, nonché rispetto ai problemi sollevati in relazione all'approccio PaDMNEE, possa consistere nel prendere sul serio le radici filosofiche di tali opposizioni e nell'estrarre alcuni vocaboli di base da una filosofia, quella di Foucault secondo Deleuze, che ha mostrato la sua cifra proprio nell'affrontare i punti critici che, fin dall'inizio, si delineano all'orizzonte del presente lavoro.

Si tratta, infatti, di una filosofia che: problematizza l'ontologia dalla prospettiva processuale; radica la questione politica nell'ontologia stessa e ne fa poi una questione centrale per il metodo di indagine che suggerisce[14]; ribalta il rapporto tra conoscenza e vita in modo tale da portare al centro della scena la produzione del molteplice e la pratica delle alternative possibili. Ovviamente non è questo il primo né l'unico lavoro che si inserisce in questa prospettiva: lo fanno le filosofie dell'assemblaggio (DeLanda, 2006, 2016); lo fanno i lavori che vanno sotto il nome di Science and Technology Studies, a cominciare da coloro che hanno aperto questa strada (Latour & Woolgar, 1986) e continuando per chi l'ha fortemente sviluppata (Latour, 2006; Law, 2012); lo fa l'Actor Network Theory (Callon, Law, & Rip, 1986); lo fanno la sociologia della traslazione (Callon, 1986), la sociologia degli attaccamenti (Gomart & Hennion, 1999), la sociologia del lavoro post-operaista (Lazzarato, 2019) e le sociologie relazionali (Dépelteau, 2018; Powell & Dépelteau, 2013), in particolare quelle di ispirazione deleuziana (Lenco, 2018) e quelle che si rifanno alla sociologia di Tarde (Tonkoff, 2018); lo fanno un certo numero di studi sociomateriali nel campo dell'education (de Freitas, 2012; de Freitas & Sinclair, 2013; Decuypere & Simons, 2016; Green, 2015) e dell'education policy (Gorur, 2011; Honan, 2015; Sellar, 2015; Youdell & McGimpsey, 2015). Questo vocabolario, pertanto, pur con una sensibilità peculiare, si intende come un contributo a questa ampia letteratura.

14 Sembra utile richiamare, a riguardo, la sintesi estremamente efficacie di Deleuze (2002, p. 13), per cui: "la gerarchia è il fatto originario", con ciò volendo rimarcare come tutto, nella realtà sociale, sia un problema di ordinamento e, di conseguenza, di potere.

Il primo set di concetti è possibile estrarlo direttamente dalla ontologia in tre figure di Foucault. Essi sono: gli strati, i concatenamenti ed i processi di soggettivazione. Quello di strati è il concetto che può essere utile considerare come l'oggetto della sociologia e che effettua uno spostamento rispetto all'opposizione tra le ragioni degli attori e le relazioni tra gli attributi. In questo senso, il concetto di strati può essere associato a quello di fenomeno sociale: i fenomeni sociali sono gli strati. Verso tale associazione sembra andare anche Deleuze (Deleuze, 2009, p. 69), quando definisce gli strati come "formazioni storiche, positività o empiricità. 'Strati sedimentari', essi sono fatti di parole e di cose, di vedere e di parlare, di visibile e di dicibile, di zone di visibilità e di campi di leggibilità, di contenuti e di espressioni. Questi ultimi termini, che prendiamo da Hjemslev, sono applicabili a Foucault in un senso completamente diverso, poiché il contenuto non si confonde più con un significato, né l'espressione con un significante". Così concepiti, i fenomeni sociali sono irriducibili all'attore, non sono strutturati o influenzati dagli individui e dalle loro scelte né dalle loro interpretazioni, non sono fondati su una supposta immanente caratterizzazione categoriale del soggetto. Ciò che, invece, entra in gioco sono gli elementi che compongono la realtà sociale, i piccoli mattoncini di cui essa è costruita: parole (espressioni) e cose (contenuti). O, meglio: "il punto è che io non credo alle cose" (Deleuze, 2014, p. 212). Allora: "bisogna […] fendere, aprire le parole" (Deleuze, 2009, p. 74) e "bisogna fendere le cose, romperle" (Ivi, p. 75). Solo così sarà possibile trovare gli enunciati (Foucault, 2013a) e le visibilità (Foucault, 1978a): vere e proprie "pratiche […] costitutive del sapere: pratiche discorsive di enunciati, pratiche non-discorsive di visibilità" (Deleuze, 2009, p. 74).

Enunciati e visibilità, che quindi non sono immediatamente leggibili e visibili, ma necessitano di un lavoro di estrazione, possono essere considerati dei regimi (Deleuze, 1991) che distribuiscono regolarità (Deleuze, 2009, p. 79). Questi regimi portano con sé una produttività concreta, fatta di modalità specifiche, di vere e proprie funzioni di enunciazione e di visibilità, curve matematiche che illuminano alcuni lati delle cose piuttosto che altri, dando vita a forme non preesistenti, nominando e identificando ruoli, specificando caratteristiche, imparentando concetti secondo certi schemi. I regimi di visibilità e di enunciabilità hanno tanto una forma quanto una sostanza: la prigione, ad esempio, è un contenuto che ha una forma, l'edificio, e una sostanza, i prigionieri; il diritto penale, invece, è una espressione che ha una forma, gli articoli del codice penale, e una sostanza, i delinquenti. Quando i due regimi entrano in relazione, si effettua un processo di

produzione del delinquente imprigionato, un processo di "assujettissement" (Foucault, 1997, p. 59)[15] o di soggettificazione[16]. È bene notare, però, che non si tratta di una operazione di tipo linguistico e rappresentazionale, perché si è al di fuori dello strutturalismo di de Saussure e del logocentrismo della svolta linguistica (Rorty, 1994): prigionieri e delinquenti non sono significati o referenti della significazione, bensì il prodotto materiale[17] dell'enunciazione e della visibilizzazione (Lazzarato, 2019).

L'ingresso in relazione dei due regimi è altresì il punto in cui si passa al secondo concetto, quello di concatenamento, che può essere considerato la principale unità osservazionale della sociologia, in sostituzione dell'opposizione tra

15 Appare utile riportare l'intera citazione di Foucault (Foucault, 1997, p. 59) come modificata in Davidson (2016, p. 57): "[i]n order to conduct a concrete analysis of power relations, one would have to abandon the juridical model of sovereignty. That model presupposes the individual as a subject of natural rights or original powers. […] One would have to study power not on the basis of the primitive terms of the relation but starting from the relation itself, inasmuch as the relation is what determines the elements on which it bears: instead of asking ideal subjects what part of themselves or what powers of theirs they have surrendered, allowing themselves to be subjugated [se laisser assujettir], one would need to inquire how relations of subjection [assujettissement] can manufacture subjects".

16 Il termine "soggettificazione" ha subito un utilizzo molto vario nella letteratura foucaultiana, la cui trattazione esce dal perimetro del presente lavoro. L'autorevole vocabolario "Foucault Lexycon" (Lawlor & Nale, 2014), alla specifica voce "subjectification" (Ivi, p. 496) sottolinea come questo termine venga utilzzato, insieme a "subjectivation", per dar conto dei processi che investono la costituizione dei soggetti, con diverse inflessioni rispetto alle varie fasi del lavoro di Foucault. In questa ricerca, soggettificazione sarà utilizzato specificatamente con un "focus on how power creates certain subjectifications" (Ivi, p. 500), mentre soggettivazione sarà utilizzato in relazione a "how people subjectify themselves in certain ways" (Ibidem). Il vantaggio di questa coppia terminologica si ritiene essere quello di una migliore restituzione della forma chiasmatica di questi due processi (che sarà illustrata più avanti in questo lavoro), rispetto alle coppie oggettivazione/soggettivazione o assoggettamento/soggettivazione e rispetto all'utilizzo del medesimo termine per entrambi. Se di un tradimento di Foucault si tratta, si ritiene pertanto si possa considerare in stretto accoglimento dell'invito dello stesso filosofo di Poitiers a non studiare il suo pensiero, ma ad usarlo.

17 "La produzione di soggettività non rinvia a una sovrastruttura ideologica, è produttrice di realtà e in particoalre di realtà economica. Essa è anche ciò che caratterizza il capitalismo contemporaneo, nel quale il 'lavoro su di sé' (praxis) si somma al 'lavoro' (produzione). […] La 'produzione' […] cattura e sfrutta qualcosa di più profondo e di trasversale alla società nel suo insieme: il processo di singolarizzazione e di produzione di nuovi modi di soggettivazione" (Lazzarato, 2019, p. 41).

le azioni degli attori e le pratiche dei soggetti. In conseguenza della già evidenziata esteriorità ontologica del linguaggio e della luce, infatti, ciò a cui è importante guardare sono i concatenamenti concreti tra i regimi del visibile e dell'enunciabile. Se le parole e le cose non si incontrano su un terreno comune, se non hanno una verità che li fonde e li fonda pacificamente nell'esperienza, allora "come vengono assicurati, in maniera variabile per ciascun caso concreto, il concatenamento, l'adattamento delle due forme e la loro muta compenetrazione?" (Deleuze, 2009, p. 51). Seguendo la concezione nicciana del potere che caratterizza Foucault, non bisogna interrogarsi sulla provenienza del potere, se esso sorga da un attore come agency o dalla struttura sociale come vincolo. Piuttosto diventa utile chiedersi come esso venga praticato (Foucault, 1978b), la sua emergenza, "the principle and the singular law of an apparition" (Foucault, 1977, p. 148): "un esercizio di potere si manifesta come un'affezione, poiché la stessa forza si definisce attraverso il proprio potere di avere affezioni su altre forze (con le quali è in rapporto) e di subire le affezioni di altre forze" (Deleuze, 2009, p. 98).

Quel che va sottolineato, in questa concezione del potere, è che i concatenamenti concreti non lasciano spazio alcuno per l'intervento umano: essi avvengono tra forze, una che agisce e l'altra che viene agita. Piuttosto, si potrebbe dire che essi aprono lo spazio per guardare alle relazioni sociali come "strategic games between liberties" (Foucault, 1986, p. 299), in cui il tentativo di controllo delle condotte è l'esito mutuo, reciproco, continuo ed in costante disequilibrio, di concatenazioni di potere che stratificano il sapere, inteso come accoppiamento assolutamente contingente tra enunciati e visibilità.

Ecco così giungere il terzo concetto: la soggettivazione, intesa come processo, va a sostituire l'opposizione tra homo oeconomicus ed homo sociologicus quali forme epistemiche della prospettiva sociologica. Il de-centramento del soggetto non significa la sua esclusione dall'analisi, ma un suo differente posizionamento, una sua differente durata: invece di un essere unitario e costitutivo, di cui è possibile rintracciare una essenza, che si qualifica per certe categorie e che è il

cuore della società, esso diviene un processo durevole e contingente, eveniemen-tale[18], storicamente prodotto dal concatenamento concreto delle forze che assembla il visibile ed il dicibile.

Come si è visto, i regimi di visibilità e di enunciabilità, nella loro concatenazione, producono concretamente una sostanza: un soggetto che abita l'interstizio del concatenamento. Questo abitare è anche il punto di "contact between the technologies of domination of others and those of the self, [that Foucault] call[s] governmentality" (Foucault, 1988, p. 18). Il processo di soggettificazione che si è illustrato poc'anzi, infatti, ha un doppio movimento ambivalente (Bazzicalupo, 2013, p. 201) o, forse, sarebbe più corretto dire che ha un suo doppio: se, da un lato, è il modo in cui i soggetti sono costituiti come "modalità enunciative" (Foucault, 2013a) dai concatenamenti di forze; dall'altro lato, esso è il punto di partenza possibile per un processo diverso, per quella piega della forza su sé stessa che effettua il processo della soggettivazione autonoma. Judith Revel esprime bene questo punto paradossale: "what we can mean by 'subjectivation' is […] the outcome of a paradoxical process of objectivation[19] that, in turn, entails a series of operation: nomination, identification, circumscription, determination, qualification, hierarchisation, etc. [but also] the way in which a human being is transformed into subject […] the possibility to unbalance the chiasm. [That means:] to put to work again what Foucault describes as a 'reciprocal incitation', or as an 'agonism' between power and freedom, or between [subjectification] and autonomous subjectivation" (Revel, 2016, pp. 166-167).

Mentre si tornerà a breve sul concetto di soggettivazione autonoma in termini di meccanica della piega, sembra opportuno qui soffermarsi su cosa significhi, ontologicamente, la costituzione di una soggettività autonoma, ovvero una soggettività in grado di passare dalla regola obbligatoria del concatenamento ad una diversa "regola 'facoltativa'" (Deleuze, 2009, p. 130). Per farlo, ci si può affidare alle evocative e poetiche parole conclusive del libro che Deleuze dedica a Foucault: laddove il potere è "una zona di turbolenza ciclonica" (Ivi, p. 160), una

18 La filosofia di Deleuze rifiuta l'essenzialismo e la reificazione, tanto della cosa quanto dell'uomo, presentandosi come una filosofia dell'evento. "Per Leibniz, per Whitehead tutto è evento. Quello che Leibniz chiama predicato non è affatto un attributo, è un evento, 'attraversare il Rubicone'. Per questo sono costretti a rivedere completamente la nozione di soggetto: cosa deve essere un soggetto, se i suoi predicati sono degli eventi?" (Deleuze, 2014, p. 212)

19 "soggettificazione", nella terminologia preferita in questo lavoro.

specie di "linea di Melville, aperta alle estremità e che avvolge nei suoi meandri complessi l'intera imbarcazione; che, giunto il momento, si dà a orribili contorsioni e che nel suo filare rischia sempre di trascinare un uomo" (Ivi, p. 161), una soggettività prodotta dal potere e assoggettata, soggettificata; ecco che, quasi come in un miracolo quotidiano, è possibile rintracciare in essa anche un "luogo dell'incrinatura, [dove] la linea si inanella, 'centro ciclonico, là dove si può vivere e c'è la Vita per eccellenza'. È come se le velocità accelerate, di breve durata, costituissero 'un essere lento', su una più lunga durata. […] tracciando uno spazio del dentro ma coestensivo all'intera linea del fuori. Il più lontano diventa interno, attraverso una conversione nel più vicino: la vita nelle pieghe. È la stanza centrale, che ormai non temiamo più che sia vuota perché vi si installa il sé. Qui, in questa zona di soggettivazione, si padroneggia la propria velocità" (Ivi, pp. 161-162).

La soggettivazione emerge come una lentezza, una appropriazione, una fuga dai concatenamenti di forze che non è verso l'altrove, l'altro spazio e l'altro tempo, ma verso la fabbricazione di uno spazio proprio, di una interiorità praticata e pertanto esteriorizzata, di una etica irrimediabilmente politica (Revel, 2016), che trova nell'invenzione e nella sperimentazione di "modes of existence" (Foucault, 2010, p. 3) la via di concreta affermazione nomade (Deleuze, 2002a) del molteplice.

2.3.11 Un vocabolario processuale per ripensare spiegazione e comprensione

Mettendo al lavoro la filosofia nicciana da cui il Foucault di Deleuze prende ispirazione, invece, è possibile estrarre un secondo set di concetti utili per effettuare uno spostamento rispetto all'opposizione sociologica tra spiegazione e comprensione, nella direzione di una prospettiva non dialettica. Essi sono: il concetto di diagramma (Foucault, 1995) ed il concetto di meccanica della piega.

Il diagramma "è come l'a priori che [lo strato] presuppone" (Deleuze, 2009, p. 113). È possibile pensarlo come una trasposizione, nella filosofia foucaultiana, della Volontà di Potenza: è l'elemento genealogico delle forze concrete ed è la conseguenza di concettualizzare il potere come "un rapporto di forze, [in cui] la forza non ha un oggetto o un soggetto diverso dalla forza stessa" (Ivi, p. 97). Se

consideriamo le forze concrete come aventi una "funzione formalizzata" (Ivi, p. 101) che si applica su una "materia formata" (Ibidem); allora il diagramma, in quanto principio genetico e differenziale del potere, deve essere considerato come una "funzione che deve essere 'isolata da ogni uso specifico' e da ogni sostanza specifica" (Ivi, p. 100): una funzione non formalizzata su una sostanza non formata. "In Sorvegiare e punire il Panoptico è definito attraverso la pura funzione di imporre un compito o una condotta qualsiasi a una qualunque molteplicità di individui, con la sola condizione che la molteplicità sia poco numerosa e lo spazio limitato" (Ivi, p. 99): in questo esempio, possiamo vedere come l'imposizione di un compito o una condotta sia la funzione non formalizzata (e, quindi, diagrammatica) di una serie di funzioni finalizzate (ovvero, di forze concrete), quali "educare, curare, castigare, far produrre" (Ibidem); mentre la qualunque molteplicità di individui sia la materia non formata (e, quindi, diagrammatica) di una serie di sostanze formate (ovvero, di soggettificazioni), quali "prigionieri, malati, scolari, folli, operai, soldati" (Ivi, pp. 99-100).

La relazione che si stabilisce tra il diagramma e i concatenamenti concreti è quella della integrazione[20], nel senso matematico del termine: una "operazione [che] consiste nel tracciare 'una linea di forza generale', nel ricollegare le singolarità, allinearle, renderle omogenee, metterle in serie, farle convergere" (Ivi, p. 103). Spesso si ritiene questa relazione qualcosa di connesso ad una sorta di trascendenza del diagramma, come se fosse un concetto metafisico. Invece, esso è strettamente correlato con ciò che Deleuze definisce il virtuale, "[which] is not [something] opposed to the real; it possess a full reality by itself. The process it undergoes is that of actualization [that] always takes place by difference, divergence or differentiation" (Deleuze, 1995, pp. 211-212). Come sottolineato da DeLanda (2016), quello di diagramma è un concetto che permette di importare nell'analisi sociale i più recenti sviluppi fatti dalle geometrie proiettive e dalla teoria matematica dei gruppi[21], definendo la struttura di uno spazio attuale come

20 Il concetto di integrazione, nel prosieguo del testo, verrà usato con il termine pressoché sinonimo di attualizzazione. Discutere delle differenze tra i due termini è al di là dello scopo del presente lavoro e resta peraltro infruttuoso, vista la propensione di Deleuze a cambiare spesso i significanti con cui si riferisce ad un medesimo significato. Per una più ampia trattazione dell'argomento, in ogni caso, si rinvia a Mastroeni (2012).

21 "I gruppi sono utilizzati in tutte le branche della matematica e in molti problemi della fisica e delle altre scienze; spesso servono a catturare la simmetria intrinseca di altre strutture, presentandosi nella forma di gruppi di automorfismi. Una simmetria interna di una struttura in

esito di alcune invarianti topologiche virtuali, ovvero della combinazione di alcuni elementi che, pur nel momento in cui muta lo spazio di riferimento, restano identici. Applicato a quanto qui di interesse, ciò significa poter identificare le condizioni di esistenza di un dato fenomeno sociale come qualcosa di "given by [an invariant] distribution of the significant and the insignificant" (Ivi, p. 174). Ad esempio, significa poter risalire al diagramma di potere del Panoptico, sopra riportato, a partire dall'individuazione di alcune funzioni di potere non specifiche (virtuali, ma non attuali) che non cambiano al mutare delle spazialità specifiche (attuali) delle istituzioni in cui esso viene incorporato (la prigione, la fabbrica, la scuola).

Proprio in questo senso è possibile dire che l'utilizzo in sociologia del concetto di diagramma in vece di quello di spiegazione permette di superare completamente il ragionamento dialettico. Anzitutto, ciò non comporta più la confusione dialettica tra "l'interpretazione [e] lo sviluppo del sintomo non interpretato, [derivata dalla incapacità di] vedere nello sviluppo e nel cambiamento niente di più profondo che una astratta permutazione con cui il soggetto diventa predicato e il predicato soggetto, [senza che] soggetto e predicato [subiscano] mutamenti" (Deleuze, 2002, p. 236); mentre permette di guardare alle trasformazioni differenziali che sono possibili in uno spazio non euclideo, in cui le forme mutano ma alcune funzioni non variano (DeLanda, 2016). Inoltre, ciò permette uno slittamento: dal delineamento di un set di ipotesi finalizzate a spiegare il presente; alla problematizzazione di ciò che è ma avrebbe potuto essere diversamente (Kant & Foucault, 2012). Ancora, ciò non enfatizza più l'imprevedibile ruolo dell'agency umana, ma il ruolo produttivo e soverchiante della volontà di potenza nella costituzione delle parole, delle cose e delle soggettività.

Per arrivare al diagramma è possibile usare la metodologia pluralista di Nietzsche che conduce alla Volontà di Potenza. Ripercorrendola in senso inverso rispetto a quanto presentato prima, infatti, è possibile dire che se il diagramma

---

genere risulta associata ad una proprietà invariante e l'insieme delle trasformazioni che conservano questa proprietà invariante, munito dell'operazione di composizione delle trasformazioni, costituisce un gruppo chiamato gruppo di simmetria. In topologia algebrica si usano i gruppi per descrivere invarianti degli spazi topologici (il nome del sottogruppo di torsione di un gruppo infinito mostra la discendenza meccanica di questo campo di indagine). […] Gli 'invarianti' hanno questo nome in quanto sono definiti in modo da non cambiare quando lo spazio viene sottoposto a qualche deformazione" (Wikipedia, n.d.-g).

riguarda il topologico, il tipologico entra in gioco ad un livello più analitico. Come si è visto, trovare il senso di un fenomeno significa gardare alle forze che se ne appropriano e interpretarle disegnando la loro dinamica, una "tipologia di forze" (Deleuze, 2002, p. 164), che consiste nello stimare: le loro qualità (Ivi, p. 79) – se esse sono attive o reattive; le loro quantità (Ibidem) – se esse sono dominanti o dominate; il modo in cui procedono (Ivi, p. 85) – se esse affermano il loro obiettivo o se separano le altre forze dai loro obiettivi. In sintesi, si potrebbe dire che, stante la molteplicità di concatenamenti tra forze specifiche che assemblano il visibile ed il dicibile in sempre mutevoli giochi di verità, il diagramma è quella funzione pura che informa i tentativi di normalizzazione di questi concatenamenti e genera quegli "states of domination that people ordinarily call 'power'" (Foucault, 1986, p. 299).

Questa concezione della tipologia è altresì il punto di passaggio verso la proposta di una alternativa rispetto al concetto sociologico di comprensione[22]. Venendo al concetto di meccanica della piega, infatti, si potrebbe dire che esso completa e bilancia quello di diagramma, permettendo di guardare ai modi in cui i soggetti provano a distaccarsi dal suo potere. Seguendo le ascendenze nicciane del concetto di soggettivazione autonoma per come sono state precedentemente tracciate, è necessario distingue due meccaniche della piega. La prima è quella dell'uomo superiore che "pretende di rovesciare i valori, di trasformare la reazione in azione" (Deleuze, 2002, p. 255): ma questa altro non è che la soggettivazione dell'asino, "l'animale che dice I-A" (Ivi, p. 266), ma che non è in grado di far "altro che portare, assumere, acconsentire alla pura effettualità del reale e farsene carico. Il reale nella sua pura effettualità è un'idea da asino, un'idea per cui il peso dei fardelli rappresenterebbe la positività del reale" (Ivi, p. 271). Sembra di scorgere un parallelismo, qui: con quelle resistenze al potere, quelle contro-

22 Sembra peraltro opportuno evidenziare come tipologizzare le forze sia qualcosa di profondamente diverso dell'uso che viene fatto dello stesso strumento, la tipologia, nell'approccio della sociologia comprendente. Come si è visto, solitamente, la tipologia riguarda la costruzione di ideal-tipi di individui sulle basi delle loro ragioni all'azione ed è frequentemente accusata di sconfinare nella psicologia. Invece, in questo diverso utilizzo, piuttosto che di considerare tratti psicologici, la tipologizzazione delle forze permette di identificare quei fenomeni che si esprimono psicologicamente (Deleuze, 2002a), facendo propria la prospettiva per cui la psicologia altro non è che una tecnologia politica che, fabbricando una interiorità, addomestica il soggetto (Lazzarato, 2019).

condotte che consistono nell'opporsi al potere e su cui Foucault stesso lungamente si è soffermato nei suoi lavori ma da cui, da un certo punto in poi, ha cercato di allontanarsi: "ed eccoci, sempre con la stessa incapacità di varcare la linea, di passare dall'altra parte […]. Sempre la stessa scelta, dalla parte del potere, di ciò che dice o che fa dire" (Foucault, 2009a, p. 16). Qui interviene la seconda meccanica della piega, derivata dalle riflessioni di Nietzsche sulla cultura considerata dal punto di vista post-istorico: "la crudele equazione danno provocato = dolore subito è destinata a restare incomprensibile se non si introduce un terzo termine: il piacere che deriva dall'infliggere o dal contemplare il dolore" (Deleuze, 2002, p. 203). L'introduzione del terzo termine permette di uscire dalla contrapposizione binaria potere-resistenza ed istituisce un più sottile e singolare gioco di auto-formazione e di padronanza, che si fabbrica attraverso una vera e propria meccanica, articolata in quattro movimenti[23]: la piega materiale, la piega efficiente, la piega formale e la piega causale. "Il primo [movimento] riguarda la parte materiale di noi stessi, che sarà circondata, presa nella piega: […] una modalità sostanziale [di vivere il proprio corpo] completamente diversa. Il secondo [movimento è] la piega del rapporto di forza […] in base ad una regola particolare […] naturale, oppure divina, o razionale, o estetica… Il terzo [movimento] è la piega […] della verità, in quanto costituisce un rapporto tra il vero e il nostro essere […] che fungerà da condizione formale di ogni sapere […]. Il quarto [movimento] è la piega stessa del fuori, l'ultima: costituisce ciò che Blanchot chiamava una 'interiorità d'attesa', da essa il soggetto si attende, in modi diversi, l'immortalità oppure l'eternità, o la salvezza, la libertà, la morte, o il distacco…" (Deleuze, 2009, p. 138). Questa meccanica è estremamente variabile, differente, contestuale, storica e produce continuamente "modi di soggettivazione" o "stili di esistenza" che vengono praticati oltre il potere, al di là del diagramma, ma sempre in fuga da esso, e quindi sempre all'interno del suo spazio di distribuzione di singolarità (Ivi).

23 Questa prospettiva sembra particolarmente in linea con quanto sostenuto da Davidson (Davidson, 2016, p. 59), per il quale "according to Foucault, a mode of subjectivation is sustained by practices or techniques of the self". In particolare, la meccanica della piega può essere vista come un tentativo, da parte di Deleuze, di sistematizzare le "techniques of the self" studiate da Foucault (Foucault, 1988b, 1997a)

2.3.12 Un vocabolario processuale per ripensare i fini della sociologia e la posizionalità del ricercatore sociale

L'ultimo concetto che si ritiene utile estrarre dalla filosofia del Deleuze di Foucault e che può essere utile per aggirare il dibattito sulla funzione della sociologia e sulla posizionalità del ricercatore sociale, è il concetto di intellettuale specifico. Proprio in relazione a questo dibattito, esso sembra un fruttuoso tentativo di rendere operativa l'eredità filosofica nicciana sulla relazione tra vita e conoscenza, riarticolando le idee marxiste della posizionalità del ricercatore in relazione ai suoi committenti (Gilli, 1971). Infatti, uno scienziato sociale, in quanto intellettuale specifico, dovrebbe avere la eminente funzione di supportare coloro che stanno conducendo particolari battaglie politiche, dando loro "strumenti di analisi […] che permetta[no] di individuare dove sono le linee di fragilità, dove i punti forti, a cosa si sono legati i poteri […], dove si sono impiantati. In altri termini, fare un rilievo topografico e geologico della battaglia" (Foucault, 2001b, pp. 154-155). Questa funzione, ovviamente, richiede di considerare il ricercatore non in una posizione di esteriorità rispetto al suo oggetto di ricerca: invece, egli deve potersi muovere verso le realtà che studia o, ancor meglio, al loro interno. Di più: deve cercare quelle realtà da studiare in relazione a problematizzazioni attuali, battaglie che stanno accadendo tra forze differenti, andando sul campo come un soldato che espone sé stesso ed il proprio pensiero alle intemperie delle zone tropicali.

Tutto questo è in linea con quanto proposto da quegli studiosi che sostengono come la "social inquiry and its methods are productive" (Law & Urry, 2005, p. 390), sottolineando la necessità di un ruolo politico per lo scienziato sociale. Semmai, ciò che può essere differente rispetto a questa prospettiva è relativo a ciò che viene prodotto: Law & Urry, seguendo la tesi di Mol (1999) sulle realtà multiple, ritengono che i metodi delle scienze sociali attivino realtà sociali e che il contributo dello scienziato sociale, con le sue ricerche, sia quello di performare una "ontological politics" (Law & Urry, 2005). Invece, posizionandosi nel vocabolario appena delineato, si potrebbe dire che lo scienziato sociale è in grado di diffrangere localmente (Haraway, 1997) il diagramma ed interferire con una serie di (più o meno dispersi) giochi di verità. Egli fabbrica la rilevanza dei loro valori e, assumendo un ruolo partigiano in quella che si potrebbe chiamare una "politics of subjectivations", contribuisce a inventare nuove forme di vita, capaci di "liberare, togliere peso a ciò che vive" (Deleuze, 2002, p. 276).

Il punto profondamente cruciale della lotta tra libertà e potere, secondo Foucault, sono i processi di soggettivazione: sarebbe estremamente rilevante disporre di una sociologia critica il cui compito fosse quello di testimoniare la continua emergenza e dispersione di questi processi. Forse proprio questa potrebbe essere la via attraverso cui la sociologia potrebbe diventare, nel nome di Foucault, né fondazionalista né rappresentazionale, ma genuinamente altro rispetto al discorso modernista con cui è iniziata e cresciuta. Ed i sociologi riuscire a fare un piccolo passo in più nella pratica foucaultiana della critica[24] (Folkers, 2016).

2.3.13 Una sintesi del vocabolario processuale

In conclusione di paragrafo, è stata collocata una tabella sintetica che riepiloga: le dimensioni che sono state articolate per ricostruire la parte di dibattito sociologico affrontata (colonna nr. 1), le radici filosofiche di ciascun punto di questi dibattito, con i corrispondenti slittamenti operati dalla filosofia di Foucault e di Nietzsche secondo Deleuze (colonna nr. 2) e il vocabolario processuale che ne è stato tratto (colonna nr. 3).

24 La critica, per Foucault, infatti, è una attitudine praticata: "a certain way of thinking, speaking and acting, a certain relationship to what exists, to what one knows, to what one does, a relationship to society, to culture and also a relationship to others" (Foucault, 2007, p. 42).

DIBATTITO SOCIOLOGICO	RADICI E SLITTAMENTI FILOSOFICI	PROPOSTA DI VOCABOLARIO
Individualismo Metodologico vs Olismo		
• Oggetto della Sociologia: Fenomeni Sociali come *ragioni degli attori* vs. come *relazioni tra attributi*	Da Ontologie Positiviste, Empiriste (Hume) e Fenomenologiche (Husserl) A L'Essere come Sapere (prima figura dell'ontologia foucaultiana)	❯ Fenomeni sociali come **Strati**, composti da enunciati e visibilità che avviano processi di soggettificazione
• Principale Unità Osservazionale della Sociologia: *azioni degli attori* (attraverso cui guardare alle ragioni dell'homo oeconomicus) vs. *pratiche dei soggetti* (attraverso cui guardare agli attributi generali che informano l'homo sociologicus)	Da Piega ontologica (Heidegger) A L'Essere come Potere (seconda figura dell'ontologia foucaultiana)	❯ **Concatenamenti** concreti tra forze che assemblano gli enunciati e le visibilità di cui si compongono gli Strati
• Forme Epistemiche di Uomo della Sociologia: Fenomeni Sociali prodotti da *homo oeconomicus* vs. che informano *homo sociologicus*	Da Fondazionalismo umanista (Cartesio) A L'Essere come Sé (terza figura dell'ontologia foucaultiana)	❯ **Soggettivazione** come un processo paradossale che può dipartire dal concatenamento tra forze che assembla enunciati e visibilità
Spiegazione vs Comprensione:		
• Spiegazione cerca il "perché?" ci sia una correlazione tra macro-attributi di una distribuzione di attori/soggetti. Ambisce a disegnare un modello, introducendo meccanismi generativi (un set di ipotesi sugli individui, le interazioni e i contesti) che spieghi una correlazione. Comporta alcuni tradeoffs nella transizione dal micro al macro. Enfatizza la composizione sociale degli effetti.	Da Dialettica (come set di ipotesi che funzionano da riconciliazione tra variabili correlate) A Anti-dialettica (la Tipologia delle forze e la Topologia della Volontà di Potenza)	❯ Il **Diagramma** delle forze, elemento genealogico e funzione generale dei concatenamenti concreti
• Comprensione cerca le ragioni (consce o inconsce) che gli attori/soggetti hanno per fare ciò che fanno. Ambisce a disegnare una tipologia contingente (o ideal-tipica). Comporta (o tende a sconfinare in) un uso della psicologia. Enfatizza l'agency individuale.	Da Ragioni degli attori A Senso (Nietzsche) Da Hume e l'anatema contro la ricerca delle cause A Soggettivazione (Foucault) come rielaborazione dell'uomo quale prodotto della cultura come attività generica (Nietzsche)	❯ La **Meccanica della Piega**, movimento in 4 fasi della forza su sé stessa, attraverso cui una soggettività soggettificata puó prodursi come un Sé.
Fini della Sociologia e Posizionalità del Ricercatore:		
• Chiarificare ciò che non è chiaro agli attori ma che comunque è dentro di loro vs. Formulare leggi che sostengano la nostra conoscenza della realtà sociale • Posizione esterna e super-interpretante sia delle ragioni degli attori che delle relazioni tra variabili osservate e spiegazioni ipotetiche	Da Conoscenza come legislatore della vita A Verità molteplice di Dioniso (Nietzsche) Da Cogito come fatto mentale (Cartesio) A Pensiero come effetto di una formazione violenta (Nietzsche)	❯ La figura dell'**intellettuale specifico**, che supporta coloro che stanno conducendo specifiche lotte politiche.

Tabella1 – Sintesi della proposta di vocabolario.

2.4 "Policy in the Dispositif": un macro-modello epistemologico per un approccio processuale allo studio del farsi dei soggetti.

> *Hardly a day goes by when I do not read or reread philosophical work, and especially British and German authors I must admit. I am constantly at work with philosophers and putting them to work. But the difference, for me, is that philosophical skills – this may be a bit desacralizing – are on exactly the same level as mathematical techniques: I do not see an ontological difference between a concept of Kant or Plato and a factorial analysis.*
>
> (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 158)

Obiettivo di questo paragrafo è la fabbricazione di un approccio per lo studio delle politiche che, prendendo sul serio le problematiche di incoerenza epistemologica, di impossibilità politica e di eclettismo ontologico emerse nella discussione critica dell'approccio PaDMNEE, possa rivelarsi utile allo studio delle politiche educative con riferimento, in particolare, alle aree di attenzione emerse in letteratura, ovvero la politics incorporata nelle policies e la possibilità di individuare alternative.

Questo obiettivo sarà raggiunto tramite la messa al lavoro del vocabolario ontologico processuale che è stato estratto, nel paragrafo precedente, dalla filosofia del Foucault di Deleuze. Tale messa al lavoro sarà realizzata mettendo a punto il "macro-modello" (Marradi, 2004, p. 86): una "mappa concettuale" (Marradi, 2007) capace di selezionare i concetti rilevanti per l'analisi delle politiche in questa prospettiva e chiarire le relazioni tra di essi, al fine tanto di individuare i problemi rilevanti da studiare che di avanzare delle ipotesi sui loro modi di funzionamento (Palumbo & Garbarino, 2004).

Questo macro-modello si qualifica come epistemologico. Se intendiamo per metodologia "la porzione centrale di un continuum [fra] l'analisi dei postulati epistemologici che rendono possibile la conoscenza del sociale e […] l'elaborazione delle tecniche di ricerca" (Gallino, 1978, p. 465), infatti, l'oggetto di questo paragrafo sarà un tentativo iniziale di metodologizzare il vocabolario fortemente filosofico del paragrafo precedente in una serie di relazioni direzionate tra quei concetti che inquadrano la conoscenza che è possibile produrre sulle policies. Il tentativo metodologico di questo paragrafo, poi, sarà completato nel successivo

capitolo, più prettamente dedicato a quella parte della metodologia dedicata ai metodi ed alle tecniche con cui si performerà questa conoscenza.

In chiusura di questa introduzione, sembra utile anticipare che questo lavoro di modellizzazione condurrà ad uno slittamento netto nel focus della ricerca in essere. Infatti, l'oggetto della stessa muterà significativamente, passando dalle politiche educative al farsi, al "making of", delle soggettività educative, vero e proprio "site of struggle" (Ball, 2016) della contemporaneità.

2.4.1 Il concetto di "Policy in the Dispositif"

Il nome di questo approccio e di questo macro-modello è "policy in the dispositif": ma, oltre che come un nome, è possibile intenderlo come quel concetto che guiderà il tentativo di rendere utilizzabile il vocabolario filosofico di cui in precedenza. Il punto di partenza del nostro lavoro di modellizzazione risiede nel considerare l'importanza di quanto sostenuto da Sartori (Sartori, 2011b, p. 13) sulla necessità di avere concetti "in grado di viaggiare" al fine di produrre analisi sociali affidabili nel mondo contemporaneo globalizzato. Allo stesso tempo, però, "non basta dire: i concetti si muovono. Bisogna anche costruire concetti capaci di movimenti intellettuali" (Deleuze, 2014, p. 162). Lo stimolo che proviene da questo duplice suggerimento sul movimento è quello di produrre concetti che siano mobili: sia intrinsecamente, ovvero fluidi, che non rinviino a delle essenze ma che esercitino delle funzioni; sia estrinsecamente, ovvero chiari e ben specificati nella loro formulazione, di modo che possano funzionare all'interno di differenti comunità di discorso. Di conseguenza, nella costruzione del concetto di "policy in the dispositif", si seguirà una strada duplice: mentre quanto relativo al contenuto sarà indirizzato a facilitare il miglior funzionamento dello stesso e, quindi, orientato verso la fluidità; quanto relativo alla sua formulazione rispetterà un metodo rigoroso, al fine di essere chiaramente recepibile ed ispezionabile. Anzitutto, quindi, si daranno le definizioni connotative[25] e denotative[26] delle due parti che lo compongono.

25 "l'intensione (o la connotazione) di un termine è data da tutte le sue caratteristiche o proprietà" (Sartori, 2011, p. 153).

26 l'estensione [o la denotazione] di una parola è data da "the class of things to which the word applies" (Salmon, 1963, p. 90).

Iniziando dalla definizione connotativa di dispositivo, ci si può rifare ad Agamben, che parte dall'etimologia del termine per tracciarne il concetto: "il termine latino dispositio, da cui deriva il nostro termine 'dispositivo', viene [...] ad assumere su di sé tutta la complessa sfera semantica dell'oikonomia teleologica. […] Il termine dispositivo nomina ciò in cui e attraverso cui si realizza una pura attività di governo senza alcun fondamento nell'essere. Per questo i dispositivi devono sempre implicare un processo di [soggettificazione][27], devono, cioè, produrre il loro soggetto" (Agamben, 2006, pp. 18-19). Seguendo questa definizione, le caratteristiche chiave del dispositivo sono: il suo essere un processo di governo, indipendentemente da cosa, quando, dove e come esso avvenga[28]; il suo essere una connessione, una relazione, un processo o un funzionamento, invece che una entità; il suo implicare un radicale decentramento del soggetto, considerandolo una fabbricazione finale e necessaria, piuttosto che un punto di partenza[29]. Passando ora alla definizione denotativa di dispositivo, seguendo Foucault, è possibile stabilire che gli elementi di un dispositivo sono "un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto" (Foucault, 2001b, p. 299-300). In sintesi, si può pertanto dire che il concetto di dispositivo si può applicare a tutte quelle relazioni che, mettendo insieme

27 Nella versione originale si usa il termine "soggettivazione". Come evidenziato nel paragrafo 2.3.10, il processo di soggettivazione ha un aspetto paradossale, perché implica sempre la soggettificazione, ma anche la possibilità di una soggettivazione autonoma. In questo caso, la definizione di Agamben sembra stressare maggiormente quella che si è definita come soggettificazione (Ek, Fougère, & Skålén, 2007). Per favorire la coerenza interna di questo lavoro, pertanto, si preferisce qui usare quest'ultimo termine.

28 Bazzicalupo (2013, p. 24) sottolinea, a riguardo, che in questo modo "i dispositivi si estendono all'intera cultura e a tutte le pratiche sociali e coprono tutta la storia".

29 Al riguardo, le Blanc (le Blanc, 2016, p. 129) sostiene che: "Foucault has made clear that the subject can never emerge on its own. In fact, subject is not an origin but rather the result of a process. Rather than appearing at the beginning of a story, it arises in the conclusion". In letteratura non sono pochi i lavori che istituiscono una connessione diretta tra il concetto foucaultiano di dispositivo e la produzione di soggettività. Basti qui ricordare "Dispositivi e Soggettivazioni" (Bazzicalupo, 2013, p. 3), in cui si sostiene che "i dispositivi […] sono in senso ampio bio-politici perché governano [..] le forme di vita attraversate, nella loro costituzione, dall'azione del potere [che] funziona attraverso la produzione di un soggetto"; e il più recente lavoro di Lazzarato (2019), interamente articolato sull'idea che le macchine – termine da lui utilizzato come sinonimo di dispositivo (Ivi, p. 67) – che costituiscono il capitalismo siano operatori semiotici finalizzati alla produzione materiale delle soggettività: "la soggettività è 'una merce chiave'" (ivi, p. 45).

un ampio catalogo di pratiche discorsive e non discorsive, fa in modo che un processo di soggettificazione possa effettuarsi.

Passando alla definizione di policy, non si può ignorare la grande abbondanza di definizioni autorevoli di questo termine che è possibile ritrovare nella letteratura. Si ha però qui la necessità di offrirne una connotazione ed una denotazione che siano coerenti con quanto fino ad ora discusso, ovvero di costruire un concetto di policy processuale e non essenzialista. È possibile ottenerla partendo dalla proposta di Deleuze (2009, p. 104) in base alla quale le istituzioni sono formate da "fattori integranti, agenti di stratificazione". Lavorando su questa prospettiva, la definizione connotativa di policy può essere la stessa di fattore di integrazione, ovvero: "pratiche, meccanismi operativi che […] presuppongono i rapporti [di potere] e si limitano a 'fissarli' in una funzione riproduttrice e non produttrice. […] Il [suo] carattere più generale […] sembra che […] consista nell'organizzare i rapporti […] molecolari o 'microfisici' [di potere] attorno ad una istanza molare […]. Queste istanze molari, costituiscono dei saperi" (Ivi, pp. 104-105). Si possono pertanto individuare, come principali caratteristiche della policy come processo: un obiettivo, che consiste nel fissare delle relazioni di potere – che, di per sé, sarebbero diffuse, multiple e instabili – in una pratica stabile e non produttiva, ma riproduttiva; una modalità di operare peculiare, attraverso la costituzione di forme di conoscenza organizzate che stabiliscono il modo giusto di fare o di pensare qualcosa. In un certo senso, peraltro, sarebbe più appropriato parlare, piuttosto che di policy, di un continuo processo di "policing" (Donzelot, 1979). Nelle stesse pagine, infatti, Deleuze offre anche alcuni spunti per definire denotativamente le politiche. Partendo dalla sua radicale esemplificazione per cui "non c'è uno Stato ma soltanto una statizzazione" (Deleuze 2009, p. 104), si è invitati a pensare alle policies non come ad un insieme di decisioni codificate, che provengano o meno dal governo (Dye, 1987), ma come a processi di organizzazione, attraverso una istanza superiore di sapere, di ogni aspetto della vita sociale, come ad esempio: la coabitazione civile, attraverso "'il' Sovrano, o 'la' Legge" (Deleuze, 2009, pp. 104-015); la famiglia, attraverso "il Padre" (Ivi, p. 105); le transazioni economiche, attraverso "il Dollaro" (Ibidem); la riproduzione, attraverso una "'scientia sexualis'" (Ibidem).

Resta ancora da definire il tipo di relazione che viene stabilita tra policy e dispositif attraverso l'uso della preposizione "in". La collocazione del dispositivo

è perfettamente sottolineata da Agamben (2006, p. 12) quando dice che "il termine 'dispositivo' [è] un termine tecnico essenziale del pensiero di Foucault": non si tratta di un termine specifico, che si riferisce a questa o quella tecnologia di potere: semmai, esso viene ad occupare il posto di quei termini che il filosofo di Poitiers definiva, criticamente, come "gli universali" (Ibidem). La stessa prospettiva è adottata anche da Deleuze (Deleuze, 1991, p. 164), quando riconosce che "we belong to social apparatuses [dispositifs] and act within them": il dispositivo emerge insomma come un "social whole" (DeLanda, 2016) multi-scalare, il tentativo di ritagliare il flusso continuo ed infinito dell'esperienza (Marradi, 2004; Weber, 1958) non attraverso lo scatto di una fotografia istantanea, uno statico quadro di oggetti e attributi; ma attraverso la funzione matematica differenziabile[30] che descrive i processi che la generano, l'attualizzazione dinamica di un diagramma virtuale di funzionamento. Appare pertanto evidente che, data questa localizzazione del dispositivo, la policy, come del resto ogni altro genere di attualizzazione, non può che trovare il suo posto tra i processi che avvengono all'interno di un dispositivo.

2.4.2 Il macro-modello di "Policy in the Dispositif"

Con l'obiettivo di entrare nel dettaglio del concetto di "policy in the dispositif" e del suo funzionamento, ora, si passerà ad illustrarlo utilizzando lo strumento del macro-modello, già introdotto in apertura di paragrafo. In questo modo, inoltre, sarà possibile proporre una articolazione operativa dei termini del vocabolario costruito nel paragrafo precedente.

Il macro-modello, infatti, funzionando come una mappa concettuale, permetterà di rendere maggiormente visibili le articolazioni delle diverse parti di cui il concetto si compone, disegnando "policy in the dispositif" come un approccio di

30 In matematica, in particolare in analisi matematica e geometria differenziale, una funzione differenziabile in un punto è una funzione che può essere approssimata a meno di un resto infinitesimo da una trasformazione lineare in un intorno abbastanza piccolo di quel punto. Affinché ciò si verifichi è necessario che tutte le derivate parziali calcolate nel punto. esistano, cioè se è differenziabile allora è derivabile nel punto poiché esistono e sono finiti i limiti dei rapporti incrementali direzionali. Il concetto di differenziabilità permette di generalizzare il concetto di funzione derivabile a funzioni vettoriali di variabile vettoriale, e la differenziabilità di una funzione permette di individuare per ogni punto del suo grafico un iperpiano tangente. (Wikipedia, n.d.-a)

"social epistemology" (Popkewitz, 2014) allo studio delle policies. Se l'epistemologia, infatti, è quel discorso che affronta le regole che permettono ad un soggetto di ordinare, classificare ed intervenire su un oggetto che si presume distaccato ed operabile; allora la "social epistemology" si configura come un approccio problematizzante che "considers different historical patterns and principles that are assembled in different time and spaces to make possible the 'objects' of reflection and action. [Consequently it concerns the exploration of] how 'we' know and what is known as not naturally there to describe the world or as representative of social interests. Rather, it is to make visible the principles that are historically generated about who 'we' are and should be; recognizing that 'ideas' and knowledge are material and have the effect to intern and enclose what is (im)possible" (Ivi, p. 4). Ciò significa che il macro-modello non sarà orientato a tracciare quei riferimenti che inquadrano una policy come un qualcosa di conoscibile ed analizzabile nel suo intervenire in un contesto sociale dato. Piuttosto, esso sarà orientato a problematizzare le pratiche di policing, interrogando le diverse modalità tramite cui i soggetti e gli oggetti di policy, materialmente e storicamente situati, vengono a costituirsi come effetti di (e in relazione e reazione a) partizioni di potere.

2.4.2.1 Gli strati come elementi del dispositivo che effettuano processi di soggettificazione

Come si è detto, gli elementi del dispositivo sono un insieme eterogeneo di pratiche discorsive e non discorsive, "tanto del detto che del non-detto" (Foucault, 2001b, p. 300): leggi, regolamenti, edifici, concetti teorici, oggetti di uso comune come sedie, personal computers, manuali di istruzioni per l'uso, etc. Chiaramente, non è sufficiente fermarsi qui: è necessario inquadrare questo elenco, peraltro ovviamente provvisorio ed esclusivamente esemplificativo, coerentemente con il già citato rifiuto di Deleuze a credere alle cose e con l'invito di Foucault a "fare a meno delle 'cose' [e delle 'parole'], 'depresentificarle'. Allontanare la loro ricca, pesante e immediata pienezza, di cui solitamente si fa la legge primaria" (Foucault, 2013a, p. 65). In loro vece, è necessario far apparire gli strati, come composizione di enunciabilità e visibilità. Non bisogna guardare neutralmente a ciò che viene detto o visto, ma è necessario lottare con le parole e le cose, fenderle (Deleuze, 2009) per portare in evidenza le "condizioni che li rendono tali" (Ivi, p.79): gli enunciati e le visibilità. Vedere le cose e le parole come "regimes which must be defined from the point of view of the visible and from

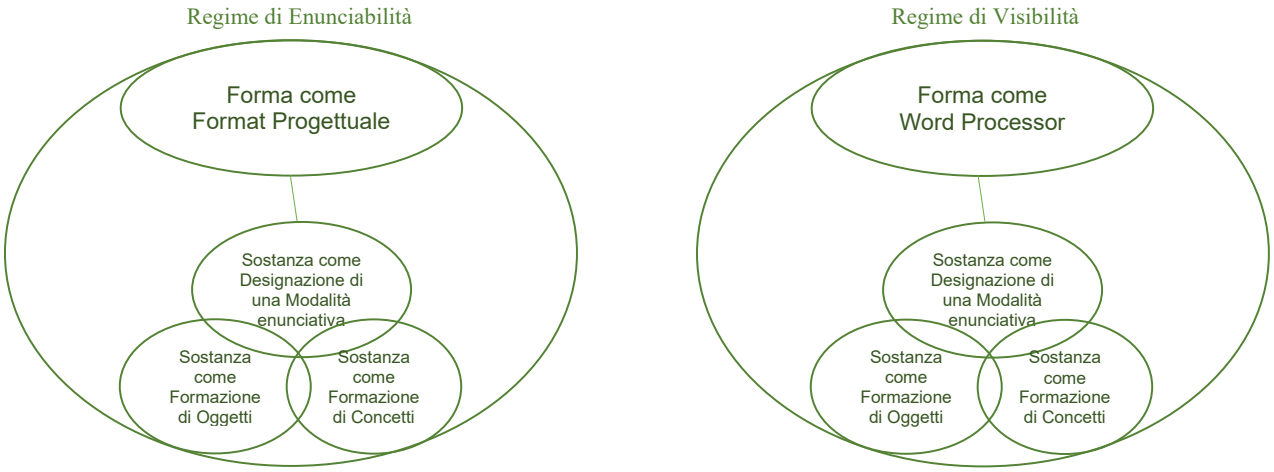
the point of view of which can be enunciated" (Deleuze, 1991, p. 160), quindi, significa usare una metafora spaziale e strategica che "apre all'analisi degli effetti di potere che sono loro legati" (Foucault, 2001b, p. 163).

Ogni regime, tanto del visibile quanto dell'enunciabile, come si è già visto, ha sia una forma che una sostanza. È possibile ora provare a entrare nel dettaglio di questa "nuova partizione, molto rigorosa" (Deleuze, 2009, p. 69), con l'aiuto di un esempio che costeggerà, passo dopo passo, l'illustrazione dell'intero macro-modello. Si consideri un software di word processing in esecuzione su un personal computer. Esso è una cosa, un oggetto. Un elemento non discorsivo del dispositivo. In quanto regime di visibilità, esso ha sia una forma che una sostanza. La forma è la sua immediata esteriorità, il suo essere ciò che appare. La sua sostanza è: la designazione di una certa posizione soggettiva o "modalità enunciativa" (Foucault, 2013a, p. 68); la formazione di un certo numero di oggetti (Ivi, p. 55) con cui la modalità enunciativa può entrare in relazione; la formazione di un certo modo di articolare tra loro i concetti (Ivi, p. 75) che rende disponibile alla modalità enunciativa un certo vocabolario. Ad esempio, il regime di visibilità del word processor, nella sua sostanza: designa una posizione soggettiva di produttore di contenuti digitali; lo pone in relazione con una serie di oggetti per la produzione di forme testuali piuttosto che grafiche, per il salvataggio e la cancellazione immediata, per l'impaginazione in svariati formati, etc.; gli offre un modo di pensare a questa attività di produzione di contenuti come qualcosa di estremamente versatile e in grado di permettere grandi numeri, addirittura immediatamente reversibile o condivisibile, etc.

Si consideri ora, invece, un format per la presentazione di un progetto ad un bando di finanziamento. Esso è un testo. Un elemento discorsivo del dispositivo. In quanto regime di enunciabilità, esso ha sia una forma che una sostanza. La forma è la sua immediata esteriorità, il suo essere ciò che appare. Nella sua sostanza, invece: designa una posizione soggettiva di produttore di progetti (uno specifico tipo di contenuti) digitali; lo pone in relazione con una serie di oggetti per la produzione di forme testuali piuttosto che grafiche vincolate in termini di spazio (numero massimo di parole, numero massimo di allegati grafici, risposte a scelta multipla pre-definite, etc.) e di oggetto (una sezione dedicata agli obiettivi, un'altra dedicata agli strumenti, un'altra dedicata agli impatti previsti, etc.); gli offre un modo di pensare a questa attività di produzione di progetti digitali

come qualcosa di estremamente ristretto, per nulla flessibile, fortemente strutturato ed orientato alla replicabilità su grandi numeri. È proprio in relazione a questo che è possibile dire che gli strati, fatti di regimi di visibilità e di enunciabilità, non sono qualcosa che deve essere conosciuto, ma costituiscono un sapere che necessità di essere affrontato archeologicamente: "the strata are the affair of archaeology" (Deleuze, 2006, p. 50). Ed è proprio in relazione al tipo di produttività messa in campo dalle sostanze dei regimi di enunciabilità e visibilità che è possibile dire che essi effettuano processi di soggettificazione. La figura 2 visualizza graficamente gli strati, composti da regimi di visibilità e di enunciabilità, come elementi del dispositivo che effettuano processi di soggettificazione.

Figura 2 – Macro-modello (parte 1): gli strati, composti da regimi di visibilità e di enunciabilità, come elementi del dispositivo che effettuano processi di soggettificazione.



2.4.2.2 I concatenamenti di forze come connessioni tra gli strati del dispositivo

È possibile ora procedere verso le connessioni che si stabiliscono tra i diversi elementi del dispositivo. Se questi ultimi, come si è visto, sono qualificabili come strati composti da regimi di enunciabilità e visibilità, le connessioni si possono invece intendere come concatenamenti concreti tra forze che assemblano i regimi. Il concatenamento è una forma di connessione che riesce a sfuggire da

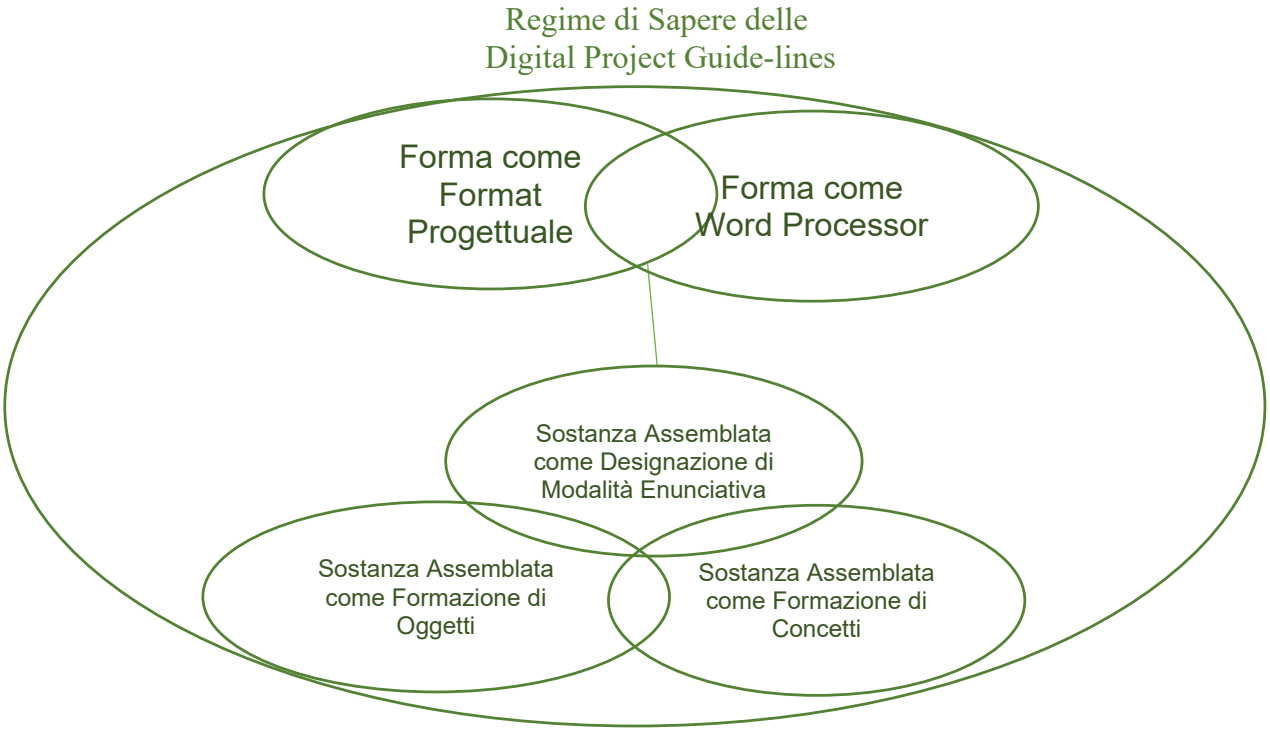
quella forma di dualismo spesso implicita nel concetto di relazione, spostando il fuoco di attenzione verso l'idea di un "tutto funzionante" (Deleuze & Guattari, 2004). In questa prospettiva, parlare di concatenamenti che assemblano regimi richiede di guardare alla relazione che si stabilisce non in termini di addizione o sottrazione, ma in termini di attraversamento, una modalità di collegamento che "has no beginning or end, [but that] is always in the middle, between things, interbeing, intermezzo" (Ivi, 27). Quindi, quando nel macro-modello si parla di concatenamento che assembla regimi di visibilità e di enunciabilità, l'assemblaggio che si realizza non è una mera sommatoria tra il visibile e l'enunciabile, ma un qualcosa di completamente diverso: la formazione di un sapere che fabbrica un nuovo regime, con la propria forma assemblata e la propria sostanza assemblata. Mentre la forma assemblata di questo regime sarà una conoscenza, un sapere; la sostanza assemblata sarà: una designazione di una certa modalità enunciativa asemblata; una formazione di un certo numero di oggetti assemblati; una formazione di un certo modo di articolare i concetti assemblati.

Prima di procedere con l'esemplificazione che sta supportando questa illustrazione, però, sarà necessario affrontare un ulteriore aspetto. Un concatenamento non è mai neutrale né predeterminato, ma sempre situato e peculiare. Richiamando l'esteriorità tra le due forme del sapere, che trovano il loro punto di giunzione nel "non-luogo" del potere, bisogna qui introdurre l'altro elemento che caratterizza il concatenamento: esso, per assemblare regimi di visibilità e di enunciabilità, avviene tra forze che sono "al contempo locali, instabili e diffus[e], […] non emanano da un punto centrale o da un unico fuoco di sovranità, ma vanno in ogni istante 'da un punto a un altro' all'interno di un campo di forze, segnano inflessioni, inversioni, capovolgimenti, curvature, cambiamenti di direzione, resistenze" (Deleuze, 2009, p. 101). L'analisi del concatenamento comporta anzitutto "nominare" (Deleuze, 2002a) quale sia la forza che si appropria di uno specifico regime. Per farlo, occorre individuare, per ogni regime in concatenamento: quale sia la funzione formalizzata che esso esegue, ovvero quali siano le funzioni "che attribuiscono fini e mezzi" (Deleuze, 2009, p. 99) alla forza, come ad esempio "educare, curare, castigare, far produrre" (Ibidem); quali siano "le sostanze formate sulle quali si applica" (Ibidem) la forza, come ad esempio "prigionieri, malati, scolari, folli, operai, soldati" (Ivi, pp. 99-100). A questo punto, sarà possibile analizzare questo concatenamento di forze lungo le ulteriori tre dimensioni individuate in precedenza: la quantità, la qualità ed il modo di procedere. Analizzare la quantità delle forze richiede di guardare al regime assemblato, al fine di

individuare quale regime iniziale sia dominante nell'assemblaggio e qualificare conseguentemente la forza che se ne è appropriata. Successivamente, analizzare la qualità delle forze richiede di distinguere quale delle forze, tra quella dominante e quella dominata, sia attiva e quale sia reattiva: sono attive quelle forze che hanno "affezioni su altre forze (con le quali [sono] in rapporto)" (Ivi, p. 98), ovvero le cui funzioni affermano una differenza, come il "comandare" (Deleuze, 2002, p. 61); mentre sono reattive forze che subiscono "le affezioni di altre forze" (Deleuze, 2009, p. 98), ovvero le cui funzioni negano una differenza, come l'"obbedire" (Deleuze, 2002, p. 61). Da ultimo, analizzare il modo di procedere delle forze richiede di individuare la strategia adottata dalle forze dominanti per agire sulle forze dominate. Due sono le strategie principali: spingersi "all'estremo delle [proprie] possibilità" (Ivi, p. 92) e separare l'altra forza "da ciò che è in suo potere" (Ibidem).

È possibile ora riprendere e proseguire con l'esemplificazione precedente. Nel momento in cui il regime di visibilità del word processor e quello di enunciabilità del format di progetto vengono assemblati da un concatenamento di forze, la forma del regime di sapere assemblato potrebbe essere quella delle "digital project guide-lines"; mentre la sostanza assemblata sarà: la designazione di una posizione soggettiva di produttore di progetti digitali; la formazione di un certo numero di oggetti selezionati per essere utili alla compilazione di format progettuali con un word processor (quali, ad esempio: il copia-incolla mantenendo solo il testo ed adeguandosi alla formattazione predisposta, piuttosto che il salvataggio in cloud per permettere il lavoro collaborativo); la formazione di un certo modo di articolare i concetti, che lo porterà a vedere la produzione di progetti digitali come un lavoro standardizzato di produzione in serie. La figura 3a visualizza graficamente il regime di sapere assemblato.

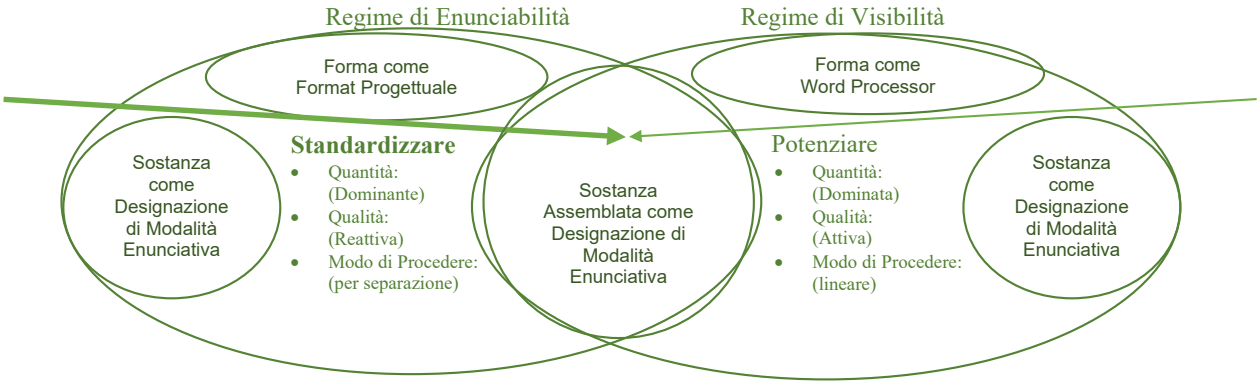
Figura 3a – Macro-modello (parte 2a): l'assemblaggio di regimi di visibilità ed enunciabilità in un regime di sapere, con relativo processo di soggettificazione.



Come detto, però, questo regime di sapere del "digital project design" è situato e peculiare, in quanto dipende da un concatenamento tra forze assolutamente singolare e che va analizzato. Nel caso di questo esempio, il regime del word processor è stato appropriato da una forza che possiamo nominare, sulla base della sua funzione, "potenziare" (far produrre in modo potenziato), mentre il regime del format di progetto è stato appropriato da una forza che possiamo nominare, sulla base della sua funzione, "standardizzare" (far produrre in modo uniformato). Nel concatenamento specifico, la forza "standardizzare" è: dominante nella sua quantità; reattiva nella sua qualità, in quanto nega la differenza; separativa nel suo modo di procedere, in quanto separa la funzione dell'altra forza dai suoi oggetti stabilendo una serie di procedure tecniche che li organizzano e li subordinano a fini altri. La forza "potenziare", invece, è: dominata nella sua quantità; attiva nella sua qualità, in quanto promuove e moltiplica le possibilità;

lineare nel suo modo di procedere, in quanto bada solo a raggiungere i propri scopi. La figura 3b visualizza graficamente il concatenamento tra forze.

Figura 3b – Macro-modello (parte 2b): il concatenamento tra forze e la relativa analitica.



In sintesi, il concatenamento tra forze apre la strada a una molteplicità di "giochi di verità" (Deleuze, 2009, p. 88): il sempre situato e peculiare assemblaggio dello stratificato ad opera dei concatenamenti di forze, un processo attraverso cui il vedere ed il dire si pongono l'un l'altro una serie di domande, costruendo "the problem of truth" (Deleuze, 2006, p. 64). Ma questo gioco aperto e selvaggio, per quanto sempre possibile, è soverchiato da una fondamentale spinta verso l'organizzazione e la stabilizzazione, la stratificazione. Si può dire che gli assemblaggi sono per lo più stabilizzati e stratificati da concatenamenti tra forze che seguono un processo di attualizzazione che, come è già stato detto, "è una integrazione, [una] operazione [che] consiste nel tracciare 'una linea di forza generale', nel ricollegare le singolarità, allinearle, renderle omogenee, metterle in serie, farle convergere" (Deleuze, 2009, p. 103). Questo punto cruciale spinge verso una considerazione di tipo particolare ed una tipo generale: da un lato, verso l'attualizzazione come integrazione, ovvero il particolare concatenamento concreto tra fattori di integrazione; dall'altro, verso l'attualizzazione come linea di forza generale, ovvero il diagramma, "a sort of abstract machine immanent to the whole social order" (Deleuze, 1997).

2.4.2.3 Il policing come tipo particolare di forza (fattore integrante) tra gli strati del dispositivo

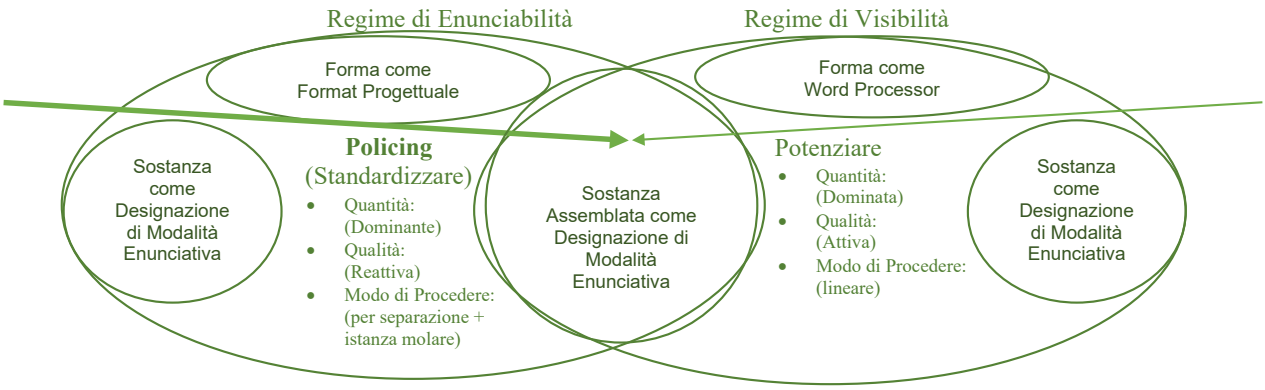
Come statuito nella definizione di policy offerta in apertura di paragrafo, guardare alle pratiche di policing si sovrappone al guardare ai concatenamenti concreti tra fattori di integrazione. A livello del tutto generale, si può dire che il policing opera similarmente ad ogni altra forza: anzi, il policing si configura come un tipo particolare di forza, per di più di quel tipo che occorre con maggiore frequenza. Esso, difatti, costruisce "regolarità […] curv[e] che unisc[ono] fra loro punti singolari (regol[e])" (Deleuze, 2009, p. 106): prova a normalizzare concatenamenti dispersi. Ciò significa che il policing si presenta come un particolare tipo di forza, che si distingue per tre aspetti: la sua quantità, nel senso che rende sempre i regimi di enunciabilità[31] dominanti; la sua qualità, nel senso che è sempre una forza di tipo reattivo, in quanto normalizza delle singolarità; il suo modo di procedere, nel senso che opera sempre per separazione ed organizzando le relazioni molecolari intorno a istanze molari di sapere. Si può in conclusione dire che l'obiettivo del policing sia di intervenire sui giochi di verità dispersi, assemblati dai concatenamenti concreti, per organizzarli in "regimi di verità"[32] (Foucault, 2014).

Proseguendo con la nostra esemplificazione, il caso, già illustrato, in cui la forza "standardizzare" si concatena e domina la forza "potenziare", si potrebbe configurare come un concatenamento in cui "standardizzare" sia qualificabile come una forza di policing, qualora, oltre alle medesime quantità e qualità che già assume, nel suo modo di procedere si caratterizzasse per la definizione di una istanza molare aggregatrice come, ad esempio, "il Digital Project Design". La figura 4 visualizza graficamente un concatenamento tra forze, di cui una è forza di policing.

31 Pare qui opportuno ricordare per, per Foucault, la regolarità è una "proprietà dell'enunciato" (Deleuze, 2009, p. 106).

32 Per regime di verità Foucault intende ciò che lega l'individuo alla aleturgia del vero, considerando che per verità non si intende "l'insieme delle cose vere che sono da scoprire o da fare accettare, bensì l'insieme delle regole secondo le quali si separa il vero dal falso e si assegnano al vero degli effetti specifici di potere" (Foucault, 2001e, p. 191).

Figura 4 – Macro-modello (parte 3): il concatenamento tra forze, di cui una è forza di policing.



2.4.2.4 Il Diagramma come elemento genetico dei concatenamenti del dispositivo

Come si è visto, un dispositivo si caratterizza per essere una "pura attività di governo": fino ad ora, si sono illustrati gli elementi eterogenei che lo compongono e le connessioni che li legano, sia quelle disperse, sempre possibili, che quelle di policing, più ricorrenti.

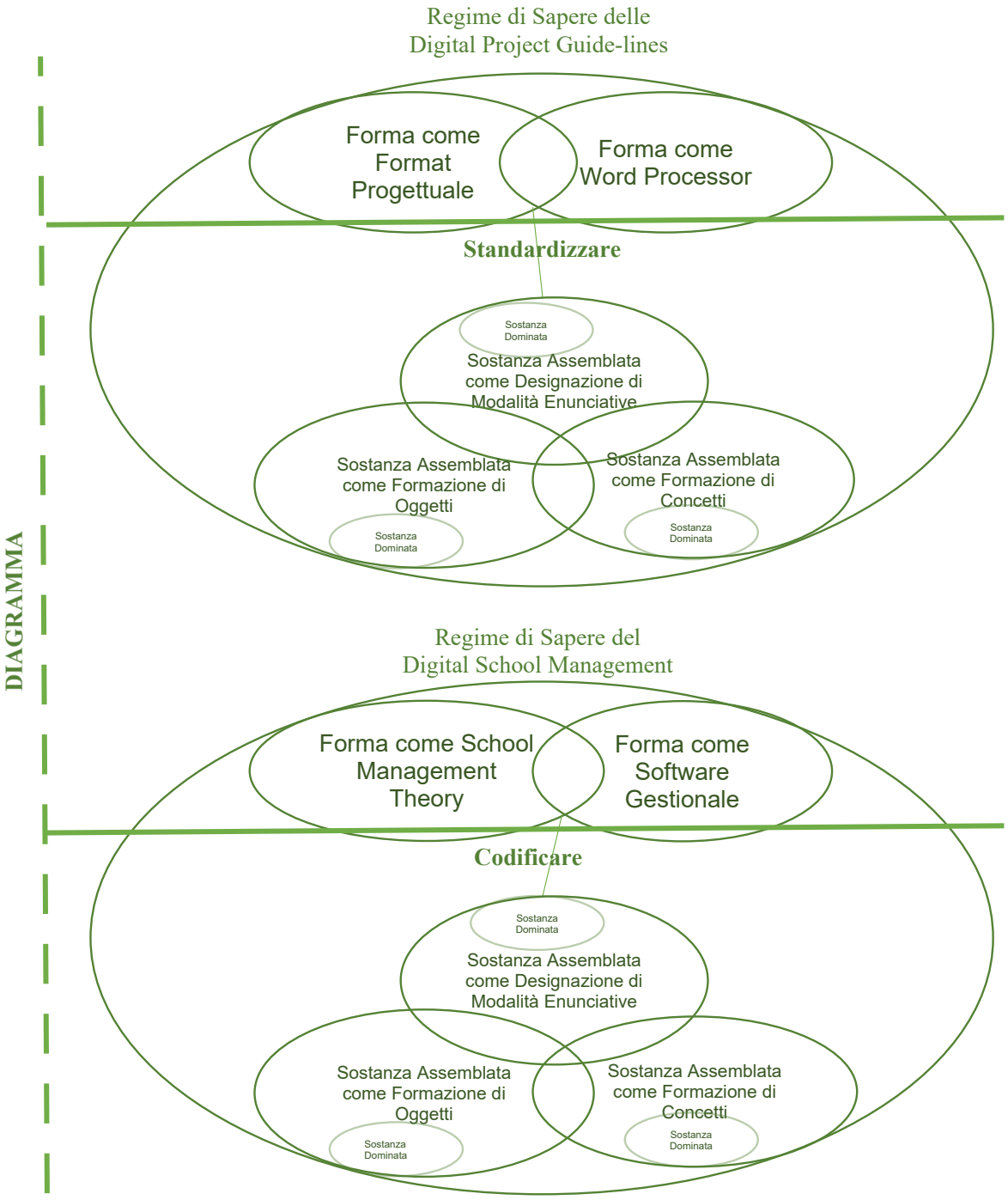
Il Diagramma è come un motore che informa il funzionamento nel dispositivo stesso. Si tratta di un a priori storico delle forze che assemblano gli strati: "probabilmente il diagramma comunica con la formazione stratificata che lo stabilizza e lo fissa, ma in base a un altro asse comunica anche con un altro diagramma, con gli strati instabili di un altro diagramma, mediante i quali le forze procedono nel loro mutevole divenire. Dunque, il diagramma è sempre al di fuori degli strati. […] è sempre un misto aleatorio e dipendente, come in una catena di Markov. 'La mano di ferro della necessità che scuote il bossolo del caso', come afferma Nietzsche citato da Foucault. Non c'è quindi un concatenamento per continuità o intersezione, ma un ri-concatenamento al di sopra dei tagli e delle discontinuità (mutamento)" (Deleuze, 2009, pp. 115-116).

Le operazioni necessarie per ricavare il diagramma di potere dai concatenamenti tra forze, siano essi dispersi o di policing, consistono nel considerarlo come: "una funzione pura, cioè non-formalizzata, colta indipendentemente dalle forme concrete

in cui si incarna, dai fini che serve e dai mezzi che impiega: la fisica dell'azione è una fisica dell'azione astratta" (Ivi, p. 99); e "una materia pura, non-formata, presa indipendentemente dalle sostanze formate, dagli esseri o dagli oggetti qualificati in cui essa penetrerà: è una fisica della materia prima o bruta" (Ibidem). Quindi, è necessario partire da un certo numero di concatenamenti tra forze, considerando: le funzioni con cui le forze sono state nominate; le loro quantità; le sostanze che sono state assemblate. Per ottenere da qui la funzione diagrammatica non formalizzata, è necessario valutare ciò che è topologicamente invariante (DeLanda, 2016) tra tutte le funzioni delle forze dominanti; mentre per ottenere la materia diagrammatica non formata, è necessario valutare ciò che è topologicamente invariante tra tutte le sostanze delle funzioni dominate.

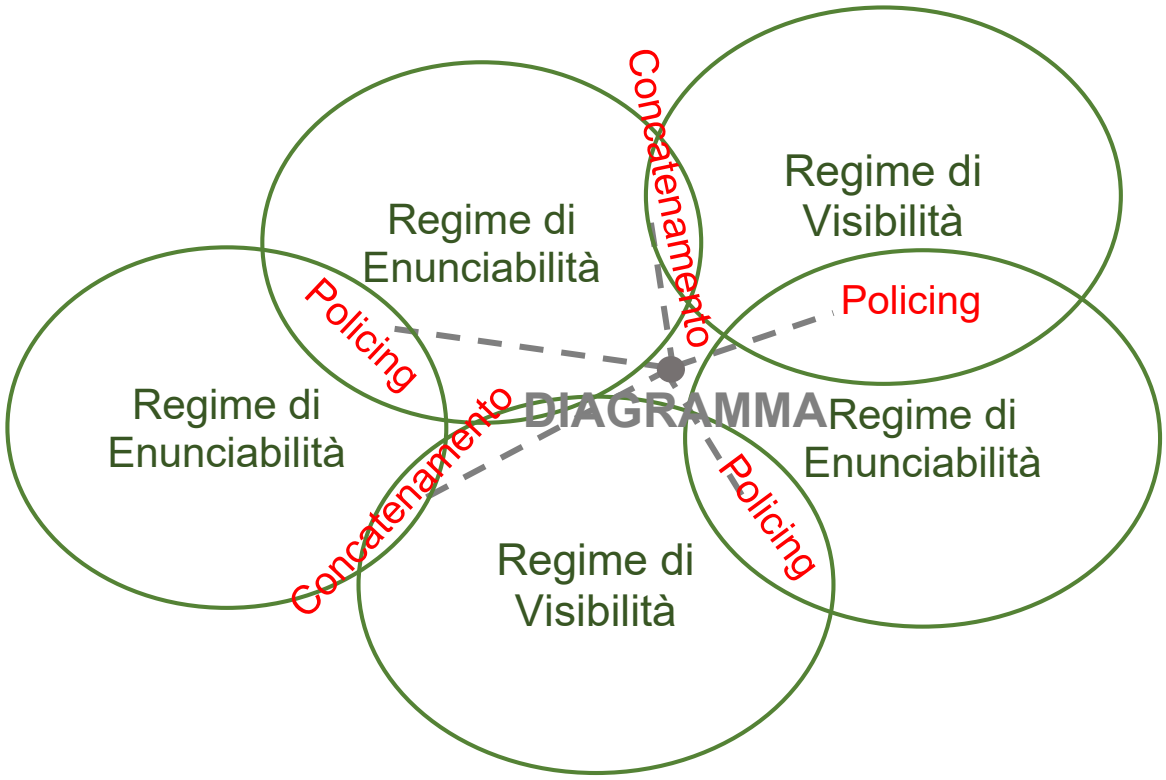
Proseguendo con la precedente esemplificazione, si immagini di avere un ulteriore concatenamento tra un software gestionale per la scuola (regime di visibilità) ed una teoria sullo school management (regime di enunciabilità). Considerando che la forza dominante di questo concatenamento è quella che si era appropriata del regime di enunciabilità e che si potrebbe nominare "codificare" (far gestire in modo codificato), il regime di sapere che ne risulta può essere chiamato "digital school management". La sostanza formata dominata di questo secondo concatenamento, invece, è quella che designa un soggetto come traduttore digitale di pratiche. Si hanno ora tutti gli elementi per abbozzare un diagramma esemplificativo: quali sono le invarianti topologiche delle funzioni formalizzate: "standardizzare" (far produrre in modo uniformato) e "codificare" (far gestire in modo codificato)? Quali sono le invarianti topologiche delle sostanze formate: "produttore di contenuti digitali" e "traduttore digitale di pratiche"? Si potrebbe sostenere che entrambe le funzioni siano un incitamento regolativo delle pratiche rispetto a dei parametri di portata estesa; mentre che entrambe le sostanze siano forme di numerosità come composto di unità individuali. Un diagramma esemplificativo possibile potrebbe essere quindi: incitare una moltitudine di unità individuali all'auto-regolazione delle pratiche rispetto a una qualche forma di parametrazione di validità generale. La figura 5 visualizza graficamente il diagramma come elemento genetico delle forze dominanti i due concatenamenti di esempio.

Figura 5 – Macro-modello (parte 4): il Diagramma come elemento genetico dei concatenamenti tra forze.



Sintetizzando quanto presentato fino a questo punto, nella figura 6 si visualizza graficamente una prospettiva d'insieme e con visuale dall'alto del concetto di "policy in the dispositif": diversi elementi eterogenei – regimi di visibilità e di enunciabilità – vengono assemblati ad opera di differenti concatenamenti tra forze – di cui alcune possono anche qualificarsi come forze di "policing" – attualizzando un Diagramma di funzionamento che, come un'asse di rotazione su cui si articola l'intero dispositivo, viene visualizzato (in questa prospettiva dall'alto) come un punto.

Figura 6 – Macro-modello (sintesi parziale): prospettiva d'insieme con visuale dall'alto.



2.4.2.5 La Meccanica della Piega come movimento del concatenamento che diviene processo di soggettivazione

Come si è sottolineato nelle definizioni iniziali, un dispositivo si caratterizza in maniera fondamentale per ciò che produce: soggettività. Se, fino ad ora, si è visto come questi soggetti siano prodotti da un processo di soggettificazione, da un assemblaggio tra regimi ad opera di concatenamenti; ora è il momento di affrontare il punto paradossale di questo processi di soggettificazione: il loro doppio.

Judith Revel (Revel, 2015, pp. 12-13) parla, a questo riguardo, di chiasma: "Questa compossibilità non era facile da pensare. Si dava come un chiasma. […] Il Chiasma è una struttura non soltanto doppia, ma che lega in modo indissociabile le due facce che presenta e vi assegna la caratteristica della simultaneità: l'uno e l'altro lato del chiasma si presentano sempre insieme e allo stesso tempo, la loro reversibilità riguarda dunque questa compresenza necessaria. Ora – tutta la difficoltà sta qui – noi percepiamo sempre solo l'uno o l'altro lato: noi ci consideriamo come vedenti o visti, come toccanti o toccati, anche se invero noi siamo le due cose insieme […]". Seppure questa metafora ha goduto di grande fortuna, essa non si adatta perfettamente al presente lavoro. Da un lato, infatti, è certamente esemplare la chiarezza con cui il chiasma permette di visualizzare la produzione di soggettività come qualcosa di intrinsecamente doppio, come un processo "compossibile", ovvero possibile solo nella sua componibilità agonistica e battagliera (Assennato, 2015).

Dall'altro lato, non è possibile dire che "noi siamo le due cose insieme", perché la meccanica della piega, che in quest'ultima parte del macro-modello viene introdotta, spinge verso una direzione differente: più coerentemente con l'impostazione adottata, si dovrebbe dire che noi siamo il movimento che continuamente, ripetutamente, ontologicamente si genera dall'un processo verso l'altro, dall'essere prodotti al prodursi, non "what we are (what we are already no longer) [but rather] what we are in the process of becoming" (Deleuze, 1991, p. 164). Ecco perché appare forse più consono seguire, nella metaforizzazione dell'effetto del doppio processo di soggettificazione e soggettivazione, Martin & Secor (2014, p. 432) quando parlano del nastro di Mobius come struttura immanente topologica: "a single-sided topological surface (a manifold) that nonetheless maintains a distinction between its two sides. Although topologically speaking a

Mobius strip does not even have the thin depth of a piece of paper (it is two-dimensional), we can model it by taking a strip of paper, twisting it, and then connecting the ends. The result is sometimes called an inverted figure eight, and has been drawn on by many theorists to explain a relationship in which difference and identity become indistinguishable. That the Mobius works in this way is easily demonstrated; a person can grasp the paper strip with fingers at the same point but on 'opposite' sides, thus affirming that the figure has two distinct sides. Yet, if one runs one's finger over the twisted strip, it will cover 'both' sides and end up where it started, thus proving that the figure has but one side. In two dimensions, this travelling 'finger' would meet its mirror image at the point where it had started: [as in the Klein bottle] self-intersection [is] an impossibility in three-dimensional space, but topologically imaginable". Esiste un punto, un esatto momento, un evento in cui un irrimediabile ed irriducibile scivolamento accade, in cui la corsa cambia marcia, in cui un lato diventa l'altro, in cui si effettua una inversione e ciò che è prodotto si produce da sé, in altro modo, con altra velocità (o lentezza), in altra direzione.

Un doppio processo chiasmatico, quello di soggettificazione e soggettivazione, è compossibile fin dall'inizio nel dispositivo, ma l'irruzione eveniementale del Sé nel suo farsi è un punto in un nastro di Mobius. Ma ciò non significa affatto che la Meccanica della Piega sia qualcosa di puntuale. Semmai, si va nella direzione per cui il punto, topologicamente, diviene uno spazio "accompagnato da una nozione di 'vicinanza' definita nel modo più debole possibile" (Wikipedia, n.d.-f). Deleuze stesso chiarisce che "l'evento è inseparabile dai tempi morti" (Deleuze, 2014, p. 211), che non si tratta di qualcosa di puntuale tra

due durate ma di una durata interminabile che riempie un lasso di tempo cronologicamente brevissimo[33]. In questo modo la soggettivazione emerge dalla Meccanica della Piega come "an aesthetic[34] […] desire to act otherwise" (Caldwell, 2007, p. 21), una modifcazione del nostro essere "possible and desirable" (Foucault, 1984, p. 46) che, lungi dall'avere una fondazione psicologica[35], segue le sue proprie regole pratiche: la piega materiale, la piega della forza, la piega della verità e la piega del Fuori. Proprio il qualificare il procedimento attraverso cui la soggettivazione si fa, inoltre, conduce a dare valore ad un secondo elemento: il farsi del Sé, la soggettività che nasce con e in ogni processo di soggettivazione, non è evento autonomo e solipsistico o volontaristico. Esso si situa sempre all'interno della concatenazione che ha effettuato il processo di soggettificazione, nasce sempre a partire da una serie di forze concrete che si concatenano nell'attualizzazione delle loro funzioni, si esercita sempre su una soggettività assemblata nel concatenamento[36]. Quindi, in un certo senso, si deve sottolineare

33 Essendo questo concetto estremamente difficile, si riporta di seguito un passo in cui si ritiene che esso venga ben illustrato: "i media […] mostrano spesso l'inizio o la fine, mentre un evento, anche breve, anche istantaneo, continua. […] Non mi riferisco ai tempi morti prima e dopo l'evento, ma al tempo morto presente nell'evento stesso, come ad esempio quando l'istante del più brutale incidente si confonde con l'immensità del tempo vuoto in cui lo si vede giungere, spettatori di ciò che non c'è ancora, in una lunghissima sospensione. Il più comune degli eventi fa di noi un veggente, mentre i media ci trasformano in semplici spettatori passivi, al massimo in voyeur" (Deleuze, 2014, pp. 211-212).

34 Bisogna qui intendere l'esperienza estetica, sulla scorta di Lazzarato (2019, p. 156), "non come produttrice di opera d'arte, ma come pragmatica […] esistenziale", ovvero come un processo radicato in un'esperienza intensiva e pre-discorsiva del vivere: la soggettivazione richiede non più i giochi di verità "dell'apprendimento, dell'acquisizione di proposizioni [ma il gioco di verità assunto] su sé stessi, su ciò che si è capaci di fare, sul grado di dipendenza che si è raggiunto, sui progressi che si devono fare. Questi giochi di verità non dipendono da mathemata, non sono delle cose che si insegnano e che si imparano, sono degli esercizi che si fanno su se stessi: […] la messa alla prova di se stessi, la lotta in questo mondo" (Foucault, 2012, pp. 319-321).

35 "The essential point is that practices of subjectivation do not have any psychological foundation; the artigianal work involved in creating oneself decisively contrasts with the work of psychology" (Davidson, 2016, pp. 59-60). Tanto che Foucault stesso dirà: "The art of living consists in killing psychology" (Foucault, 2001, p. 1075).

36 Judith Revel (Revel, 2016, p. 170) esprime molto bene anche questo punto: "I don't mean that these subjectivations can be produced regardless and irrespectively of every form of determination (social, historical, epistemic, political, cultural, etc.). Rather, I simply try to highlight how, within the 'meshes' of power – I take here that nice expression used by Foucault himself – there is however the space for a kind of subjectivation that unbalances the production of what we are in the direction of a practice of freedom but always within the determinations that cross us".

che ogni processo di soggettivazione, in quanto Meccanica di Piega della forza su sé stessa, è sempre: non soggettiva, non intenzionale, non linguistica[37], in reazione a ed in relazione con un diagramma. All'estremo di questa prospettiva ritroviamo, in Deleuze, la massima apertura di fuoco: il farsi del soggetto non è da confondersi o da identificarsi prettamente con il farsi dell'individuo e dell'umano. Il processo di soggettivazione, anzi, travalica l'umano per approcciare la teoria dei campi, siano essi elettrici o magnetici, disegnando assemblaggi eventuali e disparati che funzionano nell'eccedimento del singolo (Deleuze, 2014b)[38].

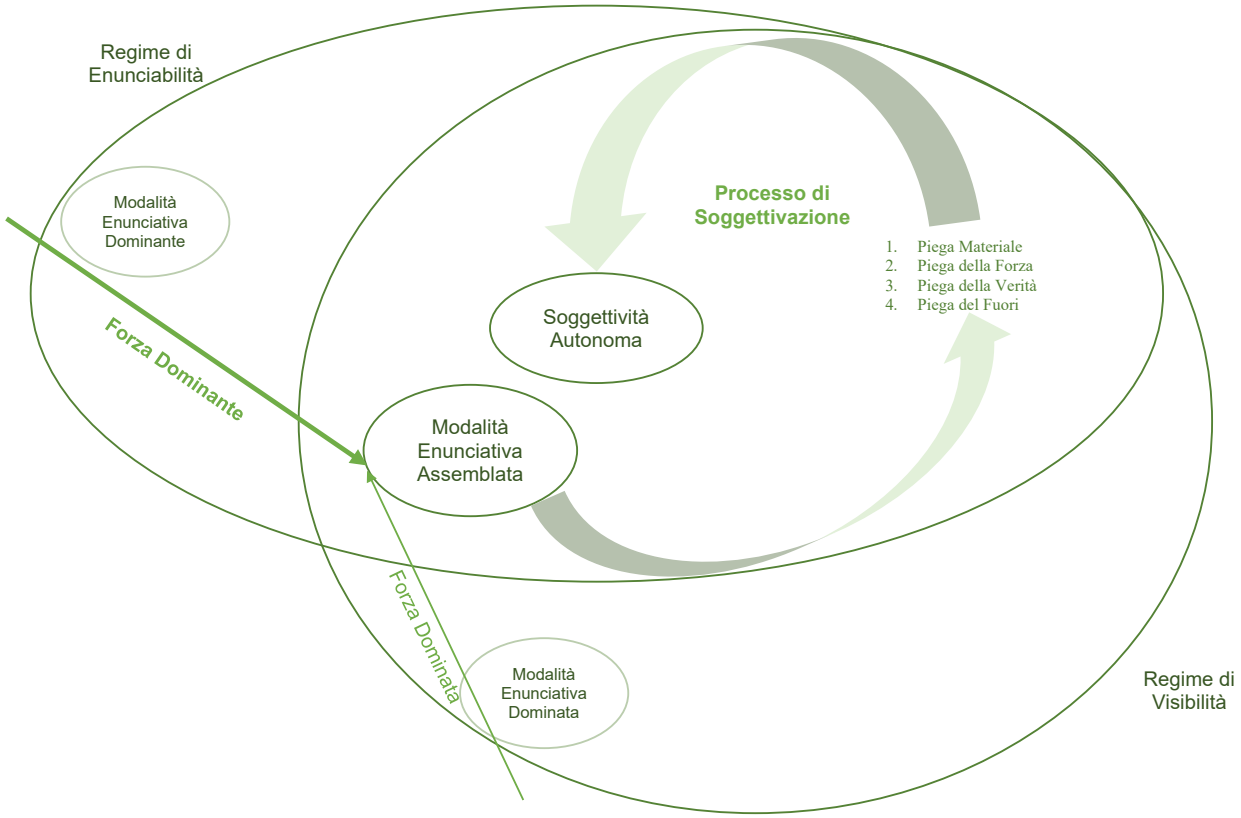
A questo punto, avendole già illustrate dal punto di vista teorico nel paragrafo precedente, si riprende il dettaglio delle quattro fasi della Meccanica della Piega offrendone un esempio di impiego, seguendo la consueta esemplificazione. Il regime di sapere del "digital project design", in cui "standardizzare" è la forza dominante, si accompagna alla soggettificazione di un "produttore di progetti digitali". Guardare alla piega materiale a cui questa forza viene sottomessa significa

37 "La soggettivazionee è una potenza di affezione di sé, che in quanto tale non è linguistica. Essa determina un autoposizionamento, una autoesistenzializzazione (per dirla con Guattari), che [ne costituiscono] la portata ontologica" (Lazzarato, 2019, p. 125).

38 "La soggettivazione come processo è una individuazione personale o collettiva, di uno o di molti. Ci sono dunque molti tipi di individuazioni. Ci sono individuazioni del tipo 'soggetto' (sei tu… sono io…), ma ci sono anche individuazioni del tipo 'evento', senza soggetto: un vento, un'atmosfera, un'ora del giorno, una battaglia… […] Foucault stesso, non lo si percepiva esattamente come una persona. Anche in circostanze insignificanti, quando entrava in una stanza, avveniva piuttosto qualcosa come un cambiamento d'atmosfera, una specie di eventi, si produceva un campo elettrico o magnetico, come preferite. Questo non escludeva assolutamente la dolcezza o l'agio, ma non erano dell'ordine della persona. Erano un insieme di intensità. […] Dobbiamo essere molto prudenti riguardo a ciò che egli chiama 'modo di soggettivazione'. Questi modi comportano effettivamente individuazioni senza soggetto. Probabilmente qui è l'aspetto essenziale" (Deleuze, 2014, pp. 154-155). Questo tema viene peraltro ripreso da Lazzarato (2019, p. 63) che, connettendo questi processi al funzionamento del capitalismo contemporaneo, carica di ulteriore senso politico l'investimento sui processi di soggettivazione de-individualizzanti: "le sintesi disgiuntive inclusive delle società arcaiche ('io sono giaguaro') ora si trovano solo nei folli, nei bambini, negli artisti e nei poeti ('io è un altro'). La macchina linguistica significante [del capitale] opera e impone 'disgiunzioni esclusive' (tu sei un uomo, tu sei una donnna…) che impedisono i divenire, i processi di soggettivazione eterogenei". Riportando questa sollecitazione nel contesto del presente lavoro, la funzione disgiuntiva esclusiva appartiene al modo di operare delle forze di policing, in quando si tratta di forze che procedono per separazione ed organizzazione intorno a istanze molari ("L"'uomo, "La" donna…).

prestare attenzione a quella specifica parte di esistenza del soggetto, del suo corpo o della sua esperienza quotidiana che si piega, che cambia. Ad esempio, al luogo di lavoro: da un bel giorno, il produttore di progetti digitali inizia a produrre i suoi progetti non più in ufficio, ma al parco. Guardare alla piega della forza, significa prestare attenzione a quella specifica regola o mezzo che viene seguito nel piegare la forza. Ad esempio, agli strumenti di lavoro: il produttore di progetti digitali inizia a produrre i suoi progetti non più al pc desktop, che lo obbligava all'ufficio, ma al pc portatile, che gli consente di lavorare in mobilità, tra cui anche al parco. Guardare alla piega della Verità, quindi, significa prestare attenzione al modo in cui il soggetto pensa il suo lavoro, i suoi risultati, la propria funzione nell'organizzazione più generale in cui è inserito. Ad esempio, agli obiettivi che ha nel suo lavoro: il produttore di progetti digitali inizia a considerare rilevante, più che il numero degli studenti coinvolti in ogni progetto che immagina, l'importanza del loro benessere nell'ambiente scolastico. Guardare alla piega del Fuori, infine, significa prestare attenzione alla gratificazione che gli viene dai sorrisi degli studenti coinvolti nei suoi progetti, piuttosto che a quella che gli viene dall'avere un alto numero di progetti finanziati. È in questo modo, attraverso questa Meccanica, assolutamente ordinaria eppure miracolosa, che il "produttore di progetti digitali" diviene un soggetto che, nella piega della forza dominante "standardizzare", si rende autonomo, producendosi in uno spazio differente (il parco), con mezzi differenti (il pc portatile), progettando iniziative più attente al benessere degli studenti e sentendosi profondamente gratificato da questa relazione singolare che lo lega ai suoi studenti. I suoi progetti non saranno più un copia-incolla: rispetteranno i necessari formati standardizzati, ma si muoveranno dentro di essi alla ricerca di altri obiettivi da soddisfare rispetto alla quantità che sembrava imposta dal concatenamento. Preme sottolineare, ancora una volta, la contingenza e la contestualità di ogni processo di soggettivazione attraverso la Meccanica della Piega: la soggettività che vi si produce entra in nuovi ri-concatenamenti, si ri-produce nuovamente o, anzi, non cessa mai di ri-prodursi nuovamente a partire da nuovi da-capo, da nuove sostanze ri-assemblate ad opera di nuove funzioni ri-concatenate. La figura 7 visualizza graficamente la Meccanica della Piega come movimento del concatenamento che effettua un processo di soggettivazione.

Figura 7 – Macro-modello (parte 5): la Meccanica della Piega come movimento del concatenamento che effettua un processo di soggettivazione.

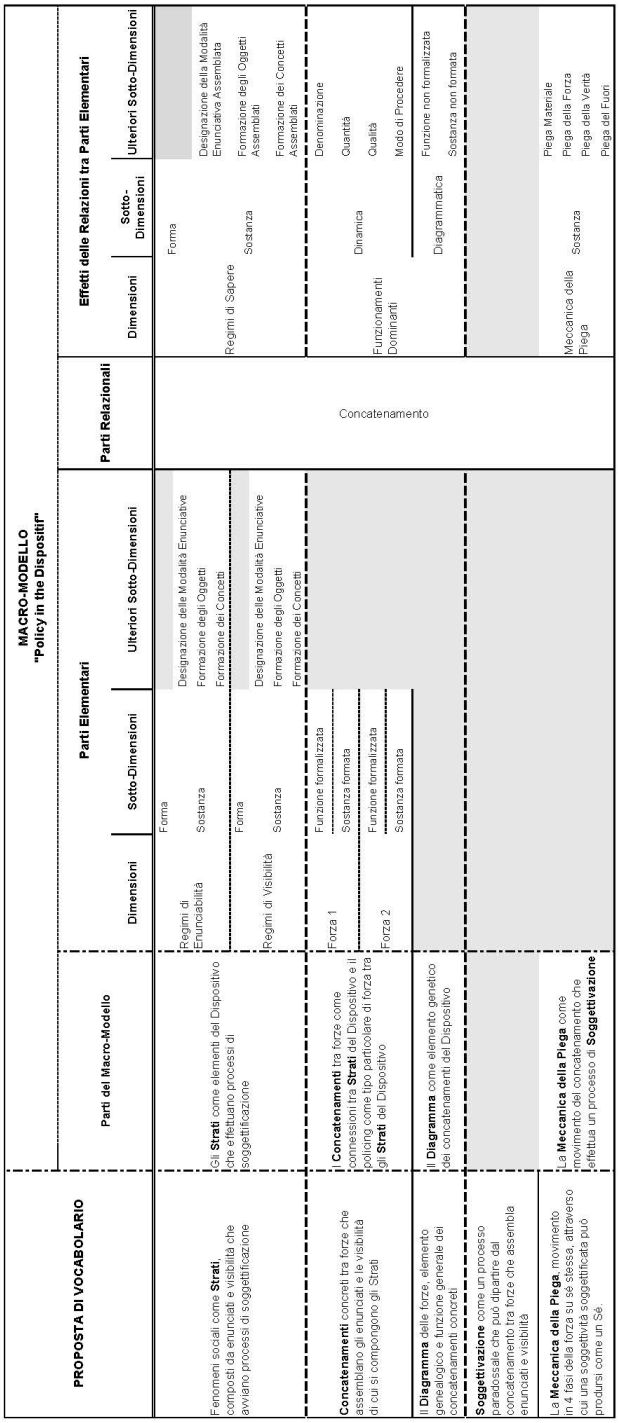


2.4.2.6 Una sintesi del macro-modello di "policy in the dispositif"

Da ultimo, la tabella 2 sintetizza le differenti parti coinvolte nella articolazione del macro-modello di "policy in the dispositif". Poiché quest'ultimo rappresenta uno strumento per la messa al lavoro del vocabolario costruito in precedenza, la prima colonna riporta i vocaboli come presenti nella terza colonna della Tabella 1. La seconda colonna, poi, posiziona i vocaboli in relazione al loro impiego come parti del macro-modello. Queste vengono poi dislocate come: parti elementari (colonna 3, con specificazione in sotto-dimensioni e ulteriori sotto-dimensioni, laddove presenti, nelle colonne 4 e 5), ossia elementi del macro-modello; parti relazionali (colonna 7), ossia connessioni tra elementi del macro-modello; ed effetti delle relazioni tra parti elementari (colonna 8, con specificazione

in sotto-dimensioni e ulteriori sotto-dimensioni, laddove presenti, nelle colonne 9 e 10), ossia elementi prodotti dalla relazione tra le parti elementari.

Tabella 2 – Policy in the dispositif: principali dimensioni epistemologiche del macro-modello.



MACRO-MODELLO "Policy in the Dispositif"								
PROPOSTA DI VOCABOLARIO	Parti del Macro-Modello	Parti Elementari			Parti Relazionali	Effetti delle Relazioni tra Parti Elementari		
		Dimensioni	Sotto-Dimensioni	Ulteriori Sotto-Dimensioni		Dimensioni	Sotto-Dimensioni	Ulteriori Sotto-Dimensioni
Fenomeni sociali come **Strati**, composti da enunciati e visibilità che avviano processi di soggettificazione	Gli **Strati** come elementi del Dispositivo che effettuano processi di soggettificazione	Regimi di Enunciabilità	Forma	Designazione delle Modalità Enunciative Formazione degli Oggetti Formazione dei Concetti	Concatenamento	Regimi di Sapere	Forma	Designazione della Modalità Enunciativa Assemblata Formazione degli Oggetti Assemblati Formazione dei Concetti Assemblati
			Sostanza				Sostanza	
		Regimi di Visibilità	Forma	Designazione delle Modalità Enunciative Formazione degli Oggetti Formazione dei Concetti				
			Sostanza					
Concatenamenti concreti tra forze che assemblano gli enunciati e le visibilità di cui si compongono gli Strati	I **Concatenamenti** tra forze come connessioni tra **Strati** del Dispositivo e il policing come tipo particolare di forza tra gli **Strati** del Dispositivo	Forza 1	Funzione formalizzata			Funzionamenti Dominanti	Dinamica	Denominazione Quantità Qualità Modo di Procedere
			Sostanza formata					
		Forza 2	Funzione formalizzata					
			Sostanza formata					
Il **Diagramma** delle forze, elemento genealogico e funzione generale dei concatenamenti concreti	Il **Diagramma** come elemento genetico dei concatenamenti del Dispositivo						Diagrammatica	Funzione non formalizzata Sostanza non formata
Soggettivazione come un processo paradossale che può dipartire dal concatenamento tra forze che assembla enunciati e visibilità								
La **Meccanica della Piega**, movimento in 4 fasi della forza su sé stessa, attraverso cui una soggettività soggettificata può prodursi come un Sé.	La **Meccanica della Piega** come movimento del concatenamento che effettua un processo di **Soggettivazione**					Meccanica della Piega	Sostanza	Piega Materiale Piega della Forza Piega della Verità Piega del Fuori

2.5 Conclusioni

In questo capitolo siamo partiti dalle principali aree di attenzione ricavate dalla letteratura che è possibile mobilizzare per lo studio delle politiche di digitalizzazione della leadership scolastica: il tema della riconfigurazione politica, non neutrale, delle forme e dei fini dei sistemi educativi, nonché dei valori in essi incorporati; quello delle possibili alternative che è possibile proporre, oltre la critica delle modalità di potere sottese agli attuali modelli egemoni nelle politiche di riforma e, da ultimo, quello delle ontologie che soggiacciono alle differenti analisi che è possibile condurre.

Il passo successivo è stato quello di mappare brevemente il campo, posizionando questo lavoro nel solco della education policy sociology, che si caratterizza per l'inclinazione ad effettuare studi che problematizzano proprio tali aree di interesse: sono fondati sui e nei valori; hanno una propensione a considerare l'analisi delle policies come inseparabile da uno studio dei contesti politici in cui sono prodotte e adottano una certa variabilità nell'approcciare alle questioni ontologiche.

Quindi, la discussione critica del principale approccio utilizzato in questo campo, denominato policy as –discourse –making –networks –enactment –effects, ha posto in evidenza come le medesime tre problematizzazioni non trovino in questo approccio uno strumento di indagine esente da criticità: la problematica della incoerenza epistemologica e quella della impossibilità politica, radicate nella problematica dell'eclettismo ontologico, rendono difficile lo svolgimento di un lavoro adeguato in queste tre aree.

Riconoscendo in questi tre punti critici il ripetersi, nel campo della education policy sociology, di una serie di dualismi e dualità che hanno attraversato e configurato la disciplina sociologica nel corso della sua storia (quello che oppone individualismo metodologico ed olismo; quello che oppone spiegazione e comprensione; quello che oppone differenti fini della sociologia e la relativa posizionalità dello scienziato sociale), quindi, si è provato ad individuarne le radici filosofiche e si è proposta la filosofia del Foucault di Deleuze come strada per aggirare le opposizioni e disegnare una proposta di vocabolario sociologico radicato in una ontologia processuale "non-entiative".

A questo punto, mettendo al lavoro questo vocabolario grazie allo strumento del macro-modello, si è provato a rinnovare l'approccio PaDMNEE delineando un approccio (denominato "policy in the dispositif") di social epistemology per lo studio del "farsi" (digitale) delle soggettività educative, che risolve le problematiche evidenziate per il PaDMNEE e risulta quindi utile per affrontare le tre aree di interesse iniziali. In particolare, infatti, il problema dell'incoerenza epistemologica è risolto grazie al vocabolo dell'Intellettuale Specifico: esso affonda le sue radici nel ripensamento dei fini della conoscenza e della posizionalità del ricercatore, riconoscendo la reciproca co-interiorità di soggetto e oggetto della ricerca, nonché la perfomatività del metodo di ricerca. Valorizzando all'estremo l'abiezione a parlare per l'altro (Deleuze, 2014, p. 118), l'Intellettuale Specifico è colui che fa della partecipazione ad una lotta reale la propria stessa ricerca, entrando partigianamente nel campo della contesa e perseguendo degli obiettivi che non sono di conoscenza, ma di influenza, di diffrazione, di smascheramento e di proposta alternativa, di valorizzazione delle differenze come proposta di una differente politics of subjectivation. Venendo poi al problema dell'impossibilità politica, esso è risolto grazie al vocabolo del Diagramma (ed a quello, suo chiasmatico, della Meccanica della Piega): questi nascono dallo scansamento dell'opposizione tra spiegazione e comprensione, rendendo la questione delle connessioni micro-macro un "non-problema". Non si tratta di cercare la rappresentatività statistica né le uguaglianze generali che sintetizzano dialetticamente e spiegano i singoli casi particolari; quanto piuttosto di sperimentare le invarianti topologiche virtuali che caratterizzano un funzionamento attuale.

Tutto ciò si è reso possibile, come è ormai chiaro, solo grazie alla risoluzione del problema dell'eclettismo ontologico nella direzione, opposta, di una coerenza ontologica: dal mescolare concettualizzazioni moderne e post, infatti, si è passati ad un quadro integralmente considerabile post-moderno, grazie alla filosofia del Foucault e del Nietzsche di Deleuze.

Peraltro, non è possibile comunque dire che questo lavoro non faccia intrinsecamente i conti e non scenda comunque a patti con una propria riconfigurazione dell'eclettismo e del modo di legare moderno e post-moderno. Anzitutto, nella scelta (che si potrebbe anche definire strumentale) di operare, nel paragrafo 2.4, con un metodo definitorio piuttosto rigoroso, tratto da una letteratura che certamente poco ha da condividere con i principi post-strutturalisti. Successivamente, nel considerare che la stessa volontà di trovare un radicamento coerente

in un quadro teorico è un ethos che ha molto da condividere con la concezione classico-positivista dell'impianto di una ricerca scientifica. Si può forse cercare di riflettere su questo passaggio come un differente e singolare modo di coniugare eclettismo e modernismo: non più cercando la loro fusione sul medesimo piano della sostanza, ma lavorando sui due piani della forma e della sostanza: una forma modernista per una sostanza eclettica.

Affinché questa macchina di enunciazione possa stabilire "una relazione immediata col fuori. Che cos'è un bel quadro o un bel disegno? C'è una cornice. […] Ma quel che c'è dentro la cornice in che momento diventa bello? Nel momento in cui si capisce e si sente che il movimento e la linea incorniciata vengono da fuori, che non prendono avvio dentro i limiti della cornice. Prendono avvio al di sopra, o a fianco, della cornice, attraversando il quadro. Come in un film di Godard, si dipinge il quadro assieme al muro. Lungi dall'essere la delimitazione della superficie pittorica, la cornice è quasi il contrario, è l'avvio di una relazione immediata col fuori" (Deleuze, 2014, pp. 314-315).

3. Un Processo di Ricerca per Ricercare nei Processi: attraversando le Cornici di Metodologia e Ricerca

Non penseremo fintanto che non saremo costretti ad andare là dove ci sono verità che fanno pensare, là dove agiscono le forze che fanno del pensiero un qualcosa di attivo e di affermativo. Non un metodo ma una paideia, una formazione, una cultura. Il metodo in generale è un mezzo per evitare di andare nel tale luogo o per garantirci la possibilità di uscirne (la corda del labirinto): "e noi, noi vi preghiamo caldamente: usatela per impiccarvi!"
(Deleuze, 2002, p. 164)

Questi testi sono attraversati a nostro avviso da un movimento che viene da fuori, che non comincia nella pagina del libro, e neppure nelle pagine precedenti, che non resta incorniciato nel libro e che è del tutto differente dal movimento immaginario delle rappresentazioni o dal movimento astratto dei concetti che si disegna di solito attraverso le parole e nella testa del lettore. Qualcosa salta fuori dal libro ed entra in contatto con un puro fuori. È questo, credo, il diritto al controsenso valido per tutta l'opera di Nietzsche. Un aforisma è un gioco di forze, uno stato di forze, che restano esterne le une alle altre. Un aforisma non vuol dire nulla, non significa nulla, e non possiede né significanti né significati. Altrimenti non faremmo che restaurare l'interiorità di un testo. Un aforisma è uno stato di forze, l'ultima delle quali, la più recente, la più attuale e la provvisoriamente ultima, è sempre la più esterna. Nietzsche lo afferma con chiarezza: [...] innestate il testo su questa forza. In tal senso, non esiste un problema di interpretazione di Nietzsche, esiste solo un problema di macchinazione: si tratta di macchinare il testo di Nietzsche e di capire con quale forza esterna egli faccia passare attualmente qualcosa, una corrente di energia.
(Deleuze, 2002, pp. 315-316)

A questo punto, cosa significa studiare un dispositivo di digitalizzazione? Cosa ha di diverso che studiare la policy di digitalizzazione della leadership scolastica?

La prospettiva da cui si è partiti inizialmente vedeva giocare insieme tre termini distinti: la policy, la digitalizzazione e la leadership. Si potrebbe dire lo studio dei tre termini dovesse coinvolgere inevitabilmente anche la loro reciproca distinzione, la loro distanza: quella tra policy (in quanto prodotta da un un policy-maker) e leadership (in quanto destinatario della policy); quella tra leadership (in

quanto destinatario della policy) e digitalizzazione (in quanto intervento sul destinatario della policy); quella tra policy (in quanto strumento) e digitalizzazione (in quanto oggetto di policy). Alla luce del quadro ontologico ed epistemologico precedentemente esposto, invece, si può dire che studiare un dispositivo di digitalizzazione richiede l'annullamento di queste tre distanze.

Se il dispositivo, richiamando Deleuze (1991), appare come una matassa multilineare e complessa, è impossibile affrontarlo ragionando in termini di vicino e lontano, di dentro e fuori, di interno ed esterno, così come in termini di presente e futuro. L'unico modo per studiare un dispositivo è porsi "nel mezzo", nel suo mezzo, nel suo mentre. Lasciarsi avvolgere e, in un certo senso, sorprendere dal suo accadere. Che consiste nel dichiarare, nello svelare, nel produrre quella digitalizzazione come processo che, differentemente dal digitale come oggetto, non può che essere non solo inestricabilmente interna al dispositivo, ma anche perdurante, sempre in movimento, perennemente nell'"infra" dei suoi componenti: un flusso continuo ed emergente, il cui senso, nella concezione Nietzschiana di "quale forza se ne appropria", diviene chiaro solo a posteriori, insieme ai suoi contorni. O, meglio, insieme a ciò che sta per i suoi contorni: se non si tratta più di un oggetto ma di un processo, infatti, anche figurativamente, i contorni mutano e divengono diagrammi, non più linee di confine che delimitano un oggetto al loro interno, ma strutture portanti centrali, intorno a cui si dispongono e si disperdono, organizzate in una certa maniera (e in fuga in un'altra maniera), le visibilità e le dicibilità.

Questa coppia fondamentale, nella sua combinazione, costituisce il sapere: il mondo intorno ai soggetti, affatto oggettuale ed "a disposizione" delle loro azioni, in questa veste, assume le caratteristiche di un regime. Le parole e le cose viaggiano e si dispongono portando con sé delle specie di istruzioni per l'uso: modi di essere prese, movimenti per essere usate, finalità per cui sono più adatte, funzioni per cui sono specifiche. Queste istruzioni, inscritte sulla loro superficie, in quei mattoncini ontologici elementari che sono le visibilità e le dicibilità, divengono attive nel momento in cui le parole e le cose vengono concatenate e assemblate in un processo che, appunto, se ne appropria: in questo loro assemblarsi, esse producono effettivamente il loro utilizzatore.

Da processo nasce processo: quello che si effettua nel processo di assemblaggio, infatti, è un processo di soggettificazione. Un processo che plasma e produce

il soggetto come utilizzatore idoneo di certe parole e di certe cose, come posizione soggettiva con un certo ruolo, che si deve trovare in un certo spazio, con una certa funzione e una certa postura da tenere verso certi altri oggetti, animati o inanimati, discorsivi o non discorsivi che siano (de Freitas, 2012), a loro volta prodotti facendo ricorso ad altri regimi di sapere, specificati in una certa maniera, collegati ad una storia in un cert'altro modo. Di più: un processo che predispone il modo in cui il soggetto deve ordinare i concetti che lo aiutano a pensare tanto sé stesso, quanto la sua funzione, quanto gli oggetti ed i soggetti con cui entra in contatto. Questo processo di soggettificazione, però, non va pensato come qualcosa che attecchisca su una soggettività unitaria e pre-formata, mutandola. La soggettività, intesa alla luce di questa ontologia processuale, è sempre qualcosa di fluido, frammentario e parziale, in continua ricostituzione ricorrente: un processo, appunto, che precede non tanto la concatenazione tra le parole e le cose, quanto il "sense-making" che il soggetto fa di sé stesso (Massumi, 1995).

È in questo frangente che si vedono in azione i processi di governo: essi surcodificano (Deleuze, 2002b) le soggettivazioni, cercando di rendere organizzata fin nel minimo dettaglio ogni possibile ulteriore concatenazione tra soggetti e oggetti. È il momento in cui i processi si incontrano e si scontrano: un processo che ha costituito una soggettività, per il tramite della concatenazione tra soggetti, entra in concatenazione con un altro processo a sua volta produttore di soggettività. La dinamica che ne risulta porta sempre ad un vinto e ad un vincitore: è la messa in gioco del modello della guerra dell'ipotesi Nietzschiano/Foucaultiana (Tonkoff, 2018) su cui si basa l'intera ontologia che viene qui utilizzata. Ed è in questo stesso identico frangente che questi processi di governo si mostrano nella loro costante, ripetuta, ontologica fallibilità: la strutturazione perfettamente adamantina della vita è il polo cui essi tendono, senza mai raggiungerlo. Il diagramma non solo non può essere mai compiutamente e integralmente attualizzato, ma è esso stesso bifronte: oltre che ordinamento di ciò che può accadere, esso è anche quella "emissione di singolarità" che si allontanano dal suo tentativo di normalizzazione.

Ecco il prodursi di un ulteriore processo, quello di soggettivazione, che diparte come un chiasma e dal processo di soggettificazione: nel momento in cui una soggettività sta performando la soggettificazione che lo ha prodotto, nel suo concatenarsi con altri soggetti ed oggetti, con altri individui ed altri spazi, a loro

volta soggettificati da altri processi, lo scontro può produrre una sorta di imprevisto, di esito alternativo della lotta, qualcosa di non perfettamente organizzato. È il momento in cui un soggetto, come in un nastro di Mobius, riesce a discostarsi dal canovaccio scritto per lui, dalla sceneggiatura in cui era stato prodotto: trovando un'altra via, un altro fine, un'altra gratificazione, un'altra risorsa materiale su cui fare perno per agire diversamente. Non si tratta, però, di una riedizione dell'agency né di un atto di libero arbitrio e di auto-determinazione, non sono in gioco la volontà né la scelta strategica e razionale. Piuttosto, partendo dalla intuizione che, in questo approccio, "what this suggest for the concept of agency is that efficacy or effectivity to which that term has traditionally referred becomes distributed across an ontologically heterogeneous field, rather than being a capacity localized in a human body" (Bennett, 2010, p. 23); si tratta di considerare come invece la soggettivazione sia fatta di micro-accadimenti, di piccole variazioni sul ritmo della concatenazione, di margini di autonomia che vengono guadagnati rispetto a un processo interattivo che andava in una direzione e che, inspiegabilmente, viene virato. Un processo, anche in questo caso, speculare a quello di soggettificazione: se lì non era in gioco la rifabbricazione di una soggettività pre-esistente, allo stesso modo qui non è in gioco la costituzione di una soggettività libera; bensì una parziale deviazione dal flusso del processo in cui si è inseriti, che dà poi al soggetto la possibilità di percepire un effetto, a posteriori, di senso.

3.1 L'Oggetto del Ricercare: una Scoperta

3.1.1 Dalle policies di digitalizzazione della scuola italiana…

Questa prospettiva, come detto, annulla tre distanze: quella tra policy e leadership; quella tra leadership e digitalizzazione; quella tra policy e digitalizzazione.

Relativamente alla prima distanza, la policy non è più qualcosa di prodotto esternamente che viene rivolto ad un destinatario, qualcosa che proviene da un luogo altro. Piuttosto, il policing è da scoprirsi all'interno dei processi di ciò che si sta studiando, è anzi esso stesso parte di un processo, di un particolare modo di effettuarsi dei processi: si tratta di quei processi che intendono normalizzare,

regolarizzare, uniformare, standardizzare, raccomandare un determinato modo di relazionarsi dei soggetti ad altri soggetti ed oggetti, facendo perno su di un certo corpus di sapere e facendo appello a dei principi ultimi riassumibili nella massima "questa certa cosa si fa così perché…".

Relativamente alla seconda distanza, poi, la digitalizzazione non può essere considerata un oggetto esterno e/o indipendente da ciò che si sta studiando, perché essa è un processo molteplice ed emergente le cui caratterizzazioni vengono definite nel farsi stesso dei processi. La digitalizzazione, in tal senso, risulta come l'effetto di un certo modo di produrre soggetti nei processi di soggettificazione, di prevalere di un processo su un altro nei concatenamenti tra soggetti ed oggetti e di discostarsi dal policing nei processi di soggettivazione. Ovviamente, avendo ben delimitato il campo da analizzare a tutti quei processi che vedono il concatenamento di "visibilità" o "enunciabilità" anche digitali: siti internet, piattaforme gestionali, applicazioni su smartphones, etc.

Infine, riguardo alla distanza tra policy e digitalizzazione, il suo annullamento è la diretta conseguenza di quanto fin qui detto: se il policing accade come un processo e la digitalizzazione anche, non vi può essere una distanza tra lo "strumento" policy e l'"oggetto" digitale. Essi sono talmente co-implicati che una analisi della digitalizzazione come processo prevede di guardare non solo ai processi di policing ma anche, come evidenziato poche righe sopra, alle modalità con cui i soggetti se ne riescono a distanziare, generando processi di digitalizzazione differenti.

Ma come si è generata la distanza tra l'analisi nella prospettiva della policy di digitalizzazione e quella del dispositivo? Come suggerito da Gobo (2001, p. 57), la ricerca è un "raggruppamento di esperienze in un concetto" e il disegno della ricerca si presenta come un'opportunità che permette al ricercatore di decidere cosa guardare (Ivi). Lungi però dall'essere questa una pura scelta neutrale ed astratta, essa si realizza nell'iterativo rincorrersi delle fasi di concettualizzazione, definizione operativa e scelta del caso da studiare (Ivi), le quali a loro volta intersecano l'ingresso nel campo di ricerca, gli interessi dei soggetti oggetto di ricerca ed il posizionamento accademico del ricercatore (Gilli, 1971). In questo senso, "il tema di una ricerca non può essere scelto a priori, ma va scoperto, e scoperto nel corso della ricerca. […] Quando […] il ricercatore è calato nella

realtà […] gli viene naturale accettare questo punto fondamentale: che il problema su cui far ricerca non può essere scelto, ma va scoperto e che questa scoperta, anziché essere a monte della ricerca, è una delle fasi più importanti e più delicate della ricerca" (Ivi, pp. 53-54).

Lo slittamento di prospettiva, pertanto, è stato esso stesso parte integrante della ricerca stessa e un suo effetto: il quadro teorico esposto nel capitolo precedente è stato elaborato alla luce degli eventi del campo, delle sfide da esso poste, delle problematiche analitiche in esso evidenziatesi. Lo stesso oggetto di ricerca è stato "scoperto" (Ivi, p. 46): esso era stato inizialmente formulato come gli effetti delle recenti policies di digitalizzazione della leadership nella scuola italiana (L. 107/2015 e Piano Nazionale Scuola Digitale); ma il campo ha fin da subito evidenziato come queste policies, sulla carta molto ambiziose, fossero poco più che una specifica parte, forse addirittura marginale, di più ampi coinvolgimenti della scuola nel mondo delle tecnologie, delle piattaforme e del digitale. La stessa categoria di leadership educativa è stata rimodellata da questa prima esperienza di campo, risultando localizzata più variamente rispetto agli individui che la letteratura solitamente richiama – dirigente scolastico in primis – e divenendo un effetto possibile ed eveniementale di processi di soggettificazione e soggettivazione più variegati.

3.1.2 … al dispositivo di digitalizzazione dell'organizzazione scolastica

L'esplosione e la ricchezza del campo, quindi, hanno condotto alla ponderazione di un diverso tipo di framing dell'oggetto della ricerca, verso il dispositivo di digitalizzazione: processi più ampi ed eterogenei, rispetto all'unitarietà degli oggetti di policy; ma allo stesso tempo, per limiti cognitivi, la necessità di restringere il focus ad uno specifico studio di caso, una sola scuola, da intendersi non come istituzione educativa nel suo complesso, ma come organizzazione scolastica.

Risulta a questo punto evidente che, per analizzare il dispositivo di digitalizzazione si è posto più di un problema. Si proverà a enumerarli velocemente, per poi entrare nel dettaglio di ciascuno. Anzitutto, si è avuto un problema di linguaggio. Fino ad ora sono stati usati in maniera piuttosto intercambiabile alcuni termini: concatenamento, assemblaggio, processo, relazione e interazione, solo

per citarne alcuni. Occorrerà ora, prima di tutto, definire con maggiore chiarezza cosa si intende per ogni singola parola, evidenziando possibili usi di sinonimi consentiti, al fine di rendere la prossima analisi più chiara e comprensibile. Si sono avuti poi una serie di problemi di metodo. Anzitutto, se è chiaro che è stata suggerita l'immagine della matassa come modo per rappresentare il dispositivo, meno chiaro può risultare cosa significhi analizzare un dispositivo: sia per quanto riguarda il fine a cui le operazioni di analisi devono tendere e, quindi, le domande di ricerca a cui si vuole rispondere; sia per la strategia di ricerca che deve essere adottata, ovvero il tipo di approccio che è possibile utilizzare. Successivamente, l'unità di analisi: parlare di processi è qualcosa di estremamente intrigante ma, insieme, altrettanto problematico. Analizzare i processi, flussi in continuo mutamento, significa operare delle riduzioni di complessità che vanno assolutamente definite e chiarite. Così come va circoscritto il campo di ricerca in cui produrre i dati necessari per l'analisi e vanno disciplinate le operazioni di osservazione e interrogazione di questo campo: va strutturato un protocollo in grado di definire cosa è rilevante, in che modo può essere rilevato e come viene registrato. Una volta prodotta tale base dati, poi, si deve entrare nel vivo dell'analisi: in cosa consistono le analisi che potranno essere effettuate? In che modo permetteranno di tentare la risposta alle domande poste?

In breve: è necessario predisporre un metodo di ricerca. Anzi, per essere più coerenti con le premesse fino ad ora sviluppate: è necessario ricomporre e rendere il più possibile esplicito, trasparente ed ispezionabile, quell'insieme di procedure e tecniche che sono state messe in opera nello svolgersi della ricerca sul campo. È ciò che sostiene Savage (2013, p. 17) quando, seguendo Strathern (1992), parla di "making explicit what might otherwise be implicit" come un modo preferibile "to see questions of method […] because it allows for a more fluid rendering of methods which puts them into tension more effectively with questions of theory". Non si vuole infatti, in questo capitolo, restituire l'immagine di un metodo unitario, confezionato prima della discesa sul campo e adatto allo scopo che ci si era prefissi; quanto invece dislocare il più possibile l'implicito (M. Savage, 2013) di uno sviluppo frammentario e contestuale, in cui i problemi e le modalità (teoriche e pratiche) adottate per risolverli sono stati ricorsivamente intrecciati, offrendo l'uno lo spunto per lo svilupparsi dell'altro: "un flusso irregolare di decisioni sollecitate dalla mutevole configurazione degli eventi che si succedono sul campo" (Cardano, 1997, p. 50).

3.2 Un Breve Glossario Introduttivo

In questo breve glossario si fornirà, per ogni lemma, quella che Gobo (2001, p. 67) chiama la definizione lessicale, ovvero una descrizione del "raccordo tra il concetto/indicatore/variabile e il termine relativo. […] Essa risponde alla domanda 'ma cosa intendi per…?'". Il fine che si vuole raggiungere in questo modo è duplice: da un lato, familiarizzare con la inconsueta terminologia che sarà utilizzata da qui in avanti; dall'altro, proseguire ulteriormente quel lavoro di progressiva specificazione delle parti del concetto di "policy in the dispositif", riepilogate nella Tabella 2, che condurrà alla definizione degli indicatori. Ai fini di facilitare una lettura in continuità con il capitolo precedente, il paragrafo si concluderà con una tabella riepilogativa che permetterà di rintracciare le continuità con la tabella precedente.

> *Forma di un Regime di Enunciabilità*: da ora in avanti, quando si parlerà di forma di un regime di enunciabilità, si intenderà qualsiasi elemento non umano discorsivo, sia esso una circolare ministeriale o una teoria sulla leadership o un format per la redazione di progetti. Suoi sinonimi possono essere considerati: enunciabilità, oggetto, testo, elemento non umano, elemento (non umano) discorsivo.
>
> *Forma di un Regime di Visibilità*: da ora in avanti, quando si parlerà di forma di un regime di visibilità, si intenderà qualsiasi elemento non umano non discorsivo, sia esso un sito web o una tastiera di pc o una sedia. Suoi sinonimi possono essere considerati: visibilità, oggetto, elemento non umano, elemento (non umano) non discorsivo.
>
> *Sostanza di un Regime di Visibilità o di Enunciabilità*: da ora in avanti, quando si parlerà di sostanza di un regime di visibilità o di enunciabilità, si intenderà una parte costituente di qualsiasi elemento umano. Essa si articola in tre dimensioni: designazione della modalità enunciativa, formazione degli oggetti e formazione dei concetti. Si tratta di un modo di intendere una parte costituente di un elemento umano come predisposizione di un sistema relazionale tra: una generalità, un luogo da cui parlare, una postura da tenersi

nelle relazioni, degli elementi umani e non umani non discorsivi con cui relazionarsi e dei modi di legare tra loro degli elementi non umani discorsivi. Suoi sinonimi possono essere considerati: (parte di) modalità enunciativa, (parte di) posizione soggettiva, (parte di) sub-soggettività, (parte di) soggettività, (parte di) elemento umano.

Forza: da ora in avanti, quando si parlerà di forza, si intenderà la funzione per esercitare la quale viene predisposta una (parte di) soggettività. Essa si articola in due dimensioni: una funzione formalizzata e una sostanza formata. Ad esempio, sono funzioni formalizzate: uniformare, regolamentare, adeguare, potenziare, efficentare, economizzare, contrattare, etc. Sono invece sostanze di una forza quelle (parti di) elementi umani che servono da punto di applicazione della forza. Ad esempio, un produttore di contenuti digitali, nel momento in cui la forza "standardizzare" lo incita ad auto-regolare l'attività di redazione di progetti ad un format progettuale specifico. Suoi sinonimi possono essere: funzione e funzionamento.[39]

Concatenamento: da ora in avanti, quando si parlerà di concatenamento, si intenderà una relazione tra forze che relaziona elementi (umani e/o non umani). Si tratta di un modo di concepire le relazioni tra due o più parti in una prospettiva non dualistica, ma di "all-functioning-system" (Nichterlein & Morss, 2016, p. 53): nel concatenamento, ciò che entra in relazione produce effetti che vanno oltre la mera sommatoria o intersezione delle parti. Il concatenamento è produttivo e produce differenze, piuttosto che sintesi. È l'operatore delle relazioni non dialettiche per eccellenza. Conca-

39 Questa flessione della forza sulla funzione, del potere sul funzionamento, è certamente in debito anche con una certa lettura dell'Anti-Edipo (Deleuze & Guattari, 2002). Se la modalità enunciativa è un sistema relazionale che si instaura tra elementi umani e non umani, un vero e proprio micro-cosmo, allora non è possibile non prendere in considerazione Deleuze (2014, p. 34) quando sostiene che: "Noi siamo puri funzionalisti: quello che ci interessa è il modo di procedere, di funzionare […]. Il funzionalismo regna nel mondo delle micro-molteplicità, delle micro-macchine […] A questo livello non ci sono macchine qualificate in un modo o in un altro […]. La sola questione è come funziona".

tenando forze, produce un'economia di dominazione. Assemblando (parti di) soggettività, produce soggettività finalizzate[40]. Riassemblando soggettività finalizzate con altri elementi (umani e/o non umani), apre all'imprevisto della meccanica della piega[41]. Suoi sinonimi possono essere: assemblaggio e agencement. Preferibilmente, comunque, si utilizzerà concatenamento per relazionare le funzioni e assemblaggio per relazionare gli elementi umani e non umani.

Forma di un Regime di Sapere: da ora in avanti, quando si parlerà di forma di un regime di sapere, si intenderà qualsiasi assemblaggio di elementi non umani discorsivi e non discorsivi, come ad esempio delle linee guida per scrivere progetti. Suoi sinonimi possono essere: sapere, regime di sapere, regime concatenato, regime assemblato.

Sostanza di un Regime di Sapere: da ora in avanti, quando si parlerà di sostanza di un regime di sapere, si intenderà un elemento umano come effetto, situato, momentaneo e parziale, di un assemblaggio di sostanze di enunciabilità e visibilità che concatena forze. Essa si articola in tre dimensioni: designazione della modalità enunciativa assemblata, formazione degli oggetti assemblati e formazione dei concetti assemblati. Si tratta di un modo di intendere un elemento umano come un sistema relazionale[42] predisposto ad un funzionamento. Non si tratta di un effetto coincidente e sovrapponibile ad un individuo nella sua unitarietà consueta; bensì qualcosa che disfa l'unità dell'individuo: dall'interno, rendendola parzializzata e contingente[43] – come una sola delle molteplici facce

40 Vedi più avanti in questo paragrafo.

41 Vedi più avanti in questo paragrafo.

42 tra: una generalità, un luogo da cui parlare, un modo di funzionare nelle relazioni, degli elementi umani e non umani non discorsivi con cui relazionarsi e dei modi di legare tra loro degli elementi non umani discorsivi.

43 Questo disfacimento dall'interno può essere anche inteso come uno slittamento dall'individuo al "dividuale" (Deleuze, 2014, p. 237): "i componenti della […] soggettività (intelligenza, affetti, sensazioni, funzione cognitiva, memoria, forze fisiche) non sono più uniti in un 'io', non hanno più il soggetto individuato come referente" (Lazzarato, 2019, p. 20).

del poliedro di cui esso si compone; e, dall'esterno[44], eccedendola – attraversando i confini e relazionando umano e non umano. Suoi sinonimi possono essere: modalità enunciativa (assemblata o finalizzata), posizione soggettiva (assemblata o finalizzata), sub-soggettività (assemblata o finalizzata), soggettività (assemblata o finalizzata), elemento umano (assemblato o finalizzato).

Dinamica del Funzionamento Dominante: da ora in avanti, quando si parlerà di dinamica del funzionamento dominante, si intenderà un'economia della dominazione e della sottomissione come effetto, situato e momentaneo di un concatenamento tra forze che assembla elementi umani e/o non umani. Essa si articola in quattro dimensioni: denominazione, quantità, qualità e modo di procedere. Si tratta di un modo di guardare agli effetti di un concatenamento nominando le funzioni e ricostruendo quali sono quelle che lo dominano a discapito di quali altre, qual è la peculiarità di ciascuna e quali sono le modalità operative che esse seguono. Suoi sinonimi possono essere: dinamica delle forze / delle funzioni / dei funzionamenti, analitica delle forze / delle funzioni / dei funzionamenti.

Diagrammatica del Funzionamento Dominante: da ora in avanti, quando si parlerà di diagrammatica del funzionamento dominante, si intenderà la regola generale che organizza l'intero processo di funzionamento di un dispositivo. Esso ha due dimensioni: una funzione generale che essa persegue e una sostanza generale su cui si applica. Ad esempio, come già si è visto nel capitolo precedente, incitare all'auto-regolazione (funzione generale) una moltitudine di unità individuali (sostanza generale). Suoi sinonimi possono essere: diagramma di funzionamento, diagramma di forze, diagramma di funzione.

---

44 Questo disfacimento dall'esterno può anche essere inteso come il modo in cui questo lavoro considera l'intuizione di Simondon (1958, p. 127): "il rapporto adeguato all'oggetto tecnico deve essere colto come un accoppiamento tra vivente e non vivente": "non agiamo più, né facciamo più uso di qualcosa, se per azione e uso intendiamo funzioni del soggetto. Costituiamo piuttosto delle semplici entrate e uscite, degli input o output, dei punti di congiunzione o di disgiunzione" (Lazzarato, 2019, p. 19) di un concatenamento.

Meccanica della Piega: da ora in avanti, quando si parlerà di meccanica della piega, si intenderà un elemento umano come possibile effetto di un movimento in reazione a ed in relazione con un funzionamento. Questo movimento si articola in quattro dimensioni: il luogo da cui parla (piega materiale); il modo di funzionare nelle relazioni (piega della forza), i modi di legare i concetti (piega della Verità); la propria generalità (piega del Fuori). Come per la soggettività, essa non rappresenta una dinamica coincidente e sovrapponibile ad un individuo nella sua unitarietà consueta; bensì un processo collettivo di modificazione del sistema relazionale tra (una parte di) un elemento umano ed altri elementi non umani, trasformandolo in qualcosa di differente: non unificato, né (solo) umano. Si tratta, quindi, di rendere definitivamente fluido e dinamico il soggetto, già parzializzato e reso eccedente dal precedente uso di soggettività. Suoi sinonimi possono essere: farsi del Sé, soggettività autonoma e soggettivazione autonoma.

A questo punto, vengono proposti dei concetti aggregativi che si riveleranno utili per rendere più fluido il lavoro:

Processo di Soggettificazione: da ora in avanti, quando si parlerà di processo di soggettificazione si intenderà la produzione di soggettività finalizzata come effetto di un assemblaggio di (almeno) due elementi non umani che concatena forze.

Processo di Funzionamento: da ora in avanti, quando si parlerà di processo di funzionamento si intenderà la dinamica dei funzionamenti come effetto di un concatenamento tra forze che assembla almeno (due) elementi.

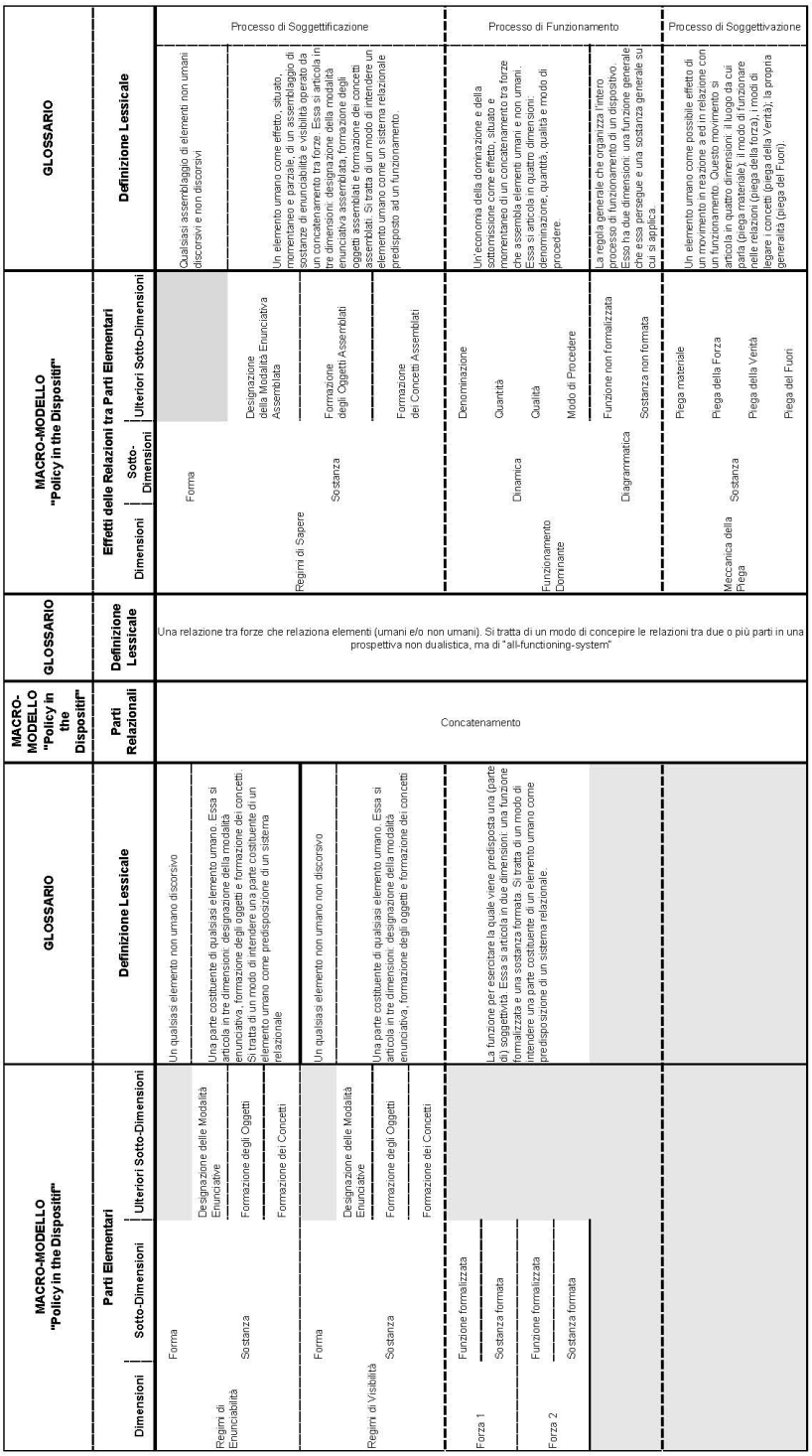
Processo di Soggettivazione: da ora in avanti, quando si parlerà di processo di soggettivazione si intenderà il ri-assemblaggio tra visibilità ed enunciabilità che avviene successivamente all'avvio di un processo di funzionamento e che effettua un Sé che si differenzia rispetto all'esito dell'iniziale processo di soggettificazione. In particolare, questa differenza si sostanzia nella determinazione di

un diverso funzionamento della (sub-)soggettività, tramite: un differente luogo, una differente postura, un diverso modo di legare i concetti e una differente generalità.

Dispositivo: da ora in avanti, quando si parlerà di dispositivo si intenderà l'intrecciarsi di tre processi: quello di soggettificazione, quello di funzionamento e quello di soggettivazione. Il dispositivo costituisce l'attualizzazione parziale e situata di un diagramma.

La seguente Tabella 3 offre un riepilogo del glossario, permettendo una immediata ricostruzione delle connessioni con la Tabella 2.

Tabella 3 – Dal macro-modello epistemologico al glossario metodologico.



3.3 Le Domande del Ricercare: i Tre Ordini di Effetti del Dispositivo

Occorre ora esplicitare adeguatamente le domande di ricerca che hanno fatto da guida al presente lavoro. Ciò, ovviamente, si intreccia con i numerosi slittamenti occorsi nel tempo, sia in termini di quadro teorico che di oggetto di ricerca.

3.3.1 Dai "first and second order effects" delle policies…

Volendo presentare cronologicamente questo percorso, è possibile considerare come punto di partenza quelli che Ball (Ball, 1993, p. 17) definisce come "first and second order effects" delle policies: "there is [an] important distinction to be made in regard to effects. A distinction between what might be called first order and second order effects. First order effects are changes in practice or structure (which are evident in particular sites and across the system as a whole). And second order effects are the impact of these changes on patterns of social access and opportunity and social justice". Nel corso di successive rielaborazioni, poi, lo stesso Ball (Ball, 2015, p. 306) ha reso più esplicito il legame tra policies e soggettività: "very schematically, I talk about the ways in which policies both change what we do (with implications for equity and social justice) and what we are (with implications for subjectivity)". Proprio sfruttando questa rielaborazione, il presente lavoro, inizialmente configurato come studio delle policies di digitalizzazione della leadership scolastica italiana, mirava a rispondere a due interrogativi:

1. Il primo, inerente i "first order effects" delle policies: che soggettività di leader(s) produce la digitalizzazione delle pratiche dell'organizzazione scolastica?
2. Il secondo, inerente i "second order effects" delle policies: che razionalità politiche sono in gioco nel tentativo di governo del sistema educativo tramite la (ri)soggettivazione dei leader(s) in esso coinvolti?

Approfondendo però ulteriormente lo slittamento intercorso tra la definizione del 1993 e la rielaborazione del 2015, è possibile notare come ciò a cui si assiste sia anzitutto una sorta di inversione. La prima delle cose da studiare, infatti, diviene ciò che era posto in second'ordine, ovvero come le policies cambiano ciò che si fa. La seconda questione su cui focalizzarsi, invece, diviene una rimodulazione di quelli che erano gli effetti di prim'ordine, non più centrati però

sul binomio struttura-pratica, ma sulla soggettività come "site of struggle" (Ball, 2016), punto in cui il binomio struttura-pratica collassa. L'inversione e la rimodulazione, inoltre, possono anche parlare di un possibile slittamento nell'ordine dei valori attribuibili alle modifiche effettuate dalle policies: gli effetti su ciò che quotidianamente si fa e le connesse implicazioni di potere, infatti, da preoccupazione di primaria importanza e di lungo periodo, divengono qualcosa di più immediato e, forse, anche meno rilevante. Maggiore enfasi, invece, sembra essere posta sugli effetti che le policies possono avere su ciò che si è, su come cambiano il modo di essere nel mondo e di pensare al mondo, evidenziando come la posta in gioco di lungo periodo possa essere identificata proprio nella modificazione che passa per gli orizzonti in cui si è in grado di pensarsi diversamente da come viene predisposto.

3.3.2 … ai first, second and third order effects del dispositivo

Queste rielaborazioni, nonché le riflessioni che, nel tempo, le hanno accompagnate, sono state, insieme alle prime esperienze di campo, al centro del percorso di riformulazione delle domande di ricerca del presente lavoro.

In particolare, l'enfasi posta sugli effetti delle policies sulla modificazione delle soggettività è stato uno dei punti cardine che sono stati investiti dalla riarticolazione in chiave processuale del quadro teorico e del lavoro di ricerca. Se il punto che deve ottenere maggiore attenzione è come una policy cambia ciò che si è, nel momento in cui si trasferisce questo problema in una ontologia processuale, la sua forma muta nel seguente quesito: come si sta divenendo altro da ciò che si è?

Cambia anche, di conseguenza, tutto lo scenario degli interrogativi di ricerca. Anzitutto, bisogna ricordare che essi non verteranno più sugli effetti delle policies, ma su quelli del dispositivo di digitalizzazione. Dispositivo che, come si è illustrato, può essere visto come composizione di tre processi, ciascuno con un proprio peculiare effetto: quello di soggettificazione, che effettua delle soggettività; quello di funzionamento, che effettua una dinamica di funzioni secondo la regola di un diagramma; quello di soggettivazione, che effettua delle soggettivazioni autonome.

A questo punto, è possibile esplicitare le tre domande di ricerca che guidano il districamento del dispositivo:

1. I "first order effects" del dispositivo non riguardano più ciò che si fa, ma una parte di ciò che si è. Essi saranno inerenti alla produzione di soggettività effettuata dal dispositivo di digitalizzazione e, in particolare, agli esiti dei processi di soggettificazione attivi in esso. In particolare, al livello di dettaglio e di definizione dell'oggetto da indagare in questa ricerca, la prima domanda viene formulata in questo modo: quali sono e come si producono le soggettività che vengono effettuate da quei processi di soggettificazione che assemblano di regimi di enunciabilità e di visibilità digitali?
2. I "second order effects" del dispositivo, invece, spostano l'attenzione su ciò che si fa e sulle sue conseguenze in termini di potere. Essi, quindi, saranno inerenti alla dinamica di funzionamento del dispositivo di digitalizzazione. Gli effetti di questa dinamica, come si è visto, produrranno sempre il prevalere di una funzione su di un altra, secondo una regola: è questo prevalere, nonché la sua regola, l'oggetto della seconda domanda. La quale viene formulata, di conseguenza, in due parti:

    2.a) quali sono i funzionamenti prevalenti di quei processi di funzionamento che assemblano almeno un elemento non umano digitale con altri elementi?

    2.b) qual è il diagramma di funzionamento che si attualizza nel dispositivo di digitalizzazione?
3. Infine, è necessario interrogarsi su quelli che si potrebbero chiamare i "third order effects" del dispositivo, i quali ri-spostano l'attenzione su ciò che si è. Essi, infatti, riprendono l'altra parte di questo tema, rivolgendo l'attenzione agli effetti dei processi di soggettivazione del dispositivo. La terza domanda viene perciò così formulata: quali sono e come si producono le soggettività che si discostano dal funzionamento dominante del dispositivo?

3.4 Lo Sguardo del Ricercare: un Approccio di Etnografia dell'Assemblaggio

Stabilito il fine a cui la ricerca tende, si può passare al problema di quale possa essere un approccio utile per districare la matassa del dispositivo di digitalizzazione e dare risposta alle domande poste.

Come suggeriscono Baker & McGuirk (2017, p. 434), nel guardare alle policies da una prospettiva che valorizzi gli assemblaggi, "immersion in the daily work of policy [subjects is] not an option": l'intento di "collapsing structure and agency into a concern with process" (Tonkiss, 2011, p. 584) richiede di focalizzarsi su come le cose accadono, più che su come sono prescritte. Ciò non può che condurre a fare ricerca direttamente su quel campo in cui i processi che interessano prendono vita, ovvero: un'organizzazione scolastica nella sua quotidianità. È questo il punto di partenza di quelli che Marradi (2007, p. 91) definisce "orientamenti non-standard nella ricerca sociale", ovvero quegli approcci che cercano di "ridurre al minimo la separazione tra scienza e vita quotidiana".

L'affidamento su di una ontologia processuale ed una epistemologia sociale come quella che si è tentato di delineare, però, pone in una situazione assolutamente problematica. Se gli approcci non-standard sono caratterizzati da elementi comuni in negativo piuttosto che in positivo e, in particolare, dall'assenza di regole condivise sulla conduzione della ricerca (Ivi), il quadro teorico qui adottato pone dianzi al problema ulteriore per cui "methods for [producing] research data need to be entirely rethought so as to better grasp the dynamism of [assemblages]" (de Freitas, 2012, p. 588). I processi, nella loro continua e mutevole fluidità, difficilmente riescono ad essere afferrati e guardati con gli strumenti tipici della ricerca sociale, ancor più quando vedono la partecipazione di oggetti assolutamente particolari quali quelli "digitali", che già di per sé rappresentano una sfida, ancora tutta da giocarsi, alla metodologia sociologica (Marres, 2017).

Pertanto, il territorio in cui si situa l'approccio di questo lavoro guarda a quegli studi noti come "etnografie dell'assemblaggio", non riconoscendo in essi un modello cui conformarsi ma piuttosto un punto a partire dal quale sperimentare, adattando suggerimenti e pratiche di ricerca agli specifici assetto teorico ed oggetto di ricerca. L'etnografia è un approccio alla ricerca, un tipo di sguardo (Dal Lago & De Biasi, 2006) con una lunga storia. Antropologia (Malinowski, 2005),

scuola di Chicago (Park, Burgess, & McKenzie, 1999), interazionismo simbolico (Goffman, 2010) ma anche sperimentazioni post-strutturaliste (Tamboukou & Ball, 2003) hanno variamente adattato questo modo di fare ricerca ai loro fini. Per questo si preferisce unirsi a coloro che fanno un uso del termine etnografia non per riferirsi ad un metodo strutturato ma, piuttosto, ad un "pragmatismo" (Youdell & McGimpsey 2015 p. 121) o ad una "sensibilità" (Baker & McGuirk, 2017, p. 433) utile per "investigate together economic, structural, spatial, temporal, representational, discursive, relational, subjective and affective orders as these play out at macro, meso and micro scales" (Youdell & McGimpsey, 2015, p. 120).

Ciò che si richiama qui è l'utilità di questo approccio per dare spazio a quell'interesse verso il molteplice che scaturisce dall'accennato annullamento della distanza tra ciò che si sta studiando e la digitalizzazione. Una molteplicità che si articola tanto nell'assemblaggio del differente e del variegato quanto nella produzione di effetti imprevedibili e differenziali; tanto nella permeabilità dei confini tra umano e non umano quanto in quella tra i livelli (micro, meso e macro) con cui si è abituati a sezionare i fenomeni sociali; tanto nella eterogeneità delle logiche che si sovrappongono nel determinare un fenomeno (Collier & Ong, 2005, p. 12) quanto nello stesso ricostruirle come un assemblaggio svolto da un ricercatore che non è certamente in grado di sottrarsi alle medesime regole dell'assemblaggio a cui partecipa (Baker & McGuirk, 2017; McCann & Ward, 2012; McFarlane & Anderson, 2011).

Inoltre, i processi, nella loro fluidità, non sono solo molteplici, ma anche mobili, ponendo l'utilità per una ulteriore pratica di ricerca da associare alla etnografia. Tale mobilità scaturisce dall'annullamento della distanza tra policy e ciò che si sta studiando: i processi di policing non solo si spostano da un luogo ad un altro ma, muovendosi, producono i luoghi organizzativi che attraversano. È proprio in riferimento a questo che i geografi sociali parlano di "research sites emerging during projects" (McCann & Ward, 2012, p. 43) ed è da questa tradizione di ricerca che emerge la "practice of tracing sites and situations" (Baker & McGuirk, 2017, p. 434). Ciò si traduce in una vera e propria ri-concettualizzazione del "campo": non più "a discrete local community or bounded geographical area, but […] a social and political space articulated through relations (Shore & Wright, 1997, p. 14). Esso diventa qualcosa di non più precostituito o fisicamente localizzato, ma una moltiplicazione di punti di interesse che "depends on what

and where [policing] touches in order to cohere recognisably as [policing]" (Prince, 2016, p. 5). Il campo su cui scendere, in questo senso, diviene qualcosa che è possibile delimitare inizialmente solo come un punto di partenza, "situated and neither self-evident nor singular" (Baker & McGuirk, 2017, p. 434), da cui ci si deve tener pronti a partire verso il "following" (Ball & Junemann, 2011; Marcus, 1995) di elementi umani e non umani nel loro assemblarsi.

Da ultimo, l'annullamento della terza distanza, ovvero quella tra policy e digitalizzazione, conduce a vedere i processi come un fenomeno localizzato, assemblato, costantemente prodotto e resistito, lavorato: tanto le loro cause sono disparate quanto i loro effetti non sono scontati. Ciò pone l'utilità di una terza pratica di ricerca, ovvero l'adozione di una prospettiva che li tratti come il campo di battaglia su cui effettivamente è possibile "to analyse the conditions that make [truth] possible as well as the conditions that make it compelling to various audiences" (Baker & McGuirk, 2017, p. 436). I progetti e le forze egemoniche, come il neoliberismo, in questo modo, sono tanto combattuti quanto realizzati, consolidati, negoziati e modificati nei processi.

Concludendo questa breve introduzione, l'approccio dell'etnografia dell'assemblaggio risulta una "orientation that delivers in-depth qualitative understandigs (to make multiplicity, processes, and labour visible) of situated contexts (to enact uncertainty)" (Ivi, p. 433) che si esplica attraverso un "exercise of mapping" (DeLanda, 2016; Tamboukou, 2009; Youdell & McGimpsey, 2015): "charting movements across orders and scales, with a different spatial or temporal sense than ethnography might do otherwise" (Youdell & McGimpsey, 2015, p. 121). Il districamento della matassa del dispositivo, insomma, richiede una certa inventiva e sperimentazione, una applicazione dell'immaginazione sociologica al metodo di indagine, tanto necessaria quanto rischiosa. Alcuni studiosi riconoscono perfino un rischio di inconsistenza metodologica in questo sforzo (Ivi), ma ritengono che questo possa essere giustificato dalla necessità di rispondere rapidamente alla produzione dell'attuale che gli assemblaggi effettuano. È in questo tratto sperimentale, rischioso dal punto di vista del rigore, ma necessario dal punto di vista etico-politico, che emerge pienamente la coerenza tra la politics of subjectivations, il ruolo dell'intellettuale specifico e l'adozione di una "politicised methodology" quale questa si presenta (Ibidem).

3.5 L'unità di Analisi del Ricercare

Passare alla definizione dell'unità di analisi permetterà di sviluppare un tema di assoluta importanza e centralità nell'analisi sociologica, almeno quanto di assoluta problematicità nel momento in cui ci si discosta dagli approcci più tradizionali. Ciò che si porrà in evidenza, insieme alla adozione di una definizione di unità di analisi, saranno anche il processo che ha condotto a questa definizione e il limite che questa stessa definizione comporterà, ovvero una certa, inevitabile, riduzione della complessità.

3.5.1 Dalle possibili unità umane individuali...

Sebbene, giunti a questo punto della trattazione, la scelta dell'unità di analisi possa sembrare qualcosa di scontato e consequenziale rispetto all'approccio sviluppato, nell'effettivo processo di ricerca la sua definizione è stata una vera e propria conquista.

Il punto di partenza è stato certamente la letteratura metodologica più consolidata sul tema, per la quale l'unità di analisi è "il tipo di oggetti sui quali si raccolgono informazioni" (Marradi, 2007, p. 96): non i casi particolari che saranno le unità empiriche della ricerca, ma il tipo generale che vi corrisponde. Tale tipo di oggetti, poi, deve essere sempre mantenuto costante per tutto lo sviluppo del lavoro (Marradi, 2004). In relazione a questo requisito, il modo migliore per effettuare una sorta di test di correttezza sull'unità di analisi scelta è quello di usare la matrice dei dati: in essa "i vettori orizzontali si riferiscono a oggetti [intesi] in senso gnoseologico: [essi] possono essere individui (umani o no), famiglie, gruppi, istituzioni, province, Stati, eventi, etc. Ma in una data matrice tutti gli oggetti sulle righe devono essere dello stesso tipo" (Marradi, 2007, p. 95). Quando si riuscirà a definire una unità di analisi che potrebbe essere facilmente posta in riga di una matrice dei dati, ponendo in colonna tutte quelle variabili che saranno necessarie per rispondere alle domande di ricerca, allora si avrà, con buona approssimazione, una conferma della correttezza della definizione adottata.

Questo test e questo inquadramento dell'unità di analisi, tuttavia, non sono neutrali. La matrice dei dati è uno strumento tipico dei metodi quantitativi e, pertanto, è portatore di una propria epistemologia. Ad esempio, far derivare la correttezza della definizione dell'unità di analisi dalla sua impiegabilità in una matrice dei dati se, da un lato, è potenziale garanzia di rigore metodologico, dall'altro, costituisce un certo qual limite alla cosiddetta immaginazione sociologica, schiacciandone le possibilità sugli assunti di uno specifico approccio. In particolare, ciò rinforza una "tendenza a scegliere come unità [di analisi] referenti individuali, dai contorni precisi e facilmente identificabili (soprattutto persone oppure famiglie, gruppi, associazioni, movimenti, partiti, istituzioni, organizzazioni, regioni e stati)" (Gobo, 2001, p. 73). Ma scegliere persone singole, ad esempio, "implica una concezione atomistica della società […] in cui i fattori strutturali vengono dati per scontati o si presume che siano rispecchiati nel singolo" (Galtung, 1967, p. 37).

3.5.2 … passando per la problematizzazione dell'individuale…

Da qui, il processo di ricerca si è mosso verso la problematizzazione dell'unità di analisi, sull'onda di quanto fatto dagli studi cibernetici. In particolare, Marturana e Varela (1992) sottolineano che l'unità di analisi non dovrebbe essere definita come il solo organismo, ma come l'organismo più il suo ambiente, in quanto i due evolvono in modo mutualistico. Questa prospettiva, però, come sottolineato da Pickering (Pickering, 2005, p. 180), può generare una contestazione uguale ed opposta, ovvero che appellarsi alla reciprocità di individuo e contesto, "in the human sciences run the risk of effacing fascinating manglings of 'context' itself".

Ciò che se ne può trarre è una duplice considerazione: da un lato, il contesto non può essere considerato come qualcosa di differente e di separabile dall'individuo, data la loro reciproca interdipendenza; dall'altro, la stessa definizione di ciò che è contesto e di ciò che è individuo "have in general to be found in empirical research (and have no necessary temporal stability) [while] traditional disciplinary schemas and explanatory demarcations often just get in the way" (Ivi, p. 181). Riepilogando: da un lato, il soffermarsi sui referenti individuali è frutto di uno schiacciamento epistemologico; dall'altro lato, l'unità di analisi "ecologica"

di referente individuale e contesto è da rintracciarsi nel suo prodursi, caso per caso.

3.5.3 … e dell'umano…

Un ulteriore slittamento è entrato poi in gioco quando si è preso sul serio il noto aforisma di Marx contenuto nei Grundrisse (Marx, 1857): "production thus not only creates an object for the subject, but also a subject for the object". Seguendo la strada che qui si apre, gli studi sulle pratiche scientifiche (Latour, 1987; Pickering, 1993, 1995) mostrano come ci siano solo flussi continui e mutui aggiustamenti tra il sociale ed il materiale, tra l'umano ed il non umano. In questo senso, "much of traditional social theory is humanist, in as much as key concepts are located in the distinctively human realm" (Pickering, 2005, p. 172). Quando invece si avrebbe bisogno di una "posthumanist [unit of analysis]: one that recognizes from the start that the contours of material and human […] reciprocally constitute one another" (Ivi, p. 173).

3.5.4 … al concatenamento come unità di analisi processuale che attraversa umano e non umano

A questo punto, in questo lavoro, riconosciuto che la definizione dell'unità di analisi deve valorizzare "la vocazione sociologica che assegna priorità alle relazioni rispetto agli individui" (Gobo, 2001, p. 74); ed evidenziato come il soffermarsi sui soli referenti individuali umani costituisca un limite non giustificato; si è raccolto l'invito a "orientare l'indagine verso [un] tipo di unità [relazionale], non solo perché in ess[a] è più facile cogliere i processi sociali e osservarne le pratiche, ma anche perché […] permett[e] di studiare più direttamente e compiutamente le proprietà osservate" (Ibidem).

Dopo questo lungo peregrinare, si è quindi definita l'unità di analisi della presente ricerca come il concatenamento: esso si presenta come il punto cardine su cui si articola tutta la costruzione fino ad ora sviluppata, come evidenziato fin dalla tabella 2, che lo posiziona come quella parte (relazionale) del macro-modello che opera le relazioni tra tutte le parti elementari del dispositivo, producendo conseguentemente tutti gli effetti delle relazioni tra parti elementari. Esso è pertanto una unità basata sugli obiettivi teorici e pratici del ricercatore (Ibidem),

oltre che essere considerato come uno dei migliori concetti “about doing sociology according to Deleuze’s thought” (Lenco, 2018, p. 151).

Definire il concatenamento come unità di analisi, comunque, è qualcosa di decisamente arduo. Esso è un flusso e, come tutti i flussi, non si presta ad essere facilmente fissato e determinato, rinchiuso in una definizione che lo delimiti operativamente come unità individuabile. Ancor più laddove “[the] primary focus in investigating the world is pure relation [and] what we call units or individuals are always the results, not the causes” (Ivi, p. 153). Nel glossario si è definito il concatenamento come la relazione tra forze che relaziona elementi umani e/o non umani ed effettua, di volta in volta, soggettività, funzionamenti e soggettivazioni autonome.

Utilizzare il concatenamento come unità di analisi, però, a questo punto, richiede di darne una definizione operativa che ne renda gestibile anche l’utilizzo sul campo: ovvero, inserendo in esso la posizionalità del ricercatore che lo utilizza nel campo. In questa ricerca, pertanto, si definisce concatenamento, come unità di analisi, ogni tipo di relazione tra forze che relaziona (almeno) un elemento non umano non discorsivo digitale con (almeno) un altro elemento (umano o non umano) in uno spazio di compresenza fisica. Il concatenamento termina nel momento in cui, interrottosi l’assemblaggio in compresenza tra gli elementi iniziali, non si sia nel frattempo realizzato un ulteriore assemblaggio in compresenza, che sia stato possibile seguire, tra (almeno) uno degli elementi iniziali ed un altro elemento.

Si tratta, come sostiene (Corsaro, 1985), di una definizione che può anche essere discutibile nella sua formulazione, ma che si ritiene abbia il pregio di costruire una unità di analisi rigorosa, coerente ed utile per lo specifico intento di questa ricerca e che mette al lavoro in modo esplicito quell’approccio pragmatico spesso suggerito (Decuypere, 2019) – ma raramente esplicitato – relativo al momento in cui effettuare il taglio dell’assemblaggio. Questa definizione, ad esempio, risuona coerente con il tipo di analisi sviluppata da Carroll (2016) sulla leadership come pratica o da Nicolini (2014) sulla telemedicina. Entrambe queste ricerche, prese come esemplificative rispetto ad un corpus di letteratura molto più ampio, pur essendo vicine alla sensibilità che si è sviluppata in questo lavoro, glissano o restano vaghe sulla definizione dell’unità di analisi. Se Carroll (2016,

pp. 92-93) parla di "an interaction that the author observed on a visit [and] becomes a site to interrogate the identity emergence"; Nicolini (2014, p. 7) parla, in alcuni punti, di osservazione delle pratiche nel contesto della routine quotidiana e, in altri, di investigazione delle connessioni tra le pratiche ed i loro prodotti.

Da ultimo, si può sottolineare come questa unità di analisi sia consistente anche con il test della matrice dei dati, cui si è accennato in precedenza. Infatti, qualora si intendesse costruire una matrice dei dati, ogni singolo concatenamento potrebbe essere posizionato in riga, quale oggetto gnoseologico dello stesso tipo; mentre tutte le variabili necessarie per rispondere alle domande di ricerca possono essere posizionate in colonna. Coerentemente con l'ontologia adottata, tutto ciò che viene assemblato da un concatenamento non gli pre-esiste, ma è da esso prodotto e sarebbe pertanto perfino considerabile[45] come un attributo dell'oggetto[46].

3.6 I Luoghi del Ricercare: la Logica di Campionamento

La logica tramite cui identificare il caso di studio è stata un'altra operazione che, nel processo di progressiva e spiraliforme (Gobo, 2001) ri-definizione del disegno di ricerca, ha subito differenti slittamenti. Se ne restituiranno di seguito le tappe principali, prima di soffermarsi sulla sua configurazione finale.

3.6.1 Da più organizzazioni scolastiche…

In una fase iniziale, quando l'oggetto della ricerca era stato definito come l'analisi delle policies di digitalizzazione della leadership scolastica italiana, si era ritenuta interessante la possibilità di effettuare una ricerca in differenti istitu-

45 Con le evidenti forzature epistemologiche del caso.

46 "non è la linea a trovarsi fra due punti, è invece il punto a essere all'incrocio di più linee. […] Il punto è solo l'inflessione della linea" (Deleuze, 2014, p. 213). Conseguentemente, tanto i regimi quanto le soggettività e le soggettivazioni autonome andrebbero concepiti come parti del flusso del concatenamento, siti di intensità, punti particolari in cui il concatenamento, in quanto flusso estremamente veloce, assumendo forme più organizzate, rallenta e diviene maggiormente visibile.

zioni scolastiche, da individuarsi sulla base del loro posizionamento nelle graduatorie finali di differenti bandi di finanziamento per progetti connessi alle principali misure previste dalla policy Piano Nazionale Scuola Digitale.

In una fase successiva, dopo che l'oggetto di ricerca aveva subito un primo slittamento verso l'impostazione attuale, ma ancora non si era ancora definita in termini processuali l'unità di analisi, si era valutata la possibilità di effettuare una multi-sited ethnography, coinvolgendo differenti scuole, almeno 4, selezionate sulla base di quale pacchetto software proprietario utilizzassero, tra i principali disponibili sul mercato, per il funzionamento di quella che era stata individuata come la principale infrastruttura informativa digitale delle organizzazioni scolastiche, ovvero il registro elettronico. Alcune di queste etnografie erano state nel contempo avviate.

3.6.2 … a un'unica organizzazione scolastica…

La definizione finale congiunta dell'oggetto della ricerca e dell'unità di analisi, infine, è intervenuta a selezionare ulteriormente il caso di ricerca, riducendolo ad un'unica organizzazione scolastica. Questa ulteriore riduzione è stata il riflesso di alcune necessità che si sono imposte in conseguenza delle scelte effettuate.

Anzitutto, si è considerato che un approccio come quello fin qui illustrato, per essere utilmente messo in pratica, necessitava di produrre una mole di dati notevole, come sarà ancor più chiaro nel prosieguo del presente capitolo. Lasciarsi alle spalle unità di analisi individuali, dai contorni e dalle dimensioni chiaramente definiti, spostando l'attenzione sui processi, infatti, richiede di effettuare più d'una operazione di produzione dei dati per ciascun concatenamento da analizzare, moltiplicando il lavoro ed il tempo necessari.

In secondo luogo, porsi nel mezzo dei processi significa: da un lato, essere molto presente nell'organizzazione che si sta studiando, al fine di moltiplicare le possibilità e le occasioni di intercettare i processi che avvengono quotidianamente (Carroll, 2016; Decuypere, 2019; Nicolini, 2014); dall'altro, avere molta libertà di movimento nell'organizzazione che si sta studiando. Questo ultimo aspetto, in particolare, si rivela di grande importanza: il ricercatore che entra in

una organizzazione per effettuare una osservazione partecipante[47], infatti, viene facilmente percepito come un "oggetto estraneo", un corpo esterno che perturba, per la sua stessa presenza, le pratiche che quotidianamente procederebbero, in sua assenza, con la loro irregolare regolarità. Ciò è ancor più vero nel momento in cui si rende manifesto l'obiettivo di ricerca che questi ha: ogni soggetto assumerà delle sorte di precauzioni, al fine di celare, in parte o in tutto, ciò che riterrà non essere idoneo per essere visto da un esterno[48]. Quel che si vuole qui sottolineare è che la libertà di movimento, da sola, non basta. Seppur necessaria, essa deve accompagnarsi ad una certa familiarità che si deve instaurare tra il ricercatore e tutti i principali soggetti e spazi partecipanti nei concatenamenti oggetto di studio. Soggetti e spazi può apparire come uno strano binomio. Eppure la familiarità del ricercatore si ritiene passi per questo assemblaggio tra umano e non umano. La libertà di movimento in un ambiente familiare è fondamentale per fabbricare un effetto di "non estraneità" che si attesti come una sorta di "grado minimo" di familiarità con l'organizzazione stessa: muoversi tra i corridoi e le stanze, siano essi uffici o laboratori, giungendo, in quelle transizioni spaziali, ad essere considerato come "parte integrante dello spazio" da altri soggetti, pur ignari della funzione specifica che si sta performando, è una delle chiavi fondamentali per guadagnare l'accesso effettivo al campo, per non suscitare nei soggetti quelle reazioni di mascheramento che altrimenti sarebbero messe in atto.

Tutto questo non può prescindere dalla funzione dirimente esercitata dal cosiddetto gate-keeper, colui che ha la facoltà di ultima parola sul garantire l'accesso al campo di ricerca ad un soggetto esterno, quale è il ricercatore. In una organizzazione gerarchica come quella scolastica, il dirigente scolastico esercita questo ruolo in maniera duplice: sia autoritaria che autorevole. Egli è: sia il responsabile ultimo, dal punto di vista formale, degli accessi all'istituzione scolastica, colui a cui deve essere chiesto il permesso legale di accedere ai locali e di

47 Vedi paragrafo successivo.

48 In questo passaggio è possibile notare che la resa discorsiva di questo meccanismo "secondo il senso comune" è stata adottata per rendere scorrevole la narrazione. In coerenza con l'impostazione adottata, si sarebbe invece dovuto dire che "ogni soggettività verrà effettuata dall'assemblaggio di elementi (umani e non umani) consueti con elementi umani inconsueti come diffidente ed orientata ad assumere precauzioni per celare, in parte o in tutto, ciò che gli elementi non umani consueti che partecipano all'assemblaggio predisporranno come non idoneo per essere visto da un esterno".

interloquire con le persone; sia il responsabile primo, dal punto di vista sostanziale, della garanzia di fiducia che può essere riconosciuta ad un soggetto esterno dagli altri soggetti appartenenti all'organizzazione.

3.6.3 … campionata secondo una doppia serie di indicatori.

Da queste necessità, quindi, è stata fatta scaturire una prima serie di indicatori che hanno guidato la selezione della singola organizzazione scolastica da eleggere a caso di studio. La si può definire "serie dei criteri interni", poiché derivano da necessità "interne" alla ricerca:

- Numero di plessi su cui si articola l'Istituto;
- Presenza di un singolo plesso in cui si concentrano maggiormente le attività organizzative ed amministrative;
- Disponibilità formale del Dirigente Scolastico;
- Disponibilità sostanziale del Dirigente Scolastico.

Questi criteri, però, intervengono a valle di un processo di individuazione del caso che si è basato su una seconda serie di indicatori, derivata direttamente dal quadro teorico adottato. Infatti, prima di tutto, si è dovuta considerare l'importanza di rivolgere l'attenzione empirica a processi che fossero il più possibile come le "zone tropicali" (Deleuze, 2002a) a cui esporsi per suscitare il pensiero. In questo, precedenti esplorazioni della digitalizzazione della scuola italiana (Spanò & Taglietti, 2019) avevano condotto a considerare la scuola "normale", "nella media", come quella in cui maggiormente si stanno affrontando i flussi del digitale e dell'analogico, del cambiamento e della resistenza, del divenire altro delle soggettività della scuola italiana. Di conseguenza, si può definire questa serie "dei criteri esterni", in quanto prova a delineare una morfologia speciale delle organizzazioni scolastiche. Ogni organizzazione scolastica che si posizioni nella modalità caratterizzata dalla massima frequenza delle seguenti distribuzioni di frequenza su scala nazionale, può essere considerata una scuola "nella norma"[49]:

- Tipologia di Istituzione Scolastica (circolo didattico, istituto comprensivo, istituto principale di I grado o di secondo ciclo);

49 "In statistica, la moda (o norma) di una distribuzione di frequenza X è la modalità (o la classe di modalità) caratterizzata dalla massima frequenza e viene spesso rappresentata con la simbologia ν0. In altre parole, è il valore che compare più frequentemente" (Wikipedia, n.d.-b).

- Localizzazione geografica (istituto sito in un comune capoluogo di provincia o in un comune non capoluogo di provincia);
- Numero di studenti per istituto (quale proxy della dimensione organizzativa);
- Valore aggiunto dell'Istituto nelle prove INVALSI dell'anno scolastico precedente (va positivo, va nullo, va negativo).

3.6.4 Alcune considerazioni a margine sulla logica di campionamento.

La logica di campionamento qui esposta può risultare indubbiamente straniante. Sostenere che la tipologia di istituto, la sua localizzazione, la sua dimensione organizzativa ed il suo valore aggiunto siano in linea con ciò che accade per lo più e per la maggior parte nel resto del paese può facilmente sembrare un modo di ignorare i contributi della sociologia dell'educazione e di tutti quegli studi che hanno evidenziato come l'educazione segua percorsi estremamente differenti in base a ordine, grado e collocazione socio-spaziale degli istituti scolastici. In altre parole, questa logica di campionamento sembra ignorare uno dei principali contributi che la education policy sociology apporta quando sostiene che "context matters" (Ball, 2006; Ball et al., 2012; Maguire, Braun, & Ball, 2015; Taylor, 1997), ricadendo in una delle principali lacune di "much policy making and research[:] the fact that policies are intimately shaped and influenced by school-specific factors which act as constraints, pressures and enablers of policy enactments" (Ball et al., 2012, p. 19).

Il piano di campionamento, giunto ad individuare una sola istituzione scolastica quale caso da analizzare in modo denso, pertanto, può sembrare altamente limitante e perfino in contrasto con gli obiettivi del lavoro impostato fino ad ora: se il tentativo di cogliere la molteplicità è lo sforzo primario che sembra emergere in quanto fin qui illustarto, come è possibile coniugarlo con una logica di campionamento che sembra non essere sensibile a quelle molteplicità che derivano proprio dai differenti contesti?

Proseguendo sulla linea di problematizzazione dell'approccio contestualista già accennata[50], questo lavoro prova a fare proprio, anche e soprattutto per quanto inerente la logica di campionamento, l'invito di Rancière (2009, p. 17): "an aesthetics of knowledge must practice a certain ignorance. It must ignore disciplinary boundaries in order to restore their status as weapons in a struggle […] we must initiate a form of 'indisciplinary' thinking. We must create a space without boundaries that is also a space of equality".

Pertanto, più che attenzione ai contesti quali composizioni categoriali dello spazio-tempo che informano la corretta logica di campionamento, questo lavoro guarda al recupero ed al perseguimento della importante apertura operata da Seddon (1994) quando suggeriva la necessità di andare oltre i contesti, verso il contestualismo: "moving beyond context means pursuing contextualism by not putting limits on connectedness or falling into unreflective common sense thinking. It involves resisting taken-for- granted categorical fragmentation of the social and natural world and the privileging of one category as an active force vis-a-vis another. […] It does not mean working without categories but constantly questioning them" (Ivi, p. 196).

In questo lavoro, di conseguenza, si è preferito dar conto del contesto in un modo differente. Non lo si è considerandoto qualcosa di tipologizzabile sulla base di una precedente base conoscitiva che permetterebbe di incorniciare preliminarmente la scelta delle organizzazioni da osservare, bensì un atto performativo effettuantesi nella ricerca medesima: un contexting (Piattoeva, Klutas, & Suominen, 2019). Privilegiando il rapporto con quanto esposto nel capitolo precedente sull'incomparabilità degli eventi e sulla performatività della conoscenza e della sua produzione, questa logica di campionamento sperimenta, con tutti i limiti ed i rischi caratteristici di un tentativo, la proposta di un nuovo framing della contestualizzazione delle organizzazioni educative: quello della contemporanea "normalità" eppure irriducibile diversità delle stesse.

[50] Vedi paragrafo 3.5.2, dove si segnalano alcune riflessioni problematizzanti sull'concetto di ambiente nell'approccio cibernetico, che hanno poi condotto alla definizione del concatenamento come unità di analisi.

3.7 Partecipare ai Processi: Tecnicizzare la Produzione dei Dati

Si è così giunti al cuore di uno dei punti centrali della metodologia di questa ricerca. Centrali e sperimentali, come evidente già dal titolo di questo paragrafo. Piuttosto che, come solitamente accade nella ricerca sociale, parlare di "raccolta" dei dati, si preferisce in questo lavoro parlare di "produzione" o "creazione" (Petersen, 2013) dei dati.

Questo slittamento si rende necessario in conseguenza dell'impianto teorico adottato e, in particolare, di quanto definito precedentemente in relazione alla ridefinizione della posizionalità del ricercatore. Laddove il rapporto tra quest'ultimo e l'oggetto di ricerca, infatti, cessa di essere definito in termini di dualismo tra un soggetto conoscente ed un oggetto da conoscere, non è più possibile immaginare delle tecniche neutre in grado di raccogliere dati pre-esistenti. Se l'atto della misurazione produce la misura, lo stesso "[to] step into the flux" (Packer, 2018, p. 315) del concatenamento oggetto di studio costituisce non una distorsione dello stesso, ma una specifica forma di partecipazione alla sua attualizzazione, di cui la metodologia deve rendere conto. In relazione a questo, sia il presente paragrafo che il successivo proveranno ad illustrare la specifica applicazione e declinazione che, in questa ricerca, alcune consolidate tecniche di osservazione e raccolta dei dati hanno avuto.

3.7.1 L'osservazione partecipante, lo shadowing…

L'osservazione partecipante è certamente la tecnica di ricerca principale che permette ad un etnografo di inserirsi in una organizzazione.

Seguendo la classificazione proposta da Spradley (1980), è possibile dire che l'osservazione praticata in questa ricerca ha alternato momenti di partecipazione moderata ad altri di partecipazione attiva. Spesso, infatti, si è cercato di assumere "una posizione intermedia tra l'essere a tutti gli effetti un membro del gruppo […] e l'essere totalmente estraneo" (Gobo, 2001, p. 82), al fine di potersi dedicare attentamente alle attività di annotazione utili ai fini della ricerca. Lo stesso può dirsi anche in riferimento a quando si è preferito effettuare un vero e proprio shadowing (Mintzberg, 1973; Sclavi, 2006) di diversi elementi umani, di volta in

volta individuati come siti di ingresso per la partecipazione a concatenamenti di interesse.

In altre occasioni, invece, si è optato o si è stati coinvolti in una partecipazione di tipo attivo (Schwartz & Jacobs, 1987), in cui ci si è inseriti nei concatenamenti con l'obiettivo di "apprendere o mettere in pratica" (Gobo, 2001, p. 82) le attività quotidiane dei soggetti. Questo tipo di partecipazione, in particolare, si è rivelato di grande utilità nel momento in cui si è avuto a che fare con gli elementi non umani non discorsivi digitali: concatenamenti con piattaforme on line, siti web, software e hardware di varia natura. In questi casi, infatti, solo un effettivo coinvolgimento pratico nell'attività – a volte solo simulato, altre volte anche realizzato – ha permesso di raggiungere il livello di dettaglio analitico necessario per produrre tutti i dati richiesti dalla griglia di partecipazione[51].

Non si può comunque nemmeno escludere di aver effettuato, in alcuni momenti, quella che Spradley classifica come una partecipazione completa, in cui "l'etnografo vive con i soggetti che studia e tende ad assumere un ruolo prestabilito al quale difficilmente potrà sottrarsi nel corso della ricerca" (Gobo, 2001, p. 83). Sono state queste le occasioni che hanno fondamentalmente permesso di costruire una intimità con alcuni degli elementi umani cruciali per l'accesso e la partecipazione al campo[52]. Nel contempo, è stato sfruttato anche un tipo di partecipazione passiva, in cui ci si è posti "come spettatore" (Ivi, p. 82) nei concatenamenti che permettevano tale modalità (quali, ad esempio: eventi aperti al pubblico, riunioni con numerosi partecipanti, giornate formative, etc.). Proprio in ragione di tale varietà di approcci utilizzati, più avanti, si offrirà una più puntuale delineazione del protocollo di partecipazione adottato.

3.7.2 … e l'intervista discorsiva.

Un ruolo fondamentale, poi, è stato rivestito dalla tecnica dell'intervista discorsiva di tipo etnografico. Si tratta, secondo Spradley (1979) e Gobo (2001), di

51 Che sarà presentata nel paragrafo successivo.

52 Per ragioni di tutela della privacy dei soggetti (giuridici) coinvolti, non sarà possibile esplicitare in modo puntuale questi momenti.

un utilizzo dell'intervista discorsiva piuttosto particolare, caratterizzato dalla pregressa conoscenza degli interlocutori, dalla scarsa programmazione e strutturazione, nonché dalla brevità e focalizzazione.

Come sarà illustrato più avanti, la griglia osservativa predisposta per la partecipazione ai concatenamenti richiedeva la produzione di dati in quantità e di natura tali da non poter essere prodotti con la sola partecipazione agli assemblaggi. Spesso, infatti, quest'ultima offriva solo tracce, spunti, indizi che hanno poi richiesto di essere approfonditi con la produzione di ulteriori elementi (discorsivi e non discorsivi). Tale produzione è stata ottenuta grazie a interviste discorsive di tipo etnografico.

In particolare, il suo utilizzo come tecnica di supporto ha permesso di ovviare ai due principali limiti che la letteratura sottolinea, ovvero: "il divario […] tra lo stato dichiarato nell'intervista e lo stato effettivo" (Ivi, p. 121); nonché il "divario tra gli interessi cognitivi e pratici del ricercatore e quelli dei soggetti intervistati" (Ivi, p. 122). Il primo divario, infatti, non ha giocato un ruolo in questo utilizzo dell'intervista, in quanto essa non è stata orientata al cogliere i motivi dell'agire dei soggetti, bensì a produrre gli elementi di cui si erano evidenziate solo tracce all'interno della concatenazione. Il secondo divario, invece, non ha sviato l'effettuazione dell'intervista dai propri obiettivi, in quanto questi erano sia precisamente individuati (in quanto messi a fuoco nel precedente concatenamento) che chiaramente producibili (in quanto elementi, ben differenti da motivazioni o stati d'animo).

Da un certo punto di vista, ciò accomuna questo utilizzo dell'intervista discorsiva alle tecniche di intervista relazionale "hearing" (Decuypere & Simons, 2014) e di "interview to the double" (Nicolini, 2009). Proprio come queste, infatti, essa ha: funzionato da supporto, più che da alternativa, alla partecipazione; impiegato domande molto brevi e molto specifiche circa aspetti prettamente materiali, piuttosto che circa sensazioni, opinioni e motivazioni.

3.8 Partecipare ai Processi: Protocollizzare la Partecipazione

Riprendendo quanto già detto nel paragrafo precedente, anche lo strumento del protocollo osservativo è andato incontro ad una specifica riconfigurazione, al

fine di essere reso coerente con il quadro teorico: esso è divenuto un "protocollo partecipativo". La funzione principale che esso è stato chiamato a svolgere in questa ricerca, infatti, è stata quella di strutturare non tanto le modalità per ottenere una osservazione imparziale e completa, quanto quella di regolare l'ingresso e la permanenza nel campo, al fine di realizzare una partecipazione completa e, insieme, utile ai fini della ricerca stessa.

3.8.1 La partecipazione in tensione tra completezza e utilità

Completezza e utilità, quindi, si configurano come i due obiettivi cardinali su cui questo protocollo è stato costruito, nonché rimodulato ed aggiornato in itinere. Per completezza della partecipazione si intende il raggiungimento di un livello di familiarità con gli elementi umani e non umani (tra cui gli spazi) tale che la presenza del ricercatore, per quanto certamente performativa di un effetto, riuscisse almeno a non essere ostativa rispetto all'effettuarsi delle concatenazioni. Chiaramente questo è stato un obiettivo di massima e dovrebbe essere più correttamente inteso come un qualcosa a cui tendere, ovvero il riconoscimento del ricercatore, da parte degli altri elementi umani, per lo più come una presenza familiare nello spazio abitualmente abitato dagli stessi: una presenza tale da non rendere quello spazio inabitabile o da abitare in modo radicalmente differente. Invece, per utilità ai fini della ricerca si intende la capacità di mantenere uno sguardo ed una partecipazione il più possibile de-familiarizzati ed estraniati rispetto ai soggetti con cui si abita lo spazio. Solo in questo modo, infatti, è possibile riuscire a portare continuamente alla propria attenzione quegli elementi che problematizzano il senso comune che altri gli elementi umani attribuiscono alla situazione che vivono.

Questi due cardini sono, evidentemente, in una profonda tensione: da un lato è necessario un divenire familiare del ricercatore con i concatenamenti, mentre dall'altro si pone il problema del suo divenire estraneo; da un lato vi è il perseguimento di una co-implicazione, dall'altro quello di una distinzione. È questa posizione in tensione continua che il protocollo partecipativo ha dovuto regolare, fornendo da un lato le regole di ingaggio con il campo e, dall'altro, una griglia strutturata che potesse aiutare il ricercatore nel suo continuo disingaggio dalle routines dello stesso.

Ciò ha condotto a sdoppiare il protocollo di osservazione in due strumenti specifici.

3.8.2 Il protocollo di ingaggio come strumento finalizzato alla completezza

La partecipazione nel campo è stata codificata in un protocollo di ingaggio. In realtà, quella che se ne restituisce ora, più che la versione inizialmente pianificata, è la sua effettuazione, suddivisa in tre fasi, temporalmente successive. È fuor di dubbio, infatti, che tale protocollo abbia subito un lungo processo di rimodellamento ed aggiustamento "just in time" nel corso della ricerca. Nel loro insieme, le tre fasi rappresentano una combinazione delle strategie proposte da Decuypere (2019, p. 6) "[to map] as many [subjects] and relations between these [subjects] as possible".

La prima fase dell'ingaggio è stata quella dell'ingresso nel campo di ricerca. Il sito specificamente individuato per entrare è stato il dirigente scolastico. Soggetto che la letteratura classicamente definisce come il leader dell'organizzazione, più che oggetto di studio esso è stato da noi utilizzato come punto di partenza privilegiato[53] come suggerito dalla pratica del tracing applicata secondo il criterio del "following the [human element] in daily activities" (Decuypere, 2019; Latour, 2005). La partecipazione, in questa fase, si è caratterizzata per una focalizzazione massima e precipua sulla costruzione di una relazione con il dirigente scolastico e con i suoi spazi, finalizzata sia strategicamente che tatticamente. Dal punto di vista strategico, i concatenamenti in cui viene prodotto il dirigente scolastico sono stati uno degli oggetti cognitivi principali della ricerca; mentre, dal punto di vista tattico, la relazione con il dirigente ed i suoi spazi ha costituito un primo passaggio privilegiato per entrare in altri concatenamenti rilevanti.

Funzionale a questa prima fase, quindi, è stato l'utilizzo di due tecniche: l'intervista discorsiva col dirigente scolastico e lo shadowing delle attività quotidiane dello stesso. Lo spazio principalmente coinvolto, adattandosi alle routines del dirigente, è stato l'ufficio di presidenza. Al suo interno, due sono state le postazioni valutate come più idonee. Per lo shadowing delle attività quotidiane in solitaria

53 in quanto posizione apicale di una organizzazione gerarchica.

o di incontri con terzi, interni ed esterni all'organizzazione, si è scelto un divanetto posto lateralmente, in grado di garantire al contempo sia un'ottima visuale dello spazio abitato dal dirigente e dagli eventuali altri elementi umani, sia una certa marginalità e perifericità, funzionali a rendere meno intrusiva la presenza del ricercatore. Invece, per l'intervista discorsiva, la principale postazione individuata in questa fase è stata una seduta posta alla scrivania del dirigente, in posizione prossimale allo stesso, in grado di garantire una relazione più intima e la possibilità di prendere appunti. Vi è stata poi frequentemente l'occasione di effettuare interviste discorsive "mobili" che, avendo come luogo di inizio l'ufficio di presidenza, hanno portato in differenti spazi dell'organizzazione: corridoi, altri uffici, classi. Queste occasioni sono state massimamente utilizzate in funzione tattica, al fine di iniziare ad acquisire familiarità con gli spazi ed gli elementi umani altri rispetto a quello di ingresso. Dal punto di vista degli strumenti tecnici di notazione utilizzati, in questa fase si è ritenuto di dover essere il meno invasivi possibile, privilegiando l'obiettivo tattico. Per questo motivo, si è proceduto, nella prevalenza delle occasioni, a prendere appunti con un word processor su personal computer e, nei casi in cui questo non sembrava consigliabile, si è proceduto ad annotare i soli punti salienti in momenti successivi alla presenza sul campo.

La seconda fase dell'ingaggio, invece, è stata quella del consolidamento della partecipazione nel campo di ricerca. La partecipazione, in questa fase, si è caratterizzata per un allargamento del focus dal dirigente scolastico agli altri elementi umani e non umani coinvolti nei concatenamenti con il dirigente.

Accanto allo shadowing ed all'intervista discorsiva con il dirigente, quindi, si sono attivate tecniche di following: partendo dai concatenamenti che si attualizzavano nello spazio della presidenza, si è iniziato a seguire sia elementi umani che elementi non umani nei loro concatenamenti successivi. Ciò ha avuto, come diretta conseguenza, l'abitazione di nuovi spazi, esterni alla presidenza, dislocando la partecipazione al concatenamento sia in mobilità che, giunti in altri spazi[54], insediandosi in postazioni provvisorie in grado di garantire, di volta in

54 come, ad esempio: l'ufficio del DSGA, quelli degli assistenti amministrativi, l'URP, l'aula magna, etc.

volta, a seconda delle esigenze, la marginalità[55] oppure la massima focalizzazione[56]. Con tutti gli elementi umani di volta in volta seguiti, poi, sono state attivate tecniche di intervista discorsiva, al fine di incrementare la mole di dati disponibili sul concatenamento in partecipazione. Relativamente agli strumenti tecnici di notazione utilizzati, in questa fase, si è potuto godere del successo della tattica utilizzata nella fase precedente e, pertanto, si sono utilizzati strumenti di ogni genere e con un ampio grado di libertà[57]: word processor, registrazione audio di interviste o di frammenti di interviste, registrazione video di concatenamenti, fotografie di elementi umani e non umani.

La terza ed ultima fase dell'ingaggio, infine, è stata quella della partecipazione completa nel campo di ricerca.

Il focus è diventato mobile, selettivo e ragionato: sulla base dei materiali raccolti, alle tecniche precedenti, sempre utilizzate, si è affiancato lo shadowing di altri elementi umani che erano stati assemblati in modo rilevante in altre concatenazioni e su cui si voleva ampliare la base dati disponibile. Ciò si è tradotto in una partecipazione fluida agli spazi: dalla presidenza agli uffici ed ai corridoi, ci si è mossi familiarmente in tutti gli spazi dell'organizzazione, seguendo elementi umani e non umani o, finanche, ponendosi alla ricerca di concatenamenti imprevisti[58]. Anche in questa fase, gli strumenti tecnici di notazione utilizzati sono stati dei più variegati, a seconda delle possibilità e delle occasioni, permettendo l'acquisizione di una grande varietà di dati.

La tabella 4 presenta sinteticamente lo strumento del protocollo di ingaggio.

55 come, ad esempio: nell'aula magna durante l'esame di stato.

56 come, ad esempio: alla scrivania di un collaboratore amministrativo durante l'utilizzo di una piattaforma informatica.

57tranne nelle occasioni in cui ciò risultava decisamente improprio, come nel corso degli scrutini di classe o degli esami di stato.

58come, ad esempio: muovendosi liberamente nei corridoi per annotare le concatenazioni che vi si attuavano.

Tabella 4 – Protocollo di ingaggio

Fase		Focus	Tecniche di partecipazione	Spazi partecipati	Strumenti di Notazione
#	Nome				
1	**Ingresso**	+ DS	+ Shadowing DS + intervista discorsiva DS	+ Presidenza (divanetto + sedia alla scrivania) + altri spazi in mobilità occasionale	+ Word processor sul campo + word processor fuori dal campo
2	**Consolidamento**	+ DS + altri elementi umani e non umani concatenati	i+ Shadowing DS + intervista discorsiva DS + following elementi umani e non umani + intervista discorsiva elementi umani	+ Presidenza (divanetto + sedia alla scrivania) + altri spazi in mobilità e/o posizionalità focalizzata	+ Word processor sul campo + fotografie + registrazioni audio + registrazioni video
3	**Partecipazione completa**	+ DS + altri elementi umani e non umani concatenati + altri elementi umani "leader"	+ Shadowing DS + intervista discorsiva DS + following elementi umani e non umani + intervista discorsiva elementi umani + shadowing altri elementi umani + intervista discorsiva altri elementi umani	+ Presidenza (divanetto + sedia alla scrivania) + altri spazi in mobilità e/o posizionalità focalizzata + altri spazi in mobilità e/o posizionalità fluida	+ Word processor sul campo + fotografie + registrazioni audio + registrazioni video

3.8.3 La griglia di partecipazione come strumento finalizzato all'utilità

Le regole di disingaggio dal campo, invece, sono state codificate in una griglia di partecipazione. Obiettivo di questo strumento, seconda parte del tradizionale protocollo osservativo, è stato, come detto in precedenza, quello di aiutare il ricercatore a restare un estraneo nel campo di ricerca, guidando la sua attenzione nel privilegiare alcuni elementi dei concatenamenti a cui partecipa.

Questa griglia è stata elaborata in diretta discendenza rispetto alle Tabelle 2 e 3: se la prima costituiva il polo epistemologico della metodologia del presente lavoro e la seconda costituiva una prima traduzione operativa, mediante la stipulazione delle definizioni lessicali; questa griglia rappresenta il polo esplicitamente operativo della metodologia, con la definizione degli indicatori che sono stati impiegati sul campo. Il suo utilizzo costante nell'orientare l'attenzione ha forzato il ricercatore, nella sua partecipazione al campo, a produrre continuamente ciò a cui partecipa nei termini dell'ontologia deleuziano-foucaltiana, compiendo un'operazione di necessario estraniamento e, in aggiunta, di produzione di dati coerenti con l'impostazione della ricerca e, pertanto, utili a suoi fini.

La Tabella 5, quindi, ripartendo dai tre processi presenti nell'ultima colonna della Tabella 3, li articola (colonna 2) in specifiche dimensioni, speculari alle "ulteriori sotto-dimensioni" degli effetti della relazione tra parti elementari del macro-modello. Ciò permette di entrare nel vivo e nel dettaglio della composizione di ciascun processo. La colonna 3, poi, riporta, per ciascuna dimensione, i rispettivi indicatori. Per ciascuno di essi, la colonna 4 sintetizza le specifiche informazioni che devono essere annotate dal ricercatore. La colonna 5 riporta l'elemento su cui focalizzare l'attenzione (la fonte) per la produzione di tali informazioni, distinguendo tra elementi umani ed elementi non umani, sia discorsivi che non discorsivi. Inoltre, vengono cristallizzati due principali momenti per la produzione delle informazioni da annotare: o mentre si partecipa al concatenamento[59], oppure in un momento successivo al concatenamento stesso[60]. La colonna 6 chiarisce il momento in cui la specifica informazione viene prodotta, mentre la colonna 7, infine, segnala la completezza dell'informazione prodotta in

59 Quando, cioè, si sta effettuando una osservazione partecipante o uno shadowing.

60 Quando, cioè, si sta effettuando una intervista discorsiva.

ognuno dei momenti di produzione, distinguendo tra “testimonianze” (dati completi) e “tracce” (indizi che devono essere approfonditi). Le prime quattro colonne di questa tabella, insieme alla sesta colonna della Tabella 4, costituiscono la definizione operativa dei concetti mobilitati nella ricerca empirica, in quanto aiutano “a disciplinare l’osservazione, la rilevazione e l’analisi delle proprietà che [il ricercatore] ritiene collegate all’argomento studiato” (Gobo, 2001, p. 67).

Tabella 5 – Griglia di partecipazione

GRIGLIA DI PARTECIPAZIONE						
Processi a cui partecipare	**Dimensioni**	**Indicatori**	**Informazioni da annotare**	**Elementi su cui focalizzarsi**	**Momento di produzione dell'informazione**	**Completezza dell'informazione prodotta**
Processo di Soggettificazione	Designazione della Modalità Enunciativa Assemblata	Generalità	Ruolo attribuito	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Ruolo attribuibile / Percorso definito / Modi previsti per ottenere il diritto di parola o azione	Elementi non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
		Luogo da cui parla	Disposizione spaziale degli elementi umani	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Disposizione spaziale possibile degli elementi umani	Elementi non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
			Disposizione spaziale degli elementi non umani non discorsivi	Elementi non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
		Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Modo di funzionare assemblandosi / posizioni percettive	Elementi umani	Nel concatenamento	Testimonianze
			Modo di funzionare assemblandosi / posizioni percettive	Elementi non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
	Formazione degli Oggetti Assemblati	Griglie di specificazione	Costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi umani	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi umani	Elementi non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
			Costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi non umani non discorsivi	Elementi non umani	Nel concatenamento	Tracce
			Costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi non umani non discorsivi	Elementi non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
	Formazione dei Concetti Assemblati	Organizzazione delle forme	Modalità di successione, di ripresa e procedure di riformulazione su elementi non umani discorsivi	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Modalità di successione, di ripresa e procedure di riformulazione su elementi non umani discorsivi	Elementi non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
Processo di Funzionamento	Denominazione	Funzione operata	Fine perseguito da ogni elemento	Elementi umani e non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
	Quantità	Peso	Centralità ed importanza della funzione	Elementi umani e non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
	Qualità	Sostanza Operata	Elemento in cui termina la funzione	Elementi umani e non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
	Modo di Procedere	Direzione	Percorso effettuato dalla funzione	Elementi non umani	Nel concatenamento	Testimonianze
Processo di Soggettivazione	Piega materiale	Luogo da cui si parla	Variazioni nel modo di disporsi spazialmente degli elementi umani	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Conferme sulle variazioni nel modo di disporsi spazialmente degli elementi umani	Elementi umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
		Griglie di specificazione	Variazioni nella costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi umani e non umani non discorsivi	Elementi umani e non umani	Nel concatenamento	Tracce
			Conferme sulle variazioni nella costruzione, selezione e predisposizione degli altri elementi umani e non umani non discorsivi	Elementi umani e non umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
	Piega della Forza	Postura nei confronti di altri elementi	Variazioni nel modo di funzionare nell'assemblaggio con elementi umani e non umani non discorsivi	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Conferme sulle variazioni nel modo di funzionare nell'assemblaggio con elementi umani e non umani non discorsivi	Elementi umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
	Piega della Verità	Organizzazione delle forme	Variazioni nelle modalità di successione, di ripresa e procedure di riformulazione su elementi non umani discorsivi	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Conferme sulla variazione nelle modalità di successione, di ripresa e procedure di riformulazione su elementi non umani discorsivi	Elementi umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze
	Piega del Fuori	Generalità	Variazioni nel ruolo esercitato o nei modi in cui ci si fa riconoscere titolari di un diritto di parola o azione	Elementi umani	Nel concatenamento	Tracce
			Conferme sulle variazioni nel ruolo esercitato o nei modi in cui ci si fa riconoscere titolari di un diritto di parola o azione	Elementi umani	Oltre il concatenamento	Testimonianze

Dopo questa panoramica generale, entriamo ora nel dettaglio dell'articolazione dei processi (prima colonna) in dimensioni (seconda colonna) ed indicatori (terza colonna).

3.8.3.1 Le dimensioni e gli indicatori dei processi di soggettificazione

Per la definizione delle dimensioni e dei relativi indicatori dei processi di soggettificazione, si è presa ampiamente ispirazione dall'archeologia del sapere (Foucault, 2013a), i cui concetti vengono qui utilizzati come "sensitizing concepts" (Blumer, 1969) che permettono di interrogare "what is taken as given, natural, necessary and neutral" (Dean, 2010, pp. 3-4) in ciò a cui si partecipa. Come sottolineato da (Dreyfus & Rabinow, 1982, p. 56), l'archeologia può infatti essere intesa come un "method of decomposition [that could be called], […] an analytic, since it seeks to discover the a priori conditions that make possible" qualsiasi assemblaggio storicamente e socialmente situato.[61]

3.8.3.1.1 La dimensione della modalità enunciativa ed i suoi tre indicatori

L'attenzione ai processi di soggettificazione a cui si partecipa, quindi, viene focalizzata anzitutto sulla dimensione delle modalità enunciative: «rinunceremo a vedere [negli elementi non umani discorsivi e negli elementi non umani non discorsivi] un fenomeno di espressione […]; vi cercheremo piuttosto un campo di regolarità per diverse posizioni di soggettività. […] [Gli elementi non umani discorsivi e gli elementi non umani non discorsivi] non [sono] la manifestazione […] di un soggetto che pensa, conosce e dice: [sono] una specie di esteriorità in cui si manifesta una rete di possibili posizioni distinte» (Foucault, 2013a, p. 74).

---

61 Occorre segnalare che dal punto di vista applicativo, questo utilizzo dell'archeologia è certamente sperimentale. Solitamente, infatti, essa viene impiegata per l'analisi delle pratiche discorsive e, in particolare, nel campo della policy sociology, per l'analisi dei testi di policy (Danilo Taglietti, 2016; Grimaldi, 2012; Scheurich, 1994; Taglietti, Grimaldi, & Serpieri, 2019). In questo lavoro, invece, si è inteso dar pieno valore all'utilizzo che ne suggerisce Deleuze (2006, p. 50) quando sottolinea che "the strata are the affair of archaeology", estendendone pertanto il campo di applicazione non solo agli elementi non umani discorsivi, ma anche agli elementi umani non discorsivi. Infatti, se si considera la foma di un regime di enunciabilità o di visibilità come una superficie, "con Foucault la superficie diventa essenzialmente superficie di iscrizione [e] l'archeologia è la costituzione di una superficie di iscrizione. Se non si costituisce una superficie di iscrizione, il non-nascosto resterà non-visibile" (Deleuze, 2014, p. 117-118).

Nel partecipare a un concatenamento, pertanto, occorre non soffermarsi sull'elemento umano che sta parlando od agendo ma, a partire dalle sue parole e dalle sue azioni, focalizzarsi su quale posizione soggettiva è stata predisposta per lui nel sistema relazionale della soggettività finalizzata, attraverso tre indicatori:

- le sue generalità: il ruolo che gli è stato attribuito, il percorso che è stato definito affinché potesse ricoprire quel ruolo, i modi che sono stati previsti affinché potesse essere riconosciuto come un soggetto titolare di quello specifico diritto di parola o di azione;
- il luogo da cui parla: sia esso un ufficio o un corridoio, dietro una scrivania oppure davanti ad un computer, seduto su una poltrona piuttosto che in piedi, quando è solo o quando è con altri, tutto ciò che concerne lo spazio che viene definito come abitabile ed il modo in cui il suo corpo lo può abitare;
- la postura: ovvero il modo in cui può funzionare assemblandosi con altri elementi umani e non umani non discorsivi, quali l'imposizione gerarchica o il sostegno emotivo, il rapporto strumentale o la reciprocità; nonché le posizioni percettive che può adottare, quali la vicinanza, l'uso di strumenti o l'esistenza di uno schema formalizzato su cui modellare la propria azione.

3.8.3.1.2 La dimensione della formazione degli oggetti ed il suo indicatore

La formazione degli oggetti è relativa alla predisposizione degli altri elementi umani e non umani non discorsivi nel sistema relazionale della soggettività finalizzata. Ogni altro elemento umano o non umano non discorsivo con cui la soggettività si assembla, quindi, deve essere guardato attraverso l'indicatore delle:

- griglie di specificazione: ovvero il modo in cui alcuni elementi umani e non umani non discorsivi vengono costituiti, selezionati, dettagliati, imparentati, contrapposti, classificati e predisposti per un certo tipo di assemblaggio con la modalità enunciativa. Ad esempio, la selezione di alcune funzioni di un software (copia e incolla) piuttosto che altre (inserisci tabella e scrivi) per eseguire una certa attività.

3.8.3.1.3 La dimensione della formazione dei concetti ed il suo indicatore

Infine, la dimensione della formazione dei concetti mira a smontare la persuasività degli elementi non umani discorsivi, facendo slittare l'attenzione dai

contenuti che essi esprimono alle forme in cui sono organizzati. È in questo modo che si predispone, nel sistema relazionale della soggettività finalizzata, un insieme di ordinamenti possibili tra elementi non umani non discorsivi, rendendo "disponibile [per la soggettività] un vocabolario di concetti, idee e valori per costruire e interpretare i problemi ed immaginare le soluzioni" (Grimaldi, 2012, p. 449). Ogni elemento non umano discorsivo espresso dalla modalità enunciativa, quindi, deve essere guardato attraverso l'indicatore della:

- Organizzazione delle forme: ovvero, quali sono le modalità con cui gli elementi non umani discorsivi vengono posti in successione[62], oppure sono ripresi da altre fonti di formulazione[63], nonché quali sono le procedure tramite cui questi elementi formulati altrove vengono ripresi ed adattati[64].

3.8.3.2 Le dimensioni e gli indicatori dei processi di funzionamento

Per la definizione delle dimensioni e dei relativi indicatori dei processi di funzionamento, si è messa al lavoro tanto la concezione del potere di Foucault quanto l'analitica dei funzionamenti elaborata nel capitolo precedente, con l'obiettivo di guardare ai "processi concreti di appropriazione" (Foucault, 2013a, p. 89) che si verificano quando un assemblaggio di elementi concatena forze. Ciò significa affrontare i processi di funzionamento come un campo di battaglia in cui i funzionamenti si scontrano, dando corpo a sopraffazioni, strategie, inganni e sotterfugi, "per ritrovare le diverse scene dove hanno giocato ruoli diversi" (Foucault, 1977b).

Si tratta di prestare attenzione non solo agli esiti della battaglia, quanto al suo essere un evento in cui si palesa il "gioco casuale delle dominazioni [tramite la] entrata in scena delle forze" (Foucault, 1977b): tutta la serie di microscopici e apparentemente insignificanti concatenamenti che fanno sì che la vittoria finale sia da guardare nella sua provenienza, nel suo essere "costruita pezzo per pezzo

62 una inferenza piuttosto che un ragionamento dimostrativo, oppure una struttura di ipotesi e verifica o quella di una legge generale cui segue l'applicazione particolare, etc.

63 come verità accettata o criticata, modificata o discussa; oppure se vengono presi a modello, come premessa o elemento con cui porsi in contrapposizione, etc.

64 ri-formulazione dello stesso elemento in un linguaggio differente (più o meno formalizzato), traduzione tramite la definizione di un certo principio di equivalenza, etc.

a partire da figure che le erano estranee" (Ivi). Qui il potere si manifesta nella sua relazionalità, nel suo essere qualcosa "che non pesa solo come una potenza che dice no, ma che nei fatti attraversa i corpi, produce delle cose, induce del piacere, forma del sapere, produce discorsi; [nel suo essere] una rete produttiva che passa attraverso tutto il corpo sociale" (Foucault, 2001c, p. 179). Ci si deve quindi porre come "cartografi" (Deleuze, 2009) dei funzionamenti: disegnatori di mappe, di diagrammi sociali, di relazioni tra funzionamenti, di "mappe del destino […] che procedono da relazioni primarie non localizzate e, ad ogni momento, passano attraverso ogni punto" (Ivi, p. 36).

La letteratura suggerisce che, per cogliere, la ricchezza di questa "situazione strategica complessa" (Foucault, 2013b, p. 83) che chiamiamo potere, è necessario annotare ogni elemento umano e non umano che entra nel concatenamento ed ogni tipo di azione che lega un elemento ad un altro, mantenendo un approccio di "data collection as flat as possible" (Decuypere, 2019; Latour, 2005; Venturini, 2010) e dando una "extensive overview of all (types of) relations" (Decuypere, 2019, p. 7).

In questo lavoro certamente ci si è ispirati a questa pragmatica, facendo propria una minuzia estrema nel prestare attenzione ad ogni più piccolo elemento rientrante nel concatenamento: tanto ad una teoria piuttosto che ad un documento o ad un sapere implicito, ad un sentito dire, ad un evento passato; ma anche ad ogni utilizzo di uno strumento digitale piuttosto che cartaceo, tanto la tastiera di un pc quanto una penna ed un taccuino.

Si è però optato, nel contempo, per avere delle linee guida chiare sul modo in cui dovevano essere guardate le relazioni tra tutti questi elementi, ovvero lungo le dimensioni: della denominazione, della quantità, della qualità e del modo di procedere[65].

65 Sembra importate segnalare che queste dimensioni si riferiscono esclusivamente a quella che, in tabella 3, era la Dinamica del Funzionamento Dominante. Non avrebbe avuto infatti senso riportare in questa griglia la Diagrammatica del Funzionamento Dominante, essendo il Diagramma qualcosa di non direttamente producibile sul campo. Si ritroverà il Diagramma nel paragrafo relativo all'analisi dei processi.

La dimensione della denominazione riguarda le funzioni formalizzate che si eseguono nel concatenamento, ovvero l'attribuzione di un certo fine ad ogni soggettività finalizzata. L'indicatore di questa dimensione è la:

- Funzione operata: un verbo predicativo transitivo attivo (o, eventualmente, riflessivo), posto al modo infinito[66], che illustra il fine per cui è stato predisposto ogni elemento umano nel concatenamento.

La dimensione della quantità riguarda l'esito di ogni dinamica tra forze ed è ciò che permette di distinguere le forze in dominanti e dominate, ovvero di individuare la funzione che riesce a imporsi sulle altre per ogni concatenamento. L'indicatore di questa dimensione è il:

- Peso: una notazione circa la centralità e l'importanza che ogni funzione sembra rivestire in un concatenamento, ad esempio tramite l'attribuzione di un valore numerico binario del tipo "1-2", in cui 2 è il peso della funzione dominante ed 1 il peso della/e funzione/i dominata/e.

La dimensione della qualità riguarda la qualificazione delle funzioni come attive o reattive, ovvero la distinzione tra funzioni che hanno una affezione e funzioni che, invece, la subiscono. Non si tratta, in questo caso, di intendere l'avere affezione in termini di dominio ed il subirla in termini di sottomissione. Piuttosto, si tratta di vedere se la funzione afferma la differenza, esercitandosi direttamente sui propri obiettivi, o se promuove l'uniformità, esercitandosi su un elemento secondario. L'indicatore di questa dimensione è la:

- Sostanza operata: una notazione circa l'elemento in cui termina la relazione, del tipo "A…".

La dimensione del modo di procedere, infine, riguarda la strategia adottata dalle funzioni dominanti per agire su quelle dominate: spingersi all'estremo delle proprie possibilità, oppure separare l'altra forza da ciò che è in suo potere. Si tratta, in questo caso, di guardare il percorso che le funzioni effettuano nel concatenamento. L'indicatore di questa dimensione è la:

- Direzione: una notazione che evidenzi l'elemento da cui la relazione parte, del tipo "Da…"; nonché gli eventuali punti medi nel suo percorso, ovvero gli elementi per cui passa, del tipo "Per…". Le funzioni che non attraversano punti medi sono funzioni che adottano la prima strategia,

66 come, ad esempio: educare, convincere, contrattare, scrivere, vendere, adeguare, etc.

mentre quelle che passano attraverso altri elementi sono quelle che adottano la seconda.

3.8.3.3 Le dimensioni e gli indicatori dei processi di soggettivazione

Infine, per la definizione delle dimensioni e dei relativi indicatori dei processi di soggettivazione, si è cercato di operativizzare la metafora della soggettivazione come un processo chiasmatico rispetto alla soggettificazione. Se i concatenamenti possono essere visti come una "dynamic between poiesis and the boundedness" (Nicolini, 2014, p. 18), si può dire che con il processo di soggettificazione si è esplorata la boundedness e con il processo di funzionamento la dynamic, mentre la poiesis del Sé, anch'essa situata, viene considerata come un processo emergente dai precedenti: una qualsiasi variazione effettiva, seppure minima, nella boundedness della soggettificazione.

Essa, quindi, interviene come una rimodulazione del processo di soggettificazione in grado di generare un funzionamento differente rispetto a quelli fino a quel momento in essere, un suo slittamento verso una soggettivazione imprevedibile prima del suo verificarsi. È una fabbricazione profondamente situata, che consta di quattro variazioni tipiche del processo di soggettificazione, secondo la meccanica della piega: la piega materiale, la piega della Forza, la piega della Verità e la piega del Fuori.[67] Di conseguenza, gli indicatori di ciascuna di queste dimensioni sono degli omologhi rispetto ai cinque indicatori utilizzati per la soggettificazione. In particolare:

- il Luogo da cui si parla e le griglie di specificicazione sono gli indicatori della piega materiale. Si tratta di guardare ad un diverso modo di praticare l'abitabilità degli spazi e di disporre il proprio corpo nella sua abitazione predefinita, ad esempio cambiando la postazione usuale di lavoro o spostandosi da dietro a davanti ad una scrivania nel corso di un concatenamento con terzi; oppure di guardare ad una differente configurazione degli elementi umani e non umani non discorsivi messi a disposizione della soggettività, come ad esempio la rescissione di alcuni legami precedentemente istituiti, quali quello ad un pc o ad un assistente amminsitrativo; oppure lo stabilirsi di nuovi legami prima imprevisti;

67 già ampiamente illustrate in questo lavoro e su cui pertanto non si tornerà ulteriormente.

- la Postura è l'indicatore della piega della Forza. Si tratta di guardare ad un diverso modo di funzionare della soggettività nell'assemblaggio con altri elementi umani e non umani, oppure al cambiamento della posizione percettiva che adotta o degli strumenti che utilizza. Ad esempio, il passaggio ad un tono affettivo in una relazione che era di tipo gerarchico;
- l'Organizzazione delle forme è l'indicatore della piega della Verità. Si tratta di guarda alle variazioni nelle modalità con cui si pongono in successione gli elementi non umani discorsivi, nel modo in cui sono ripresi da altre fonti di formulazione, o di intervenirvi. Ad esempio, riferirsi a una prescrizione di una teoria sulla leadership in modo scettico, laddove fino a quel momento la si era considerata un riferimento non criticabile;
- la Generalità è l'indicatore della piega del Fuori. Si tratta di guardare a cambiamenti nel ruolo che si svolge e nei modi in cui ci si fa riconoscere come soggetti titolari di un diritto di parola o di azione. Ad esempio, un dirigente che cessa di essere un gestore della scuola e dedica il suo tempo al coordinamento didattico e pedagogico.

Relativamente ai processi di soggettivazione occorre sottolineare che è, forse, uno dei momenti in cui la sensibilità del ricercatore è messa a più dura prova. Non è, infatti, questione di sensibilità estrema, come nel caso delle minuziose annotazioni relative ai processi di funzionamento, né tantomeno di sensibilità strutturata, come nel caso della rigorosa applicazione della griglia relativa ai processi di soggettificazione. Ciò che qui si richiede è un equilibrio, difficile da realizzare: tra la ricerca della novità, della differenza, della variazione, che potrebbe spingere ad enfatizzare tali processi ed a trovare soggettivazioni autonome ovunque; e la necessità di dati completi sulla piega in tutti i suoi quattro movimenti, la cui non immediata producibilità potrebbe spingere verso una rarificazione delle soggettivazioni autonome.

La modalità operativa che è stata adottata per contribuire al raggiungimento di questo equilibrio è stata una annotazione il più possibile attenta alla variazione nella partecipazione al concatenamento ed una ricerca massimamente orientata alla completezza nell'approfondimento oltre il concatenamento. Ciò ha prodotto, come effetto collaterale, una sorta di appesantimento del diario etnografico: molte sono state, infatti, le soggettivazioni autonome di cui si sono scovati indizi ma che non sono state confermate, nella loro completezza, dai successivi approfondimenti.

3.9 Analizzare i Processi: Performare una Descrizione Visuale

Giunti a questo punto, sarà stata prodotta una cospicua documentazione empirica da sottoporre ad analisi.

3.9.1 L'analisi come una forma di visual descriptive sociology

Occorre anzitutto richiamare alcuni punti cardine che situano questa parte del lavoro in una ben specifica prospettiva: quella che "use[s] description to offer powerful ways of connecting substantive, theoretical, and methodological currents" (Savage, 2009, p. 163). La sfida di un "assemblaggio descrittivo" (Ivi) per i metodi sociologici nasce dalla revisione critica di quei "[sociological] methods [that] parse social reality into fixed entities with variable qualities [and] attribute causality to the variables" (Abbott, 2001, p. 183), con la messa in discussione della validità della "General Linear Reality", considerata come una "mentality [that] arises through treating linear models as representations of the actual social world" (Ivi, p. 38).

Si tratta, perciò, di trasporre anche sul piano delle tecniche di analisi quello sforzo, già precedentemente dichiarato, di andare oltre il pensiero dialettico e le tecniche consolidate in letteratura, tentando una sperimentazione utile e fruttuosa. Anche le modalità di trattamento dei dati, infatti, non sono affatto neutrali. Ad esempio, di assoluto interesse per questo lavoro, centrato sui processi, è l'avvertimento di Savage (Ivi, p. 168) su come le visualizzazioni grafiche tipicamente utilizzate nella ricerca sociale, in quanto portatrici di una propria onto-epistemologia, contribuiscano a linearizzare e causalizzare le relazioni tra elementi, standardizzando e rendendo comparabili i singoli eventi: "two-dimensional visualizations (arrayed at times to allow three-dimensional displays) have become a standard mode of reporting descriptive patterns[:] this dimensionality of the visual allows comparison to be made between and across cases".

Quel che si tenterà qui di mettere in pratica è l'invito a "to be more sociological […] in visualization as process, social artefact, and research tool" (Ivi, p. 158), portando al centro dell'analisi la "central issue of the visual descriptive" (Ivi, p. 166). Ciò comporta la valorizzazione del lavoro dei padri della sociologia "who deployed maps, plans, and diagrams" (Ivi, p. 167), nel tentativo di andare

oltre la nozione di descrizione più diffusa e di rendere "the act of description […] a form of creativity that by working on the surfaces, might produce durable and effective outcomes" (Ivi, p. 170). In questo paragrafo, pertanto, saranno illustrate le principali operazioni svolte sulla base dati prodotta, al fine di condurne una analisi visuale descrittiva.

3.9.2 La classificazione della documentazione empirica

La documentazione empirica con cui ci si è ritrovati ad avere a che fare era molto variegata e constava, secondo la nota classificazione che ne fa (Cardano, 2011), di testi cross-mediali che si è ritenuto essere attribuibili integralmente alla classe delle rappresentazioni: nella loro produzione, infatti, è spettata "al ricercatore la scelta degli aspetti su cui puntare l'attenzione e anche la scelta di come procedere alla loro resa in un testo" (Ivi, p. 244).[68] Tra i diversi documenti, si sono prodotti:

- note etnografiche di processi;
- fotografie di processi;
- registrazioni audio ambientali di processi;
- registrazioni video di processi;
- note verbatim di interviste discorsive;
- registrazioni audio di interviste discorsive;
- documentazione normativa, regolativa, operativa e promozionale indicata e fornita dagli elementi umani in formato cartaceo;
- documentazione normativa, regolativa, operativa e promozionale indicata e fornita dagli elementi umani in formato digitale.

Ad un primo sguardo, questo elenco potrebbe sembrare contenere anche reperti[69] e riproduzioni[70], ovvero classi di documentazione che hanno visto un apporto modesto del ricercatore nella loro costituzione. Sebbene il quadro teorico

68 Occorre tuttavia qui sottolineare che il termine rappresentazione è qui utilizato come etichetta nota in letteratura, ma in un complessivo approccio anti-rappresentazionalista: questi documenti non "rappresentano" in alcun modo la concatenazione a cui si è partecipato, ma ne performano una possibile versione.

69 come, ad esempio, i differenti documenti normativi, regolativi ed operativi.

70 come, ad esempio, le registrazioni audio-visive.

adottato autorizzi di per sé a sostenere l'impossibilità di una distinzione tra apporti modesti ed elevati di un ricercatore ad una concatenazione, quale quella che ha prodotto la documentazione stessa; si vuole qui altresì sostenere una ragione di ordine pragmatico per cui tutti questi testi hanno potuto essere classificati come rappresentazioni: le registrazioni audio-visive ed i documenti normativi sono stati prodotti come supporti della notazione etnografica dei processi e richiamati all'interno delle note etnografiche con riferimenti espliciti[71] nei punti pertinenti di intersezione tra formati. Di conseguenza, si può sostenere che il corpus documentale, completo delle sue intersezioni, costituisca una sorta di diario etnografico trans-mediale e, quindi, nel suo complesso, un'unica rappresentazione.

3.9.3 Le operazioni di segmentazione e qualificazione

La prima operazione che è stata effettuata su questi materiali è stata la segmentazione. Solitamente, questo è considerato un "metodo [che] serve […] a segmentare gli eventi di cui si fa esperienza, che si presentano alla nostra percezione come un flusso continuo. Fare analisi […] vuol dire, da questo punto di vista, dividere il flusso di esperienza in cui ci si trova immersi in unità di analisi" (Matera, 2004, pp. 59-60).

In questo caso, però, essendo proprio il flusso di esperienza ciò da cui ci si voleva allontanare il meno possibile, si è operato un tipo di segmentazione con marcatori vicini all'esperienza dei partecipanti, al fine di restituire una unitarietà trans-mediale alle singole scene-evento, di modo tale che potessero essere poi utilizzate come "luoghi analitici" (Cardano, 2011, p. 265) oggetto del lavoro di qualificazione. I marcatori utilizzati, quindi, sono stati:

- data;
- luogo;
- elementi (umani e non umani) in concatenamento;
- funzionamenti nel segmento.

La seconda operazione effettuata è stata quella della qualificazione, ovvero "l'attribuzione a un determinato segmento della documentazione empirica di una

71 del tipo: "vedi filmato X"; "vedi registrazione Y".

o più proprietà utili alla sua caratterizzazione" (Ivi, p. 265). Ricalcando quanto proposto dalla "template analysis" (King, 1998), quindi, è stata applicata la griglia di articolazione dei processi in dimensioni e indicatori (colonne 1, 2 e 3 della Tabella 5) a tutti i testi di ciascun segmento, permettendo così di codificare i materiali raccolti secondo ciascun processo, ciascuna dimensione e ciascun indicatore.

Oltre questo punto, però, non è stato possibile spingersi nel seguire l'approccio metodologico più consolidato: considerare tale codifica come un sistema di attributi sul quale identificare l'esistenza di relazioni (Cardano, 2011, p. 279) tra i segmenti-eventi, infatti, sarebbe stato assolutamente incoerente con le posizioni epistemologiche adottate sin qui. Il lavoro di segmentazione e di qualificazione, perciò, ha costituito un trattamento preliminare della base dati funzionale alla successiva applicazione della Visual Network Analysis.

3.9.4 Una introduzione alla Visual Network Analysis

La Visual Network Analysis (VNA) "is an integrated understanding of the relational compositions of a particular [process] under investigation, and of the effects that these compositions generate" (Decuypere, 2019, p. 2). Essa considera i networks "as a method that allow to trace complex agencements by means of which specific processes are constituted" (Ibidem) e si differenzia in modo sostanziale dalla Social Network Analysis poiché non si occupa della qualificazione matematica degli aspetti strutturali delle reti sociali, del calcolo delle metriche relazionali e della quantificazione delle proprietà dei nodi e dei loro raggruppamenti (Venturini, Bounegru, Jacomy, & Gray, 2017). Piuttosto, la sua preoccupazione principale è relativa alle "visual properties" dei network come supporti per forme di narrazione digitale (Segel & Heer, 2010; Venturini et al., 2017).

I suoi presupposti teorici sono individuati da Decuypere (2019) nella relational turn (Dépelteau, 2018) della sociologia, negli approcci sociomateriali (Law, 2006) ed in quelli sociotopologici (Martin & Secor, 2014). Seppur non perfettamente coincidenti, queste sensibilità sono molto vicine ed ampiamente intersecantisi con l'approccio qui utilizzato: la primazia ontologica e metodologica riconosciuta ai processi; il riconoscimento sia di elementi umani che di elementi non umani (discorsivi e non discorsivi) come possibili nodi e la costituzione degli

spazi e dei tempi come effetti di coordinate interne al processo[72], permettono di fare pieno affidamento su questa tecnica.

Dal punto di vista dei software applicativi in grado di effettuare tale genere di analisi, tra i vari disponibili e testati (Gephi, Pajek, Knotplot), tutti piuttosto simili in quanto al funzionamento di base, la scelta è ricaduta su Gephi per la peculiarità di uno degli algoritmi in esso presenti[73].

3.9.5 L'applicazione della VNA in funzione narrativa…

Il pretrattamento effettuato sulla documentazione empirica a disposizione ha consentito di disporrre di tutti gli elementi necessari per compilare un ampio dataset: ogni segmento, infatti, delimitava un evento in cui erano stati resi evidenti gli elementi umani, gli elementi non umani e le relazioni (funzionalizzate, pesate, sostanzializzate e direzionate) che li legavano.

Tutti questi dati codificati, quindi, sono stati inseriti in Gephi, generando, per ogni scena-evento, un network di nodi e legami utilizzabile come "tool that enable to present (rather than to represent) how a [process] is relationally composed by heterogeneus [human and non-human elements]" (Decuypere, 2019, p. 4).

Si tratta della "narrative function" (Ivi, p. 13) della VNA. Come si vedrà nel prosieguo del lavoro, infatti, essa sarà inizialmente usata per fornire sostegno e rendere chiara la fabbricazione di quelle particolari storie che presenteranno la ricerca sul campo (Offenhuber, 2010; Segel & Heer, 2010), supportando "in finding out what is of central importance or precisely put into the margins" (Decuypere, 2019, p. 14).

In particolare, questo utilizzo della VNA permetterà di articolare chiaramente le risposte alle domande sugli effetti di primo e terzo ordine del dispositivo di digitalizzazione, ovvero sui processi di soggettificazione e di soggettivazione.

72 piuttosto che di una metrica esterna.

73 e che si vedrà a breve nel dettaglio.

3.9.5.1 … per rispondere alla prima domanda di ricerca…

Relativamente ai primi, si poneva la seguente domanda: quali sono e come si producono le soggettività che vengono effettuate da quei processi di soggettificazione che assemblano di regimi di enunciabilità e di visibilità digitali?

Grazie alla VNA, nella sua funzione narrativa, si potrà evidenziare, scena per scena, quali sono gli elementi non umani discorsivi e non discorsivi digitali che entrano in un concatenamento e quali soggettività essi effettuino. Ciò avverrà valorizzando la loro disposizione spaziale e temporale come slegata dall'ordinario scorrere del tempo e dal consueto disporsi negli spazi, producendone una compressione ed un appiattimento: una piega, direbbe Deleuze (2009), come suggerisce Sheail (2017). I visual networks prodotti non risponderanno più all'ordinamento spaziale e temporale, ma produrranno essi stessi le coordinate del proprio tempo e del proprio spazio, sincronizzando le assenze ed uniformando le distanze. In questo modo, non si correrà il rischio di una loro identificazione come rappresentazioni della realtà, ma si evidenzierà il loro essere una presentazione produttiva.

3.9.5.1 … e per rispondere alla terza domanda di ricerca

Relativamente agli effetti di terz'ordine, invece, la domanda posta era: quali sono e come si producono le soggettività che si discostano dal funzionamento prevalente del dispositivo?

Come sottolineato più volte, la soggettivazione autonoma è un processo sempre possibile, ma non sempre occorrente. Di conseguenza, non si potranno avere necessariamente delle soggettività autonome da raccontare per ogni scena. Però, laddove queste si siano prodotte, si potrà ottenere una seconda visualizzazione del network della scena: infatti le relazioni – ed, eventualmente, anche gli elementi – in concatenamento saranno parzialmente modificati rispetto a quelle precedenti. Proprio la discrepanza, anche visuale, tra i due network fornirà la base per illustrare la risposta, scena per scena, anche a questa domanda.

3.9.6 … ed in funzione esplorativa…

LA VNA, però, ha anche un altro utilizzo possibile: quello in chiave esplorativa (Decuypere 2019 p. 13), che permette di analizzare come si attualizzano i processi di funzionamento e di esplorare la possibilità di tratteggiare il loro diagramma, ovvero di dare risposta alla domanda sui "second order effects", in entrambe le sue parti.

Il modo in cui la VNA può essere impiegata a questo fine passa per la "spazializzazione topologica" (Ivi, p. 9) dei networks prodotti tramite l'algoritmo ForceAtlas2, elaborato da Jacomy ed altri (2014). Questo algoritmo, appositamente realizzato da un gruppo interdisciplinare di ricercatori, è estremamente compatibile con le sensibilità teoriche di questo lavoro e della VNA stessa. Esso, infatti, opera "by attributing a repulsive force to nodes and an attractive force to links. Once the algorithm is launched, it changes the disposition of nodes until reaching the equilibrium that guarantees the best balance of forces" (Severo & Venturini, 2016, p. 1620). Ancor più esplicitamente, i suoi sviluppatori sostengono che "the force-directed drawing has the specificity of placing the nodes as function of the other nodes. This process depends only on the connexions between nodes. Eventual attributes of nodes are never taken in account. […] The process is not deterministic, and the coordinates of each point do not reflect any specific variable. The result cannot be read as a Cartesian projection. You cannot interpret the position of a node for itself, you have to compare it to the others" (Jacomy et al., 2014, p. 4).

Risulta chiaro, a questo punto, il peculiare interesse che questo algoritmo riveste in relazione ai processi di funzionamento. Esso, infatti, tenta di mettere al lavoro una concezione del potere estremamente simile a quella fin qui illustrata, per cui: gli elementi sono da considerarsi come forme di esteriorità che si respingono; le relazioni sono da considerarsi come forze che si attraggono, scontrandosi; il concatenamento è sempre situato e singolare e non può essere proiettato in uno spazio cartesiano.

3.9.6.1 … per rispondere alla seconda domanda di ricerca…

Richiamando la seconda domanda di ricerca di questo lavoro, essa era formulata in due parti:

a) quali sono i funzionamenti prevalenti di quei processi di funzionamento che assemblano almeno un elemento non umano digitale con altri elementi?
b) qual è il diagramma di funzionamento che si attualizza nel dispositivo di digitalizzazione?

Per ottenere la risposta a questa domanda, sarà anzitutto necessario applicare la procedura di spazializzazione topologica tramite ForceAtlas2 al dataset di ciascuna scena. In questo modo, esso procederà a ri-spazializzare iterativamente la disposizione dei nodi (elementi umani e non umani), basandosi esclusivamente sulla forza attrattiva esercitata dai legami (i concatenamenti), producendo un nuovo network per ciascuna scena.

A questo punto, però, è necessario segnalare che ci si discosterà parzialmente dall'utilizzo che Decuypere propone dell'output così generato. Questo scostamento è dovuto allo specifico focus per cui questa funzione delle VNA è stata utilizzata, ovvero la risposta alla prima parte della domanda sui second order effects. Sembra infatti rilevante, a questo riguardo, l'obiezione che viene mossa da de Freitas (de Freitas, 2012, p. 591) a questo genere di presentazioni grafiche: "[they] evoke the concepts of linear and direct transmission and reception and fail to capture the entanglement of interaction. These diagrams remain reductive in that they trace or represent links between isolated speakers". Pur avendo rispazializzato tramite un algoritmo dal funzionamento topologico la disposizione dei nodi, l'output grafico continua ad essere incentrato su di essi, spingendo anche l'attenzione analitica verso una loro qualificazione e descrizione.

3.9.6.2 … nella sua prima parte…

Più coerentemente con l'approccio qui adottato, invece, "we need to imagine [functionings] in terms of apersonal and nonindividuated agency, as though energies were flowing across the surface or through the […] assemblages of linked singularities" (de Freitas, 2012, p. 598). Analizzare i funzionamenti e tratteggiarne il diagramma, in questo senso, comporta l'estrema valorizzazione dei processi come flussi, come linee non solo topologicamente ri-spazializzate al di fuori della rigidità delle metriche del piano cartesiano, ma in diretta connessione e sopraffazione reciproca. Se gli elementi umani e non umani sono sintomi delle forze

che se ne appropriano, la presentazione visuale dei funzionamenti non può che dare spazio esclusivamente ad essi.

È per questo che si propone di variare ulteriormente, dopo l'applicazione di ForceAtlas2, i parametri di visualizzazione dell'output, in modo da ottenere mappe di funzionamento in cui "there are no points or positions [as] in [an assemblage]" (Deleuze & Guattari, 2004, p. 8). Ciò che si riuscirà così ad ottenere, scena per scena, sarà una "group map […] by which we might capture or evoke the conflicting processes" (de Freitas, 2012, p. 594).

A questo punto, al fine di dare una serie di risposte singolari, scena per scena, alla prima parte della seconda domanda di ricerca, sarà possibile effettuare l'analisi delle forme assunte dai funzionamenti in queste visualizzazioni:

- anzitutto, guardando alle regioni dei funzionamenti dominanti, ovvero "areas that consists of a concentration of [dominant] interactions" (Decuypere, 2019, p. 11), portando alla luce il modo in cui esse delimitano degli spazi di omogeneità tra funzionamenti;
- poi, guardando alla densità di ciascuna regione di funzionamenti dominanti, ovvero "how busy a particular aspect of the network is" (Ivi, p. 12), evidenziando quei funzionamenti dominanti che, ricadendo in aree particolarmente dense, ricoprono un ruolo centrale nell'intera economia della scena;
- da ultimo, guardando alle interfacce, ovvero "areas […] where overlap is being forged between different regions" (Ibidem), individuando quei funzionamenti dominanti che sono particolarmente cruciali, in quanto interfacciano omogeneità differenti, fungendo da spazi di diffrazione, di differenziazione o di equivalenza.

3.9.6.3 … e nella sua seconda parte

L'ultimo passo dell'analisi rimarrà solo la seconda parte della seconda domanda di ricerca a cui rispondere, tramite il tentativo di delineare un possibile diagramma del dispositivo di digitalizzazione.

Per farlo, sarà necessario costruire un dataset complessivo di tutte le scene, in cui i singoli datasets verranno uniti.

Al fine di avere una base di partenza da cui procedere interpretativamente per cercare di delineare la funzione non formalizzata del diagramma, quindi, a questo dataset complessivo saranno applicati: inizialmente, le stesse procedure algoritmiche e di parametrizzazione dell'output; in un secondo momento, un congruo filtro sui pesi delle funzioni, che permetterà di visualizzare solo i processi dominanti. In questo modo si potrà ottenere una "group map [that] might function as the abstract machine or diagram" (de Freitas, 2012, p. 594) dell'intero dispositivo di digitalizzazione.

Al fine, invece, di avere una base di partenza da cui procedere interpretativamente per cercare di delineare la sostanza non formata del diagramma, sarà necessario estrarre dal dataset complessivo l'elenco di tutti i nodi che rappresentano elementi umani: le sostanze formate assemblate dalle funzioni.

3.19 Conclusioni

Il capitolo precedente si era concluso lasciando in eredità un macro-modello, quello di policy in the dispositif, che metteva al lavoro un vocabolario processuale di derivazione filosofica e si qualificava come un approccio di epistemologia sociale, ovvero un modo problematizzante di guardare agli "oggetti" del pensiero e dell'azione, principalmente interessato a rintracciare quegli assemblaggi storici e situati che li rendono possibili. La sfida con cui si apriva questo capitolo, pertanto, era quella di tradurre un assemblaggio di filosofia ed epistemologia in una strumentazione utile per la ricerca sociale sui processi di digitalizzazione della scuola italiana.

Questa sfida è stata raccolta ed ha condotto ad attraversare svariati confini, o cornici: quelli tra la teoria e la metodologia, quelli tra la ricerca e la metodologia, quelli tra le diverse parti in cui si articola una metodologia della ricerca. In questo senso, non avrebbe avuto alcun senso fermarsi alla enucleazione di un disegno della ricerca, progettato step-by-step ed attuato in modo coerente, come se la tecnica predisposta fosse stata in grado di impattare su una realtà, fotografarla e riportarne a casa degli scorci catturati.

La confusione e la fluidità dei processi non sono ciò che caratterizza solo il mondo "là fuori", ma anche ciò che segna indelebilmente la ricerca scientifica

"qui dentro". Un oggetto come soperta, delle domande che cambiano; un'unità di analisi in continuo divenire, sia nel percorso della sua definizione sia nell'"essenza" di ciò che, infine, è stato definito; dei luoghi che si sono succeduti nel tempo. Infine, una partecipazione tutt'altro che facile da rendere esplicita, nel metodologizzare la quale, forse, l'obiettivo massimo non potrebbe che essere davvero quello di "displacing the implicit", spostarlo un po' più in là, un po' più altrove, un po' più in disparte, ma sempre e comunque presente. Per non parlare della analisi, la cui tecnica è giunta come una serendipità: improvvisa nel mentre di un altro ricercare, imprevista, ignota. Ancora impubblicata, quando già si era un bel pezzo avanti nella ricerca sul campo.

Ne fa quasi un contraltare l'immagine di coerenza restituita dalla scaletta numerata delle titolazioni: non la si riesce a scalfire nemmeno con le parole (processuali, infinite, ricorsive) adottate. Forse, è la maggiore riflessione che resta, in questo capitolo, come sospesa. Un esplicito ordine dichiarato che non trova appiglio alcuno.

A parte ed a margine, invece, una nota sul cuore di tutti gli attraversamenti riusciti. Il concatenamento, che già era tra i principali concetti mobilizzati nel capitolo precedente, si è imposto in questo capitolo anche come crocevia metodologico. Punto di incontro tra gli elementi, (non-)luogo di scontro tra le funzioni, fattore di effettuazione dei processi: il suo stabilirsi come unità di analisi è una conseguenza non scontata, una produzione e un evento. La stessa definizione che ne è stata data nel glossario è un attraversamento. "Una relazione […] che relaziona […]" può sembrare un gioco di parole e certamente è una tautologia.

La sua facile criticabilità, però, risiede sullo stesso terreno della sua perfetta riuscita. La tautologia trova nel pensiero dialettico (Hegel, 2010) una catalogazione come forma vuota, ripetizione del medesimo contenuto, in quanto statica, non passibile di movimento verso una sintesi che passi per una antitesi. Muovendosi su di un terreno che rigetta la dialettica, però, essa perde questa caratterizzazione negativa: "nel gioco, come nel tiro di dadi, ci sono due momenti: il lancio e la ricaduta. […] I dadi vengono lanciati sulla terra e ricadono in cielo […]. I due tavoli non sono però due mondi; sono invece due ore diverse di uno stesso mondo, i suoi due momenti, mezzanotte e mezzodì, l'ora in cui i dadi vengono lanciati, l'ora in cui i dadi ricadono" (Deleuze, 2002a, p. 39).

È così che entrano in scena, in un modo che la tautologia esclude, le due parti mancanti della definizione. Non più: "una relazione […] che relaziona […]", ma "una relazione tra forze che relaziona elementi". Due momenti, due ore diverse di uno stesso mondo: "I dadi lanciati una sola volta sono l'affermazione del caso, la combinazione cui danno luogo ricadendo è l'affermazione della necessità. La necessità è affermata dal caso, nello stesso identico senso in cui l'essere è affermato dal divenire e l'uno dal molteplice" (Ivi, pp. 39-40).

Ed è proprio questo doppio momento, ripetutamente affermativo del molteplice, che costituisce il cuore anti-dialettico del concatenamento: "Nietzsche sostiuisce la coppia causalità-finalità, probabilità-finalità, l'opposizione, la sintesi, l'intreccio [dialettico] di questi termini con la correlazione dionisiaca caso-necessità, con la coppia dionisiaca caso-destino. Non quindi una probabilità ripartita in più volte, ma tutto il caso in una volta; non una contaminazione finale che sia stata desiderata, voluta, sperata, ma la combinazione fatale, fatale ed amata, amor fati; non il ritorno di una combinazione attraverso il numero di lanci, ma la ripetizione del colpo di dadi in virtù del numero fatalmente ottenuto" (Ivi, p. 42).

Il concatenamento viene così a costituirsi come un attraversamento riuscito della metodologia e della teoria. Ma anche, si potrebbe dire, come un forse felice tentativo di attraversamento verso il Fuori: esso funziona[74], nella sua fluida processualità, come formalizzazione di un informale, come trasferibilità di un singolare, come esplicitazione di un inesplicabile, producendo un rigore scientifico a partire da una posizionalità etico-politica.

74 "Si considera un libro come una piccola macchina a-significante; il solo problema è: 'funziona? E come funziona?' […] è una lettura in intensità: passa o non passa qualcosa. Non c'è nulla da spiegare, nulla da comprendere, nulla da interpretare. È come un contatto elettrico. […] Mette in rapporto immediato un libro col Fuori" (Deleuze, 2014, p. 17).

4.Il Farsi Digitale del(/i) Leader(s) Scolastici: Scene di Vita Scolastica Quotidiana

4.1 Il Caso di Studio

Entrare in una scuola non è mai cosa semplice. Per quanto il passo possa essere sicuro e svelto, per quanto lo sguardo possa essere leggero e volteggiante, mettere piede nell'atrio di una scuola rassomiglia sempre un po' ad un salto nel vuoto. Vi arrivi tutto bardato ed impettito, carico o finanche sovraccarico delle tue esperienze e delle tue teorie: la scuola non è più qualcosa che ti riguarda da vicino, sono passati anni e anni da quando vi entravi come studente, come alunno. Ancor di più: oggi la scuola è tuo oggeto di studio e di lettura, la guardi e la analizzi da anni, ne spulci gli anfratti tra le righe di matrici dei dati e tra le virgole di testi inglesi. La scuola, ormai, è qualcosa che vuoi dominare e di cui, anzi, ti senti anche già un po' padrone.

Poi fai quel passo in più: il passo sullo scalino di un ingresso, il passo oltre la soglia di un portone. Qualcuno ti guarda incuriosito, ma non fai tempo a curartene. Corridoi. Voci di bambini, di ragazzi. Porte chiuse: sai già che celano delle aule. Targhe ovunque: "progetto cofinanziato da", "progetto PON E-1-FESR..", "programma operativo nazionale 'Per la scuola'", "concorso nazionale – diploma di merito". Bacheca per gli avvisi: "consiglio d'istituto", "organi collegiali", liste di nominativi su carta intestata sigillate da un timbro ed una firma. Qualcuno ti guarda, altri muovo il loro piede spedito verso la loro destinazione, noncuranti. Ma tu non sei già più lo stesso che stava entrando.

Quel passo in più, in effetti, ti ha già portato via e ti ha nuovamente portato qui. Si attribuisce tutto questo, di solito, ad una memoria, ad un ricordo, ad una attività mentale indomata che ti fa ritornare bambino. Il punto è che attraversare quella soglia, ti ha reso partecipe di una nuova concatenazione: nuovi elementi umani e non umani ti producono diversamente da come eri. Qualcosa di quell'altro te resta lì, sospesa. Qualcos'altro svanisce. Effetto d'onda, effetto di memoria: ti sembra di essere un te che ricorda, ma sei solo un tu che non c'è mai stato prima: una sovrapposizione di nuovi flussi che si concatenano a vecchi residui

più duri a scomparire, meno malleabili e più stratificati. Strato sopra strato, superficie sopra superficie. Ciò che non si vede non è ciò che è nascosto in una profonda interiorità, ma ciò che non è visto sulla pelle.

Una voce interrompe le sovrapposizioni e sospende, per un istante, non si sa quanto lungo, lo scivolamento: "chi cercate?". Di soprassalto, quasi autonomamente, rispondi: "la Dirigente, ho un appuntamento con la Dirigente". "Ah, va bene. Sta in ufficio, vi accompagno".

Prende così avvio l'esperienza di campo. Ma come ci siamo arrivati, in questo specifico atrio di questa specifica scuola? E che scuola è? Chi è la Preside che incontreremo? Vediamo ora perché, a nostro avviso, non siamo in solo in un codice meccanografico, né inizieremo a parlare solo con una ben precisa persona. Piuttosto, come abbiamo detto nel capitolo precedente, siamo in una scuola "normale", in una scuola qualsiasi, "nella norma". Un luogo tanto preciso, quanto indefinito. Un luogo in cui accadono concatenamenti tanto situati e singolari, quanto assolutamente usuali.

4.1.1 La scelta del caso secondo la serie dei criteri esterni

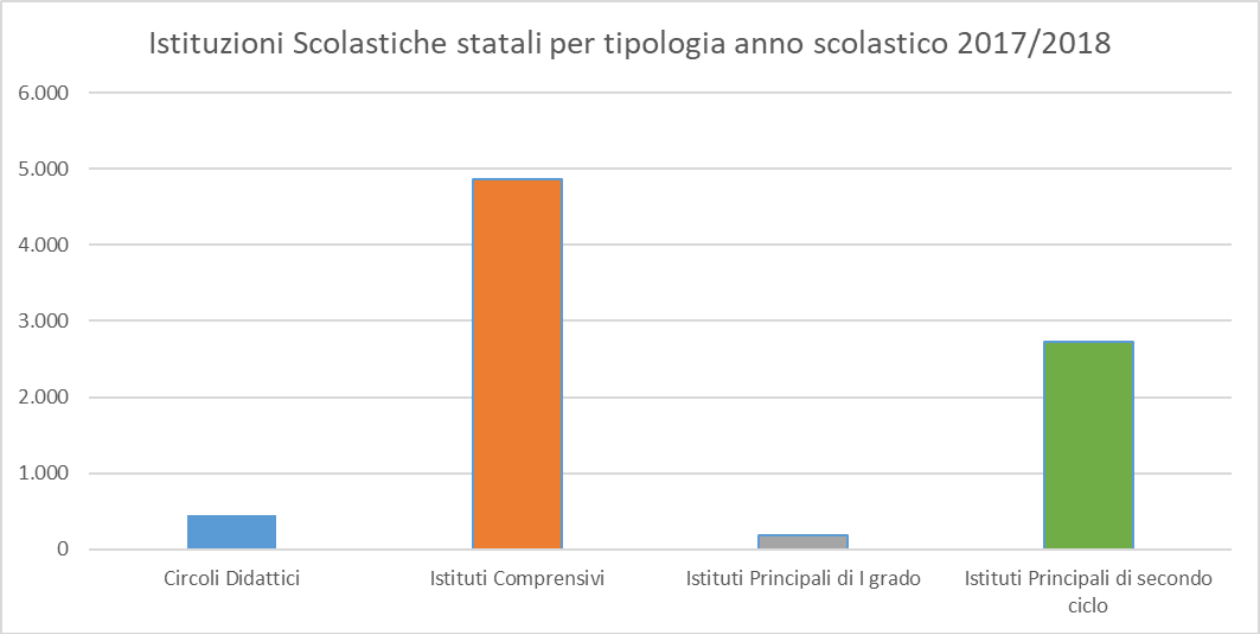
Stando al report "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" (MIUR - Ufficio Statistica e Studi, 2017) pubblicato a settembre 2017 dal Ministero dell'Istruzione, "il numero di Istituzioni principali sedi di direttivo è pari a 8.348, comprese le sedi sottodimensionate, di cui 127 sono Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti e 8.221 sono Istituzioni scolastiche" (Ivi, p. 3). Come possiamo vedere dalla seguente Tabella 6, all'interno di questo numero complessivo, possiamo distinguere varie tipologie di istituti: i circoli didattici, gli istituti comprensivi, gli istitui principali di I grado e gli istituti principali di secondo ciclo.

Tabella 6 - Istituzioni Scolastiche statali per tipologia e regione anno scolastico 2017/2018.

Istituzioni Scolastiche statali per tipologia e regione anno scolastico 2017/2018					
Regione	**Circoli Didattici**	**Istituti Comprensivi**	**Istituti Principali di I grado**	**Istituti Principali di secondo ciclo**	**Totale Istituzioni Educative**
Piemonte	38	321	18	173	**550**
Lombardia	2	773	1	349	**1.125**
Veneto	1	397	0	200	**598**
Friuli Venezia Giulia	0	108	0	59	**167**
Liguria	0	120	0	66	**186**
Emilia Romagna	27	312	14	170	**523**
Toscana	21	283	9	162	**475**
Umbria	24	66	5	44	**139**
Marche	2	146	0	85	**233**
Lazio	6	462	1	255	**724**
Abruzzo	8	115	6	65	**194**
Molise	3	26	1	23	**53**
Campania	121	501	51	321	**994**
Puglia	84	308	40	225	**657**
Basilicata	0	77	0	46	**123**
Calabria	3	230	3	131	**367**
Sicilia	92	464	31	253	**840**
Sardegna	14	156	7	96	**273**
Totale	**446**	**4.865**	**187**	**2.723**	**8.221**

Il grafico 1, poi, rende evidente la distribuzione di queste tipologie di istituzioni scolastiche su scala nazionale.

Grafico 1 – Istituzioni Scolastiche statali per tipologia anno scolastico 2017/2018



La moda di questa distribuzione non lascia adito a dubbi: la tipologia normale delle scuole italiane è l'Istituto Comprensivo. Istituto dalla Legge 97 del 1994, l'istituto comprensivo è una tipologia di istituzione scolastica che raggruppa al proprio interno la scuola dell'infanzia, la scuola di primo grado ed il primo ciclo della scuola di secondo grado, favorendo la cosiddetta continuità didattica di tipo verticale per alunni tra i 3 ed i 14 anni.

E dove si trova questo istituto comprensivo? Il secondo criterio individuato nel capitolo precedente ci porta a distinguere, per quanto concerne la localizzazione geografica, tra istituti scolastici siti in nelle aree urbane dei capoluoghi di provincia ed istituti siti nelle restanti aree del Paese, ritenute più periferiche. Richiamando anche la celebre metafora della polpa e dell'osso di Manlio Rossi Doria negli anni '50 del Novecento, si è più volte e ampiamente sostenuto che in

Italia la grande distinzione geografica sia quella tra le aree produttive ed urbanizzate e le aree più marginali, provinciali e in progressivo svuotamento. La seguente tabella 7 riporta la distribuzione, in valori percentuali, tra istituti scolastici siti in uno dei 111 capoluogo di provincia italiani ed istituti scolastici siti in uno degli altri 7.803 Comuni italiani non capoluogo di provincia. Ulteriormente, la tabella, oltre a riportare la distribuzione per l'Italia intera, riporta anche le distribuzioni su scale territoriali più dettagliate: la Regione Campania, la macro-area geografica Nord-Est (Veneto, Friuli Venezia Giulia ed Emilia Romagna), la macro-area geografica Nord-Ovest (Liguria, Lombardia e Piemonte), la macro-area geografica Centro (Toscana, Lazio, Marche e Umbria), la macro-area geografica Sud (Abruzzo, Basilicata, Campania, Calabria, Molise e Puglia) e la macro-area geografica Isole (Sicilia e Sardegna)[75].

75 La fonte dei dati utilizzata per questa elaborazione sono gli open data del sito del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e, in particolare, il catalogo dataset ambito scuola "Informazioni anagrafiche scuole statali". Come è possibile notare dall'elenco delle Regioni, sono esclusi gli istituti delle province autonome di Trento, Bolzano ed Aosta, per i quali non sono disponibili dati.

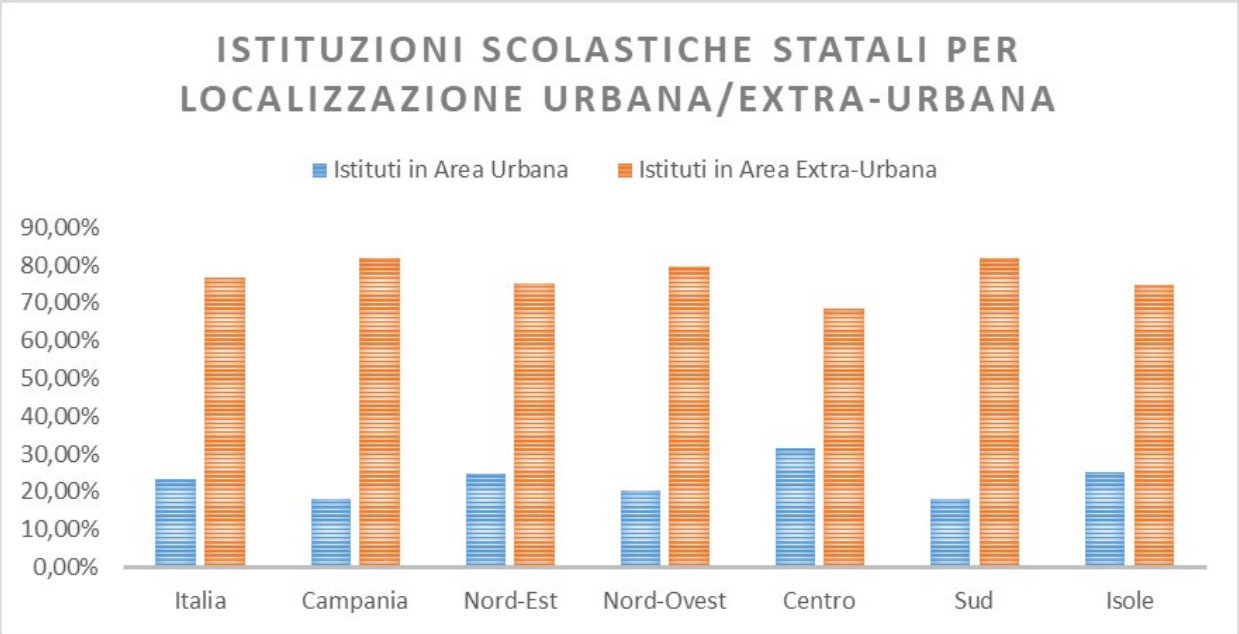
Tabella 7 – Istituzioni Scolastiche statali per tipologia e regione anno scolastico 2017/2018.

Istituzioni Scolastiche statali per localizzazione urbana/extra-urbana		
Macro-Area Geografica	Istituti in Area Urbana	Istituti in Area Extra-Urbana
Italia	23,19%	76,81%
Campania	18,20%	81,80%
Nord-Est	24,76%	75,24%
Nord-Ovest	20,46%	79,54%
Centro	31,50%	68,50%
Sud	18,09%	81,91%
Isole	25,05%	74,95%

Come è possibile notare, la modalità prevalente è, per tutte le aree geografiche considerate, la localizzazione extra-urbana: a livello nazionale, essa riguarda praticamente il 77% degli istituti. Le oscillazioni, a seconda della scala territoriale, sono certamente presenti ma, tutto sommato, contenute: si passa da un valore minimo per la modalità extra-urbana del 68% nella macro-area Centro, ad un valore massimo di quasi l'82% nella macro-area Sud. La regione Campania, che abbiamo voluto evidenziare perché è l'area territoriale specifica in cui questo

studio si situa, si posiziona verso l'estremo maggiore della variazione: la modalità extra-urbana, qui, riguarda 81,8% degli istituti. L'istogramma che segue permette una ancor più chiara visualizzazione della norma di questo criterio di scelta.

Grafico 2 – Istituzioni Scolastiche statali per localizzazione urbana/extra-urbana



La nostra scuola inizia ad assumere le sue fattezze: siamo in un Istituto Comprensivo e siamo in una realtà localizzata, oltre che in Campania, anche in un un comune non capoluogo di provincia.

Siamo in una scuola grande o piccola? Come in qualsiasi organizzazione, la dimensione "conta". Già illustri precedenti ricerche sulla dirigenza scolastica italiana (L. Fischer, Fischer, & Masuelli, 2002) avevano inserito il numero di classi di una scuola come categoria caratterizzante del campione di soggetti coinvolti nella ricerca. In quella ricerca, emergeva come moda della distribuzione di classi nelle scuole la classe di modalità da 26 a 40 classi (Ivi, p. 245), che superava di gran lunga tutte le altre. Non disponiamo, purtroppo, di dati aggiornati al riguardo. Rifacendoci al dettato normativo e, in particolare, al DPR 81/2009 (Governo Italiano, 2009a), però, possiamo definire gli intervalli di alunni consentiti dalla normativa per la costituzione di ciascuna classe di insegnamento: alla

scuola dell'infanzia (tra 18 e 26), alla scuola primaria (tra 15 e 26) ed alla scuola secondaria di I grado (tra 18 e 27). La media delle medie di questi intervalli ci restituisce un valore di 21,6 alunni per classe. Questo valore, legato alla classe di modalità prevalente nella citata ricerca di Fischer e colleghi, va ad indicare che la moda della dimensione organizzativa delle istituzioni scolastiche italiane è tra 563 ed 866 alunni. Questo intervallo, inoltre, ben si accorda anche con quanto previsto sulla materia del dimensionamento degli Istituti Comprensivi dal DPR n. 233 del 1998 (Governo Italiano, 1998), che stabilisce un intervallo tra i 500 ed i 900 alunni affinché gli Istituti Comprensivi possano "acquisire o mantenere la personalità giuridica" (Ivi, art. 2 comma 2).

La nostra scuola acquisisce una caratteristica in più: avendo circa 750 alunni iscritti, essa si colloca nella parte centrale del nostro intervallo, soddisfacendo quindi anche questo ulteriore criterio.

Non resta che trattare l'ultimo criterio di questa serie esterna: ma come funziona una scuola? Funziona bene o funziona male? La domanda è talmente malposta da sembrare ingenua, se non completamente scorretta. Lungi da noi, in questa sede, entrare nel merito dell'enorme dibattito su cosa sia a determinare il funzionamento di una scuola, la sua capacità di generare valore, il suo effetto educativo sugli studenti. Resta un fatto che la valutazione delle organizzazioni scolastiche è divenuta ormai, anche in Italia, una realtà (Grimaldi, 2019) e, in quanto tale, essa produce i suoi effetti sulle organizzazioni stesse. A tal riguardo, tra le informazioni restituite annualmente alle scuole dall'Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e Formazione (INVALSI), ha fatto la sua solida comparsa il cosiddetto "valore aggiunto". Si tratta del "contributo specifico che la scuola dà all'apprendimento dei suoi alunni, al netto del peso esercitato su di esso dai fattori su cui non ha possibilità di intervenire" (INVALSI 2017, p. 99). Semplificando al massimo i complessi modelli di stima adottati dall'Istituto, si può dire che "in base alle caratteristiche individuali degli studenti (condizione socio-economico-culturale, preparazione pregressa, ecc.) di una scuola e[d a] quelle della scuola stessa (caratteristiche della popolazione studentesca) si identifica la parte di risultato da attribuirsi ai cosiddetti fattori esogeni. [Poi,] la differenza tra il risultato complessivo e il punteggio da attendersi per l'effetto dei fattori esogeni identifica il cosiddetto effetto scuola, [secondo la formula:] Effetto scuola = Punteggio osservato – Punteggio atteso in base ai fattori esogeni" (Istituto Comprensivo, 2017). Come attestato dal report INVALSI,

nell'anno scolastico 2016-17, la moda della distribuzione di scuole per valore aggiunto, per macro-area geografica, è stata chiaramente la modalità "valore aggiunto nullo". Possiamo vedere qui di seguito gli istogrammi presenti alle pagine 97 e 98 del citato report (2017):

Figura 8 – Scuole con valore aggiunto positivo, nullo e negativo in italiano per macro-area – V primaria

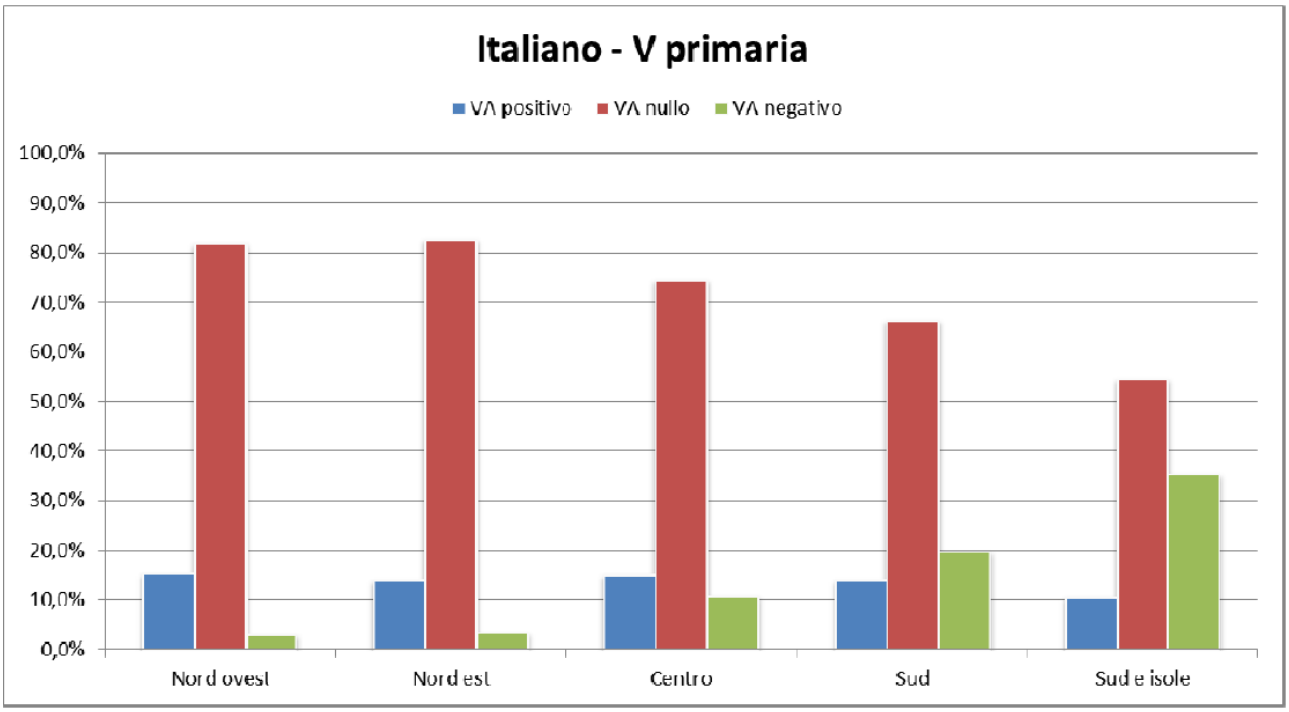


Figura 9 – Scuole con valore aggiunto positivo, nullo e negativo in matematica per macro-area – V primaria

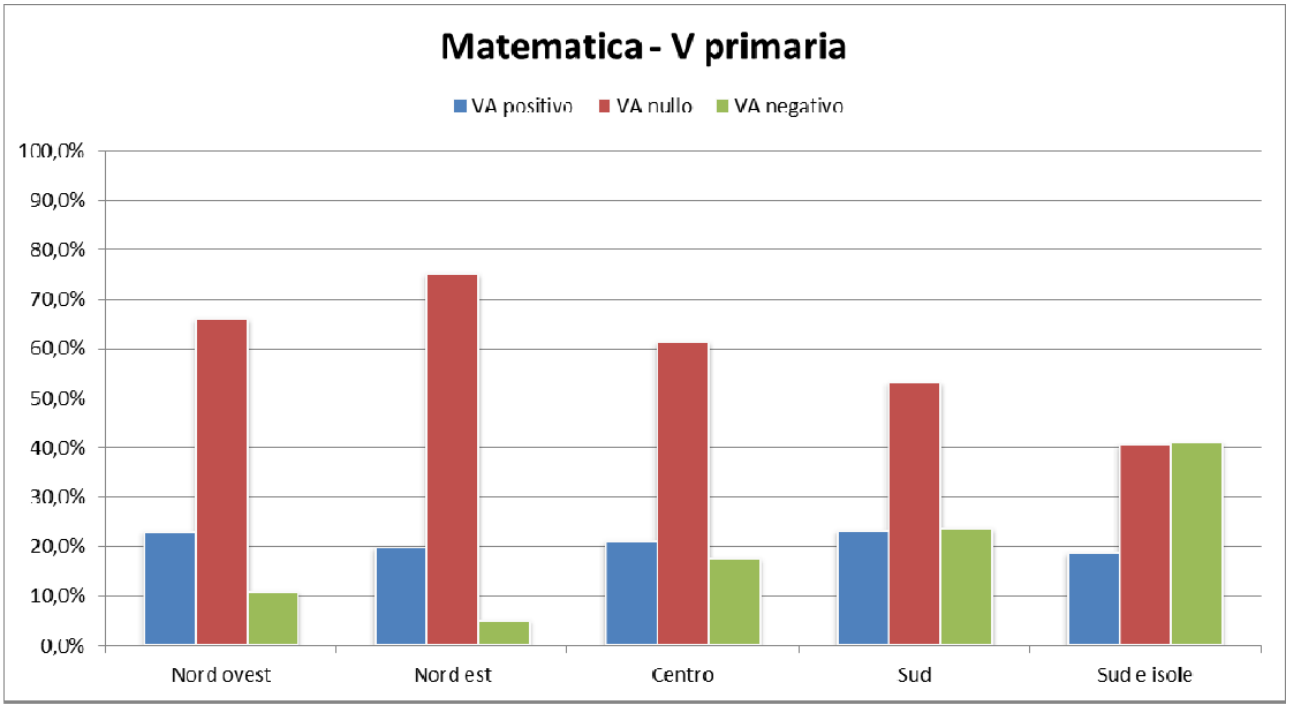


Figura 10 – Scuole con valore aggiunto positivo, nullo e negativo in italiano per macro-area – III secondaria di I grado

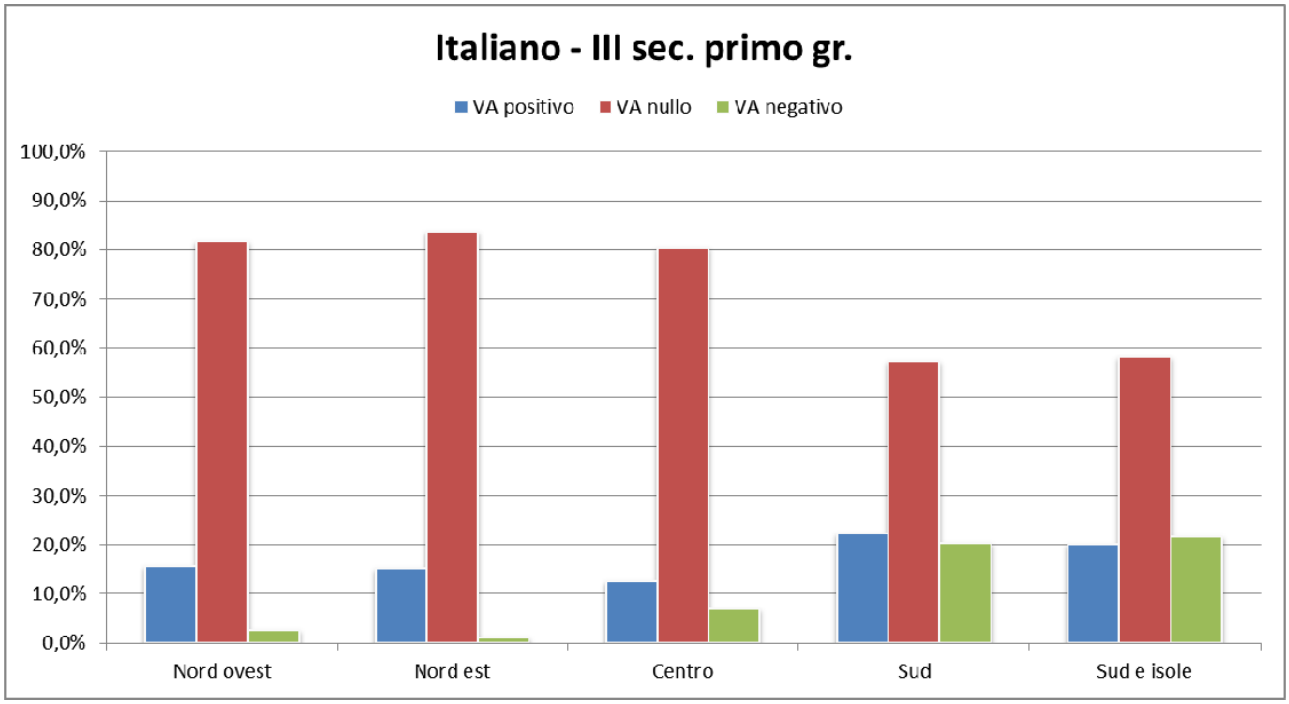
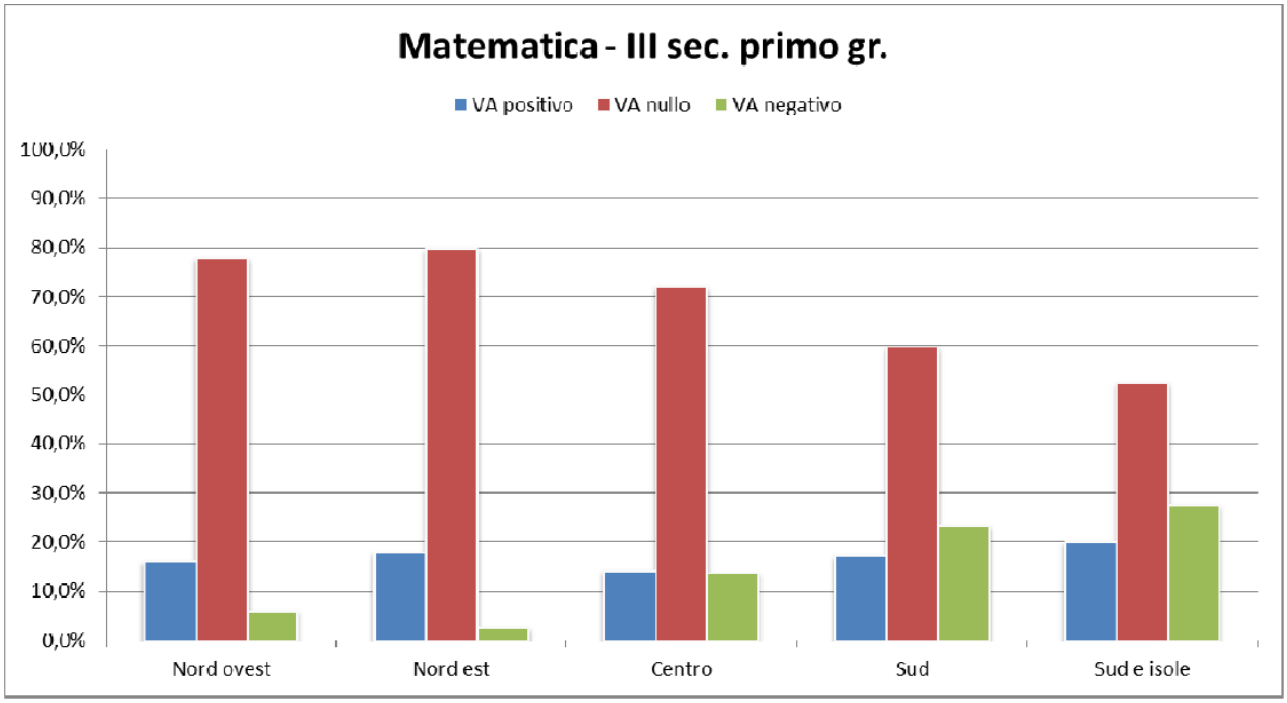


Figura 11 – Scuole con valore aggiunto positivo, nullo e negativo in matematica per macro-area – III secondaria di I grado



La nostra scuola acquista così la sua ultima caratterizzazione peculiare, che la rende una scuola "normale" a tutti gli effetti. Infatti, come evidenziato dalla restituzione data al nostro Istituto Comprensivo dall'INVALSI stessa, opportunamente rielaborata (Istituto Comprensivo, 2017), l'effetto scuola rilevato nell'anno scolastico precedente all'inizio della nostra partecipazione osservante è pari tanto alla media della macroarea che alla media nazionale, tanto per italiano che per matematica. Possiamo vedere di seguito le tabelle presenti alle pagine 8, 9, 10 e 11 del report interno alla scuola.

Figura 12 – Effetto scuola dell'istituzione scoalstica nel suo complesso per italiano – macroarea Sud

Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della macroarea Sud	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media della macroarea	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media della macroarea			X		
Intorno alla media della macroarea					
Sotto la media della macroarea					

Figura 13 – Effetto scuola dell'istituzione scoalstica nel suo complesso per italiano - punteggio nazionale

Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio nazionale	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media nazionale	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media nazionale			X		
Intorno alla media nazionale					
Sotto la media nazionale					

Figura 14 – Effetto scuola dell'istituzione scoalstica nel suo complesso per matematica – macroarea Sud

Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio della macroarea Sud	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media della macroarea	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media della macroarea			X		
Intorno alla media della macroarea					
Sotto la media della macroarea					

Figura 15 – Effetto scuola dell'istituzione scoalstica nel suo complesso per matematica - punteggio nazionale

Confronto tra il punteggio osservato dell'istituzione scolastica e il punteggio nazionale	Effetto scuola positivo	Effetto scuola leggermente positivo	Effetto scuola pari alla media nazionale	Effetto scuola leggermente negativo	Effetto scuola negativo
Sopra la media nazionale			X		
Intorno alla media nazionale					
Sotto la media nazionale					

4.1.2 La scelta del caso secondo la serie dei criteri interni

Siamo in un Istituto Comprensivo, al di fuori di un'area urbana, le cui dimensioni sembrano essere quelle della gran parte degli istituti scolastici italiani ed il cuo "effetto educativo", il valore aggiunto, è in linea con ciò che accade per lo più e per la maggior parte nel resto del Paese. Ma anche una serie di altre esigenze, che abbiamo definito "interne" alla ricerca, vengono soddisfatte dal caso ce abbiamo scelto.

Anzitutto, il numero di plessi. La nostra scuola si articola in ben 3 plessi: in uno si trovano la scuola dell'infanzia e la scuola primaria; in un altro, a poche centinaia di metri, hanno sede le classi della scuola secondaria di primo grado; in un altro ancora, distante svariati kilometri ed inerpicato su una zona montuosa, sono posti i locali di una sezione aggiuntiva di classe unica della scuola dell'infanzia. Tre plessi, di cui uno molto distante: qualcosa di, apparentemente, poco compatibile con la libertà e facilità di movimento che si evidenziava come indispensabile nel capitolo metodologico.

Il secondo criterio della serie interna, però, è pienamente soddisfatto e permette di ovviare all'inconveniente rappresentato dalle tre sedi. Infatti, la presidenza, la vice-presidenza, l'ufficio relazioni con il pubblico, gli uffici degli assistenti amministrativi e quello del Direttore dei Servizi Generali ed Amministrativi sono tutti localizzati nella medesima sede. Tanto il distaccamento nella frazione montuosa, quanto la sede della scuola d'infanzia sono assolutamente marginali in termini di svolgimento delle attività amministrative e si configurano esclusivamente come sedi didattiche. Sono altresì realtà autonome anche dal

punto di vista organizzativo, che non richiedono particolare impegno quotidiano da parte della Dirigente, come confermato anche in una successiva intervista: "Io ho la referente della scuola d'infanzia e della scuola primaria che è una persona eccezionale. Andrà in pensione tra un paio d'anni. È poco avvezza sotto il profilo tecnologico, "quann ce mann e mail nun e legg", la parte burocratica non la riesce a seguire bene perché non rientra nella sua forma mentis… però, se c'è un problema, lo risolviamo. Io mi ci confronto spesso, ma non tutti i giorni. Anzi, si può dire che io non la vedo! Ma il fatto che non la vedo significa che le cose funzionano bene. Quando la vedo è perché non riesce a gestire qualche conflitto. La cosa bella è che riesce a gestire i conflitti in una maniera eccezionale. Io alla fine lo vengo a sapere lo stesso, ma non mi porta altri problemi. Oppure se mi porta il problema, mi porta già una ipotesi di soluzione" (DS, nota di campo).

È armati di questi criteri, interni ed esterni, che ci siamo avviati verso la nostra scuola, che abbiamo mosso quel passo che sembrava tanto leggero ma che si è rivelato così imprevedibile. Gli ultimi due criteri di scelta, in effetti, non possono che essere soddisfatti "una volta dentro". La nostra scuola sembra rispondere bene a tutti i parametri che abbiamo individuato, sembra proprio essere una scuola "nella norma". Ma come facciamo a sapere se la Dirigente offrirà la sua disponibilità, formale anzitutto? Rivelatore, al riguardo, non potrà che essere proprio il primo incontro. È in quella sede, in quel momento, che la nostra Dirigente, dopo aver attentamente ascoltato l'illustrazione del nostro progetto di ricerca, dei nostri obiettivi e delle tecniche che avremmo adottato nel corso del lavoro di campo, ha accettato formalmente di garantirci l'accesso alla sua scuola, sottoscrivendo un consenso informato[76] ispirato all'ethical toolkit sul consenso informato nella ricerca scientifica del CNR (Commissione per l'Etica della Ricerca e la Bioetica del CNR, 2017).

Per quanto riguarda la disponibilità sostanziale, invece ed infine… Non ha potuto che essere un salto nel vuoto. Al di là delle parole e dei buoni propositi, accettare un estraneo quale osservatore e partecipante della propria quotidianità, dei propri problemi, delle proprie pratiche di utilizzo di devices multimediali, della discussione delle proprie decisioni lavorative e finanche personali, non è cosa che può essere accertata, accettata e definita a priori. Certo, anche da questo

76 Il format di consenso informato utilizzato è visionabile in appendice alla presente tesi, come "Allegato 1".

punto di vista avevamo cercato di arrivare premuniti e bardati all'appuntamento. Questi, infatti, era stato fatto precedere dal contatto di una amicizia comune, senza contare la messa in gioco di un credito di affidabilità personale messo in gioco tramite la mobilitazione di altre relazioni comuni. In fin dei conti, però, forse, è stato un errore definire la disponibilità sostanziale come un criterio di campionamento: più realisticamente, essa è stata un processo. Essa si è fatta nel processo di ricerca. A posteriori, non possiamo che ritenerci fortunati per come sono andate, da quel primo incontro in poi, le cose.

4.1.3 Sintesi delle attività di ricerca sul campo

Era marzo. Marzo del 2018. L'anno scolastico in corso, il 2017-18, era già entrato nel suo secondo quadrimestre. Da allora, e fino alla fine dell'anno scolastico successivo, il 2018-19, abbiamo costruito la nostra partecipazione al campo, al tempo stesso costante e dispersa. Se, da un lato, abbiamo cadenzato con frequenza stabile le nostre giornate di ricerca, solidificando l'abitudine alla nostra presenza nei luoghi della scuola; dall'altro, abbiamo mirato a renderci quanto più rari e diluiti, tanto nel tempo quanto nello spazio, polverizzando la nostra partecipazione tra giornate di presenza inframmezzate da altre giornate o settimane di assenza.

Proprio questo approccio, del resto già ben illustrato nel capitolo metodologico, ci ha consentito di raggiungere un alto grado di confidenza che, a sua volta, ci ha permesso di partecipare ad attività particolarissime, quali la navigazione web da pc e da smartphone, la lettura della posta, l'attività di ordinaria amministrazione, l'ascolto di riunioni con personale interno e soggetti esterni, etc.

Complessivamente, nei due anni, abbiamo effettuato oltre 80 giornate di campo, con presenza prevalentemente (ma non esclusivamente) nel plesso principale della scuola, indicativamente dalle ore 9 alle ore 15-16. La seguente tabella 8 offre una sintesi di tale attività.

Tabella 8 – Sintesi attività di campo.

Sintesi Attività di Campo

Concatenamento	Giornate	Soggetti	Tecniche impiegate	Materiali Prodotti				Sintesi
				Note Etnografiche	Fotografie	Registrazioni Audio	Registrazioni Video	Documenti	
Attività Ordinarie	45	Dirigente Scolastico, Vice Preside, DSGA, Personale ATA, Collaboratori Scolastici	Shadowing, Interviste Discorsive	X	X	X	X	X	Shadowing dei soggetti nelle loro attività on line (mail, web surfing, uso di software) ed offline (cosa fanno, dove vanno, con chi parlano, etc.)
Conosciamoci meglio	8	Dirigente Scolastico, Animatore Digitale, Vice Preside, Collaboratore Scolastico	Intervista Discorsiva	X		X		X	Interviste conoscitive e di approfondimento
La formazione in servizio	6	Dirigente Scolastico, DSGA, Personale ATA, Collaboratori Scolastici	Following, Interviste Discorsive	X	X				Trasferte in altri istituti (scuole polo per la formazione) per riunioni collegiali sull'avanzamento del piano di formazione dei docenti, dei dirigenti e del personale amministrativo; Sessioni formative al personale amministrativo sull'utilizzo dei nuovi software e sul Nuovo Regolamento di Contabilità Eventi comunicativo-formativi per docenti, personale amministrativo, genitori ed alunni sul cyberbullismo
L'adeguamento al GDPR	3	Dirigente Scolastico, DSGA, Personale ATA	Following, Interviste Discorsive	X				X	Incontri commerciali e sessioni formative per l'adeguamento dell'infrastruttura IT della scuola al GDPR
La dematerializzazione delle attività di segreteria	6	Dirigente Scolastico, Animatore Digitale, Personale ATA, DSGA, Vice Preside	Following, Interviste Discorsive	X	X	X	X	X	Incontri commerciali per l'acquisto di nuovi softwares Attività amministrative (protocollazione, rendicontazione, acquisti e pagamenti, anagrafiche studenti, obbligo vaccinale, etc.)
La digitalizzazione delle attività collegiali e valutative	6	Dirigente Scolastico, Animatore Digitale, Vice Preside, altri docenti	Following, Interviste Discorsive	X	X			X	Collegio di istituto, Scrutini di fine anno, Riunioni preparatorie degli Esami di Stato del I ciclo, Esami di Stato del I ciclo
La digitalizzazione della valutazione della Dirigenza Scolastica	4	Dirigente Scolastico, Personale ATA	Following, Interviste Discorsive	X				X	Following del provvedimento di valutazione della Dirigente Scolastica, attraverso spazi on line ed offline.
La digitalizzazione della progettazione educativa	5	Vice Preside, altri docenti	Following, Interviste Discorsive	X	X	X	X	X	Attività di progettazione e organizzazione dell'Atelier Creativo, dei PON, dei POR e della partecipazione ad altri bandi

Nella prima colonna troviamo i concatenamenti a cui abbiamo partecipato, nella seconda sono riportate le giornate dedicate a ciascun concatenamento, nella terza troviamo i principali soggetti coinvolti e, nella quarta, le tecniche che sono state adottate. Uno specchietto riportante la tipologia di materiali prodotti (note etnografiche, fotografie, registrazioni audiovisive e documentazione) e un'ultima colonna di sintesi del concatenamento chiudono questa tabella.

La prima riga ci parla della generica attività di shadowing che è stata svolta lungo tutto l'arco della ricerca di campo: spesso ci siamo recati nella nostra scuola, soprattutto inizialmente, per seguire le attività on line ed offline di specifici soggetti: anzitutto, la Dirigente Scolastica, ma anche il Vice Preside, alcuni Assistenti Amministrativi e, nell'ultima fase, anche un Collaboratore Scolastico. Dalla terza alla ottava riga, invece, troviamo dei concatenamenti più specifici, che possiamo definire come "siti sensibili", macro aree, macro temi. Effettuando i nostri shadowing, infatti, ci siamo imbattuti in elementi umani e non umani che hanno attirato la nostra attenzione su alcuni processi specifici, quali la dematerializzazione delle attività di segreteria, piuttosto che la digitalizzazione delle attività collegiali e valutative o la digitalizzazione della progettazione educativa. Abbiamo pertanto iniziato, a partire da questi elementi, dei following "tematici", che chi hanno portato a partecipare a concatenamenti che, per quanto difficili da seguire, si sono rivelati di enorme valore. Essi hanno comportato l'impegno su più giornate e, a volte, anche trasferte in luoghi altri rispetto alla nostra scuola (ad esempio, per andare nella scuola polo per la formazione). Questo, rispetto agli shadowing "di una giornata", inoltre, ha presentato la problematica, affatto semplice da affrontare, di salvaguardare la possibilità di seguire gli elementi in concatenamento: la loro fluida mobilità, il loro passare rapidamente di mano in mano, di luogo in luogo, per poi magari fermarsi per ore o giorni è stato un fattore altamente difficile da fronteggiare.

Le tecniche impiegate, come già ampiamente discusso nel capitolo precedente, sono state principalmente tre: lo shadowing, il following e l'intervista discorsiva di tipo etnografico. In particolare, la quarta colonna ci permette di evidenziare l'ubiquità dell'intervista discorsiva: essa compare in tutte le righe della colonna. È stata una tecnica usata in abbinamento con lo shadowing e il following, al fine di approfondire in modo mirato alcune informazioni mancanti e irrintracciabili nel farsi del concatenamento; ma è stata anche una tecnica utilizzata

in solitaria, per "rompere il ghiaccio" con alcuni soggetti chiave del nostro campo e per approfondire, in diversi momenti dei due anni, la consocenza reciproca.

4.1.4 Verso la presentazione della ricerca…

44.663 parole di note etnografiche, 180 minuti di registrazioni audiovisive effettuate, 141 fotografie scattate, 72 documenti archiviati. E, soprattutto, oltre 2 anni ed 80 giorni di partecipazione, viva e vivida, ad una organizzazione scolastica, ai suoi problemi, ai suoi dilemmi. Alle sue vittorie ed ai suoi inciampi. Tutto questo non entrerà mai in un testo. A prescindere dalla abilità di scrittura e dal dono (che, certamente, qui, manca) del "saper scrivere", vi è un problema di leggibilità: sarebbe un'opera improba pensare di poter tramutare tutta questa esperienza in parole che qualcun altro potrebbe leggere.

Si pone, quindi, il tema della scelta. Cosa raccontare, in particolare, per dare una esauriente presentazione del generale? Cosa dire, in parte, al fine di far intendere, il tutto? È questo il problema che affrontano Cardano e colleghi quando parlano della sineddoche: quella particolare figura retorica per cui "si impiega la parte per evocare nella mente del lettore l'immagine del tutto" (Cardano, Venturini, and Manocchi 2011, p. 84). Perfino il campionamento probabilistico, per Cardano, è una sineddoche, la cui sensatezza è sostenuta da una argomentazione "di matrice statistica" (Ivi, p. 85). Quindi, possiamo dire che anche scegliere di presentare solamente alcuni dei materiali a nostra disposizione sia una sineddoche: un modo di sostenere che quegli specifici materiali, quella (piccola) parte di esperienza di campo, sia significativa di tutta la partecipazione realizzata.

Nei paragrafi successivi, pertanto, saranno presentate 4 concatenamenti specifici: l'adeguamento al GDPR, il registro elettronico, la rendicontazione amministrativa su piattaforma e la progettazione dell'atelier creativo. La forma di presentazione di ciascuno di questi concatenamenti specifici è piuttosto obbligata. Tenendo presente la definizione del concatenamento come unità di analisi che abbiamo dato nel capitolo precedente – e, in particolare, richiamando la parte di definizione che sottolineava la necessarietà di compresenza tra elementi del concatenamento – non possiamo attraversare gli accadimenti secondo relazioni tra segmenti, ma dobbiamo attenerci al disporsi delle concatenazioni per come effettivamente avvenuto. Questi quattro concatenamenti specifici, quindi, saranno

presentati per come si sono attualizzati: tramite 4 scene di vita scolastica quotidiana, 4 eventi non necessariamente localizzati in un solo luogo e delimitati in un solo tempo, ma che hanno prodotto, con i loro riconcatenamenti, luoghi e tempi della loro attualizzazione. Lo schema di presentazione che seguiremo sarà sempre il medesimo. Inizieremo introducendo brevemente la tematica generale, in un "prequel". La caleremo poi nella realtà della nostra scuola e dello specifico concatenamento cui abbiamo partecipato, in un "entrando nella scena". Muoveremo infine verso l'analisi dei tre processi che costituiscono il nostro dispositivo di digitalizzazione: quello di soggettificazione, quello di funzionamento e quello di soggettivazione (laddove presente).

Resta ancora da chiarire un'ultima questione. Scegliendo questi 4 casi, queste 4 concatenazioni specifiche, abbiamo realizzato una buona sineddoche? Cardano e colleghi sostengono che, nella ricerca qualitativa, "la difesa della bontà della propria sineddoche non può basarsi sul ricorso alla teoria della probabilità [ma piuttosto] si fonda sul ricorso alla teoria dell'argomentazione […] attraverso l'anticipazione dialettica delle possibili obiezioni alla solidità delle conclusioni che ci si attende" (Ivi, p. 146). Un approccio che vede l'argomentazione come una strategia dialettica che mira sì alla persuasione, ma la cui bontà può essere valutata in termini di solidità intrinseca delle motivazioni addotte, però non è coerente con la posizione epistemologica adottata in questo lavoro, in quanto si basa sull'affrontare il tema della valutazione di una conoscenza prodotta in termini di ragionevolezza e/o verità. Più coerentemente, la problematizzazione svolta da Focault (2013c) del rapporto aristotelico tra sapere e desiderio, ci indirizza verso la rivalutazione delle forme trasgressive ed agonistiche di produzione del sapere che quella connaturalità di desiderio e sapere ha da lungo tempo escluso (Ivi, pp. 13-14). In questa prospettiva, non è tanto la solidità delle conclusioni, a testimoniare la bontà della sineddoche, ma la performatività politica che con questa scelta si intende operare. Se l'assemblage ethnography è un metodo politicizzato (Youdell & McGimpsey, 2015), la selezione operata sui materiali e le scene che di seguito andiamo a presentare non va argomentata in termini di sostenibilità, ma compresa in termini di produttività.

Dopo 2 anni di immersione nel campo della nostra scuola, questi 4 concatenamenti specifici ci appaiono come i punti paradossali del dispositivo di digitalizzazione della scuola italiana. Difatti, da un lato, essi rappresentano gli stadi più

avanzati del dispositivo, quelli in cui la pervasività dello stesso risulta più inarrestabile: basti pensare, al riguardo, come vedremo più approfonditamente nel prosieguo: che circa l'82% degli Istituti scolastici italiani, ad oggi, usa un software per il registro elettronico; che la totalità degli Istituti è stata normativamente tenuta ad adeguarsi al GDPR nel corso del 2018; così come la totalità delle scuole è ormai inserita in un meccanismo di realizzazione e rendicontazione di progetti educativi connessi all'ottenimento di fondi sempre più indispensabili. Dall'altro lato, però, essi rappresentano anche gli equilibri più instabili della pratica, della attualizzazione del diagramma: non è un caso che, in tutte le scene, troveremo delle forme di processi di soggettivazione, in cui i soggetti, soggettificati e funzionalizzati in una specifica direzione, secondo una certa razionalità, ad un certo punto, si ritrovano nello spazio e nel tempo di una qualche modalità di piega della forza e di distacco dal diagramma del dispositivo. Di autonomia. Cosicché gli avamposti più fortificati ed avanzati del dispositivo divengono, d'improvviso, le brecce più aperte alla produzione del nuovo e dell'imprevedibile.

4.2 Scena nr. 1: L'Adeguamento al GDPR[77]

4.2.1 Prequel

Il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (General Data Protection Regulation), ufficialmente codificato come regolamento UE n. 2016/679 e meglio noto con la sigla GDPR, è un regolamento dell'Unione europea in materia di privacy e di trattamento dei dati personali.

Il suo iter inizia da un voto di orientamento dato dal Comitato del Parlamento Europeo su Libertà Civili, Giustizia e Affari Interni (LIBE) il 21 ottobre 2013 e prosegue fino alla adozione da parte del Parlamento Europeo del 14 aprile 2016. Entrato in vigore il 25 maggio dello stesso anno, 20 giorni dopo la pubblicazione sulla Gazzetta Ufficiale della Unione Europea, il GDPR diviene operativo e direttamente applicabile negli stati membri UE a partire dal 25 maggio 2018.

77 Questo paragrafo è una versione rivista ed ampliata di quanto contenuto in: Taglietti, D. (forthcoming) 'The Making Digital of Educational Leadership: Shadowing The Subjectivation of an Italian Head-Teacher', in E. Samier and P. Milley (eds), Educational Administration and Leadership Identity Formation: International Theories, Problems and Challenges. London: Routledge.

Il suo campo di applicazione riguarda i dati personali di persone fisiche trattati in qualsivoglia attività: professionale, economica, di interesse pubblico, associativa, ecc. Esso considera come dati personali "tutte le informazioni che identificano o rendono identificabile, direttamente o indirettamente, una persona fisica e che possono fornire informazioni sulle sue caratteristiche, le sue abitudini, il suo stile di vita, le sue relazioni personali, il suo stato di salute, la sua situazione economica, ecc." (Garante per la Protezione dei Dati Personali, n.d.).

Un iter approvativo così lungo e un ambito di applicazione talmente ampio lascerebbero pensare che le Amministrazioni Pubbliche fossero preparate ad affrontare gli effetti di questa vera e propria rivoluzione normativa (Longo, 2018).

4.2.2 Entrando nella scena

L'incombenza dell'adeguamento al GDPR, invece, giunge sulla nostra scuola come una spada di Damocle. La scena che si presenta è di quelle classiche: prime comunicazioni istituzionali informali, seguite da una nota del Dipartimento per la Programmazione e la Gestione delle Risorse Umane, Finanziarie e Strumentali del Ministero dell'Istruzione (MIUR, 2018b), sensibilizzano una Dirigente Scolastica sul tema e la invitano ad adeguarsi. Anzitutto e nello specifico, si tratta di nominare un Responsabile della Protezione dei Dati Personali. Ma, in generale, l'accento che viene posto sul tema è del tutto particolare: si tratta, per le prime informazioni che giungono, parzialmente in via informale e parzialmente in via ufficiale (MIUR, 2018a), di un adeguamento che riguarda la struttura informatica dell'organizzazione scolastica. "La sicurezza informatica […] ha lo scopo di minimizzare i rischi che incombono sulle informazioni digitali (non solo sui dati personali in essi contenuti) andando a perseguire il raggiungimento di tre obiettivi: la confidenzialità […], l'integrità e la disponibilità delle informazioni. La triade composta da confidenzialità, integrità e disponibilità delle informazioni (in inglese indicata con l'acronimo CIA, per Confidentiality, Integrity e Availability) rappresenta, quindi, il fulcro della sicurezza. La "confidenzialità" si riferisce a quell'insieme di regole che consentono di mantenere il controllo sull'accesso a determinate informazioni escludendo i soggetti non legittimati. Con il concetto di "integrità", invece, ci si riferisce alle regole finalizzate a far sì che le informazioni i dati e documenti siano trattati in modo da prevedere,

prevenire e ripristinare i sistemi informatici a seguito di eventi accidentali o volontari in grado di compromettere o alterare indebitamente i sistemi o i dati in esso contenuti. La "disponibilità", infine, si riferisce alle regole e agli accorgimenti attraverso i quali mantenere i sistemi informatici e telematici costantemente operativi, affidabili, funzionali e accessibili" (Ivi, p. 33).

4.2.3 Il Processo di Soggettificazione…

"Bisogna adeguarsi, devo adeguarmi. Posso farlo in vari modi: posso selezionare qualcuno che già lavora con me o guardare all'esterno. Sì, ma ho bisogno di un aiuto: il GDPR, a cui mi devo adeguare, è una norma europea, complessa, specifica. A chi posso chiedere? Chi ne sa più di me?" (DS, nota di campo)

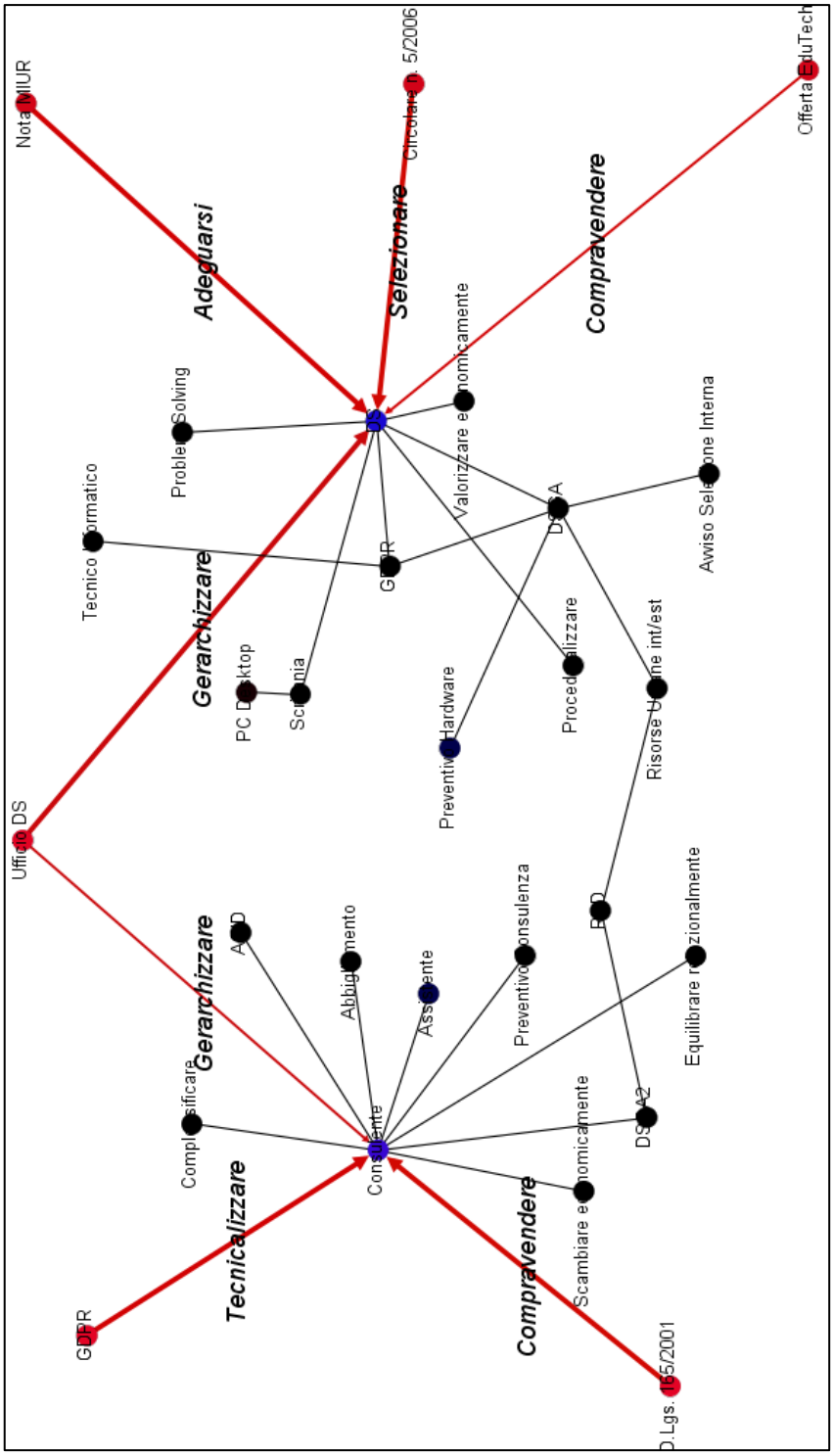
Una conoscenza generica non basta: ne serve una specialistica! Tanto specialistica che il Tecnico Informatico che già collabora alla manutenzione dell'infrastruttura ICT della scuola, interpellato dalla Dirigente, non si ritiene all'altezza. Talmente specialistica che la società fornitrice dei software e degli hardware, una delle più importanti a livello nazionale, propone una fornitura di materiali informatici, ma sul tema del RPD non si pronuncia.

Occorre una expertise ad hoc. Essa si materializza in una riunione convocata presso l'ufficio della Dirigente: vi partecipano la Dirigente stessa, la DSGA, il Tecnico Informatico già in forza alla scuola, il DSGA di un Istituto vicino[78], richiesto dalla Dirigente, che accompagna un professionista, un Consulente della privacy che già ha collaborato con loro, e la sua Assistente.

Le soggettività che vengono assemblate nel processo di soggettificazione sono due: quella della Dirigente Scolastica e quella del Consulente. Nella figura 16 possiamo iniziare a guardare come si presenta questo processo, grazie alla VNA nella sua funzione narrativa.

78 Da qui in avanti: DSGA2.

Figura 16 – VNA narrativa del processo di soggettificazione nella scena nr. 1



4.2.3.1. … della Dirigente Scolastica…

La Nota MIUR 563.22.05.2018 (2018), recante come oggetto "Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (UE/2016/679) - Responsabile della protezione dei dati personali - Prime indicazioni per le Istituzioni scolastiche" è quella che avvia la concatenazione specifica. Essa è indirizzata "Ai Dirigenti delle Istituzioni Scolastiche di ogni ordine e grado" e rende esplicito che "ciascun istituto scolastico, in virtù della propria autonomia, deve dotarsi in via prioritaria del Responsabile della protezione dati personali", anche non escludendo "la possibilità di una nomina temporanea […] nelle more di una diversa designazione" (MIUR Ufficio Scolastico Regionale per la Campania Direzione Regionale, 2018) definitiva. Nessuna via è preclusa, nessuno strumento è indicato, tanto che "tale figura [può essere] interna o esterna" (MIUR, 2018b). "Adeguarsi" è il funzionamento che di questa enunciabilità si appropria e che contribuisce ad assemblare la soggettività della Dirigente Scolastica, ponendosi come dominante: "qui bisogna adeguarsi, devo adeguarmi io! Ce n'è sempre una, non la si finisce mai di ricevere queste belle notizie, mai una volta che siamo a posto così come stiamo!" (DS, nota di campo).

La Nota MIUR si assembla con un'altra enunciabilità: la Circolare n. 5/2006 dell'Ufficio per il personale delle pubbliche amministrazioni del Dipartimento della Funzione Pubblica (2006). Quando si tratta di affidare una qualche nuova funzione ad una risorsa umana, infatti, la Circolare in questione entra in gioco prepotentemente, facendo proprio il dettato del D.Lgs. 165/2001 recante le "Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche" e fornendo ulteriori specificazioni, di volta in volta "richiamate anche dal regolamento contabile e dal D.Lgs. 56/2017, che restano sempre gli altri riferimenti principali" (DS, nota di campo). Essa stabilisce, richiamando il comma 42 della L. 311/2004, che "l'affidamento […] di incarichi […] a soggetti estranei all'amministrazione, deve essere adeguatamente motivato con specifico riferimento all'assenza di strutture organizzative o professionalità interne all'ente in grado di assicurare i medesimi servizi" (Dipartimento della Funzione Pubblica Ufficio per il personale delle pubbliche amministrazioni, 2006, p. 5). Chiarendo che, prima di procedere ad affidare un incarico esterno, "l'amministrazione deve avere preliminarmente accertato l'impossibilità oggettiva di utilizzare le risorse umane disponibili al suo interno" (Ivi, p.6). È in conseguenza di questo che la Dirigente Scolastica, affidandosi alle competenze ed alle funzioni della DSGA,

ha già emanato un "AVVISO DI SELEZIONE INTERNA PER L'AFFIDAMENTO del servizio di amministratore di sistema, di manutenzione e assistenza Hardware e Software e per gli adempimenti previsti dal Regolamento U.E 2016/679", andato deserto a scadenza. Anche il Tecnico Informatico esterno, che già svolgeva le funzioni di manutentore e assistente hardware e software, ha sottolineato la difficoltà di questa selezione: "il GDPR è una norma molto tecnica, va anche oltre le mie competenze, io sono solo un perito informatico, qui è necessario un vero esperto di sicurezza informatica, difficilmente la scuola poteva averne uno già disponibile internamente" (Tecnico Informatico, nota di campo). È solo dopo aver espletato questa procedura selettiva interna, comunque, che la Dirigente è autorizzata a ricercare professionalità esterne, facendo assolutamente attenzione al grado di qualifica che queste possiedono: "le amministrazioni, nello svolgimento delle proprie competenze, potranno conferire incarichi individuali […] quando debbano soddisfare esigenze alle quali non sia possibile fare fronte con il personale in servizio, dal punto di vista qualitativo e non quantitativo. Pertanto, tali esigenze dovranno […] richiedere l'apporto di prestazioni professionali altamente qualificate. Si sottolinea che i soggetti a cui è possibile conferire sono dalla norma definiti come "esperti di provata competenza", quindi attinenti a professionalità non reperibili in ambito interno" (Dipartimento della Funzione Pubblica Ufficio per il personale delle pubbliche amministrazioni, 2006, p. 6). "Selezionare" è il funzionamento che di questa enunciabilità si appropria, fornendo alla soggettività della Dirigente Scolastica un vocabolario burocratico, fatto di procedure, di comparazione di titoli e di competenze che si concatena con adeguarsi in un modo che vede entrambi come dominanti.

L'Offerta Edu-Tech Company, poi, è la terza enunciabilità che entra nel concatenamento di soggettificazione della Dirigente Scolastica. Vi entra ad opera di una forza che risulta dominata dalle altre due: compravendere. Essa fornisce un oggetto alla configurazione relazionale della DS: l'offerta hardware. Inoltre, la sensibilizza verso una modalità alternativa di risoluzione del problema, fornendole un vocabolario completamente differente, quello dell'acquisto di materiali e componenti, di codici e di codice. Ma non produce altri effetti. L'offerta, infatti, ha come proprio oggetto "l'adeguamento della infrastruttura di Information and Communication Technology dell'Istituto ai più recenti standard di sicurezza" e si articola nella fornitura di un firewall fisico da installarsi presso il server d'Istituto, di un software in grado di controllare i flussi informativi e di segnalare le

possibili brecce alla sicurezza della rete locale e delle necessarie ore di installazione, assistenza e manutenzione. Questa offerta si rivolge alla Dirigente Scolastica nella sua qualità di decisore della scuola, ovvero di cliente già fidelizzato e per cui è previsto uno "sconto" in qualità della sua fedeltà alla azienda fornitrice: "in effetti è un'offerta interessante. Al di là che già li conosciamo, già ci abbiamo a che fare per gli altri software… Ma poi c'è anche questo fatto che è interessante. Potersi affidare alla tecnologia per tutte queste cose sarebbe un bel sollievo, un po' di responsabilità in meno, mentre qui continuano a darcene. Però sto Responsabile della Protezione, io non ho ancora capito, ma ci vuole ancora se uno mette tutte queste cose? Il firewall non basta?" (Dirigente Scolastico, nota di campo).

Da ultimo, possiamo vedere come anche una visibilità concorra a questo processo di soggettificazione: si tratta dell'ufficio. È uno spazio molto ampio, con grandi finestre lungo la parete opposta all'ingresso ed un bagno privato a cui si accede tramite una porta laterale. Entrando, è possibile notare dapprima delle librerie ed una scrivania di servizio: mobilio interamente dedicato ad ospitare faldoni ed altri materiali cartacei, nonché libri di vario genere. Si arriva quindi con lo sguardo alla scrivania dirigenziale: ampia in larghezza ed in lunghezza, tanto da ospitare comodamente due postazioni di pc desktop, è in legno laccato, di colore marrone scuro. Il lato offerto agli ospiti è corredato da 4 sedie e, nelle vicinanze, due divani in pelle, con tavolini bassi in vetro e metallo che ospitano alcune piante. Alla parete dietro la sedia della Dirigente, la fotografia del Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella. Sulla porta di ingresso, una targa di terracotta ceramizzata, decorata a mano, con scritto "Dirigente Scolastico". Proseguendo ulteriormente questo percorso a ritroso, sulla porta di ingresso dell'edificio esterno, la targa dell'Istituto Comprensivo Statale, recante il simbolo della Repubblica Italiana. Il funzionamento che si appropria di questo ufficio è "gerarchizzare" e si pone, inevitabilmente, come dominante, fornendo tanto alcuni vocaboli quanto un oggetto materialmente e simbolicamente importante (la scrivania) al processo di produzione della nostra soggettività soggettificata.

Nella seguente Tabella 9 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione del Dirigente Scolastico in questa scena.

Tabella 9 – Sostanza del Regime di Sapere del Dirigente Scolastico nella scena nr. 1

Sostanza del Regime di Sapere del Dirigente Scolastico				
	Nota MIUR	Circolare n. 5/2006	Offerta Edu-Tech Company	Ufficio DS
Generalità	Responsabile Unico dell'Adeguamento	Datore di Pubblico Impiego	Cliente Fidelizzato	Dirigente Pubblico
Luogo da cui parla	Istituzione Scolastica Autonoma	Una Pubblica Amministrazione Periferica		Ufficio Dirigenziale
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Farsi carico di tutto quanto necessario per l'adeguamento	Selezionare risorse umane in grado di svolgere funzioni necessarie all'organizzazione	Acquistare ciò che manca	Decidere e impartire direttive
Specificazione degli Oggetti	GDPR Risorse Umane interne o esterne RPD DSGA2	Avviso di Selezione Interna Tecnico Informatico DSGA	Preventivo Hardware	Scrivania del Dirigente PC Desktop
Organizzazione dei Concetti	Problem Solving: efficacia nell'affrontare situazioni critiche	Valutare le competenze Procedurializzare le decisioni Conformarsi alla normativa vigente	Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro	

Anzitutto, quello che va ricordato è che la soggettività viene fabbricata come effetto compositivo di diverse sub-soggettività. Il concatenamento come relazione non dialettica permette di evidenziare come ciascuna sub-soggettività contribuisca in qualche modo alla effettuazione della soggettività contingente e situata nella scena che stiamo presentando, con un certamente maggiore contributo da parte delle sostanze assemblate dalle forze dominanti, rispetto a quelle appropriate dalle forze dominate.

Il ruolo della nostra Dirigente Scolastica si presenta quindi come una mescolanza trasversale di Dirigente Pubblico, Datore di Lavoro e Responsabile Unico dell'organizzazione chiamata ad adeguarsi al GDPR. Il luogo da cui parla è un Ente Pubblico Periferico, una Istituzione autonoma che presidia il territorio ed il cui potere viene incorporato nell'ufficio della Dirigente stessa. La cui funzione è chiaramente definita nel dover adeguare la sua struttura, nel doversi adeguare lei stessa ai nuovi requisiti normativi, tramite la selezione di risorse umane competenti, la cui scelta spetta in ultimo e in particolar modo a lei.

Tutta una serie di elementi umani e non umani non discorsivi vengono fabbricati e posti in relazione con la Dirigente Scolastica affinché questa modalità enunciativa possa adempiere al suo funzionamento. Anzitutto, il GDPR è l'oggetto cui è necessario adeguarsi: una norma altamente tecnica e specialistica, a cavallo tra i domini dell'informatica e della privacy. L'adeguamento deve avvenire tramite la nomina di un Responsabile della Protezione dei Dati (RPD), che può essere selezionato sia tra le risorse umane interne che esterne. Il processo di selezione, altamente proceduralizzato, richiede certamente il coinvolgimento del Direttore dei Servizi Generali ed Amministrativi in forza alla scuola, ma può anche prevedere, non essendo vincolato alla sola selezione interna, operata dall'Avviso di Selezione, l'attivazione di canali di reclutamento alternativi: nella nostra scena, il DSGA2 è l'elemento umano che funziona in questo modo. Come valutare adeguatamente però le competenze di una professionalità così specifica, in un campo, quello informatico, come sembra, così lontano dalle conoscenze della Dirigente? Ecco la specificazione di un ulteriore elemento umano, il Tecnico Informatico già in forza alla scuola, quale supporto che incorpora le conoscenze specialistiche: quelle necessarie, o almeno comunque le uniche disponibili. Il preventivo hardware è prodotto come base di discussione: è stato ricevuto dalla scuola, sembra una soluzione interessante ma presenta anche delle lacune rispetto

all'obiettivo di adeguamento, non ricomprendendo la figura dell'RPD. Da ultimo, la scrivania, su cui è anche posto il pc desktop della Dirigente, diventa l'oggetto che è in grado di partizionare lo spazio e gli altri elementi, umani e non, in campo, attribuendo un ruolo di potere gerarchico decisionale a chi è da un lato e subordinando tutti gli altri.

Ci sono, infine, i concetti, che forniscono alla soggettività un vocabolario per esprimersi, per pensarsi, per affrontare il suo funzionamento. Indubbiamente vi è l'ampio spazio lasciato all'ingegno dalla Nota MIUR: l'importante è risolvere il problema, poco conta il resto. Tant'è che, non fosse per il dettaglio dell'RPD, la soluzione offerta dall'edu-tech company sembrerebbe la più allettante, in quanto in grado di delegare la responsabilità agli automatismi delle macchine, hardware e software. In contrasto con tutto questo, la conformità alla normativa e la proceduralizzazione della selezione concorrono a costruire il vocabolario burocratico con cui la Dirigente Scolastica deve necessariamente approcciare la problematica.

4.2.3.2… e del Consulente

Procedendo verso la soggettificazione del Consulente, vediamo che il GDPR è la prima enunciabilità che interviene nel concatenamento. Esso è appropriato dal funzionamento di "tecnicalizzare" che, ponendosi come dominante, costruisce specificatamente, punto per punto, la figura del Responsabile della Protezione dei Dati. Egli deve essere "designato in funzione delle qualità professionali, in particolare della conoscenza specialistica della normativa e delle prassi in materia di protezione dei dati, e della capacità di assolvere i compiti di cui all'articolo 39" (Consiglio delle Comunità Europee, 2016, art. 37.5). Ma quali sono questi compiti? Egli deve "informare e fornire consulenza al titolare del trattamento o al responsabile del trattamento nonché ai dipendenti che eseguono il trattamento in merito agli obblighi derivanti dal presente regolamento nonché da altre disposizioni dell'Unione o degli Stati membri relative alla protezione dei dati" (Ivi, art. 39.1.a); deve "fornire, se richiesto, un parere in merito alla valutazione d'impatto sulla protezione dei dati" (Ivi, art. 39.1.c), deve, in generale, "sorvegliare l'osservanza del presente regolamento" (Ivi, art. 39.1.b). Tutto questo, inoltre, deve essere fatto senza che egli "riceva alcuna istruzione per quanto riguarda l'esecuzione di tali compiti" (Ivi, art. 38.3). Poco importa che egli sia interno o esterno, in quanto "può essere un dipendente del titolare del trattamento o del responsabile

del trattamento oppure assolvere i suoi compiti in base a un contratto di servizi" (Ivi, art. 37.6). Ciò che è importante è che egli sia dotato di autonomia e indipendenza (Ivi, art. 38.3), che non risulti in conflitto di interessi (Ivi, art. 38.6) e che possieda, appunto, le competenze specialistiche necessarie (Ivi, art. 37.5).

Il GDPR si concatena con un'altra enunciabilità: il D.Lgs. 165/2001, appropriato dalla forza, anch'essa dominante, "compravendere". Infatti, se il Responsabile della Protezione dei Dati può assolvere le sue funzioni sulla base di un contratto di servizi, la natura e la forma di questa fornitura viene specificatamente definita da questa normativa che, di fatto, apre le Pubbliche Amministrazioni ad un mercato della consulenza altamente specializzata. Le Amministrazioni Pubbliche, infatti, "possono conferire esclusivamente incarichi individuali, con contratti di lavoro autonomo, ad esperti di particolare e comprovata specializzazione anche universitaria" (Governo Italiano, 2001, art. 7.6). Tali prestazioni devono essere "di natura temporanea e altamente qualificata" (Ivi, art. 7.6.c) e ne "devono essere preventivamente determinati durata, oggetto e compenso" (Ivi, art. 7.6.d). È così che il consulente può presentarsi come "una professionalità con un'idea chiara: essere il Caronte verso la compliance e la digitalizzazione della PA" (Consulente, nota di campo).

Anche in questo processo di soggettificazione agisce la visibilità dell'ufficio della Dirigente Scolastica, di cui si è parlato in precedenza. In questo processo, però, gerarchizzare risulta una forza dominata e, pertanto, i suoi apporti alla soggettività effettuata del Consulente sono minori. Come vedremo nel prosieguo, trattando del processo di funzionamento di questa scena, le forze in gioco aggireranno astutamente gerarchizzare.

Nella seguente Tabella 10 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione del Consulente in questa scena.

Tabella 10 – Sostanza del Regime di Sapere del Consulente nella scena nr. 1

Sostanza del Regime di Sapere del Consulente			
	GDPR	**D.Lgs. 165/2001**	**Ufficio DS**
Generalità	Specialista della normativa	Consulente altamente specializzato	Privato sottoposto al dirigente pubblico
Luogo da cui parla	La sua competenza	La sua azienda	Ufficio di un cliente importante (istituzionale)
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Analizzare, Consigliare, Tecnicizzare	Offrire Consulenza	Salvaguardare la politica relazionale
Specificazione degli Oggetti		Abbigliamento Preventivo consulenza AGID Assistente	DSGA2
Organizzazione dei Concetti	Complessificare (riportare cose apparentemente semplici a normative complesse)	Valorizzare il sapere dal punto di vista economico	Equilibrare valori economici e relazionali

Il ruolo del nostro Consulente si presenta come un attraversamento di Esperto della normativa e di Consulente, che si trova a conferire con un Dirigente pubblico da una posizione teoricamente inferiore, quella di un privato, professionista competente e consulente con una propria azienda, nell'ufficio di un cliente importante. Anche la sua postura è fortemente ibridata: da un lato è quella di consigliare, di analizzare, di trattare tecnicamente le problematiche poste; dall'altro, invece, è quella di chi deve valorizzare massimamente, dal punto di vista economico, la sua conoscenza specialistica. Il tutto, però, salvaguardando le relazioni che lo hanno condotto fino a quell'ufficio di quel potenziale cliente importante: quelle garantite dal DSGA2, broker relazionale e canale di reclutamento per la Dirigente Scolastica, che da un lato garantisce per il Consulente, ma dall'altro sta nel suo universo dei pari con la Dirigente.

Una serie di altri elementi umani e non umani, oltre al DSGA2, vengono fabbricati e posti in relazione con il Consulente. Anzitutto, l'accompagnarsi con una giovane assistente, che non proferirà parola per tutto il tempo e che non tornerà mai più nei successivi incontri (nota di campo) e l'adozione di un abbigliamento particolare tramite cui può darsi un tono di professionista ricercato, nonché un po' eccentrico: "si distingue per l'abbigliamento, con una giacca a quadri sulla palette del verde, una pochette in tinta e una serie di anelli dalle dimensioni importanti alle dita delle mani. Uno stile ispirato al dandy contemporaneo, con un tocco di hipster metropolitano" (nota di campo). Vi è poi l'AGID[79], altro oggetto di rilevanza capitale per materializzare la sua alta specializzazione. Come dirà lui stesso: "Tutti gli atti AGID sulla dematerializzazione portano la mia firma, poiché faccio parte del tavolo tecnico" (Consulente, nota di campo). E, da ultimo, il preventivo di consulenza, che viene posto sul tavolo quale determinazione di durata, oggetto e compenso per l'incarico.

Infine, ci sono alcune forme di organizzazione concettuale che gli forniscono il vocabolario. Da un lato, egli è spinto a complessificare ogni punto oggetto di discussione: qualsiasi gesto, atto o pratica organizzativa, per quanto apparentemente semplice, deve essere esploso in tutti i suoi riferimento alla normativa tecnica, in modo tale da essere reso un oggetto che necessita delle sue cure e delle sue attenzioni. Dall'altro, ogni espressione di parere tecnico su ogni azione che necessita di tale parere (ovvero, praticamente tutte le azioni dell'organizzazione,

79 Agenzia Governativa per l'Italia Digitale.

per effetto di quanto appena detto), deve essere dotato di un valore economico, in quanto oggetto di una consulenza professionale in regime di libero mercato. Egli non giunge, però, dal nulla: il suo essere materializzato nell'ufficio della Dirigente ed il suo esservi giunto per i canali relazionali già accennati comportano anche la necessità di contemperare tale valorizzazione economica con una certa sensibilità per gli equilibri politici che gli hanno permesso di essere lì.

4.2.4. Il Processo di Funzionamento

I funzionamenti in campo, come abbiamo visto, sono complessivamente cinque: adeguarsi, selezionare, gerarchizzare, compravendere e tecnicalizzare.

Sono sufficienti ben pochi minuti a tecnicalizzare per mostrare il suo carattere dominante e soverchiare tanto gerarchizzare quanto adeguarsi. L'iniziale disposizione, con la Dirigente dietro la sua scrivania dirigenziale e gli altri partecipanti dal lato dei convenuti, subordinati al suo potere amministrativo, viene immediatamente scardinata. Il Consulente si reca al pc della Dirigente, dietro la sua scrivania:

C: ma il vostro sito risponde ai recenti requisiti AGID per l'accessibilità? Il termine entro cui adeguarsi è prossimo… Fatemi vedere.

Così dicendo, digita il nome della scuola su google, trova il sito, lo apre, lo guarda, aggiunge:

C: Andiamo a vedere su validatore.it
DS: ah, io usavo magellanopa.it
C: No! Magellano è per la vulnerabilità. Validatore è per l'accessibilità. Comunque, ecco qua il responso, Validatore dice che ci sono pochi errori! È un buon sito, è fatto bene. Se fate vedere questo report al programmatore, sicuramente saprà risolvere i problemi con poco lavoro!

Dopo questo avvio apparentemente interlocutorio, ma fondamentale nello scardinare gerarchizzare, la riunione si focalizza sul Responsabile per la Protezione dei Dati: tecnicalizzare domina rapidamente anche adeguarsi. Quest'ultimo si esprime con semplicità e in modo diretto:

DS: ma nel momento in cui io vi nominassi RPD, ci sarebbe uno sgravio di responsabilità? Cioè io mi sono adeguata, poi sta a voi, giusto?

Tecnicalizzare replica come gli si conviene, articolando una risposta complessa, ricca di riferimenti normativi e di pragmatica professionale, eretta ad una forma di etica distintiva:

C: No. La responsabilità resta sempre in capo al Dirigente, che per il GDPR è l'unico che può essere considerato Titolare del Trattamento. Basta vedere la chiarezza con cui si esprime il codice, a partire dalle definizioni di cui all'art 4! La responsabilità resterà sempre in capo al dirigente. Del resto, a me piace esser chiaro: non è vero che l'RPD si prende delle responsabilità. L'RPD è un consulente, può consigliare, può avvisare, ma poi spetta sempre al Dirigente, che è il Titolare del Trattamento. Lui e nessun altro. Io do consigli. Poi, spesso, questi vengono ignorati: i DS comprano software e hardware e poi il fornitore vende formazione aggiuntiva e giunge a dire che dovete cambiare il vostro modo di lavorare.

È a questo punto che tecnicalizzare trova il suo bersaglio preferito, andando ad agire sull'offerta di fornitura redatta dalla edu-tech company e ricalibrando la sua portata, portando alla luce "La privacy", come codificata dal GDPR, quale istanza molare a cui tutte le azioni devono essere effettivamente richiamate.

DS: allora, scusate, mi state dicendo che l'offerta hardware che abbiamo ricevuto non serve? Non è sufficiente?

C: Ma, sapete, molti vogliono fare apparire le cose più complesse di quel che sono. In realtà la tutela della privacy, per come codificata nel GDPR, riguarda atti gestionali ordinari. La norma prevede obbligazioni di mezzi e non di risultato. Ogni volta che vado a fare seminari o convegni, io DIMOSTRO (enfasi verbale, ndr) che bastano atti gestionali capaci di modificare il modo di lavorare, senza per forza acquistare software e hardware. Del resto, l'art. 29 del GDPR obbliga a fare formazione, non a comprare qualcosa. Io non vendo hardware né fornisco software: io faccio formazione.

A questo punto, il Tecnico Informatico prova a entrare nel merito specialistico della discussione, per quanto gli è reso possibile dalle sue competenze:

TI: Si, ma quindi il firewall ci vuole?

C: La Privacy, come codificata dal GDPR, non impone certo di adottare un firewall, suvvia. Il punto è che noi dobbiamo fare una analisi dei rischi, prima di tutto, e a partire da lì offrire i correttivi necessari.

TI: sì, ma non avete risposto alla mia domanda: ci vuole?

C: allora, ripeto, noi dobbiamo fare l'analisi dei rischi per vedere se ci vuole o no. Potrebbe volerci, certo, e li dovremo essere bravi a scegliere il fornitore. Ma ora io non lo posso sapere: bisogna fare prima l'analisi. Noi faremo analisi, prima di tutto. L'unica cosa che si può dire preventivamente è che, oltre all'analisi, dobbiamo organizzare dei modelli gestionali. Poi, le spese per hardware e software io non posso dirle finché non avrò fatto l'analisi del rischio.

TI: e questa analisi del rischio chi la fa? Il DS?

È a questo punto che la Dirigente Scolastica interviene, anticipando il Consulente stesso e sancendo di fatto la dominazione di tecnicalizzare su adeguarsi: "no, il DS non ha le competenze per fare questa analisi. La deve fare il consulente. E ha ragione, bisogna fare prima la valutazione dei rischi. Solo dopo possiamo decidere cosa ci serve e cosa no…".

A questo punto si passa a discutere dell'offerta del consulente ed è qui che tecnicalizzare trova la sua alleanza con compravendere, dominando anche selezionare con la doppia logica del sapere specialistico che diviene oggetto di uno scambio economico.

C: Indubbiamente dovremo fare della formazione e delle analisi. E ovviamente prenderei in carico il ruolo di RPD. Per cui, ricordiamolo, la norma prevede obbligazioni di mezzi e non di risultato: il consulente non deve assecondare ogni cosa, deve dire anche no, perché ha una professionalità! E la mia professionalità, perdonatemi, è garantita dal fatto che tutti gli atti AGID sulla dematerializzazione portano la mia firma: io faccio parte del tavolo tecnico! Che poi, ve lo ripeto, il GDPR è una norma che riguarda le procedure, non l'informatica, è questo che dobbiamo capire.

Selezionare è ormai completamente braccata da compravendere. I vocaboli procedurali e gli elementi umani messi a disposizione da selezionare (come la DSGA, quale responsabile dei procedimenti per l'acquisizione delle risorse) e da adeguarsi (come il Tecnico Informatico, quale minimo depositario della competenza specialistica necessaria per interloquire con il Consulente) sono ormai fuori gioco. La Dirigente Scolastica ha uno sfogo: "qui sono in minoranza! Voi DSGA poi scaricate le responsabilità sui DS. La scelta è sempre del DS. Ma io non capisco niente di queste cose. La didattica sta diventando l'ultima delle cose. Qui bisogna sapere cose che non so per fare queste scelte".

Riepilogando, la tabella 11 presenta la dinamica dei funzionamenti di questa scena.

Tabella 11 – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 1

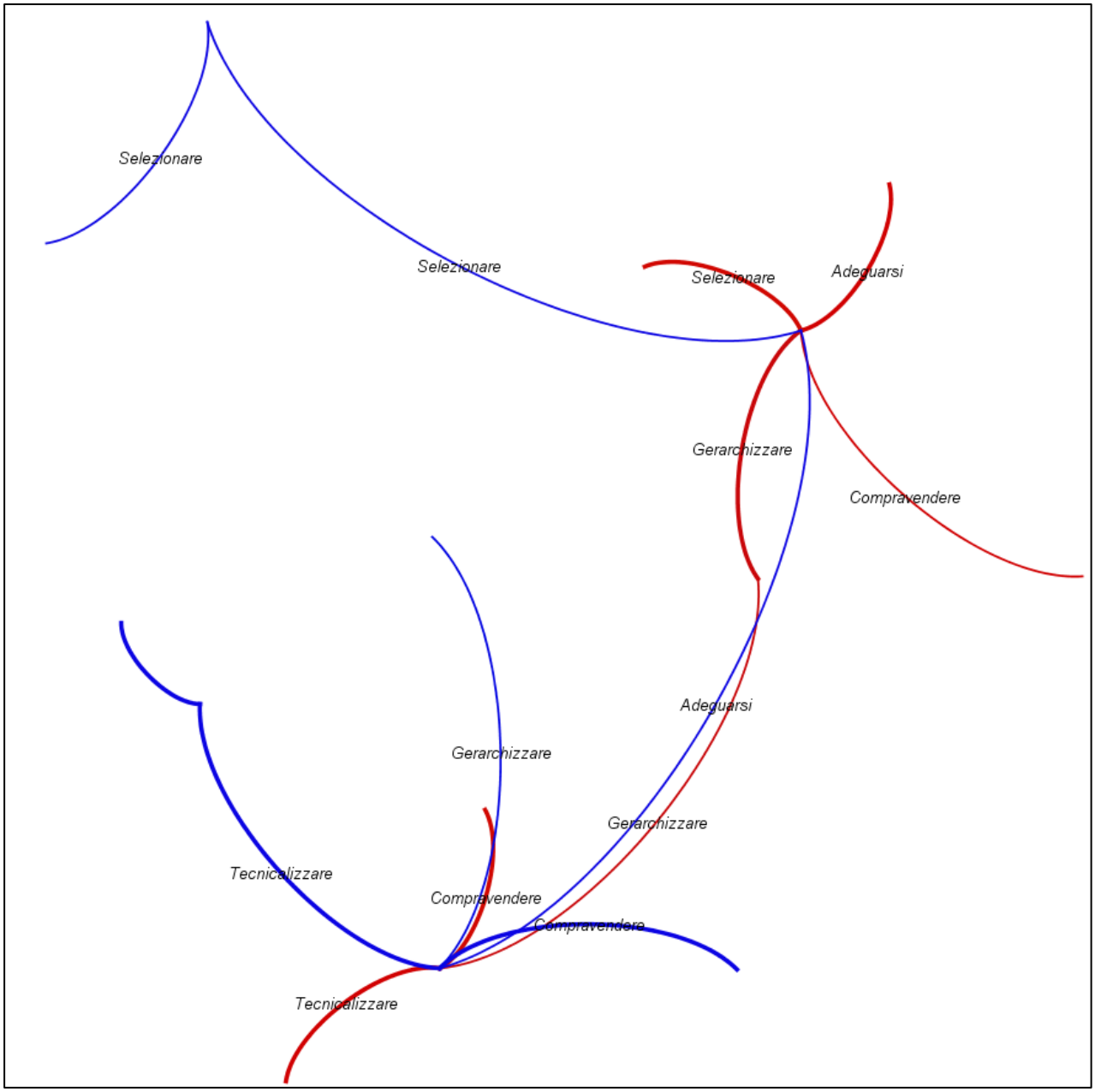
Dinamica del Funzionamento Dominante					
Denominazione	**Adeguarsi**	**Selezionare**	**Gerarchizzare**	**Tecnicalizzare**	**Compravendere**
Quantità	Dominato	Dominato	Dominato	Dominante	Dominante
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi	Lineare e Diretto	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi

Abbiamo visto come le forze dominanti siano sostanzialmente due: tecnicalizzare e compravendere. Sono entrambe forze reattive: esse non si applicano direttamente sul loro obiettivo, ovvero sulla soggettività del Dirigente Scolastico, ma operano sempre su degli intermediari. In particolare, tecnicalizzare riesce a esprimersi in modo vincente nel momento in cui lavora sul pc della Dirigente; mentre compravendere offre il suo massimo in cui fa perno sul ruolo del RDP. Entrambe le forze presentano un modo di procedere deviato, come tipico delle forze reattive. Tecnicalizzare, inoltre, fabbrica una istanza molare a cui si riconduce ripetutamente: "La" privacy, come codificata dal GDPR. Tecnicalizzare si presenta quindi come una tipica forza di policing.

Le forze dominate sono invece tre: adeguarsi, selezionare e gerarchizzare. Due di loro sono forze attive: si prefiggono uno scopo, hanno un orientamento preciso, una direzione chiara e vogliono disporre di qualsiasi mezzo per raggiungerlo. Sono adeguarsi, che avvia la concatenazione specifica, e gerarchizzare, che si esercitano direttamente sui loro obiettivi, la soggettività del Consulente, e senza passare per alcun punto medio: il loro modo di procedere è lineare. Da ultimo, selezionare è un funzionamento dominato e reattivo, che passa per numerosi punti medi per realizzarsi (la DSGA, l'RPD), ma non arriva mai ad operare sulla soggettività suo obiettivo, quella del Consulente.

A questo punto, con la figura 17 possiamo guardare come si presenta questo processo di funzionamento con l'utilizzo della VNA nella sua funzione esplorativa, ovvero tramite l'applicazione dell'algoritmo ForceAtlas2.

Figura 17 – VNA esplorativa del processo di funzionamento nella scena nr. 1



Di primo acchito, può risultare straniante guardare a questa cartografia ed associarla alla scena appena narrata. Dove sono i soggetti, i nodi di questo network? Cosa viene connesso e in che modo? Ecco perché sembra qui opportuno rammentare che questo tipo di ~~(rap)~~presentazione grafica ci aiuta a guardare ai processi di funzionamento come flussi in diretta connessione e sopraffazione

reciproca, dando spazio esclusivamente ai concatenamenti e tralasciando gli elementi che questi connettono.

La regione dei funzionamenti dominanti è sicuramente quella in basso. In essa si addensano sia tecnicalizzare che compravendere, vere forze protagoniste della scena. Inoltre, la rispazializzazione topologica evidenzia, in perfetta coerenza con la narrazione offerta, come le due forze si pongano in perfetta continuità, essendo l'una il prolungamento dell'altra.

La medesima regione, inoltre, è anche il luogo dove i funzionamenti si fanno più densi. Oltre a quelli dominanti, emerge in tutta la sua potenza visiva come la sopraffazione sia l'esito di una vera e propria alleanza che essi stringono: nel sito che segna la loro intensa continuità, convergono anche le forze dominate di gerarchizzare e adeguarsi, schiacciate anche graficamente dai più importanti spessori di tecnicalizzare e compravendere.

La regione dei funzionamenti dominati, invece, è dislocata in alto e sembra raccontare una via di fuga, più che un vero e proprio addensamento: un lungo adeguarsi ed un gerarchizzare prolungato in se stesso vanno a darsi la staffetta con selezionare, altro grande funzionamento dominato della scena, che tracciava tutta un'altra rotta, tutta un'altra direzione, e che va a perdersi in un vicolo cieco di ineffettività.

Si evidenzia infine un'area di interfacciamento, che è proprio la disposizione allungata di adeguarsi e gerarchizzare. Sono questi, curiosamente, gli unici due funzionamenti attivi della concatenazione, quasi a rimarcare una certa crucialità che l'essere attivo riveste, pur quando dominato.

4.2.5. Il Processo di Soggettivazione

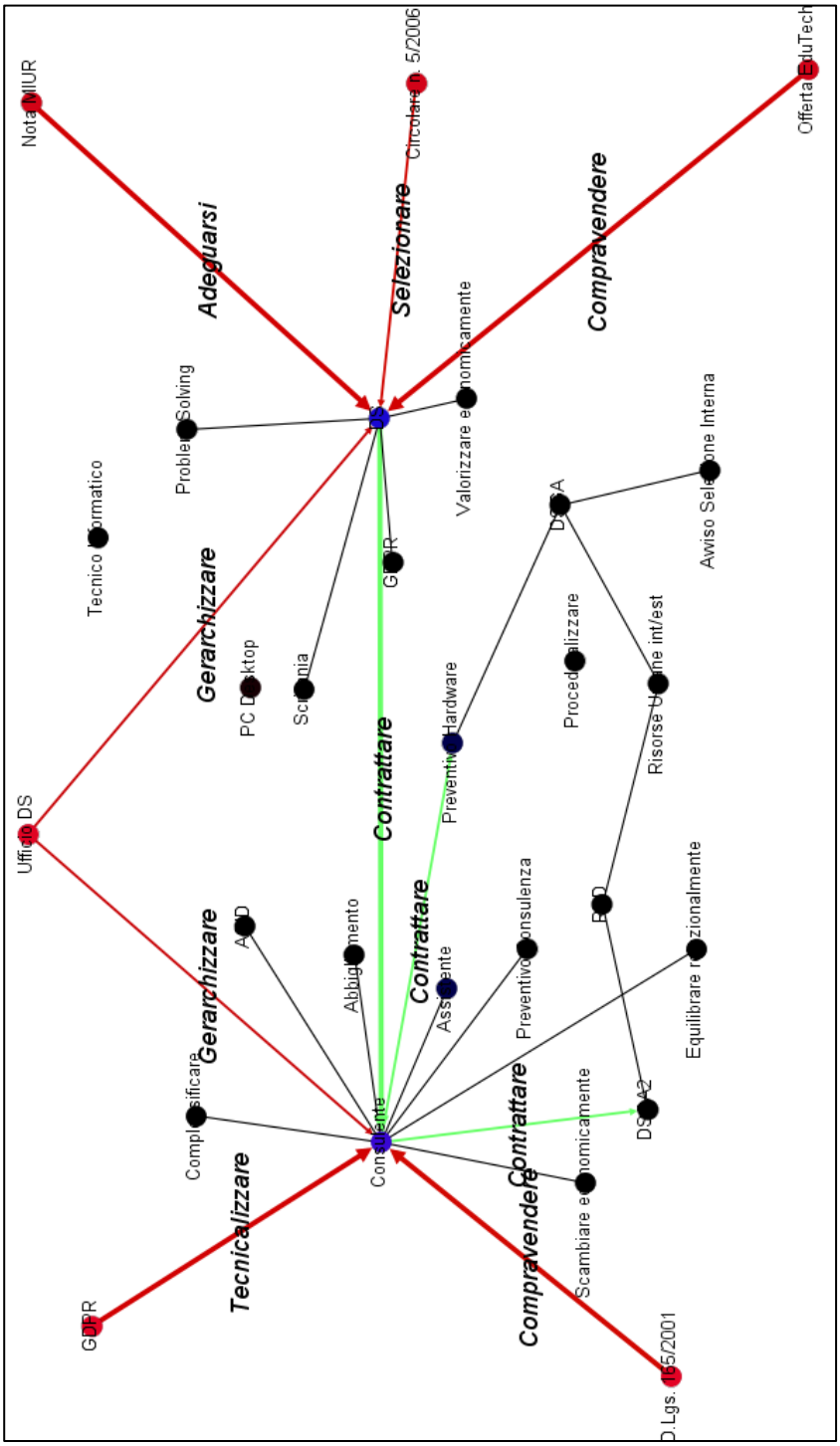
È proprio quando tutto sembra ormai destinato a seguire un canovaccio già scritto, è proprio in quel momento che la lotta rallenta e il gioco esplode: la Dirigente si ritrova nel tempo della sua soggettivazione, nel piegare compravendere e tecnicalizzare.

La Meccanica della Piega è un rivolgimento profondo, un piegamento multidimensionale che riarticola radicalmente la soggettività della Dirigente come configurazione relazionale in funzionamento.

Riepilogando brevemente, abbiamo visto la nostra Dirigente essere posta nell'Ufficio Dirigenziale di una Pubblica Amministrazione Periferica ed Autonoma, contando su una serie di elementi umani (soprattutto: la DSGA e il Tecnico Informatico) e non umani (la scrivania, il preventivo hardware, l'avviso di selezione interna) per adeguarsi alla nuova normativa GDPR e selezionare un RPD, potendo far ricorso ad un vocabolario prevalentemente burocratico e relativo alle procedure con cui è possibile acquisire la professionalità mancante nella sua struttura.

L'utilizzo della VNA, nuovamente in funzione narrativa, ci può aiutare a mettere a fuoco la subitanea Meccanica della Piega della Dirigente, evidenziando la diversa morfologia della sua nuova soggettività in funzionamento, come in Figura 18.

Figura 18 – VNA narrativa del processo di soggettivazione nella scena nr. 1



L'avevamo lasciata mentre conclamava la superiorità di tecnicalizzare, di quella forza che complessificava ogni singolo atto rapportandolo all'istanza molare del Codice; mentre diceva: "ma io non capisco niente di queste cose. […] Qui bisogna sapere cose che non so per fare queste scelte". Ed è in questo preciso istante, improvvisamente, che il non sapere diventa una leva in grado di scalzare tecnicalizzare dal suo incontrastato dominio, in grado di autorizzare una diversa velocità della compravendita. Da punto debole della Dirigente, diventa ciò che permette di cambiare registro, di mutare scena, di entrare nel dettaglio e dire la sua, comunque e nonostante tutto, senza passare più per l'elemento umano che era stato predisposto ad entrare competentemente nel merito (il Tecnico Informatico).

DS: quindi sono X Euro per la formazione, una tantum, e poi X Euro ogni anno per assumere il ruolo di RPD, giusto?

C: No, la cifra è tutta ricorrente, annuale. Non c'è una parte una tantum.

DS: ma la formazione fatta inizialmente… perché dovremmo rifarla l'anno prossimo?

C: ma la normativa cambierà! Questo è sicuro! E quindi ci vorrà altra formazione! È normale che stiate valutando altre offerte, ma in quell'altra, quella dell'hardware, manca la formazione. La nostra, invece, è più completa.

DS: eh alla fine si va dove costa meno…

La defezione degli altri elementi che fanno parte della sua configurazione risulta ancora più evidente nel momento in cui la Dirigente si ritrova ad affrontare direttamente altri aspetti, che sarebbero stati di competenza della DSGA: "queste era una riunione che doveva fare la DSGA! E invece non sapeva manco delle scadenze, non aveva approfondito nemmeno il preventivo hardware, ma come si fa? Se non fossi entrata io nel merito non andavamo da nessuna parte!" (DS, nota di campo). La Dirigente fuoriesce dalla piega della forza di compravendere, soggettivandosi autonomamente, trasformando la compravendita in un gioco di contrattazione che prosegue, in un ilare botta e risposta, fino alla fine.

C: guardi, Preside, anche in un'altra scuola mi hanno detto: "ma io con Tizio spendo meno". Ma il punto è che noi non offriamo lo stesso prodotto, noi costiamo di più perché siamo meglio! Le scuole che si affidano a venditori di PC piuttosto che a veri consulenti informatici si troveranno rovinate, prima o poi! Ci vuole una visione olistica delle cose!

DS: che dire allora dell'istituto di DSGA2? Loro, rispetto a noi, hanno scelto un software che io conosco bene e che costa meno!

C: ma certo, se voi prendete un software è giusto scegliere quello che costa meno. E poi loro hanno comunque un ingegnere informatico tra i docenti, si occupa lui della gestione del software. Ma se voi avete bisogno di una consulenza, la professionalità si valuta sulla base della qualità.

Ormai la funzione di veridizione tramite cui tecnicalizzare si imponeva, viene fatta scivolare in secondo piano, sgretolando la posizione autoritativa che sosteneva lo spazio in cui si era insinuato compravendere. Contrattazione, giocando sul confine labile e inatteso del non sapere, sposta compravendere sul terreno incerto del dubbio e della replica, che prima non era ammessa. Lo costringe ad una difesa che è sul terreno della relazione non economica.

C: Tenete conto che io non prendo meno del doppio di quel che sto chiedendo a voi, come consulente! Questo già è un prezzo di favore, perché con DSGA2 lavoriamo insieme da tempo. Poi, voi, con questa consulenza, mi trovate sempre, anche per altre cose che usciranno.

Si tratta di una ultima sponda di garanzia, che restituisce ad adeguarsi parte della sua iniziale spinta, ma stavolta fornendolo di contenuti inizialmente imprevisti: la soggettivazione autonoma di una Dirigente che si fa Manager di trattative e relazioni.

DS: ma allora la Edu-Tech Company ci sta prendendo in giro, dicendo che basta il software?

C: no, stanno facendo i loro interessi! Forse in modo poco trasparente…. Certo, considerando il costo-opportunità, i tempi di addestramento, la familiarità, non vale mai la pena cambiare fornitore…

DS: e allora…?

C: e allora DOBBIAMO (enfasi verbale, ndr) scegliere se andare verso la consulenza o verso investimenti informatici. E poi, invece che farvi una fattura di consulenza, che sarebbe soggetta a iva, io vi metto in fattura solo la formazione, che è esente iva, così pagate meno…

La concatenazione termina qui. La Dirigente si lascia andare ad un solo, ultimo commento, in disparte: “Il consulente non mi piace, è troppo cattedratico”, rimarcando una volta di più il ruolo centrale assunto, in questa Meccanica della Piega, dalla Piega della Verità, dal funzionamento del non sapere come un punto di partenza, piuttosto che di arresto.

Nella seguente Tabella 12, possiamo ripercorrere analiticamente le 4 fasi della Meccanica della Piega di questa scena.

Tabella 12 – Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica nella scena nr. 1

Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica	Da:	A:
Piega Materiale	Istituzione Scolastica Autonoma + Una Pubblica Amminsitrazione Periferica + Ufficio Dirigenziale + GDPR + Risorse Umane interne o esterne+ RPD + DSGA2 + Avviso di Selezione Interna + Tecnico Informatico + DSGA + Preventivo Hardware + Scrivania	Individualizzazione e de-istituzionalizzazione
Piega della Forza	Farsi carico di tutto quanto necessario per l'adeguamento + Selezionare risorse umane in grado di svolgere funzioni necessarie all'organizzazione + Acquistare ciò che manca + Decidere e impartire direttive	Contrattare
Piega della Verità	Problem Solving: efficacia nell'affrontare situazioni critiche + Valutare le competenze + Proceduralizzare le decisioni + Conformarsi alla normativa vigente + Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro	Problem Solving + Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro
Piega del Fuori	Responsabile Unico dell'Adeguamento + Datore di Pubblico Impiego + Cliente Fidelizzato + Dirigente Pubblico	Manager Scolastico

La Piega Materiale consiste in un doppio movimento. Anzitutto, vi è una ricomposizione dell'unità soggettiva sull'individuo Dirigente: ella si carica di alcune specificità prima attribuite a due elementi umani facenti parte della sua soggettività e le esercita in prima persona. Si tratta della competenza tecnica del Tecnico Informatico e della competenza procedurale della DSGA, che selezionare aveva impostato tramite la Circolare n. 5/2006. Vi è poi un secondo movimento, quello di de-istituzionalizzazione dell'ufficio: gerarchizzare, già dominato da compravendere, viene depotenziato da una rilettura del senso spaziale. Rivelatasi inefficacie la presunta superiorità simbolica della materialità dell'ufficio, la Dirigente fa a meno delle sue prerogative di ordinamento gerarchico e mette in gioco sé stessa in modo deciso, entrando vivacemente ed attivamente in un dialogo serrato con il Consulente: parole che si fanno più veloci, sguardi che diventano più provocatori e una postura corporea molto più dinamica (mani che, da conserte, divengono gesticolanti; busto che, da inclinato all'indietro, si proietta in avanti) caratterizzano questa nuova materialità della Dirigente.

La Piega della Forza è una piroetta che ha il tocco dell'equilibrista: se compravendere e tecnicalizzare sembravano in grado di schiacciare adeguarsi e selezionare, la nascita di contrattare si appoggia su un piede perno che è adeguarsi per rivolgere tanto selezionare quanto gerarchizzare. Entrambe queste due forze, dominanti nel processo di soggettificazione, vengono rimodulate e sottomesse a un nuovo peso dato all'offerta dell'Edu-Tech Company, la cui forza trova lo spazio per diventare dominante. È così che compravendere viene piegato in qualcosa di nuovo, in uno scambio dialogico più lento, in quanto non si lascia soverchiare da una sola delle due parti ma resta costantemente aperto al contraddittorio ed all'imprevisto.

Imprevisto che si regge sul nuovo vocabolario offerto dalla Piega della Verità. Tutta la burocratica proceduralizzazione della selezione delle professionalità e della analisi e valutazione delle competenze, soverchiata da tecnicalizzare, scivola in un altrove che non conta più. Adeguarsi ritrova la sua spinta risolutrice nell'alleanza con compravendere e lo scambio economico diventa la nuova veridizione: non più la comparazione tecnica, per cui mancavano le competenze; non più il l'istanza molare del Codice, per cui non poteva esserci altra divinità; ma la contingente, opportunistica ed opinabile, nonché relazionalmente mediata da un intermediario, parametrazione sulla convenienza. "io valgo di più". "può essere,

ma nell'altra scuola…". "sì ma io non sono un software". "certo, ma l'altra offerta….". "vabbè, ma potrei farvi lo sconto…".

Tutto questo apre alla Piega ultima, quella più importante, quella del Fuori. Quella che muta la generalità della soggettività, che ne fa una nuova soggettività. La nostra Dirigente ha iniziato questo concatenamento come un Pubblico Ufficiale, la responsabile di una Istituzione Periferica ed Autonoma dello Stato Italiano. Ma ora non funziona più come elemento direttivo di una configurazione articolata sulla base della competenza. Ora non funziona più per assolvere a funzioni che la vedono come selezionatore di competenze. Ora non funziona più sulla base di un vocabolario burocratico e proceduralizzato. Ora è lei stessa, in prima persona, a mettersi in gioco. Ora ribatte punto per punto, muovendosi da un registro ad un altro, da un vocabolario ad un altro. La nostra Dirigente ha piegato anche il Fuori ed è diventata una Manager, che gestisce la contingenza cercando di ottenere quello che, in quel momento, ritiene essere il meglio per la sua organizzazione. "Perché ho trattato così tanto proprio sul prezzo? Perché alla fine mi dava l'idea di stare facendo un gioco al rialzo. E allora in mezzo al mercato ci so stare meglio io, e che cavolo!".

4.3 Scena nr. 2: Il Registro Elettronico[80]

4.3.1 Prequel

È dal 1924 che un Regio Decreto, il n. 965, sancisce che "Ogni professore deve tenere diligentemente il giornale di classe, sul quale egli registra progressivamente, senza segni crittografici, i voti di profitto, la materia spiegata, gli esercizi assegnati e corretti, le assenze e le mancanze degli alunni" (Re d'Italia, 1924, art. 41).

Documento con valenza di atto pubblico, il giornale o registro può essere scritto o comunque modificato solo dai docenti e dal Dirigente Scolastico. Ne

80 Questo paragrafo è una versione rivista ed ampliata di quanto contenuto in: Taglietti, D. (forthcoming) 'The Making Digital of Educational Leadership: Shadowing The Subjectivation of an Italian Head-Teacher', in E. Samier and P. Milley (eds), Educational Administration and Leadership Identity Formation: International Theories, Problems and Challenges. London: Routledge.

sono sempre esistite principalmente due tipologie: quello di classe e quello del professore. Mentre il primo è sempre almeno visionabile dagli alunni, il secondo viene riservato esclusivamente al singolo docente.

Dopo quasi 90 anni di onorata carriera, il decreto 95/2012, come convertito in legge n. 135 del 7 agosto 2012, ai commi 29 e 31 dell'art.7, manda in pensione il registro cartaceo e introduce l'obbligo, a partire dall'anno scolastico 2012/2013, di adottare il registro elettronico. Sebbene siano passati 7 anni, la transizione sembra ancora tutt'altro che pacifica. Se, da un lato, i software di registro elettronico hanno fatto la loro comparsa nell'82% degli Istituti del Paese, come confermano i dati dell'Osservatorio Permanente Scuola Digitale (Rovelli, 2017); dall'altro lato esso viene spesso utilizzato in abbinamento al suo omologo cartaceo od a suoi succedanei (De Angelis, 2018), con conseguente raddoppio del lavoro di compilazione a carico dei docenti. In aggiunta, vi è chi fa notare che il D.L. 95/2012 abbia imposto l'obbligatorietà del registro elettronico senza tuttavia abrogare l'altrettanto normativamente evidente obbligatorietà del registro cartaceo; sottolineando altresì le problematiche relative alla validità della firma digitale "debole"[81] che viene apposta su quello che resta un vero e proprio atto pubblico (Locci, 2018), utilizzato anche ai fini di rilevazione delle presenze del docente quale dipendente.

4.3.2 Entrando nella scena

Nella nostra scuola, l'adozione del registro elettronico è un processo che è stato avviato e condotto integralmente dalla nostra Dirigente Scolastica: "Quando sono arrivata qua, non c'era ancora il registro elettronico, quindi abbiamo iniziato a pensare. Il primo anno è stato quello di meditazione. Io propendevo per Nautilus, che già avevo usato nella scuola precedente. Ma perché avrei preso anche bilancio, segreteria, tutto!" (DS). Però, una serie di resistenze da parte del personale amministrativo, non particolarmente propenso a mutamenti radicali, ha fatto

81 "'firma' che […] non è ad oggi nient'altro che un CLIC senza valore legale, per quanto alcuni DS vogliano dare al 'clic' il valore di 'firma debole' che non ha e non dà la certezza della firma, ma rimane a discrezione del giudice se prenderla o no in considerazione. I docenti che non avendo il Cartaceo dove firmare (in caso di guasto rete), appongono la firma in un 'momento diverso dall'essere al lavoro' [inoltre] compiono un falso materiale art 476 del Codice penale" (Locci, 2018).

scivolare la scelta verso un percorso più morbido e graduale: “A questo punto prendiamo un programma più semplice, perché StellaMaris è molto semplice da usare. Quindi abbiamo iniziato con il registro elettronico StellaMaris. Da un paio di anni, poi, siamo passati anche alla segreteria digitale ed al protocollo informatico” (DS, nota di campo).

Anche il prosieguo del percorso di digitalizzazione non sembra essere stato indolore, tanto per il personale in forza alla scuola quanto per la Dirigente stessa, presa nel mezzo: da un lato, dalle resistenze di docenti e amministrativi; dall’altro, dal diffondersi di periodiche tornate di polemiche nel dibattito generale sul tema: “Inizialmente, nella prima fase di socializzazione, abbiamo fatto tanta formazione con i docenti e gli amministrativi, per addestrarli. Ma ci sono sempre i più refrattari. E quindi succedeva che c’era l’abitudine di mantenere un registro cartaceo in contemporanea. Solo che ora sta venendo fuori una polemica sulla valenza, sul valore legale della firma del docente sul registro elettronico: sono uscite delle sentenze della Cassazione che parlavano di falso ideologico in caso di doppio registro. Quindi abbiamo tolto da mezzo… anche se c’è sempre qualcuno che continua a scrivere anche su dei quadernetti, soprattutto in quei momenti in cui, senza connessione, non puoi registrare in tempo reale. Poi ho letto l’altro ieri un articolo di un professore che è anche un giurista che diceva che la firma che appone il docente sul registro elettronico non ha valore legale perché non è firma digitale. E questo lo vorrei approfondire… perché è vero che il docente non ha la firma digitale ma quello che certifica poi la validità è il sistema, non è il docente. Tutto il sistema del registro, la casa a monte dovrebbe attestare la validità. Perché lo stesso discorso vale per le pagelle. Io adesso le pagelle non le stampo più, se le stampano i genitori. Però, là sopra c’è la mia firma autografa. Io ho la firma digitale con StellaMaris: ho la firma massiva, io con quella firmo massivamente. Ma ce l’ho dall’anno scorso: fino all’anno scorso non ce l’avevo! Quindi, in teoria, non avrebbero avuto valore legale queste pagelle…? Il pacchetto firma massiva l’abbiamo comprato l’anno scorso” (DS, nota di campo).

Il pacchetto firma massiva. I pacchetti. Questa è la conformazione del registro elettronico, per come viene utilizzato nelle scuole italiane oggi. Che sia Nautilus o StellaMaris, poco cambia. Più che la digitalizzazione dell’omologo cartaceo di un tempo, il registro elettronico è una piattaforma sulla quale si innestano mille funzionalità possibili: protocollo, presenze, gestione del personale, scrutini,

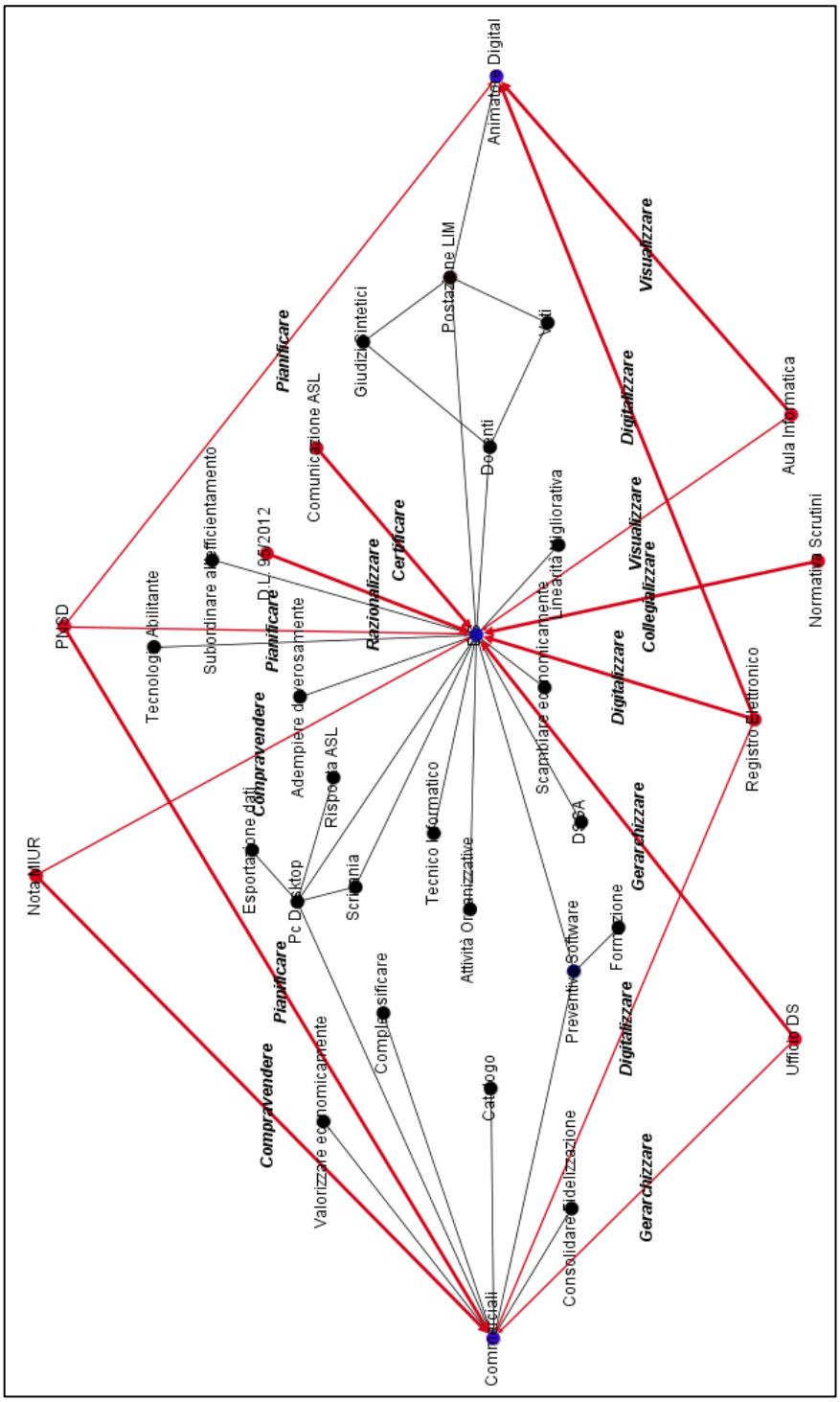
pagelle, verbali, scelta dei libri di testo, firme, etc. Ogni funzionalità, un pacchetto. Ogni pacchetto, un prezzo. Dimmi cosa vuoi digitalizzare e ti dico quanto spendi: digitalizzazione "à la carte".

4.3.3 Il Processo di Soggettificazione…

Rispetto a quanto abbiamo analizzato per il GDPR, la scena di vita scolastica quotidiana in cui stiamo per entrare è più articolata: si tratta di una "concatenazione oblunga", nata dallo shadowing della Dirigente Scolastica in una impegnativa giornata che l'ha vista partecipare a più assemblaggi inerenti il registro elettronico. In particolare, quale guida per meglio seguire questa lunga concatenazione, possiamo individuare tre snap-shots, 3 istantanee: una riunione con i commerciali di StellaMaris, una seduta di scrutini di terza media e una sessione di lavoro autonomo al pc. Per ciascuno dei nostri soliti processi, quindi, affronteremo gli elementi in questa sequenza. Nella figura 19, comunque, possiamo iniziare a guardare come si presenta il processo di soggettificazione complessivo[82] e trasversale ai tre snap-shots, grazie alla VNA nella sua funzione narrativa.

82 Siamo rimasti a lungo indecisi se presentare questo ed i successivi processi con networks parziali o se procedere con l'illustrazione di un unico network complessivo. Se la prima opzione avrebbe forse fatto un favore alla più immediata intellegibilità della rete, abbiamo preferito la seconda opzione per ridurre la perdita di complessità che si sarebbe indubbiamente generata. Questa complessità si ritiene sia un pregio di primo ordine – e, pertanto, non sacrificabile – prodotto dal (difficile) shadowing messo in campo: è la complessità che si affronta quotidianamente nell'organizzazione scolastica.

Figura 19 – VNA narrativa del processo di soggettificazione nella scena nr. 2



La piattaforma del Registro Elettronico, come abbiamo detto, è sempre aperta a nuove possibilità: nuovi pacchetti vengono ideati e proposti di continuo e la Dirigente Scolastica viene spesso contattata dai commerciali di StellaMaris per le nuove offerte. In una organizzazione ampia e frastagliata come la scuola, del resto, c'è sempre qualcosa in più da digitalizzare, qualcosa che può essere traslato dalla carta al bit. Ecco perché i commerciali di StellaMaris trovano spesso accoglienza nell'ufficio della Dirigente Scolastica, come in questo caso. All'incontro partecipano: la Dirigente stessa, la DSGA, il Tecnico Informatico già in forza alla scuola e due giovanissimi commerciali di StellaMaris[83].

Finita la riunione, la Dirigente è chiamata a presiedere gli scrutini di fine anno di una sezione della terza media. Si tratta di un momento molto importante, perché sancirà il voto con cui ciascuno studente sarà ammesso all'esame di Stato conclusivo del ciclo di istruzione. La attendono pertanto nell'aula informatica dell'Istituto, dove tutto è già pronto per dare inizio ai lavori: oltre alla Dirigente stessa, vi partecipano i Docenti del Consiglio di Classe e l'Animatore Digitale, che governa l'applicativo del registro elettronico specificatamente dedicato allo svolgimento degli scrutini.

Da ultimo, la Dirigente torna al suo ufficio per il disbrigo di alcune pratiche amministrative. La più urgente, in particolare, è l'evasione di una richiesta pervenuta formalmente dalla Azienda Sanitaria Locale territorialmente competente e relativa ad alcuni alunni in affido ai Servizi Sociali. Il registro elettronico si presenta come lo sparring partner d'elezione per ottenere e veicolare informazioni sugli alunni.

Le soggettività che vengono assemblate in questo articolato processo di soggettificazione, quindi, sono tre: quella della Dirigente Scolastica, quella dei Commerciali e quella dell'Animatore Digitale.

83 In realtà, la struttura commerciale di StellaMaris si articola per distributori esclusivisti territoriali, quindi i due commerciali non sono dipendenti della casa madre, ma lavorano per un rivenditore terzo, con base nel capoluogo provinciale. Questa informazione, comunque interessante per future esplorazioni sulla conformazione di questo mercato e sui suoi effetti sulle organizzazioni scolastiche, non è peraltro essenziale ai fini di questo specifico lavoro.

4.3.3.1. … della Dirigente Scolastica…

Il Registro Elettronico è la visibilità che avvia la concatenazione specifica. Si tratta di una piattaforma estremamente dirompente, che attraversa le attività più svariate dell'organizzazione scolastica e le presenta come oggetto di possibile dematerializzazione. Le presenze degli alunni? I voti scolastici? Le presenze dei docenti? Il bilancio? Il protocollo? Le comunicazioni verso le risorse interne ed esterne? Tutto può essere digitalizzato, non ci sono problemi di sorta. Qualsiasi pratica, in qualsiasi momento ed in qualsiasi luogo, di qualsiasi soggetto: tutto può essere trasposto e tradotto nel linguaggio del codice binario e reso più potente, più immediato, più performante, subitaneamente rilevabile ed istantaneamente condivisibile. Ad esempio, proiettando in tempo reale su una LIM la procedura di compilazione degli scrutini di fine anno. Oppure, cliccando su una apposita funzione di esportazione dati. Senza considerare… che si risparmia anche un bel po' di spazio, rispetto all'archiviazione cartacea! Certo, a patto di avere persone competenti: "qui, sai, non è che proprio tutti siano familiari con queste tecnologie" (DS, nota di campo). Ecco perché, ad esempio, è importante avere sempre qualcuno, come il Tecnico Informatico già in forza all'Istituto, che possa entrare nel merito delle cose che si dicono. "Digitalizzare" è il funzionamento che si appropria di questa visibilità e che contribuisce ad assemblare la soggettività della Dirigente Scolastica ponendosi come dominante: "guarda, io digitalizzerei tutto! Ma sai come sarebbe tutto più semplice? Tutto bello, pronto, a portata di mano… Pensa ai verbali! Ogni volta che devi fare un verbale, chi fa il verbale ha uno stile. Io sono due anni che riesco ad avere dei verbali fatti come si deve, perché ho dato un format. Ma non sempre c'è la stessa persona, quindi è utile avere uno strumento che ti permette di uniformare, è molto comodo! Soprattutto per il collegio docenti: il collegio docenti, è un morire con questi verbali che devono essere fatti" (DS, nota di campo).

Il Registro Elettronico si assembla con un'enunciabilità: il Decreto Legge 95/2012, recante "disposizioni urgenti per la revisione della spesa pubblica con invarianza dei servizi ai cittadini" (Governo Italiano, 2012). Essa piega gli strumenti digitali verso un chiaro imperativo: la "riduzione della spesa delle amministrazioni statali e degli enti non territoriali" (Ivi, Titolo II). È per questo che le pagelle diventano elettroniche (art. 7, comma 29), le iscrizioni (art. 7, comma 28) ed i registri (art. 7, comma 31) vengono messi on line e le comunicazioni alle famiglie dematerializzate (Ibidem), insieme a tutte le procedure amministrative

in materia di istruzione dei rapporti con le comunità dei docenti, del personale, studenti e famiglie (art 7, comma art. 27). La DSGA, responsabile del bilancio dell'Istituto, viene così fabbricata come oggetto privilegiato, in grado di indirizzare le scelte di digitalizzazione verso obiettivi di bilancio e di riduzione della spesa. Il funzionamento che si appropria di questa enunciabilità è "Razionalizzare", forza dominante che partecipa alla fabbricazione della soggettività della Dirigente fornendole, oltre che un oggetto ed una posizione, anche un primo vincolo sostanziale: la compatibilità tra la digitalizzazione e l'obiettivo generale che deve essere perseguito, ovvero l'efficientamento dell'organizzazione nella sua specificità.

Una seconda enunciabilità che entra in concatenamento, poi, è la nota del MIUR 3 ottobre 2012 avente per oggetto "Registri on line – Dematerializzazione attività delle segreterie scolastiche" (MIUR, 2012) e rivolta ai "Dirigenti delle Istituzioni scolastiche statali e paritarie" (Ibidem). Questo elemento discorsivo, nel fare il punto della situazione sugli incipiendi processi di dematerializzazione conseguenti al D.L. 95/2012, ad esso si aggancia per aprire un nuovo spazio, fino a quel momento inusitato. Infatti, il Decreto Legge in parola sanciva che, per quanto disposto relativamente al mondo della scuola, ovvero i sopra richiamati commi da 27 a 31 dell'art. 7, si sarebbe dovuto provvedere "con le risorse umane, strumentali e finanziarie disponibili a legislazione vigente, senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica" (art. 7, comma 32). La nota MIUR, quindi, comunica che lo stesso Ministero "ha formalizzato un accordo aperto a tutti i fornitori di software che volessero aderirvi, per la gestione delle attività delle segreterie amministrative e didattiche delle scuole […] nel rispetto della tutela del mercato e della libera concorrenza" (MIUR, 2012). Quella che viene così sancita di fatto è la nascita di un nuovo spazio, economico, in cui possono incontrarsi la domanda di digitalizzazione, specificata sulla dimensione organizzativa della singola organizzazione scolastica, e l'offerta di software, specificata in termini di applicativi proprietari "closed source"[84]. Questa enunciabilità, ap-

84 "Il software 'closed source' è un software la cui licenza consente al beneficiario il suo utilizzo sotto particolari condizioni ed impedendone altre come lo studio, la modifica, la condivisione, la ridistribuzione o l'ingegneria inversa. Le restrizioni sono imposte dal titolare dei diritti di sfruttamento economico […] tramite mezzi primariamente giuridici, come limitazioni nel contratto di licenza al regime di circolazione dei sorgenti o brevetti, nei paesi nei quali sono consen-

propriata dalla funzione "Compravendere", soggettifica la Dirigente come responsabile decisionale di una Istituzione scolastica autonoma, fornendola tanto di un oggetto privilegiato, come i preventivi di acquisto che le vengono offerti dalle compagnie che si occupano di registro elettronico, quanto di una specifica modalità di organizzazione dei concetti, informata dalla legge dello scambio economico, in cui il prezzo funge da perno dell'equilibrio tra domanda ed offerta.

La terza enunciabilità è il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Esso "è un pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015), una visione operativa che rispecchia la posizione del Governo rispetto alle più importanti sfide di innovazione del sistema pubblico: al centro di questa visione, vi sono l'innovazione del sistema scolastico e le opportunità dell'educazione digitale. […] Questo Piano ha valenza pluriennale e indirizza concretamente l'attività di tutta l'Amministrazione, con azioni già finanziate […] Questo Piano risponde alla chiamata per la costruzione di una visione di Educazione nell'era digitale. […] Si tratta prima di tutto di un'azione culturale, che parte da un'idea rinnovata di scuola, intesa come spazio aperto per l'apprendimento e non unicamente luogo fisico, e come piattaforma che metta gli studenti nelle condizioni di sviluppare le competenze per la vita. In questo paradigma, le tecnologie diventano abilitanti, quotidiane, ordinarie […] una "via italiana" alla scuola digitale" (MIUR, 2015, pp. 6-9). Esso si fa carico del registro elettronico – già obbligatorio, come abbiamo visto, dal D.L. 95/2012, ma ancora in fase di diffusione – e ne fa una delle proprie azioni: la #12, che sancisce come esso sia "uno strumento che semplifica e velocizza profondamente i processi interni alla scuola" (MIUR, 2015, p. 65). Ancor più che questo, però, il PNSD, appropriato da una forza che, nello specifico della soggettificazione della Dirigente Scolastica, risulta dominata: "Pianificare" è il suo nome. Rivolgendosi ai Dirigenti Scolastici "non come meri esecutori di procedure amministrative, ma come protagonisti dell'intera visione di scuola digitale" (Ivi, p. 103), il PNSD produce la nostra Dirigente come vettore propulsivo dell'intero processo di digitalizzazione.

L'ufficio dirigenziale, che abbiamo già incontrato nella scena precedente, è una ulteriore visibilità che concorre a questo processo di soggettificazione. Senza

titi. Le modalità di limitazione sono spesso anche di natura tecnica, quando, ad esempio il software è pubblicato soltanto in codice binario tenendone segreto il codice sorgente" (Wikipedia, n.d.-e).

attardarci nel ripeterne la descrizione, possiamo qui vedere come esso sia nuovamente appropriato dal funzionamento "gerarchizzare", che si pone, inevitabilmente, come dominante, fornendo tanto alcuni vocaboli quanto un oggetto materialmente e simbolicamente importante (la scrivania) al processo di produzione della nostra soggettività soggettificata.

Quando il concatenamento scivola dall'incontro con i commerciali di StellaMaris allo scrutinio di fine anno, entra in gioco un'altra visibilità: l'aula informatica. Si tratta di una grande aula rettangolare, la cui porta di accesso e posta su un lato corto. Entrando, immediatamente alla sinistra è possibile rilevare la presenza di una cattedra con pc e, installato sul muro alle sue spalle, un impianto LIM. Proseguendo, una decina di file di lunghi banchi, ciascuna con 2 o 3 postazioni pc desktop, le cui sedute sono posizionate in modo tale da guardare verso la LIM e la cattedra. La funzione di questa visibilità è "Visualizzare": essa costituisce la soggettività della dirigente in relazione al fuoco visivo costituito dalla LIM, orientando in quella direzione lo sguardo e la postura dal banco che le è riservato.

Questa visibilità si concatena ulteriormente con un'enunciabilità molto articolata. La normativa scrutini ricomprende svariate fonti: "dovendo fare un rapido excursus, mi vengono in mente il D.lgs. 297 del 94, il DPR 249/98, il D.lgs. 59/2004, la Legge 53 del 2003, il DPR 122 del 2009, il D.lgs. 137 del 2008, la circolare MIUR n. 20 del 2011, il D.lgs. 62 del 2017… e pure i commi 180 e 181 della Legge 107/2015" (DS, nota di campo). Il DPR 122, ad esempio, indica chiaramente che "La valutazione, periodica e finale, degli apprendimenti è effettuata […] nella scuola secondaria di primo grado, dal consiglio di classe" (Governo Italiano, 2009, art. 2 comma 1). Questi, come definito dal D.lgs. 297, è identificato come "organo collegiale della scuola" (Governo Italiano, 1994, Titolo I) presieduto dal preside (Ivi, art. 5 comma 8), ora Dirigente Scolastico (Governo Italiano, 2009, art. 2). La collegialità di questo organo nelle sue modalità di funzionamento è fatta tutt'ora risalire al Regio Decreto n. 653 del 1925 che, all'art. 79, recita: "I voti si assegnano, su proposta dei singoli professori, […]. Se non siavi dissenso, i voti in tal modo proposti s'intendono approvati; altrimenti le deliberazioni sono adottate a maggioranza, e, in caso di parità, prevale il voto del presidente" (Re d'Italia, 1925). Il consiglio di classe quale organo collegiale giudicante perfetto, come fabbricato dagli enunciati del diritto, è appropriato dalla forza dominante "Collegializzare" che soggettifica la nostra Dirigente Scolastica come pluralità di soggetti contitolari dell'organo, rendendola Presidente di un

Consiglio di Classe in cui le regole di voto la rendono praticamente uguale agli altri docenti. Tale normativa la pone quindi in relazione con un oggetto privilegiato, i docenti che effettivamente partecipano paritariamente al Consiglio, ma anche i voti ed i giudizi sugli studenti.

Infine, nel momento in cui il concatenamento riporta la Dirigente Scolastica nel suo ufficio per evadere le ultime attività amministrative della giornata, un'ultima enunciabilità si concatena alle altre: la comunicazione della Azienda Sanitaria Locali. Indirizzata alla "Dirigente Scolastica dell'Istituto", essa richiede di "certificare i giorni di assenza effettuati nell'ultimo trimestre dal seguente alunno", posto sotto la tutela dei territorialmente competenti servizi sociali. La forza che si appropria di questa enunciabilità è "Certificare" e guarda alla Dirigente come Responsabile Unica dell'Organizzazione Scolastica, nonché come Pubblico Ufficiale operante in una Istituzione dello Stato, chiedendole di certificare ciò che nella sua organizzazione accade, quale compito rientrante tra i suoi doveri istituzionali.

Nella seguente Tabella 13 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione del Dirigente Scolastico in questa scena.

Tabella 13 – Sostanza del Regime di Sapere del Dirigente Scolastico nella scena nr. 2

Sostanza del Regime di Sapere del Dirigente Scolastico								
	Registro Elettronico	**D. L. 95/2012**	**Nota MIUR**	**PNSD**	**Ufficio DS**	**Aula Informatica**	**Normativa Scrutini**	**Comunicazione ASL**
Generalità	Responsabile di una organizzazione	Dirigente Periferico di una Pubblica Amministrazione Centrale	Responsabile Decisionale	Protagonista della Scuola Digitale	Dirigente Pubblico		Presidente del Consiglio di Classe	Responsabile Unico dell'Istituzione
Luogo da cui parla	Organizzazione Scolastica	Una Pubblica Amministrazione Periferica	Istituzione Scolastica Autonoma	La Buona Scuola Digitale	Ufficio Dirigenziale	Banco con postazione informatica	Organo collegiale	Pubblico Ufficio dello Stato
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Digitalizzare qualsiasi attività organizzativa	Razionalizzare le spese	Acquistare ciò che serve per la digitalizzazione	Pianificare le azioni della digitalizzazione	Decidere e impartire direttive	Visionare ciò che viene proiettato	Decidere Collegialmente	Certificare gli accadimenti
Specificazione degli Oggetti	Attività Organizzative Tecnico Informatico Esportazione Dati	DSGA	Preventivo Software		Servente del Dirigente PC Desktop	Postazione LIM	Docenti componenti il consiglio Giudizi Sintetici Voti	Risposta ASL
Organizzazione dei Concetti	Linearità Migliorativa e Sviluppista	Subordinare ogni azione all'efficientamento dell'organizzazione	Legge dello Scambio Economico	Tecnologia abilitante di processi organizzativi				Comunicare come dovereso adempimento d'ufficio.

La soggettività della nostra Dirigente Scolastica si presenta come una configurazione trasversale di: Responsabile Organizzativo, per cui a volte non pertiene la differenza tra organizzazione pubblica o privata, mentre altre è dirimente l'appartenenza ad una Istituzione pubblica; Dirigente Pubblico inserito in una catena di comando e controllo che lo vede come entità periferica; Decisore, in conflitto tra l'essere di per sé organo monocratico oppure parte di un organo collegiale; fino ad essere un generico "protagonista" della Scuola Digitale, investito di una autorevolezza propulsiva verso obiettivi altrove determinati. Le sue funzioni, conseguentemente, vanno dalla decisione personale alla partecipazione in decisioni collegiali, fino alla pianificazione delle azioni conseguenti a decisioni altrui, come nel caso del PNSD. L'imperativo della razionalizzazione della spesa, poi, si trova in aperto contrasto con la spinta all'acquisto di quanto occorre per la digitalizzazione. Questa ultima stessa oscilla tra l'essere qualcosa di potenzialmente omni-pervasivo all'essere qualcosa di chiaramente incanalato secondo alcune direttrici. Immancabili, poi, i funzionamenti burocratici della certificazione. Il tutto, però, affiancato da una certa prevalenza della visualizzazione come modalità sensitiva dominante.

Tutta una serie di elementi umani e non umani non discorsivi vengono fabbricati e posti in relazione con la Dirigente Scolastica affinché questa modalità enunciativa possa adempiere al suo funzionamento. Anzitutto, le attività organizzative, quale dominio esteso e vasto di ciò che può essere digitalizzato: per qualsiasi cosa potenzialmente accade o potrebbe accadere nella scuola, il registro elettronico ha un applicativo speciale e specifico. Ma anche il Tecnico Informatico, necessario per parlare in modo tecnicamente competente con i commerciali di StellaMaris, o la funzione "esporta dati", che può rendere immediata l'estrapolazione delle assenze degli alunni dal database. La DSGA è quell'elemento umano non discorsivo reso necessario da Razionalizzare: il supporto indispensabile per poter valutare se la digitalizzazione possibile incontra le imprescindibili esigenze di efficientamento. L'apertura di un mercato dei software per la scuola, poi, rende un oggetto possibile e frequente le offerte che vengono dalle diverse compagnie accreditate e, in particolare, rendono un oggetto che trova privilegiata attenzione i preventivi provenienti dalla società che già fornisce il registro elettronico. La postazione LIM viene fabbricata come fuoco unico dell'attenzione di tutti gli astanti nel momento in cui l'aula informatica diviene il teatro di svolgimento degli scrutini di fine anno. Scrutini a cui la Dirigente partecipa insieme e per il tramite dell'insieme dei Docenti componenti il Consiglio di Classe: oggetto

umano e collettivo che viene incaricato di funzionare da collegio giudicante e senza il quale la Dirigente non esisterebbe in quella concatenazione. Da ultimo, la risposta ASL è l'oggetto che, seppure ancora da fabbricare, è fin da subito ben presente.

Ci sono, infine, i modi di articolare i concetti, che forniscono alla soggettività della nostra Dirigente un ampio e contrastato vocabolario per esprimersi, per pensarsi, per affrontare il suo funzionamento. Parlano la stessa lingua, da questo punto di vista, il Registro Elettronico ed il PNSD, che propongono un frame improntato al determinismo tecnologico: digitalizzare significa migliorare, più si digitalizza meglio è, anche perché la tecnologia è in grado di abilitare processi che altrimenti non godrebbero di pari fortuna. La comunicazione e la certificazione, in questo senso, sono doverosi adempimenti burocratici che possono trovare la loro collocazione in ciò che la tecnologia cambia e migliora. L'unico limite di tutto questo cambiamento verso e per il futuro è rappresentato dalla possibilità di efficientamento, strettamente inquadrata e inglobata all'interno di una logica economica di possibilità / riduzione della spesa, non nell'ottica di regolamentare il mercato, ma anzi ponendolo quale "principio di veridizione" (Foucault, 2008) che fa perno sulle capacità di autoregolazione connesse all'equilibrio dei prezzi nel libero scambio.

4.3.3.2… dei Commerciali…

Procedendo verso la soggettificazione dei Commerciali, vediamo che le enunciabilità e le visibilità che entrano in concatenamento sono quattro delle otto che partecipano a soggettificare la Dirigente Scolatica. Non avremo pertanto da introdurle una per una ex-novo, ma da illustrare come gli stessi regimi, appropriati dalle stesse funzioni, possano effettuare soggettificazioni differenti.

Anzitutto, abbiamo il registro elettronico, una visibilità appropriata dal funzionamento "Digitalizzare". La sua forza dirompente però, nei commerciali, come vedremo più avanti, si ritrova dominata dalle altre funzioni. Esso è certamente ciò che avvia la produzione dei commerciali: senza di esso, non ci sarebbe nulla da vendere. Ma non è, in questo caso, la vendita la componente essenziale. Il registro elettronico è un software e, come tutti i software, prima ancora che essere venduto, ha bisogno di essere illustrato. Esso è certamente provvisto di interfacce grafiche che lo rendono user-friendly, di colori accattivanti e di una

user-experience che trascina l'utente più inesperto nel flusso del suo funzionamento. Ma è pur sempre un software. Un congegno strano, immateriale, che non si può toccare, che parla una lingua, l'italiano, che non gli appartiene, ma che è frutto di una serie di traduzioni successive: dal linguaggio macchina a quello di programmazione, da quello di programmazione ad un altro di visualizzazione. Ancor di più, è un software professionale, complesso, che deve inserirsi in una organizzazione che ha esigenze di continuità di funzionamento, di sicurezza, di interfacciamento con l'esterno e di efficientamento interno. Per illustrarlo, insomma, serve qualcuno che sia uno specialista del software, un profondo conoscitore della materia, del codice, tanto dei bug quanto degli aggiornamenti che sono in corso di sviluppo. Qualcuno che sappia, se specificatamente interrogato, rispondere nel dettaglio alle questioni più particolari. Ma che sappia anche, illustrando le più semplici e normali features del software, enfatizzare quanto sia complessa l'operazione che in realtà la macchina sta eseguendo.

La prima enunciabilità che si concatena con il registro elettronico è la nota MIUR 3 ottobre 2012, concernente "Registri on line – Dematerializzazione attività delle segreterie scolastiche". La forza che la appropria, ricordiamolo, è "Compravendere" e, in questo concatenamento, si pone come prima forza che domina "Digitalizzare". L'apertura dello spazio di scambio economico tra una domanda di software proveniente dalle organizzazioni scolastiche e una offerta dalle software houses accreditate, infatti, rende appunto il registro elettronico un elemento non umano non discorsivo che deve essere venduto e comprato. La stessa veste "tecnica" della visibilità, come sopra evidenziata, è usata in questa enunciabilità come punto di aggancio e di sistematizzazione per l'accordo aperto dal MIUR a tutti i fornitori di software: "l'obiettivo dell'accordo è quello di garantire l'aggiornamento continuo e la compatibilità delle soluzioni software in uso presso le scuole con il sistema informativo del MIUR" (MIUR, 2012). La sua declinazione verso la logica della libera concorrenza di mercato, tuttavia, è ciò che fabbrica i commerciali come tali: venditori di soluzioni software, dipendenti di una società locale con accordo di distribuzione territoriale esclusiva, il cui obiettivo è la vendita di quanti più pacchetti aggiuntivi della piattaforma è possibile. Per questo sono dotati di un preventivo software, già inviato alla scuola, ma anche di un catalogo di tutte le opzioni disponibili e dei relativi prezzi che hanno ben memorizzato, nonché di un modo di ragionare che cerca di valorizzare economicamente ogni aspetto su cui il software va ad innestarsi.

Il PNSD è la seconda enunciabilità che si concantena e partecipa alla fabbricazione della soggettività dei commerciali. Appropriato da "Pianificare", dominante rispetto a "Digitalizzare", il PNSD è anzitutto ciò che veste il registro elettronico di quell'aspetto platformistico che fa da sostrato alla possibilità di avere un catalogo sempre crescente di applicativi: "bisogna considerare un ecosistema di dispositivi hardware e software che convivono tra loro per accompagnare ogni attività didattica, trasversale, specialistica, 'ibrida', aumentata tecnologicamente" (MIUR, 2015, p. 44). In secondo luogo, è ciò che pone il registro elettronico al centro di tutta la digitalizzazione dell'amministrazione scolastica. Esso, infatti, è il collegamento necessario (Ivi, p. 28) tra "migliorare il lavoro di chi fa l'amministrazione scolastica ogni giorno, e migliorare sostanzialmente i servizi digitali delle scuole" (Ibidem). Poi, però, incardinando il registro elettronico nel più ampio e complessivo piano di digitalizzazione della scuola italiana, specifica e delimita l'intero processo secondo una serie di obiettivi e di azioni che concorrono alla costruzione della "amministrazione digitale" (Ivi, p. 61). "Digitalizzazione amministrativa", "Registro elettronico" e "Strategia 'Dati della Scuola'" (Ivi, p. 28) divengono così i tre insiemi in cui le attività organizzative possono essere clusterizzate e, di conseguenza, digitalizzate. Si può dire quindi che il PNSD fabbrichi i commerciali come gli interlocutori privilegiati della digitalizzazione della scuola, come del resto era già intuibile quando, nella scena precedente, l'adeguamento dell'infrastruttura IT della scuola al GDPR aveva avuto come primo interlocutore immediato proprio la medesima software house. La funzione che deve essere assolta è quella di pianificare step-by-step, applicativo per applicativo, in un percorso di accompagnamento duraturo nel tempo, la digitalizzazione di una certa e ben specificata serie di attività amministrative dell'organizzazione, grazie ai continui sviluppi di nuove soluzioni e alla necessaria attività formativa: "la formazione del personale, orientata all'innovazione didattica e aperta a quella organizzativa, sarà cruciale per fare uno scatto in avanti" (Ivi, p. 27).

Svolgendosi l'incontro nell'ufficio della Dirigente, anche in questo processo di soggettificazione agisce la visibilità dell'ufficio dirigenziale. Come per la scena precedente, anche in questo processo, "Gerarchizzare" risulta una forza dominata e i suoi apporti alla soggettività effettuata dei Commerciali sono minori. Diversamente da quanto accaduto al Consulente per il GDPR, però, non ci sarà bisogno di aggirarne gli effetti. La familiarità dei Commerciali con l'organizzazione, il loro essere fornitori di lungo corso e, quindi, abituali frequentatori

della scuola e dell'ufficio, di fatto depotenzia la funzione gerarchizzante di questo regime.

Nella seguente Tabella 14 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione dei Commerciali in questa scena.

Tabella 14 – Sostanza del Regime di Sapere dei Commerciali nella scena nr. 2

Sostanza del Regime di Sapere dei Commerciali				
	Registro Elettronico	**Nota MIUR**	**PNSD**	**Ufficio DS**
Generalità	Specialista del software	Commerciale	Interlocuotore Privilegiato	Fornitori Abituali
Luogo da cui parla	La sua competenza	Distributore esclusivista territoriale	Fornitore del Registro Elettronico	Ufficio di un cliente di lungo corso (istituzionale)
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Digitalizzare ogni attività	Vendere quanti più pacchetti è possibile	Pianificare step-by-step	
Specificazione degli Oggetti		Preventivo Software Catalogo	Catalogo Formazione	Pc Desktop
Organizzazione dei Concetti	Complessificare (riportare cose apparentemente semplici a tecnicalità complesse)	Valorizzare la tecnica dal punto di vista economico	Classificare e selezionare le attività digitalizzabili	Consolidare la fidelizzazione del cliente

Il ruolo dei nostri Commerciali si presenta come un attraversamento di Specialisti del Software, di Venditori e di Interlocutori Privilegiati ed abituali della scuola per quanto attiene a tutte le attività di digitalizzazione. In quanto fornitori del registro elettronico, parlano da una posizione di estrema solidità, garantita dalla triangolazione della competenza personale, del distributore esclusivista di un produttore accreditato al Ministero e della relazione di fornitura di lungo corso. La loro postura è specifica e rassomiglia, per conformazione, al vero e proprio incorporamento di una strategia di funnel marketing[85]: a partire dal digitalizzare ogni attività; un primo collo di bottiglia porta verso la pianficazione, step-by-step, delle attività che possono essere digitalizzate; per giungere infine all'ultimo restringimento, ovvero il vendere la digitalizzazione di quelle attività per cui esiste già un pacchetto nella piattaforma del registro elettronico.

In questo caso, gli elementi materiali non discorsivi fabbricati a disposizione dei Commerciali sono solo non umani. Abbiamo anzitutto il preventivo software, già inviato alla scuola e prima base di discussione e di approfondimento. Da lì, poi, il catalogo degli applicativi disponibili e dei relativi prezzi, per quanto non fisicamente presente, è ben memorizzato ed utilizzato dai Commerciali per illustrare le innumerevoli altre opzioni "possibili, fortemente consigliate, ma certamente non indispensabili. Non nell'immediato, almeno" (Commerciali, nota di campo). La formazione, poi, è un oggetto aggiuntivo, fabbricato quasi come un di più, ma immediatamente inglobato nelle possibilità di vendita. Da ultimo, merita una nota a parte il pc desktop sulla scrivania della Dirigente: mentre nella scena precedente era stato perno di una astuta strategia di dominazione, in questo caso è fin da subito a disposizione dei Commerciali, in funzione della loro familiarità con l'organizzazione e l'ufficio dirigenziale.

Infine, ci sono alcune forme di organizzazione concettuale che forniscono ai Commerciali un vocabolario, peraltro molto simile a quello del Consulente GDPR. Essi sono spinti anzitutto a classificare e selezionare la miriade di attività organizzative digitalizzabili, per poi complessificare ogni funzione esperita dagli

85 "Si tratta di un modello che descrive i diversi step che l'utente compie a partire dalla prima interazione con un brand fino ad arrivare all'obiettivo finale: la conversione. Il processo di Conversion Rate Optimization riguarda proprio la discesa dell'utente lungo il funnel al fine di trasformare i lead in clienti" (Boraso Conversion Marketing, n.d.).

applicativi in discussione: qualsiasi pop-up, bottone o menù, per quanto apparentemente semplice, deve essere esploso in tutti i suoi riferimenti alla complessità tecnica soggiacente. Ovviamente, questo non può che fungere da supporto e punto di partenza per una valorizzazione di tipo economico, in quanto oggetto di una vendita in regime di libero mercato. Valorizzazione economica che trova infine il suo punto di arresto dinanzi al consolidamento della fidelizzazione del cliente che, in virtù della sua lunga serie di acquisti, può godere di trattamenti speciali, sia in termini di scontistica sul prezzo applicato, che in termini di servizi ordinari e straordinari in omaggio.

4.3.3.3… e dell'Animatore Digitale

L'Animatore Digitale è una vera e propria produzione ex-nihilo. O, almeno, più che in tutti gli altri casi, rende estremamente evidente come le soggettività siano fabbricate una serie di enunciati e di visibilità. Quantomeno ciò è "vero" nella misura in cui l'Animatore Digitale non è qualcosa che ha una sua storia, come il Dirigente Scolastico, che già era preside, o il Consulente GDPR, che già era un esperto di compliance, o i Commerciali, che già erano tecnici informatici. L'Animatore Digitale non esiste prima della pubblicazione del PNSD, che quindi è la prima enunciabilità cui è necessario guardare nel momento in cui lo si vuole introdurre.

Se il Dirigente scolastico e il direttore amministrativo sono "protagonisti dell'intera visione di scuola digitale" (MIUR, 2015, p. 103), l'Animatore Digitale va a completare quella che viene definita "una 'triade' [per] convertire gli obiettivi e le innovazioni di questo Piano nella vita scolastica" (Ivi, p. 105), "una squadra coesa per l'innovazione nella scuola" (Ivi, p. 103). Ma chi è questo perno dell'innovazione, questo centravanti di sfondamento che deve garantire il successo del PNSD? Si tratta di un qualsiasi "docente che […] avrà un ruolo strategico nella diffusione dell'innovazione a scuola, a partire dai contenuti di questo Piano" (Ivi, p. 117). Opportunamente formata, questa "figura fondamentale per l'accompagnamento del PNSD" (Ibidem), dovrà "tenere alta l'attenzione sui temi dell'innovazione" (Ibidem), lavorando principalmente su tre ambiti: "fungere da stimolo alla formazione interna alla scuola" (Ibidem); "stimolare il protagonismo degli studenti sui temi del PNSD, anche aprendo i momenti formativi alle famiglie e altri attori del territorio" (Ibidem); nonché "individuare soluzioni metodologiche e tecnologiche sostenibili da diffondere all'interno degli ambienti della

scuola" (Ivi, p. 118). Con un finanziamento di 8,5 milioni all'anno, che si traducono in 1.000 euro annui ad ogni Animatore Digitale, questa azione del PNSD, la #28, è forse la più significativa messa in campo, anche in relazione alla sua insistenza quantitativa sui 30 milioni di euro annui disponibili a valere sul "Fondo Buona Scuola – PNSD" (Ivi, p. 129). Come è stato già messo in luce in un altro lavoro (Spanò & Taglietti, 2019), gli Animatori Digitali sono considerati un modello progettuale, un investimento per far funzionare la comunità dell'innovazione scolastica, in una vera e propria strategia di "tribal marketing"[86] (Cova & Cova, 2002). Infine, il Piano nel suo complesso, su cui l'Animatore Digitale è specificatamente formato, si articola secondo una struttura sequenziale e modulare, per cui agli "ambiti di intervento" (MIUR, 2015, p. 120) sono agiti tramite "azioni" (Ivi, p. 34) con "obiettivi misurabili" (Ivi, p. 36). "Pianificare" è il funzionamento che si appropria del PNSD e che soggettifica un Animatore Digitale come riferimento imprescindibile di tutto quello che riguarda la tecnologia e la digitalizzazione nella scuola: un dominio ampio, ma ben pianificato, sezionato ed organizzato al proprio interno.

Il PNSD entra in concatenamento con il Registro Elettronico, visibilità appropriata da "Digitalizzare", che si pone come dominante. Come abbiamo già avuto modo di vedere, il registro elettronico funziona secondo registri differenti, fabbricando ad esempio una Dirigente Scolastica come utilizzatrice sensibile alle potenzialità digitalizzanti omni-pervasive dello strumento, ma anche producendo dei Commerciali che sono prima di tutto tecnici informatici in grado di spiegare, illustrare, utilizzare al meglio un software che presenta le sue complessità. Come dice la stessa Dirigente: "Purtroppo, qui, non tutti sono familiari con la tecnologia. C'è sempre bisogno di molta formazione" (DS, nota di campo). Di qui nasce l'importanza di avere qualcuno che sia particolarmente familiare con queste forme di automazione: "io, alla fin fine, sono solo una docente che sente di avere una certa predisposizione, affinità con la tecnologia e, sulla base di questo mio interesse, sono a disposizione della scuola per seguire certe attività" (AD, nota

86 "We see marketing as the activity of designing and launching of products and services destined to facilitate the co-presence and the communal gathering of individuals in the time of the tribes: a kind of ``tribal marketing''. The credo of this so-called tribal marketing is that today consumers are looking not only for products and services which enable them to be freer, but also for products, services, employees and physical surroundings which can link them to others, to a tribe" (Cova & Cova, 2002, p. 600).

di campo). Spesso, però, queste attività non si traducono in null'altro che nell'assistenza tecnica alla strumentazione hardware e software in dotazione alla scuola, tant'è che questo dà adito anche a forti proteste, come rilevato anche da Spanò e Taglietti (2019, p. 121): "often [the other teachers] consider us as the technicians who have to make computers work, because they are not skilled". Il Registro Elettronico soggettifica, in questa concatenazione, un Animatore Digitale come utilizzatore esperto della strumentazione informatica, con la funzione precipua di garantire la digitalizzazione delle attività di scrutinio di fine anno in corso.

Da ultimo, l'aula informatica è l'ultima visibilità che si concatena nella produzione dell'Animatore Digitale. Non soffermandoci sulla sua ulteriore descrizione, risulta rilevante evidenziare come la sua conformazione spaziale offra soprattutto un luogo all'Animatore Digitale: la cattedra, su cui si trova il Pc desktop principale, connesso all'impianto LIM, che le farà visualizzare tramite proiettore tutte le attività svolte sul software del registro elettronico.

Nella seguente Tabella 15 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione dell'Animatore Digitale in questa scena.

Tabella 15 – Sostanza del Regime di Sapere dell'Animatore Digitale nella scena nr. 2

Sostanza del Regime di Sapere dell'Animatore Digitale			
	PNSD	**Registro Elettronico**	**Aula Informatica**
Generalità	Protagonista dell'Innovazione scolastica	Utilizzatore Esperto	
Luogo da cui parla	Funzione remunerata aggiuntivamente	Postazione Informatica	Cattedra
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Promuovere azioni di digitalizzazione	Digitalizzare le attività	Visualizzare le attività digitalizzate
Specificazione degli Oggetti		Voti Giudizi Sintetici	Postazione LIM
Organizzazione dei Concetti			

Il ruolo del nostro Animatore Digitale si presenta come un mescolamento di attività e passività rispetto alla digitalizzazione della scuola: se, da un lato, dovrebbe essere il protagonista di un cambiamento culturale; dall'altro, viene prodotto come un mero esecutore operativo. "Digitalizzare", che domina la concatenazione, rende sicuramente prevalente la sua produzione come utilizzatore esperto, mentre si potrebbe dire che "Pianificare", in quanto dominato, permette che l'Animatore Digitale sia identificato residualmente, se non come protagonista, almeno come interlocutore privilegiato per la digitalizzazione delle attività di maggiore importanza. Anche il luogo che gli viene fornito è del tutto particolare: si tratta di una postazione informatica "messa in cattedra", autorevole, centrale, nel vero e proprio senso di essere sotto l'attenzione e lo sguardo di tutti. Si tratta indubbiamente di un operatore informatico privilegiato, anche alla luce della sua retribuzione aggiuntiva. La digitalizzazione che promuove con la sua postura è fattiva, concreta: partecipa alla "messa in digitale" di tutte le principali attività organizzative della scuola: dagli scrutini di fine anno agli esami di stato, fino alla creazione dei drive cloud per lo sharing dei documenti dipartimentali (nota di campo).

Nella specifica scena, il primo elemento materiali non discorsivi con cui viene messa in relazione privilegiata è la LIM, che le consente di rendere visibili le operazioni che svolge sull'applicativo scrutini del registro elettronico. Operazioni che si sostanziano soprattutto su due altri oggetti digitali: i voti ed i giudizi sintetici, come vedremo dettagliatamente nel processo di funzionamento.

Da ultimo, può sorprendere l'assenza di elementi discorsivi. Nessun regime in concatenazione sembra fornire all'Animatore Digitale un vocabolario, una forma di organizzazione dei concetti, dei termini per pensarsi. Certamente questa assenza è dettata dalla specificità della concatenazione che, giova ricordarlo, è sempre situata e contingente. Nello specifico caso, infatti, l'Animatore Digitale sarà un operatore silente, non proferirà parola. Quasi una propaggine umana di una soggettificazione eveniementale che ha il suo fulcro di funzionamento, come vedremo, negli elementi non umani che la compongono.

4.3.4. Il Processo di Funzionamento…

I funzionamenti in campo, sono complessivamente 7: digitalizzare, razionalizzare, compravendere, pianificare, collegializzare, visualizzare e certificare. Le loro dinamiche, però, rispetto alla scena precedente, sono multiple, articolate su più fronti e, a tratti, ricorsive: alcuni funzionamenti ripercorrono strade tracciate per altri precedenti, ma conducendo ad esiti differenti. Per questo motivo, seguiremo inizialmente il processo di funzionamento con l'ordine sequenziale degli snap-shots già anticipato: dapprima, la riunione con i commerciali di StellaMaris; poi, lo scrutinio di fine anno; infine, l'evasione della comunicazione dell'ASL. Recupereremo invece la complessità globale della scena con l'analisi dell'intero processo di funzionamento come restituita dalla VNA in funzione esplorativa, ovvero con l'applicazione dell'algoritmo ForceAtlas2.

4.3.4.1. … del primo snap-shot…

Quando i due commerciali entrano nella stanza, non si fatica a restare stupiti: forse non raggiungono i 40 anni in due, sicuramente non i 45. L'abbigliamento ordinato ma fortemente casual, il viso con ancora qualche segno evidente di gioventù ed una timida, accennata, forma di reverenza nel saluto iniziale che loro offrono, dispongono immediatamente verso la più bonaria delle comprensioni, piuttosto che verso il clima di consueta diffidenza di un incontro commercialmente orientato. Tale è l'informalità del rapporto che si instaura, anche alla luce della pregressa conoscenza, che dopo i primissimi convenevoli svolti all'in piedi, mentre la Dirigente si accomoda alla sua scrivania ed uno dei due commerciali ad una delle sedie disposte all'altro capo del tavolo, il più giovane dei due si apposta direttamente al pc desktop della Dirigente e gli altri partecipanti, la DSGA ed il Tecnico Informatico, fanno capannello dietro di lui: "allora, niente, vi faccio vedere un po' come funziona il pacchetto verbali, ok?" (C1, nota di campo). Dopo aver raggiunto il sito di StellaMaris ed aver proceduto con l'autenticazione tramite le sue proprie credenziali, inizia ad illustrare l'applicativo, mentre la Dirigente, la DSGA e il Tecnico Informatico seguono attentamente:

C1: Vedete, esistono format di verbali già disponibili per ogni tipologia di riunione. Poi, ovviamente, si possono anche creare ad hoc sulla base delle esigenze della scuola. Ecco, mentre attualmente, con il software sugli scrutini che

usa la scuola, il verbale era da scaricare, stampare e faceva fede il cartaceo, perché in piattaforma non si salvavano le modifiche, con questo pacchetto ulteriore potete archiviare i verbali direttamente on line. E poi ci sta la possibilità per tutti i docenti che partecipano di fare login con il doppio sistema di autenticazione: questo interagisce direttamente col verbale e fa risultare automaticamente sia le presenze che le firme autenticate dei presenti!

Basta davvero poco, insomma, affinché Pianificare aggiri e si insinui in modo tale nell'ufficio da dominare abilmente Gerarchizzare. La strategia adottata è profondamente diversa da quella della scena precedente, ma altrettanto profondamente simili sono gli elementi che entrano in gioco: il pc desktop della Dirigente, posto sulla scrivania che dovrebbe sancire la distanza, diviene cavallo di Troia, strumento per mostrare la tecnicalità in atto e scalzare supposte pregresse differenze di statuto tra i convenuti.

L'incontro prosegue, Digitalizzare freme dall'impazienza, non ha limiti, gettare sempre più lo sguardo oltre l'asticella: "Però così mi sembra macchinoso… Non ci sono soluzioni più immediate?" (DS, nota di campo). Replica Pianificare, richiamando alla memoria il catalogo delle applicazioni disponibili e cercando di tener testa alla foga di Digitalizzare: "ma no, con la nostra nuova app, uscita venerdì, diventa tutto molto semplice! La avete, no? Comunque, in ogni caso, abbiamo anche la soluzione più avanzata: il sistema con la tavoletta grafometrica, che ha anche valore legale!" (C1, nota di campo).

DS: Ma la tavoletta fa parte del pacchetto?

C1: No, no! Bisogna acquistarla a parte…

DS: E senza tavoletta, quindi, come si firma?

C1: Col codice! Col sistema di doppia autenticazione…. Oppure, se no, alla fine della riunione, il verbale tanto passa in segreteria digitale per la protocollazione… Voi avete la segreteria digitale, no?

DS: Sì, sì, lo abbiamo… Però noi non protocolliamo i verbali…

C1: Beh, alcuni verbali vanno protocollati per forza… Ma comunque non fa niente, non è importante, perché invece di protocollare, quando lo passate in segreteria digitale, viene abilitata anche la funzione di firma digitale.

DS: Ma quindi, fatemi capire, con questo pacchetto, i verbali resteranno in piattaforma in eterno? Mettiamo caso che, un domani, la StellaMaris fallisse…

C1: Ovvio, assolutamente! Gli atti sono i vostri e resteranno sempre disponibili! Sono queste le cose belle del digitale!

Si continua su questo registro ancora a lungo. Il Commerciale presenta tutte le singole funzioni del pacchetto verbali, enfatizzando ogni volta gli automatismi e le facilitazioni che derivano dalle tecnicamente complicate soluzioni informatiche adottate dai programmatori: liste di destinatari, liste di luoghi per le riunioni, calendario, invio mail di convocazione con testi precompilati, etc.

DS: Ma il digitale non dovrebbe essere flessibile? Le cose non si dovrebbero poter cambiare facilmente? Ad esempio, scusa, se nel planning c'è una data. Poi facciamo la riunione in un'altra data. E se qualcuno mi obietta che la data prevista per la riunione era un'altra? Insomma, quando modifico la data, si modifica anche nel planning iniziale o resta traccia di ogni cambiamento…?

C1: Assolutamente, il digitale ci permette di cambiare tutto! Proseguendo… vedete, poi, qui, il docente può mettere fin da subito la risposta se ci sarà o no al collegio…

DS: No, no, questo non va bene! Ma non si può disabilitare la risposta? Perché se no qua dicono tutti no… Io non la voglio! Devono venire tutti! E se non vengono, devono passare per la procedura dell'esonero.

C1: Guardi, non penso ci siano problemi… Questa è una funzione che hanno scritto dopo, non penso sia nella parte di codice che fa girare tutto, secondo me si può cambiare… Certo, devo chiedere ai programmatori, prima… però non dovrebbero esserci problemi a toglierla.

DS: Ma poi… a chi arriverebbe la risposta?

C1: Al segretario della riunione. Lui ha tutto l'elenco dei presenti e degli assenti, perché a lui servirà per scrivere il verbale.

DS: Ecco, il verbale… ma se si modifica? Resta traccia?

C1: Eh sì, di questo resta sempre traccia… è il principio della trasparenza, il digitale è sempre trasparente…

DS: Sì, certo, ma le esigenze pratiche, spesso, sono diverse… Spesso ci serve sempre modificare il verbale…

C1: Guardate che, comunque, resta a voi lo storico delle modifiche… Certo, comunque questo è il digitale, anche con i suoi limiti: come per protocollo informatico, resta traccia di tutto.

Digitalizzare prova ad esprimersi con tutta la sua potenzialità, cerca strade in cui insinuarsi, vorrebbe potenziare le possibilità di ogni attività organizzativa, tanto quelle produttive, quanto quelle modificative, tanto quelle partecipative, quanto quelle costrittive. Digitalizzare sa che tutto si può fare, che tutto è possibile. Eppure Pianificare non indietreggia di un passo ed anzi finisce col dominare Digitalizzare: non tutto è possibile, no. Il Digitale, come codificato dal PNSD, è l'istanza molare che seleziona ciò che può essere digitalizzabile e ciò che non lo può essere. La trasparenza è un principio guida. Le tracce restano. Le funzionalità sono quelle previste, modificabili in parte, ma per lo più standardizzate.

È il turno di Razionalizzare, che prova ad entrare in gioco ed a ricordare che, se digitalizzazione deve essere, che sia in linea con le possibilità dell'organizzazione scolastica, che le porti un effettivo efficientamento, che sia accoglibile e gestibile. La DSGA esprime i suoi dubbi: "Insomma, si tratta di chiudere il cerchio. Inizialmente sarà dura: questa cosa passa per il dirigente, per i docenti, per gli uffici… In caso di cambio di personale, chi va, chi viene… sarà molto dura" (nota di campo). Compravendere scende in campo: "Sarà come per il registro elettronico: un po' di pratica…" (C2, nota di campo). La DSGA prende in mano il preventivo, lo riguarda: "Sì, ma tutto questo costa 500 euro più iva… l'anno?" (nota di campo).

C2: No, no, è solo l'attivazione che costa, poi non costa più nulla. E comunque poi c'è anche il pacchetto libri, che io vi consiglio di prendere sempre assieme, per avere lo sconto… Dopo ve lo facciamo vedere.

DSGA: Ok, ma in caso di cambio di persone? Noi siamo un Istituto piccolo, il personale cambia spesso… E se è vero che la formazione è necessaria, va a finire che dovremo rifarla più volte! E bisogna dire che incide tanto: 300 euro ogni 3 ore!

C2: Questo magari lo vediamo meglio dopo, tanto poi sono io che vengo a fare formazione, lo sapete, voi mi potete chiamare sempre… Ma il mio consiglio, magari, è di iniziare con la formazione sul pacchetto libri. Poi, magari, per i verbali, la potete fare a settembre, perché iniziate a usare subito il pacchetto libri, ma quello verbali lo mettete in moto da settembre, che iniziate col nuovo personale…

DSGA: Non so, io i verbali non li vedo alla portata di tutti. Sui libri di testo la vedo più fattibile…

Razionalizzare assesta colpi decisi, non sembra esserci un grande collimare tra lo sforzo della digitalizzazione in corso e le possibilità dell'organizzazione. Compravendere para ogni affondo, gioca anche la carta della formazione che può essere gestita in modo più comodo e flessibile rispetto ai bisogni della scuola, ma alla fine non può che far ricorso allo sconto economico per assegnare il colpo vincente e dominare Razionalizzare: "Comunque sia, prendere i due pacchetti insieme è vantaggioso, anche se non avete intenzione di usarli tutti e due da subito, perché risparmiate! Sono 600, invece di 900" (C2, nota di campo).

Razionalizzare e Digitalizzare sono ormai in balia di Compravendere e Pianificare. Gerarchizzare ha giocato un ruolo davvero marginale ed è stato subito messo fuori campo con lo stratagemma del Pc desktop. La DSGA, messa a disposizione della soggettività della Dirigente da Razionalizzare, ha le armi spuntate nel contrastare la potenza del preventivo, quando questi viene fortemente scontato. La linearità concettuale messa a disposizione da Digitalizzare, per cui tutto può essere agito dalla tecnologia a fini migliorativi e adattivi, viene incasellata e delimitata da Pianificare, che ben specifica cosa può essere offerto ed in che termini. Il dominio di Compravendere, in ultimo, viene acclarato a riunione ormai sciolta: "Ma che tristezza! Qua ci vuole una barca di soldi. A me piace tutto, io prenderei tutto! Come al centro commerciale… ma come si fa?? Certo, prendendoli assieme, c'è un bello sconto… Quelli ti rimbecilliscono con queste offerte!".

Riepilogando, la tabella 16 presenta la dinamica dei funzionamenti di questo snap-shot.

Tabella 16 – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 2 (primo snap-shot)

Dinamica del Funzionamento Dominante					
Denominazione	**Digitalizzare**	**Razionalizzare**	**Gerarchizzare**	**Pianificare**	**Compravendere**
Quantità	Dominato	Dominato	Dominato	Dominante	Dominante
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi	Lineare e Diretto	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi

Abbiamo visto come le forze dominanti siano sostanzialmente due: Pianificare e Compravendere. Sono entrambe forze reattive: esse non si applicano direttamente sul loro obiettivo, ovvero sulla soggettività del Dirigente Scolastico, ma operano sempre su degli intermediari. In particolare, Pianificare riesce ad esprimersi in modo vincente nel momento in cui lavora sul pc della Dirigente oppure nel momento in cui riconducendo al catalogo delle applicazioni disponibili ed a "Il" digitale come istanza molare, riesce a selezionare le attività organizzative oggetto possibile di digitalizzazione. Compravendere, allo stesso modo, offre il suo massimo nel momento in cui fa perno sul preventivo software. Entrambe le forze presentano un modo di procedere deviato, come tipico delle forze reattive. Pianificare, per di più, come detto, fabbrica una istanza molare a cui si riconduce ripetutamente: "Il" digitale. Si presenta quindi come una tipica forza di policing.

Le forze dominate sono invece tre: Digitalizzare, Razionalizzare e Gerarchizzare. Due di loro sono forze attive: si prefiggono uno scopo, hanno un orientamento preciso, una direzione chiara e vogliono disporre di qualsiasi mezzo per raggiungerlo. Sono Digitalizzare e Gerarchizzare, che si esercitano direttamente sui loro obiettivi, la soggettività dei Commerciali, e senza passare per alcun punto medio: il loro modo di procedere è lineare. Da ultimo, Razionalizzare è un funzionamento dominato e reattivo, che passa per il punto medo costituito dalla DSGA.

4.3.4.2. … del secondo snap-shot…

Congedati i Commerciali di StellaMaris, la Dirigente è già attesa altrove. Un corridoio, l'androne di ingresso della scuola, poi le scale, su fino al secondo piano. Un altro corridoio. Una porta sulla sinistra. L'aula informatica è già gremita di docenti: se ne possono contare 18, mentre sono già in corso gli scrutini del terzo anno della secondaria inferiore: "Preside, prego, abbiamo appena iniziato, si accomodi" (Coordinatore di Classe, nota di campo). La Dirigente saluta con un cenno del capo, dando chiaramente l'idea di non voler interrompere le attività in corso e guadagna il fondo dell'aula, ove si siede ad una postazione nell'ultima fila.

Alla cattedra, l'Animatore Digitale gestisce il pc connesso alla LIM, di modo che la schermata attiva sul pc sia proiettata sul maxi-schermo. È loggata su StellaMaris e, nello specifico, sta visualizzando la pagina dell'applicativo scrutini del registro elettronico. Ai banchi, chiaramente rivolti verso la LIM, i docenti occupano i posti in corrispondenza delle postazioni informatiche installate. Alcuni hanno il pc acceso e sono loggati su StellaMaris, mentre altri mantengono spento il pc vicino a loro. In realtà, l'Animatore Digitale alla cattedra è loggato con le credenziali del coordinatore di classe, l'unico ad avere i privilegi di operare modifiche sull'applicativo. Gli altri docenti, loggati con il proprio account, possono solo visualizzare le informazioni: si può dire che lo schermo del pc svolga una funzione di raddoppio prossimale del maxi-schermo, che pure non è posto a distanza tale da non permettere una chiara visione anche dal fondo dell'aula.

Si tratta di uno scrutinio di particolare rilevanza: serve a definire il voto con cui ogni studente sarà ammesso all'esame di stato. La discussione procede in modo molto animato e sembra tutt'altro che appena iniziata: al momento, si sta discutendo del settimo alunno in ordine alfabetico.

Collegializzare è dominato da visualizzare, che non gli lascia scampo. Se lo spirito dell'organo collegiale dovrebbe essere quello della costruttiva interlocuzione reciproca, la dinamica di funzionamento a cui partecipiamo non ha nulla di riconducibile ad esso. Lo schermo attrae gli sguardi e le attenzioni: sia esso quello della LIM oppure quello locale del pc. Quando un docente prende la parola, parlando, non guarda i colleghi, ma la schermata. Seppure le parole sono rivolte agli altri elementi umani, il fuoco indisturbato dello sguardo, la postura del corpo, l'orientamento del capo puntano direttamente alla proiezione visiva della pagina di StellaMaris.

Perché questa proiezione sia così interessante è presto detto. La pagina dell'applicativo scrutini che viene proiettata contiene una matrice in cui in riga vi sono gli studenti ed in colonna le singole materie. Nelle celle che incrociano studente e materia, è presente il voto numerico. Poi, l'ultima colonna presenta la media aritmetica finale di ogni studente, calcolata in tempo reale sulla base dei voti inseriti nelle celle linearmente antecedenti. È l'effetto di digitalizzare: ogni singolo voto di ogni singola disciplina, inserito nell'applicativo, diviene facilmente modificabile e porta ad un ricalcolo subitaneo della media finale dell'alunno.

Digitalizzare, però, viene travolto e dominato dal funzionamento di Compravendere. Quella a cui si assiste, infatti, è una contrattazione in piena regola, in cui la legge dello scambio economico, che abbiamo visto essere la modalità di organizzazione dei concetti conferita alla soggettificazione della Dirigente Scolastica dalla Nota MIUR, finisce ad ordinare le interazioni collettive dell'organo collegiale di cui ella è presidente.

D1: "Così però Marcello non arriva al 9. Marcello lo merita! Cambia il mio 8 in 9, a quanto siamo?"

L'Animatore Digitale opera la sostituzione, il Coordinatore illustra: "No, così siamo ancora a 8,43".

D2: "No però io non posso mettergli 9, non l'ha mai preso nel corso dell'anno. Per me resta 8".

D3: "Vabbé dai senti metti 8 per me, invece di 7. Alla fine ci può stare"

L'Animatore Digitale sostituisce un 7 con un 8, il Coordinatore annuncia: "Ok, 8,51! Con gli arrotondamenti è 9!".

D4: "Ma scusate, ma ora Marcello ha 8 nella materia di D3, proprio come Bianca! Ma non va bene, non è credibile! Lo sanno tutti!"

D5: "Si è vero, allora dai, allora alzagli il voto nella mia materia e rimettigli il 7 in quella di D3. Funziona così?"

L'Animatore digitale sostituisce l'8 con 7 e alza da 9 a 10 in un'altra cella. Il Coordinatore cerca di concludere: "Se va bene a tutti, Marcello così ha 9 e noi possiamo andare avanti, ok?"

Questa contrattazione si ripete continuamente, studente per studente: sembra di essere alla vecchia borsa valori, quando le azioni venivano comprate e vendute urlando. Il voto/prezzo di ogni alunno, sancito dalla media aritmetica, è l'unico oggetto di attenzione, il fuoco visivo su cui tutto si schiaccia, l'oggetto di trattativa che occupa l'intero Scrutinio.

Riepilogando, la tabella 17 presenta la dinamica dei funzionamenti di questo snap-shot.

Tabella 17 – – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 2 (secondo snap-shot)

Dinamica del Funzionamento Dominante				
Denominazione	**Digitalizzare**	**Collegializzare**	**Visualizzare**	**Compravendere**
Quantità	Dominato	Dominato	Dominante	Dominante
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi	Deviato e per punti medi

Abbiamo visto come le forze dominanti siano sostanzialmente due: Visualizzare e Compravendere. Sono entrambe forze reattive: esse non si applicano direttamente sul loro obiettivo, ovvero sulla soggettività del Dirigente Scolastico, ma operano sempre su degli intermediari. In particolare, Visualizzare domina nel momento in cui, passando per la postazione LIM, riesce a deviare l'attenzione di tutti i docenti verso questo artefatto, sfavorendo una discussione collegiale e inter-personale e favorendo invece una certa dinamica relazionale, che potremmo definire "one-to-object", dove l'oggetto è tanto lo schermo quanto la media aritmetica finale dei voti. Compravendere non può che trarre giovamento da questo dominio di visualizzare e si innesta su di esso per dominare le potenzialità di Digitalizzare. Entrambe le forze presentano un modo di procedere deviato, come tipico delle forze reattive: entrambe sfruttano la LIM come punto medio della loro azione, andando poi ad agire, differentemente, tanto sui docenti (Visualizzare), quanto sui voti e sui giudizi sintetici (Compravendere).

Le forze dominate sono invece Digitalizzare e Collegializzare. Forze attive, esse si prefiggono uno scopo e non fanno altro che tentare di raggiungerlo: vogliono far esprimere i potenziamenti che derivano dai mezzi informatici e dalle relazioni interpersonali tra pari e per questo si applicano direttamente sui loro obiettivi: tanto i voti ed i giudizi sintetici, quanto i docenti.

4.3.4.3. … del terzo snap-shot…

Quando rientra nel suo ufficio, la Dirigente ha ancora molte attività da seguire. Una in particolare è prioritaria. La mattina era arrivata una comunicazione dalla Azienda Sanitaria Locale territorialmente competente. Indirizzata alla "Dirigente Scolastica dell'Istituto" (Nota di campo), essa richiede di "certificare i giorni di assenza effettuati nell'ultimo trimestre" (Nota di campo) da un alunno. "E' in carico agli assistenti sociali, vogliono sapere quando non è venuto a scuola. Che poi, ovviamente, loro già lo sanno, non è che non lo sanno. Ma hanno bisogno che io glielo scriva. Loro poi devono dare conto, aggiornare il fascicolo, parlare col Tribunale dei Minori…" (DS, Nota di campo).

La nostra Dirigente, quindi, si siede alla scrivania nel suo ufficio, quello che ormai conosciamo bene. Tastiera, pc desktop: lo stesso usato nella scena precedente dal Consulente e, nel primo snap-shot di questa scena, dai Commerciali. "Le presenze di Marco… andiamo a vedere". Apre il browser, digita l'indirizzo

della pagina web di accesso di StellaMaris, fa login con le sue credenziali, naviga rapidamente verso l'applicativo del registro di classe. La user-experience è fluida e particolarmente intuitiva, forse anche per la ormai consolidata abitudine di utilizzo della piattaforma: la Dirigente si orienta nella visibilità di StellaMaris con grande tranquillità, muovendosi da un menù all'altro e navigando verso quel che le serve. "Ecco qua!" (DS, Nota di campo): lo schermo visualizza tutto l'elenco dei giorni di presenza e assenza di Marco. "Ora impostiamo i filtri: mi servono solo le assenze… ecco… da marzo a fine scuola. Applica." (DS, Nota di campo). La schermata che viene restituita mostra proprio tutto quello che serve alla Dirigente. In alto a destra, tre puntini: basta muovervi sopra il mouse per ottenere le opzioni di esportazione dei dati e di condivisione. Basta un click per inviare questo riepilogo a qualsiasi destinatario di posta elettronica…

Digitalizzare, stavolta, sembra riuscire a imporsi. Certificare, l'altro funzionamento di questo snap-shot, che parla una lingua cartacea e burocratica, sembra essere tramortito dalla rapidità e dall'automatismo con cui Digitalizzare lo riesce a dominare. La tabella 18 presenta la breve dinamica dei funzionamenti di questo snap-shot.

Tabella 18 – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 2 (terzo snap-shot)

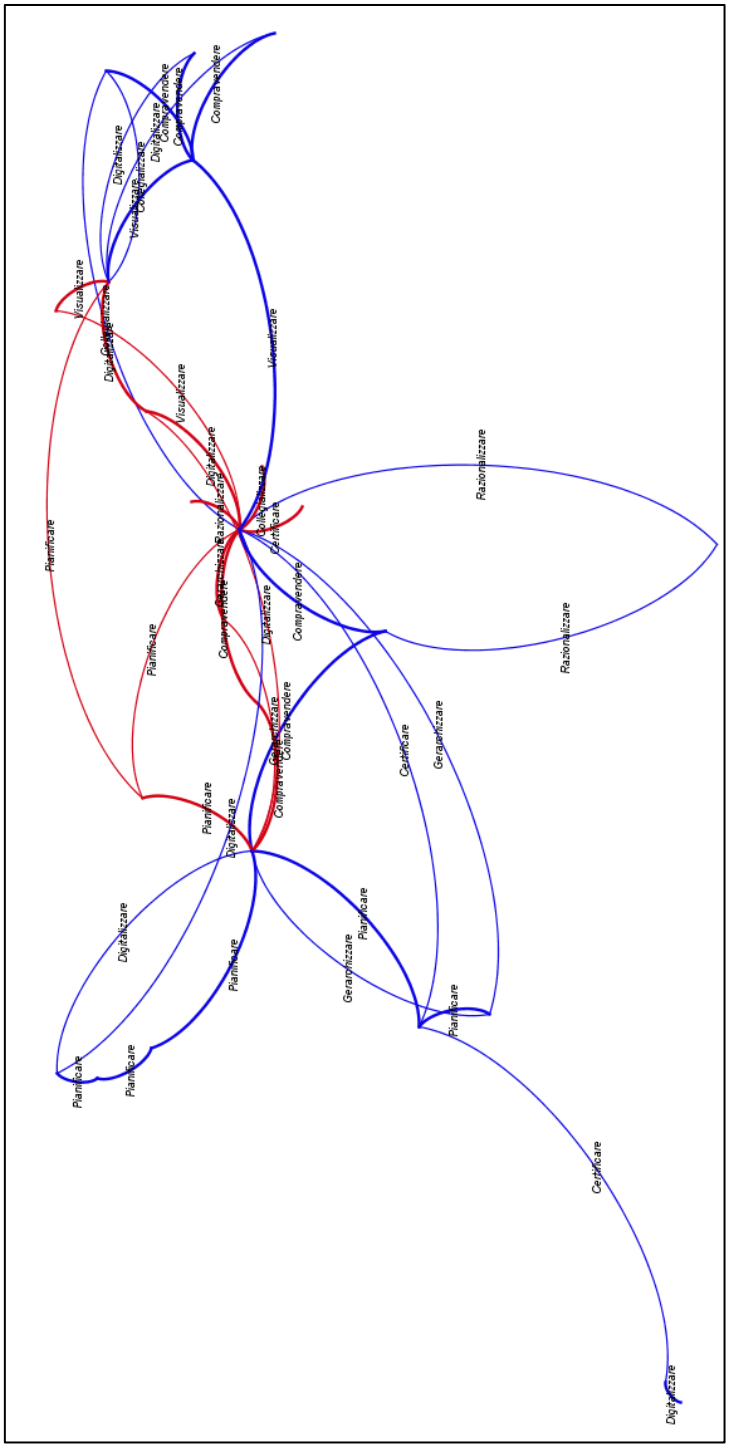
Dinamica del Funzionamento Dominante		
Denominazione	**Digitalizzare**	**Certificare**
Quantità	Dominante	Dominato
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi

Digitalizzare, forza attiva, domina Certificare, forza reattiva. Se Certificare che ha avviato la concatenazione specifica, essa si applica sul pc, oggetto della configurazione soggettiva della Dirigente per arrivare solo in un secondo momento al suo obiettivo, la risposta ASL. Il suo modo di procedere è deviato ed attraversa il punto medio del Pc desktop. Digitalizzare, invece, diparte direttamente dalla funzione di esportazione dati, fornito alla configurazione soggettiva della Dirigente dalla visibilità del registro elettronico, e agisce linearmente sul suo obiettivo, potendo digitalizzare immediatamente la risposta alla ASL.

4.3.4.4. … e della scena complessiva.

A questo punto, con la figura 20 possiamo guardare come si presenta questo processo di funzionamento con l'utilizzo della VNA nella sua funzione esplorativa, ovvero tramite l'applicazione dell'algoritmo ForceAtlas2.

Figura 20 – VNA esplorativa del processo di funzionamento nella scena nr. 2



Rispetto al processo di funzionamento della scena precedente, questo si presenta decisamente più articolato e più denso, forse anche di più difficile lettura, almeno ad un primo sguardo. L'articolazione della scena, del resto, non poteva che condurre ad un sovrapporsi, intricarsi e concatenarsi di funzionamenti. Se, da un lato, questa complessità può sembrare analiticamente poco utile, dall'altro occorre farne oggetto di riflessione: è (parte de) l'inestricabile complessità della quotidianità, di una intera giornata di lavoro di una Dirigente Scolastica. La molteplicità dei concatenamenti cui partecipa, la loro incongruenza e discordanza, la loro sopraffazione reciproca, la difficoltà di trovare un bandolo della matassa. Quello che, spesso, con la semplicità tipica del senso comune, fa arrivare a sera con in mente una domanda: ma poi, alla fine, che cosa ho combinato oggi?

Ad uno sguardo più approfondito, in ogni caso, questa presentazione grafica può dire molto. Anzitutto, vi è la forma più generale che il processo assume: come abbiamo detto fin dall'inizio, questa scena sembrava articolarsi come un concatenamento oblungo, e proprio questa forma allungata caratterizza anche il processo di funzionamento come rispazializzato da AtlasForce2. Subito, poi, lo sguardo viene calamitato al centro del processo, dove un groviglio di funzionamenti rossi e blu si addensa e si intrica, quasi come il motore dell'intera dinamica. Vi ritroviamo un vortice, fatto dalle corse folli di Collegializzare, Compravendere, Gerarchizzare, Digitalizzare, Certificare e Razionalizzare. Curiosamente manca Pianificare, quasi a indicare che ciò che da' il la al movimento è l'abbarbicarsi delle forze l'una sull'altra, tutte, men che l'unica che si caratterizza come forza di policing. Pianificare, infatti, lo possiamo ritrovare appena sopra, come lunga forza che sottende, in disparte, il cuore pulsante del processo, lo abbraccia e ne tiene insieme le due aree distali, seppur in una posizione dominata.

Dal fulcro, che potremmo dire essere anche la regione di interfacciamento, dipartono due semipiani, innervati da due differenti flussi di funzionamenti dominanti. Verso destra, Visualizzare si fa carico di essere il supporto da cui scaturiscono diverse ondate di Compravendere, che soverchiano tanto Digitalizzare quanto Collegializzare. Verso sinistra, invece, è Compravendere stesso che si va a saldare in una alleanza con Pianificare. Forza biforcuta, quest'ultimo si oppone specularmente e domina tanto Digitalizzare, verso l'alto,

quanto gerarchizzare e certificare, verso il basso. È la regione dei funzionamenti dominanti.

Da ultimo, vediamo due funzionamenti che presentano un flusso topologico molto particolare. Razionalizzare, al centro, verso il basso, sembra un funzionamento che si chiude su sé stesso, incapace di trovare sfogo e diffusione. Resta come una lettera morta. Una ultima propaggine di Digitalizzare, invece, la possiamo visualizzare in basso a sinistra: è l'unico esempio, in tutto il processo, di un Digitalizzare in grado di essere dominante. La posizione fortemente marginale, la cui connessione con il resto dei flussi è garantita solamente da un unico lungo flusso dominato di Certificare, sembra lasciar presagire anche una sua completa instabilità.

4.3.5. Il Processo di Soggettivazione…

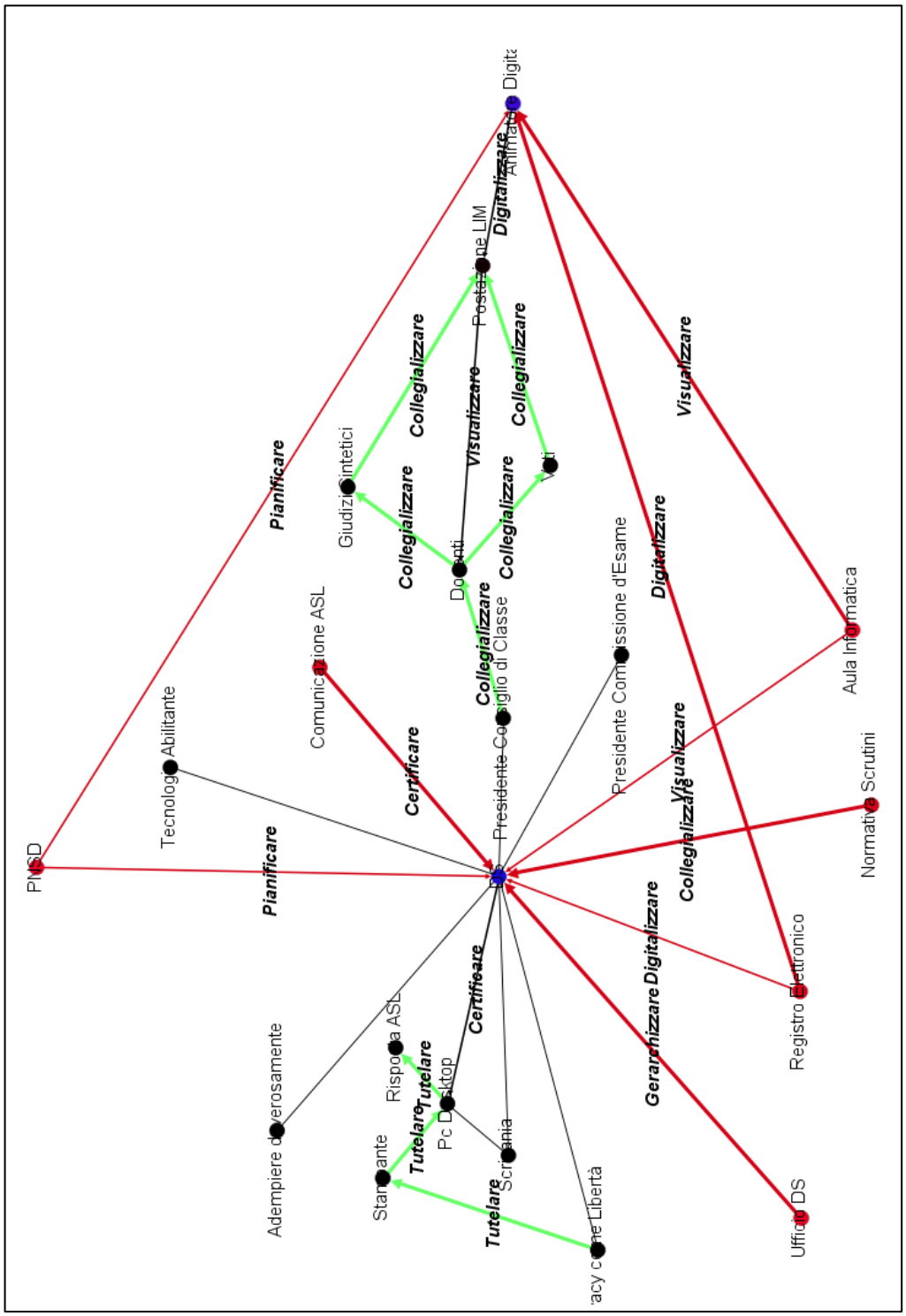
Questa scena sembra non lasciare spazio alcuno per la soggettivazione. L'incontro con i Commerciali si è chiuso con una Dirigente insoddisfatta per la ristrettezza delle risorse economiche disponibili, che rendono complicato l'acquisto di tutti gli applicativi proposti per integrare StellaMaris. Compravendere e Pianificare non hanno lasciato superstiti, a nulla sono valsi i tentativi di Gerarchizzare, Razionalizzare e Digitalizzare di invertire la netta superiorità delle forze che funzionavano dalla parte dei giovani venditori. Anche il Consiglio di Classe sugli scrutini, del resto, non sembra in grado di poter seguire una strada differente dal copione già scritto. La contrattazione vorticosa dei voti non lascia spazio al dialogo, la visualizzazione a schermo di StellaMaris distoglie completamente dagli altri umani presenti. La stessa Dirigente è silente, in disparte, seduta nell'ultima fila dell'aula informatica. Quando, infine, si tratta di preparare una risposta per la ASL, la funzione di esportazione dati è così facilmente raggiunta e renderebbe la risposta talmente immediata che non sembra nemmeno lontanamente immaginabile una deviazione dal così ben predisposto automatismo del software. Questa scena, insomma, ci racconta di funzionamenti talmente accelerati, di meccanismi talmente ben oliati, di dinamiche talmente impermeabili da divenire scivolosamente inafferrabili. Quasi non fosse contemplabile una digitalizzazione diversa, magari open source e completamente customizzata sui processi della singola organizzazione. Quasi non fosse ammissibile un deragliamento rispetto ai flussi previsti e tracciati dal susseguirsi delle interfacce grafiche di StellaMaris.

Quasi non fosse afferrabile il braccio di un docente che, mano alzata e dito agitato verso il lontano schermo della LIM, ad indicare un voto da cambiare, avrebbe bisogno di uno strattone per essere trascinato fuori dal concatenamento.

E invece. Se la riunione dei commerciali va come deve andare, portando la scuola, nelle settimane seguenti, ad approntare l'ordine per i nuovi applicativi proposti, lo stesso non può dirsi per gli altri due snap-shots. Basta poco: un eccesso di acrimonia in uno scambio tra docenti, un movimento più veloce del mouse, ed ecco che la Dirigente si ritrova ancora, improvvisamente, nel tempo della sua soggettivazione.

L'utilizzo della VNA, nuovamente in funzione narrativa, ci può aiutare a mettere a fuoco la subitanea Meccanica della Piega della Dirigente, evidenziando la diversa morfologia della sua nuova soggettività in funzionamento, come in Figura 21.

Figura 21 – VNA narrativa del processo di soggettivazione nella scena nr. 2



4.3.5.1. … del secondo snap-shot…

L'avevamo lasciata silente, mentre assisteva, come spettatrice, ad uno spettacolo che, probabilmente, già era preannunciato: "nella secondaria sono tutti specialisti, la cosa [gli scrutini, ndr] è un po' più faticosa [che nella primaria, ndr], proprio perché, per default, non hanno un momento di confronto nei dipartimenti. Il coordinatore mette già prima i voti e le bozze dei giudizi finali… e loro quindi si adattano a quel modello. Si adattano: ma non lo assimilano, non lo condividono. È un adattamento. Dicono: 'vabbé, attacca o' ciucc' addò vo' o' padrone. Però, nel momento della valutazione docimologica, quando dobbiamo trovare un punto di incontro, quello è un momento collettivo. Là c'è, diciamo, il confronto con tutte le discipline. Perché poi spesso capita che, per il voto di una disciplina, l'alunno non riesce a raggiungere l'arrotondamento per il voto successivo. E allora si fa un poco di mediazione…" (DS, nota di campo).

A un certo punto, un scambio tra docenti si fa più violento nei toni e meno attento nella scelta delle parole:

D6: "No, no, per me no. Non ci sto così! Se a questo devo mettere 7, a quello di prima come posso mettere 6? Non è cosa! O si torna indietro…"

Non fa in tempo a terminare la frase che la Dirigente si alza bruscamente. Silente, avanza a passo deciso dal fondo dell'aula, in cui era seduta, per posizionarsi nel mezzo. Tutti distolgono lo sguardo dagli schermi e la fissano. Le parole si interrompono, le frasi vengono lasciate cadere nel vuoto. La Dirigente, dopo aver percorso tutti i presenti con il proprio sguardo severo, si lascia prendere da tutta la sua irritazione: "Signori! Vi prego! Ricordatevi che stiamo parlando di ragazzi! Non di numeri…" (DS, nota di campo). La corporeità in movimento della Dirigente, il tono enfatico ed irritato della voce, le parole incisive: si produce un evento che è capace di afferrare ciò che sgusciava via da ogni tentativo di presa, per la sua inarrestabile velocità. Un nuovo oggetto entra a far parte della configurazione soggettiva della Dirigente: il suo doppio, il Presidente del Consiglio di Classe, che si autonomizza dai docenti che lo compongono.

Ecco che una nuova verità viene alla ribalta e va a costituire il perno per piegare le forze in gioco e ridare vigore a Collegializzare: "Da quest'anno, lo sapete, sarà il Dirigente a presiedere la Commissione d'Esame. Potete essere d'accordo, potete non essere d'accordo, ma così è. Ed io non voglio che si esca

dall'esame con voti più bassi di quelli di ammissione! Quindi, ve lo dico chiaro: non portate all'esame dei ragazzi con dei voti che non potranno essere mantenuti! Pensate ai tre anni che avete passato con loro: pensate a chi sono, a chi si emoziona quando lo interrogate, a chi è sempre stato aiutato un po', a chi è qui da più di tre anni. È dei vostri ragazzi che state parlando" (DS, nota di campo). Non si tratta, chiaramente, di una vera e propria novità: l'enunciabilità da cui questo nuovo elemento materiale discorsivo viene prelevato è sempre la complessa normativa sugli scrutini e, in particolare, il D.lgs. 62/2017, che ricomprende anche le modalità di valutazione dei cicli formativi. Si tratta, però, di un elemento fino a quel momento rimasto non-visibile, seppure non-nascosto.

A questo punto, la compravendita dei voti non prosegue più. Il clima si fa più disteso e, dopo un momento di pausa, si ripercorrono rapidamente gli alunni già passati e si prosegue con i restanti, in un funzionamento dominato da Collegializzare anche nella modalità relazionale: discussioni interpersonali sentite come molto più costruttive dagli stessi docenti. Quando poi si passa ai giudizi sintetici, questa modalità è facilitata anche dal diverso modo in cui essi vengono digitalizzati da StellaMaris. Si tratta di 5 frasi, la cui prima metà, concernente la descrizione del criterio di valutazione, è standard; mentre la seconda metà, concernente il giudizio di merito, è scelta con un menù a tendina, da un set limitato di opzioni pre-impostate. Lo stesso meccanismo, infine, si adotta anche per la certificazione delle competenze. Al termine di tutto, l'Animatore Digitale passa ad una nuova schermata di StellaMaris. Si attiva l'apertura dello scrutinio, anticipandola di un'ora rispetto all'orario corrente. Viene visualizzato il tabellone voti. Viene premuto il bottone "avanti". Si giunge così alla schermata di chiusura scrutinio, ove viene lasciata l'ora corrente, e si procede a concludere le attività, nonché a sciogliere il Consiglio.

La Dirigente, nel frattempo, è tornata a sedersi in fondo all'aula e osserva compiaciuta questo nuovo concatenarsi del Consiglio di Classe. La Piega del Fuori completa la sua soggettivazione: abbandonando i panni della spettatrice silente, stavolta, è diventata quella Preside che, con il suo ethos educativo, può essere il "primus inter pares" che fa funzionare collegialmente gli organi collegiali.

Nella seguente Tabella 19, possiamo ripercorrere analiticamente le 4 fasi della Meccanica della Piega di questa scena.

Tabella 19 – Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica nella scena nr. 2 (secondo snap-shot)

Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica		
	Da:	**A:**
Piega Materiale	Banco con postazione informatica + Organo collegiale + Postazione LIM + Docenti componenti il Consiglio + Voti + Giudizi Sintetici	In piedi al centro dell'aula + Presidente del Consiglio di Classe
Piega della Forza	Visionare ciò che viene proiettato + Decidere Collegialmente + Acquistare ciò che serve	Decidere Collegialmente
Piega della Verità	Legge dello Scambio Economico	Presidente di Commissione d'Esame
Piega del Fuori	Presidente del Consiglio di Classe	Primus inter Pares

La Piega Materiale consiste anche stavolta in un doppio movimento. Anzitutto, vi è una centralizzazione corporea, uno spostarsi dalla periferia al centro della scena che impone una interruzione alla semiotica visuale del funzionamento dominante. Visualizzare aveva accentrato sulla postazione LIM tutti gli sguardi e questo gli aveva permesso di individualizzare le relazioni. Questa costituzione corporale di nuovo fuoco per lo sguardo dei partecipanti va di fatto a frapporre il corpo umano della dirigente tra gli occhi dei docenti ed il corpo virtuale del software. Vi è poi un secondo movimento: la costituzione materiale di un proprio doppio. La Dirigente si sdoppia, grazie al proprio discorso, materializzando non solo la propria soggettificazione dirigenziale, ma dando vita ad una nuova materializzazione che la vede contemporaneamente Dirigente della Scuola e Presidente del Consiglio di Classe. La soggettificazione iniziale, in questo senso, aveva mescolato nel corpo unico dell'organo collegiale tanto i docenti membri quanto la dirigente presidente. Con la Piega Materiale, questa mescolanza viene meno e si cristallizzano i singoli oggetti umani che compongono l'organo, ciascuno con le proprie – a questo punto possibili – specificità.

La Piega della Verità è la prima diretta conseguenza di questa materializzazione. Il doppio corpo della Dirigente permette di visualizzare un nuovo corpo, stavolta veridico, che è quello del Presidente della Commissione d'Esame. Questo elemento discorsivo, nel momento in cui i due corpi della Dirigente sono materializzati, permette di associare uno dei due a una funzione futura, a una verità già statuita ma ancora "a venire": la Dirigente, per la prima volta, sarà Presidente di Commissione nella sua stessa scuola. E di questa verità dovrà farsi carico. Anzi, inizia da subito a farsene carico, statuendo ciò che vuole e ciò che non vuole, ciò che si aspetta e ciò che non si aspetta.

La Piega della Forza, quindi, è quasi una naturale conseguenza: quando Visualizzare e Compravendere avevano trovato il loro assetto dominante, Collegializzare ne era rimasto spiazzato e sottomesso. Ora non v'è più spazio per nessuna delle due forze dominanti. Il flusso di Compravendere, proveniente dalla nota MIUR e facilitato dalla mediazione della Legge dello Scambio Economico, concetto che scivola nella soggettificazione iniziale della Dirigente, viene interrotto dalla sparizione del mediatore. Collegializzare, quindi ha gioco facile a permeare ora tutte le relazioni prima occupate dalla coppia dominante e riesce a giungere perfino alla postazione LIM, che viene inclusa come strumento utile al nuovo clima di discussione e decisione collettiva, tanto dei voti quanto dei giudizi.

Da ultima, la Piega del Fuori. Il mutamento della generalità della soggettività, la nascita estemporanea di un Sé. La nostra Dirigente ha iniziato questo concatenamento come membro debole di un organo collegiale che, a sua volta, si è mostrato debole e attaccabile proprio nella sua collegialità. Era necessario uno strattone violento per scuotere tutta questa debolezza. E tale è stato il suo piegarsi: ella ha dato forma all'informe collegialità del Consiglio proprio grazie alla forma che l'ha colta. Formandosi come elemento nel concatenamento, è venuta ad occupare uno spazio, ad acquisire un diritto, di attenzione e di parola. Nel prender forma, proprio nella formazione ha ri-trovato la sua nuova gratificazione: "Che ci siano i conflitti [tra docenti, ndr] è normale. Però, nel complesso, bisogna lavorare tutti in maniera serena e tranquilla. L'importante è che la percezione sia di serenità. Perché quando entri già schiattato in corpo, poi gli alunni ne pagano le conseguenze e non mi sembra giusto. Il cuore dell'educazione parte da come stanno gli alunni in classe. Sai, mi piace osservare gli alunni quando entrano la mattina. E guarda che fa tanto osservare gli alunni: quando li vedi che entrano belli, tranquilli, sereni, gioiosi. E quando invece qualcuno arriva col magone, che si sente male perché tiene alla prima ora il docente X… Tu là devi andare a lavorare, è fondamentale" (DS, nota di campo).

4.3.5.2. … e del terzo snap-shot

Tre puntini. Muovendovi sopra il mouse, si ottenevano le opzioni di esportazione dei dati e di condivisione. Bastava un click per inviare questo riepilogo a qualsiasi destinatario di posta elettronica. Invece…

Il click non è immediato, il bottone di condivisione via mail non viene selezionato. Non si saprebbe ancora dire quanto tempo è durata quella sospensione, quel momento in cui il menù delle opzioni di condivisione è rimasto aperto, con il mouse indeciso sulla strada da prendere. Potrebbero essere stati decimi di secondo o interi minuti. Fatto sta che, ad un tratto, viene selezionata la funzione di stampa.

Il foglio con stampato il riepilogo di tutte le giornate di assenza di Marco esce dalla stampante, posta sotto la scrivania. La Dirigente si gira alla sua sinistra e si abbassa per prenderlo. Si rigira verso il pc, chiude il browser dove era aperto StellaMaris, apre un programma di videoscrittura tra i più noti in commercio.

“Spettabile Azienda Sanitaria Locale numero…”. Sul foglio bianco, inizia a digitare l’intestazione. Poi la data, il luogo. L’oggetto della missiva: “Vostra richiesta di certificazione protocollo numero…”. Nel corpo della comunicazione, inserisce un elenco puntato con i giorni di assenza di Marco, avendo cura di non inserire il suo nominativo per esteso, ma puntandone le inziali. “Distinti saluti”: così conclude un lento e faticoso lavoro manuale a cui si è sottoposta per almeno 15 minuti.

Digitalizzare, dominante, è stato scalzato. L’immediatezza offerta dalle potenzialità del registro elettronico è stata sottomessa da una diversa e nuova forza, Tutelare: “Mica sono stupida, che mi mettevo a fare tutto questo senza motivo! Lo so che potevo condividere direttamente le informazioni dal registro. Ma così avrei trasmesso in chiaro quelli che sono i dati sensibili di un minore. Lei [il funzionario dei Servizi Sociali, ndr] mi ha fatto la richiesta con tutto in esteso, nome, cognome… Ma lei lo tiene in carico lei. Io no, non lo faccio. Il rispetto della privacy di un minore è fondamentale, non posso agire con faciloneria” (DS, nota di campo).

Una nuova verità entra in concatenamento, offerta da una enunciabilità che, fino a quel momento, non si era palesata: la tutela della privacy, intesa non tanto come normativa, ma come diritto fondamentale dell’individuo, come sancito dalla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea che, nel titolo II sulle “Libertà”, all’art. 8, recita: “Ogni persona ha diritto alla protezione dei dati di carattere personale che la riguardano” (Unione Europea, 2012).

Ancora una volta, nella medesima scena, la Dirigente trova la propria soggettivazione dotandosi di un ethos educativo: da Responsabile Istituzionale che cerca di assolvere il più rapidamente possibile ai suoi doveri burocratici, diventa una attenta ed oculata Responsabile di una Istituzione Educativa.

Nella seguente Tabella 20, possiamo ripercorrere analiticamente le 4 fasi della Meccanica della Piega di questa scena.

Tabella 20 – Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica nella scena nr. 2 (terzo snap-shot)

Meccanica della Piega della Dirigente Scolastica		
	Da:	**A:**
Piega Materiale	Organizzazione Scolastica + Ufficio Dirigenziale + Pubblico Ufficio dello Stato + Esportazione Dati + PC Desktop + Risposta ASL	Pc Desktop + Stampante + Risposta ASL
Piega della Forza	Digitalizzare qualsiasi attività organizzativa + Decidere e impartire direttive + Certificare gli accadimenti	Tutelare gli alunni
Piega della Verità	Linearità Migliorativa e Sviluppista + Comunicare come doveroso adempimento d'ufficio.	Privacy come libertà fondamentale
Piega del Fuori	Responsabile di una organizzazione + Dirigente Pubblico + Responsabile Unica dell'Istituzione	Responsabile di una Istituzione Educativa

La Piega Materiale consta tanto di una modificazione della configurazione della soggettività, quanto di un disciplinamento del corpo del suo elemento umano. La configurazione della soggettività cambia perché cambiano gli elementi non umani non discorsivi con cui essa è posta in relazione. In particolare, sparisce, in quell'attimo dalla durata indecifrabile, la funzione di esportazione dati; mentre fa la sua comparsa la stampante, che sarà adoperata per produrre su carta la schermata di riepilogo delle assenze di Marco. Il disciplinamento corporeo, invece, si sostanzia nel lavoro a cui si sottopone la Dirigente: oltre un quarto d'ora dedicato ad una scrittura a computer che sembrava inizialmente assolutamente superflua ed evitabile.

La Piega della Verità, che riportiamo per seconda, in questa narrazione, solo per restare fedeli alla sequenza degli eventi, è in realtà la prima piega, il motore di questa specifica Meccanica. La Dirigente era soggettificata da una serie di enunciabilità e visibilità che la producevano come una supporter senza freni della digitalizzazione di ogni attività, come se il digitale non potesse che impattare positivamente su tutto ciò che si poteva fare nella sua scuola. Tra queste, la comunicazione, come doveroso adempimento verso un'altra Istituzione locale. Inspiegabilmente, però, la privacy come libertà fondamentale si inserisce come nuova verità, in grado di riarticolare tutta l'organizzazione concettuale tramite la quale la Dirigente pensa sé stessa e le proprie attività. Anche qui, quindi, è possibile osservare una riconfigurazione degli elementi, stavolta discorsivi, che costituiscono la soggettività: si perde la linearità migliorativa ed entra in gioco, prepotentemente, la privacy come principio sovraordinato.

La Piega della Forza, in virtù di questa nuova verità, appare in tutta la sua evidenza. Digitalizzare, il cui dominio era già stato indicato come precario dalla VNA esplorativa del processo di funzionamento, viene semplicemente piegato e tramutato in una forza diversa: un Tutelare che prende origine dal nuovo elemento discorsivo della concatenazione, la privacy come libertà, per andare a dominare anche Certificare.

Infine, la Piega del Fuori. La nostra Dirigente era prodotta come responsabile di una organizzazione dai contorni incerti e contraddittori: talvolta indifferente alla sua possibile qualificazione pubblica o privata, talaltra certamente pubblica e con chiare finalità istituzionali. Certamente mai la sua Responsabilità è emersa in relazione ad una specifica caratterizzazione educativa della scuola. Stavolta,

ripiegando il Fuori per far nascere il suo Sé, forse memore del suo passato da Docente, ella produce il presente come un momento in cui l'educazione degli alunni è la missione centrale del Pubblico ufficio di cui ha la titolarità.

4.4 Scena nr. 3: La Rendicontazione sulle Piattaforme

4.4.1 Prequel

Le cosiddette piattaforme informatiche, ovvero un certo tipo di framework e di sistema software di base sul quale vengono eseguiti programmi ed applicazioni specifiche (Wikipedia, n.d.-c), rappresentano ormai una presenza costante nella nostra vita quotidiana. Anche il mondo dell'educazione non si sottrae. Secondo Landri (2019), stiamo assistendo all'emergere di un nuovo regime di visibilità della pratica educativa: la governance dell'educazione diventa sempre più digitale per il tramite di piattaforme, applicazioni e software che sono visti come compagni necessari, "smart", delle politiche educative. Si potrebbe dire ce non ci sia più una policy senza una piattaforma che offra supporto e ne permetta l'implementazione.

I dirigenti scolastici, di conseguenza, si ritrovano ad aver a che fare con una pletora di piattaforme, accessibili tanto dal computer quanto dallo smartphone e che li tengono in collegamento costante con il Ministero dell'Educazione, con i suoi uffici centrali e periferici; con diverse Agenzie, come l'AGID o l'INVALSI; con i docenti ed i genitori delle loro stesse scuole; fino a tutto l'ampio pubblico degli stake-holders che viene raggiunto dai siti web istituzionali e dalle pagine Facebook o dai profili Twitter. Anche nella gestione dell'organizzazione scolastica, le piattaforme hanno il loro ruolo privilegiato: ARAN, EntraTel, PerLaPA, PagoPA, Passweb INPS, AcquistiInRetePA sono ormai diventati interlocutori quotidiani per lo svolgimento delle più normali attività del Dirigente Scolastico, del DSGA e degli Assistenti Amministrativi, dalla gestione delle paghe e dei contributi alla denuncia dei sinistri, dall'incasso dei pagamenti dalle famiglie all'acquisto di materiali e servizi da fornitori esterni.

Una delle dimensioni che, più delle altre, ha visto il proliferare delle piattaforme è stata quella dei progetti. Fin dagli anni '90, infatti, il sistema educativo

nazionale ha visto un costante e progressivo ridursi delle risorse economiche messe a disposizione dal Governo per garantire il funzionamento delle organizzazioni scolastiche. A tale riduzione, si è accompagnata la proliferazione di canali di finanziamento alternativi, in particolare connessi ai Fondi Strutturali Europei, che finanziano il Programma Operativo Nazionale PON del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, ed al Fondo Sociale Europeo, che finanzia i Programmi Operativi Regionali POR di ciascuna Amministrazione Regionale. Entrambe queste importanti fonti di finanziamento sono connesse ad un meccanismo di attribuzione dei finanziamenti che si basa sulla elaborazione e presentazione di appositi progetti: specifici bandi, temporalmente cadenzati, offrono le linee guida e chiedono alle scuole di elaborare e presentare dei progetti educativi per i quali le scuole abbisognano di risorse economiche. Tali progetti, poi, sono valutati e classificati, secondo il punteggio attribuito, in una graduatoria che definisce l'attribuzione dei fondi disponibili. Se risultata finanziata, la scuola ha poi l'onore di svolgere il progetto presentato e l'onere di rendicontare, in vari steps intermedi e finali, le spese sostenute, al fine di ottenere i finanziamenti promessi.

Oggi, la maggior parte di questo meccanismo è stato digitalizzato e viene svolto, tanto per i PON che per i POR, con il supporto di apposite e specifiche piattaforme.

4.4.2 Entrando nella scena

"Scuola Viva è il programma triennale, finanziato mediante risorse del Fondo Sociale Europeo, con cui la Regione Campania sta realizzando, già dall'anno scolastico 2016-2017, una serie di interventi volti a potenziare l'offerta formativa del sistema scolastico regionale. L'obiettivo è innalzare il livello della qualità della scuola campana e rafforzare la relazione tra scuola, territorio, imprese e cittadini" (Regione Campania, n.d.). Questa policy si sostanzia nel finanziamento di progetti che permettano alle scuole di restare aperte "nelle ore pomeridiane per offrire iniziative culturali, sociali, artistiche e sportive ai ragazzi e alle loro famiglie, in particolare nelle realtà più difficili del territorio" (Ibidem). Con un impegno finanziario di circa 25 Milioni di Euro per anno, essa rappresenta un importante canale di finanziamento per le scuole della Regione che, difatti, hanno am-

piamente accolto l'invito a presentare le loro iniziative, poi sostanziate nell'effettuazione, nel solo primo anno, di "circa 3.000 moduli didattico-formativi, corrispondenti a 115 mila ore di lezioni" (Regione Campania, 2016).

La nostra scuola non è stata da meno. Già nella prima annualità del programma aveva progettato numerose iniziative ed era stata tra le istituzioni beneficiarie di finanziamenti per la loro realizzazione. Con la seconda annualità, quindi, si è confermato il medesimo approccio: numerose le iniziative progettate in risposta alla Manifestazione di Interesse regionale, presentate, positivamente valutate e, quindi, finanziate. La loro attuazione, di conseguenza, ha costituito parte integrante dell'offerta della scuola verso il territorio e la comunità locale su cui insiste: "Effettivamente sì, stiamo lavorando nella direzione di una apertura. Pensa che, quando sono arrivata io, la scuola il pomeriggio era chiusa, non si faceva nemmeno il tempo pieno. Ora siamo sempre aperti, perfino d'estate abbiamo iniziative. Durante l'anno scolastico, poi, non ne parliamo proprio! A volte ci sono più persone di pomeriggio che di mattina! Anche perché varia l'utenza: con i progetti che facciamo, non ci rivogliamo solo ai nostri ragazzi, ma anche a chi va in altre scuole. Ed ai genitori! Sì, anche a loro: c'è pure il corso di yoga per genitori! Perché il benessere delle famiglie è importante… Se stanno esauriti mamma e papà, di certo non è che poi i ragazzi a scuola vanno bene…" (DS, nota di campo). Nel corso della nostra partecipazione osservante, effettivamente, abbiamo più volte incrociato alcuni dei circa 150 moduli di attività messi in campo nella scuola. Fuor di dubbio la sua rilevanza nell'offerta della scuola, fin dal primo ingresso nell'Istituto il tema della rendicontazione è emerso come prioritario nelle parole della Dirigente: "[…] e poi dobbiamo chiudere la rendicontazione di ScuolaViva. Ci sta una piattaforma che… mamma mia!" (DS, nota di campo).

Dopo il concatenamento "istantaneo" per l'adeguamento al GDPR ed il concatenamento "oblungo" di una giornata di shadowing della DS, passiamo quindi ora a presentare il concatenamento di un following, non più focalizzato sul seguire come un'ombra una persona, bensì una attività: quella di rendicontazione.

Passato qualche tempo dal termine delle ultime iniziative da svolgere tra quelle pianificate, la Dirigente riceve una telefonata informale dai competenti uffici regionali, che la sollecitano a completare, entro alcuni giorni, le attività di

rendicontazione sulla piattaforma all'uopo predisposta e già in utilizzo da parte della scuola. Questa telefonata dà avvio al concatenamento specifico.

4.4.3 Il Processo di Soggettificazione…

"Bisogna chiudere la rendicontazione, devo chiuderla al più presto!" (DS, nota di campo). Sembra una scena già vista. Per l'adeguamento al GDPR, quella che non bastava era la conoscenza: ne serviva una talmente specialistica che la nostra Dirigente non poteva far ricorso né alla propria esperienza né ad altre risorse interne adeguatamente formate. Stavolta, invece, pare essere in gioco tutt'altro: quel che sembra non bastare è l'expertise tecnica necessaria ad effettuare questa rendicontazione.

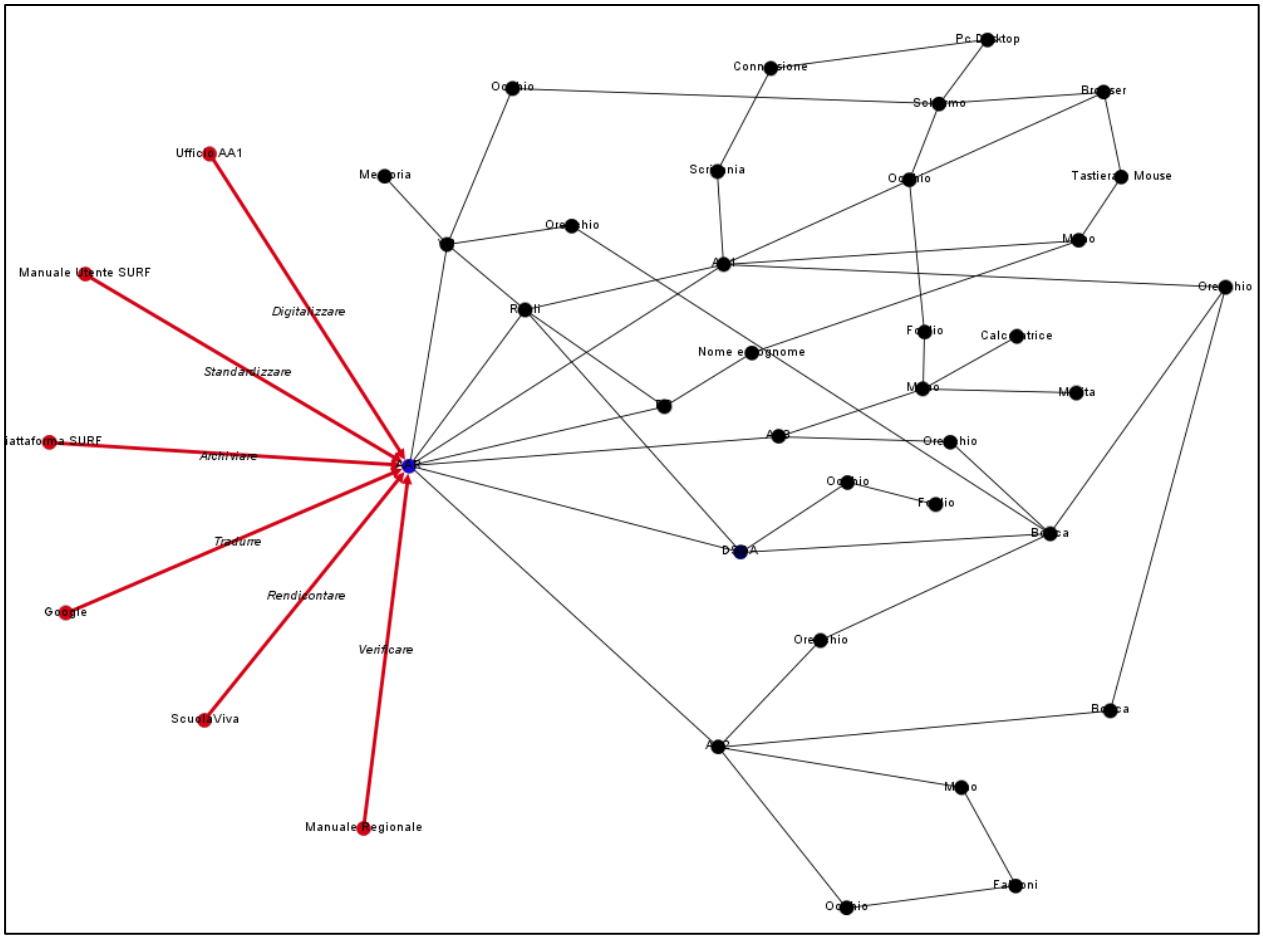
Come emergerà più chiaramente nel corso della narrazione, la rendicontazione richiede delle capacità pratiche, materiali, incorporate che vanno oltre la nostra Dirigente. Che pure è necessariamente richiesta, in questa attività, in quanto legale rappresentante dell'organizzazione e, quindi, formalmente, l'individuo che si assume integralmente, in prima persona, l'onere della rendicontazione. Anzi, senza di lei, non esisterebbe concatenazione: ella ha presentato i progetti alla Regione; i progetti da ella presentati si sono ben posizionati in graduatoria e sono stati finanziati; ad ella giunge la richiesta informale di procedere alla conclusione delle operazioni con il caricamento dei dati in piattaforma. Ma ella, pur così presente, sarà, da un altro punto di vista, la grande assente delle operazioni di rendicontazione, non prendendovi parte.

Paradosso irrisolvibile e inesplicabile, il nostro impianto analitico ci permette di aggirare il problema e di guardare alla soggettività che viene effettuata in questo processo di soggettificazione come ad un puzzle trans-individuale: una composizione di arti, di membra e di attività. Appartenenti a più corpi, ciascuno di questi elementi viene smembrato dalla sua apparente pertinenza e riassemblato nel corpo della soggettività rendicontante, un piccolo Frankenstein eveniemental, il cui unico collante è lo svolgimento del procedimento rendicontativo.

Quando entriamo nell'ufficio dell'Assistente Amministrativa che è stata indicata come colei che dovrà completare la rendicontazione, troviamo Elsa. Dopo alcune attività preliminari, che saranno illustrate nel processo di funzionamento,

arriveranno anche la DSGA, il Vice Preside ed altri due Assistenti Amministrativi. Il processo di soggettificazione che ora presentiamo è un assemblaggio, nella soggettività dell'Assistente Amministrativo Rendicontante, di pezzi da ciascuno degli elementi umani appena menzionati. Nella figura 22 possiamo iniziare a guardare come si presenta questo processo, grazie alla VNA nella sua funzione narrativa.

Figura 22 – VNA narrativa del processo di soggettificazione nella scena nr. 3



4.4.3.1. … dell'Assistente Amministrativo Rendicontante.

L'Allegato A del Decreto Dirigenziale n. 339 del 25/07/2017 della UOD Istruzione della DG per l'Istruzione la Formazione il Lavoro e le Politiche Giovanili di Regione Campania, dal titolo "Manifestazione di interesse Programma 'Scuola Viva' – II annualità (DGR n. 328 del 6/06/2017)" (Regione Campania, 2017a), è il regime di enunciabilità che avvia la concatenazione specifica. Si tratta, come reso evidente dal titolo, della manifestazione di interesse a cui la nostra scuola ha risposto con l'invio dei progetti da sottoporre a valutazione per ottenere il finanziamento. Con essa, "gli istituti scolastici sono chiamati a presentare specifica manifestazione di interesse orientata a proseguire le azioni della prima annualità" (Ivi, art. 2). I soggetti proponenti sono chiaramente identificati negli "istituti scolastici [che] sono chiamati a presentare specifica manifestazione di interesse orientata a proseguire le azioni della prima annualità" (Ivi, art. 3). Nessun altro soggetto può essere considerato soggetto abilitato alla proposta: "la Scuola proponente [infatti] dovrà stipulare specifico accordo di partenariato con le strutture e le risorse culturali e sociali del territorio che intende coinvolgere per la realizzazione delle attività" (Ibidem), facendosi di fatto garante dell'intero progetto in tutte le sue articolazioni. Ancor più nel dettaglio entra l'art. 9 della stessa enunciabilità, specificando come "le proposte progettuali redatte esclusivamente sulla modulistica allegata al presente provvedimento, [debbano essere] firmate digitalmente dal legale rappresentate dell'Istituto scolastico" (Ivi). Si ha qui una prima produzione di soggettività, in termini di articolazione delle responsabilità: la manifestazione, rivolta alle Istituzioni scolastiche, invita a presentare progetti articolati e complessi in cui la scuola, come organizzazione, fatta evidentemente di più persone coinvolte, si fa responsabile anche per conto di altre realtà coinvolgibili; questa responsabilizzazione, poi, in seno all'Istituzione unica proponente possibile, si materializza nella esclusiva persona della Dirigente Scolastica, unico soggetto titolato alla firma (digitale) di quanto trasmesso in risposta alla chiamata regionale. L'articolato, poi, prosegue su un altro aspetto estremamente rilevante ai fini di questo processo di soggettificazione. L'art. 12, anzitutto, stabilisce che "sono ammissibili a finanziamento le spese sostenute per la realizzazione dell'iniziativa […] riconducibili alle voci di costo del piano finanziario" (Ivi), marcando un chiaro legame tra la conoscenza del progetto per come è stato presentato e lo svolgimento della successiva attività di rendicontazione. Quindi, l'art. 13 stabilisce che "il contributo sarà erogato [con] anticipazione pari al 70% dell'importo ammesso a finanziamento, a seguito della comunicazione di avvio

delle attività [e] saldo pari al 30% dell'importo ammesso a finanziamento, a conclusione delle attività, sulla base dell'effettiva realizzazione delle attività dell'intervento proposto" (Ivi). Infine nel combinato disposto degli art. 12 e 14, se, per il secondo articolo, "l'erogazione del saldo del finanziamento concesso è subordinata all'esito positivo dei controlli […] da parte degli Uffici competenti" (Ivi), per il primo dei due è fondamentale provvedere al rinvio, "per le modalità di rendicontazione […] al Manuale delle procedure di gestione del POR Campania FSE 2014-2020" (Ivi). A conclusione, l'art. 15 riserva all'Amministrazione Regionale "la facoltà di procedere alla revoca del finanziamento e al recupero delle somme eventualmente erogate in caso di mancato assolvimento degli obblighi previsti" (Ivi). "Rendicontare" è il funzionamento che si appropria di questa enunciabilità.

Il citato Manuale delle Procedure di Gestione del Programma Operativo Fondo Sociale Europeo 2014-2020 (Regione Campania, 2017b) è l'enunciabilità che entra in immediato concatenamento con Scuola Viva. Appropriata dalla funzione "Verificare", essa si pone in diretta contiguità e continuità con la soggettificazione avviata da Scuola Viva. Tale Manuale "costituisce un documento operativo ad uso delle diverse strutture regionali coinvolte nell'attuazione degli interventi fornendo indicazioni procedurali e strumenti operativi per lo svolgimento delle funzioni di competenza" (Ivi, p. 8). In aggiunta, esso offre anche una serie di schemi (di avviso, di bando, di protocollo, di accordo, di convenzione), di piste di controllo (per operazioni in regime contrattuale o in regime concessorio, per erogazione di aiuti) e di diagrammi di flusso (per l'erogazione dei finanziamenti, per la trasmissione delle dichiarazioni di spesa) che permettono di uniformare le attività operative svolte all'interno dei programmi finanziati dal Fondo Sociale Europeo quali, ad esempio, Scuola Viva. In questo processo di soggettificazione, esso anzitutto fornisce una nuova definizione dell'organizzazione scolastica che, per quanto attiene alle procedure di gestione, diviene un "beneficiario", ovvero "l'organismo pubblico o privato responsabile dell'avvio o dell'avvio e dell'attuazione delle operazioni" (Ivi, p. 16). Poi, esso entra fortemente in gioco nel momento in cui affronta e codifica "la rendicontazione" (Ivi, p, 44) ed "i controlli di primo livello" (Ivi, p. 54). La rendicontazione viene definita come quell'attività che "consiste nella predisposizione della documentazione amministrativa e contabile necessaria a dimostrare la corretta esecuzione procedurale e finanziaria degli interventi previsti [e che è] in capo al soggetto deputato all'attuazione della singola operazione ammessa a finanziamento" (Ivi, p. 44). Essa avviene "a costi

reali, ovvero il beneficiario è tenuto alla rendicontazione di tutti i costi diretti e indiretti effettivamente sostenuti in connessione con l'esecuzione dell'operazione, attraverso la presentazione di idonei giustificativi di spesa" (Ibidem): "per ogni progetto […] il costo ammissibile si ottiene sottraendo dalla somma delle spese ammissibili, le eventuali detrazioni di spesa […], adeguatamente giustificate dalla relativa documentazione amministrativa e contabile" (Ibidem). In particolare, questa documentazione si sostanzia in: "provvedimenti che originano la prestazione o fornitura […]; documenti che descrivono la prestazione o fornitura […]; documenti che attestano l'avvenuto pagamento della prestazione o fornitura" (Ibidem) e deve sempre "riportare […]: il titolo del progetto, la dicitura POR Campania FSE 2014-2020, l'Asse / Obiettivo Specifico / Azione che cofinanzia l'intervento, il Codice Ufficio del progetto, il CUP e l'importo […] imputato all'azione finanziata". Tutti i costi, per essere riconosciuti come ammissibili, devono: "figurare nell'elenco dei costi ammissibili in coerenza con la normativa comunitaria e nazionale […]; essere strettamente connessi all'azione […]; essere documentati con giustificativi in originale o conformi all'originale […]; essere conformi alle leggi contabili e fiscali nazionali; essere registrati nel giornale di contabilità generale; […] essere contenuti nei limiti degli importi indicati nel [progetto]" (Ivi, p.45). La rendicontazione viene così fabbricata come una attività fortemente incorporata nelle pratiche di gestione amministrativa e contabile dell'organizzazione e che richiede, pertanto, profonda conoscenza materiale di ciò che viene fatto a livello amministrativo-contabile nell'organizzazione durante tutto l'iter di elaborazione, validazione ed archiviazione di ciascun documento da proporre a rendicontazione. Ancor di più, viene rafforzata la connessione tra la correttezza formale e l'imputazione sostanziale del costo ad una voce ricompresa nel progetto disegnato e sottoposto a valutazione per il finanziamento. Il sistema dei controlli di primo livelli, quindi, procede a disegnare un sistema integrato che prevede tanto "verifiche amministrativo-documentali" (Ivi, p. 54) in itinere, quanto "verifiche in loco" (Ibidem), sia in itinere che ex post. Queste ultime, in particolare, "si realizzano mediante sopralluogo presso il beneficiario dell'operazione e riguardano […] la sussistenza presso la sede del beneficiario di tutta la documentazione amministrativo-contabile in originale (compresa la documentazione giustificativa di spesa)" (Ivi, p. 59). Viene così stabilito, di fatto, che tutto ciò che deve essere dematerializzato tramite la rendicontazione su piattaforma deve essere altresì presente in originale, eventualmente cartaceo, presso la sede dell'organizzazione scolastica.

Passiamo a questo punto ad introdurre la prima visibilità che entra in concatenamento: si tratta della piattaforma Sistema Unico Regionale Fondi (S.U.R.F.), il sistema informativo "per il supporto alla programmazione, attuazione, monitoraggio, controllo e certificazione dei programmi di investimento pubblico" (Regione Campania Direzione Generale per l'Università la Ricerca e l'Innovazione, 2018, p. 3) di cui Regione Campania si è dotata a partire dall'anno 2017. Esso è pensato come un "sistema di scambio elettronico dei dati tra le Autorità responsabili dei Programmi, gli Organismi Intermedi ed i Beneficiari" (Ibidem), con l'obiettivo di "raccogliere e gestire i dati provenienti dalla attuazione dei programmi a titolarità della Regione Campania, accessibile attraverso la rete internet" (Ibidem). Il suo sviluppo è stato aggiudicato, tramite procedura di gara pubblica, nel 2015, ad un Raggruppamento Temporaneo di Impresa (RTI) costituito dalle società Engineering Ingegneria Informatica S.p.A., KPMG S.p.A., CID Software studio S.p.A. e ProtoMGroup S.p.A. (Regione Campania Direzione Generale per l'Università la Ricerca e l'Innovazione, 2019) nell'ambito del più ampio servizio di sviluppo e realizzazione del Sistema Informativo dell'Amministrazione Regionale (SIAR), per un importo di circa 11 Milioni di Euro. Al suo sviluppo ha altresì preso parte, tra gli altri, PAAdvice S.p.A., società che si occupa di consulenza alle Pubbliche Amministrazioni per lo "sviluppo di un'amministrazione innovativa, moderna e trasparente" (PAAdvice S.p.A., n.d.) che, ricevendo incarico da KPMG, si è occupata specificatamente dei "servizi di sviluppo e realizzazione del Sistema Unico Regionale dei Fondi (SURF) […], di gestione e manutenzione del software e di ridisegno dei processi della Giunta regionale della Campania" (PAAdvice S.p.A., 2019). Digitando l'indirizzo https://surf.regione.campania.it/surf, la prima pagina a cui accede è uno splash screen:

- il top è caratterizzato dal logo istituzionale di Regione Campania su una banda colorata di blu, a richiamare il pantone di colori attualmente utilizzati nella comunicazione digitale dell'Istituzione;
- il corpo centrale è definito da un testo di 6 righe, con allineamento centrato, e notevole utilizzo di acronimi e numeri, immediatamente seguito da una call to action consistente in un pulsante che, al clic, conduce alla pagina di login;
- il footer, dopo ampio spazio bianco del corpo centrale, evidentemente non adattivo, resta fuori schermo e si può visualizzare solo se opportunamente richiamato dallo scrolling. In ogni caso, presenta i loghi istituzionali dei

soggetti pubblici coinvolti, nonché l'indicazione della versione attuale del sistema.

Figura 23 – Splash screen

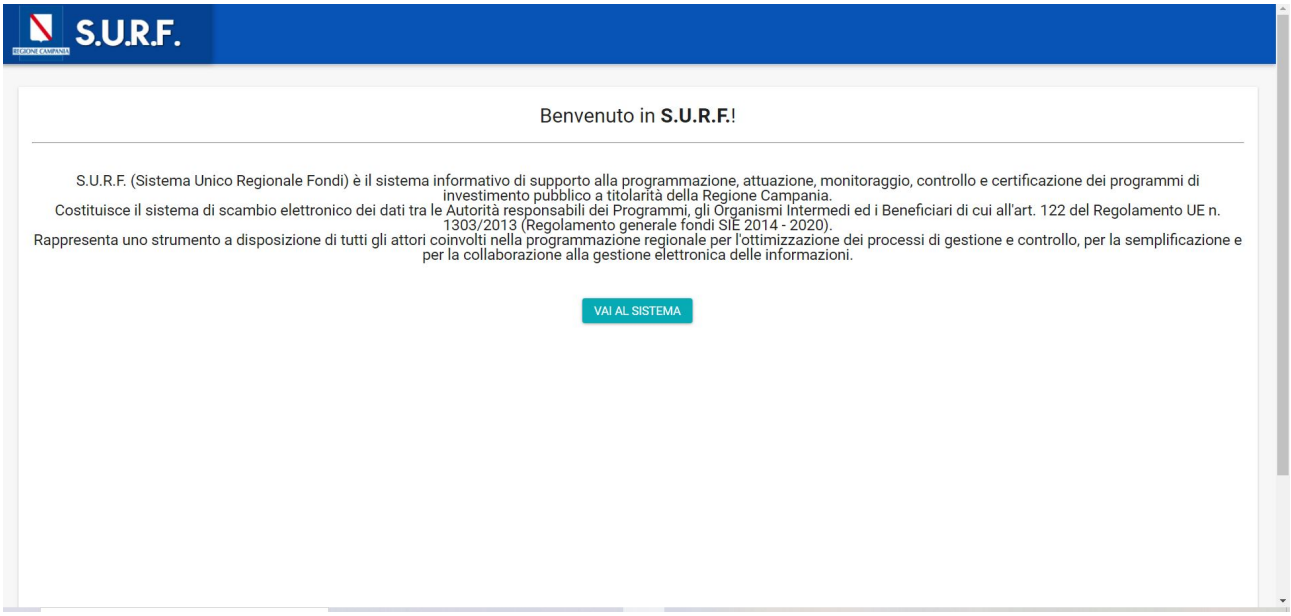
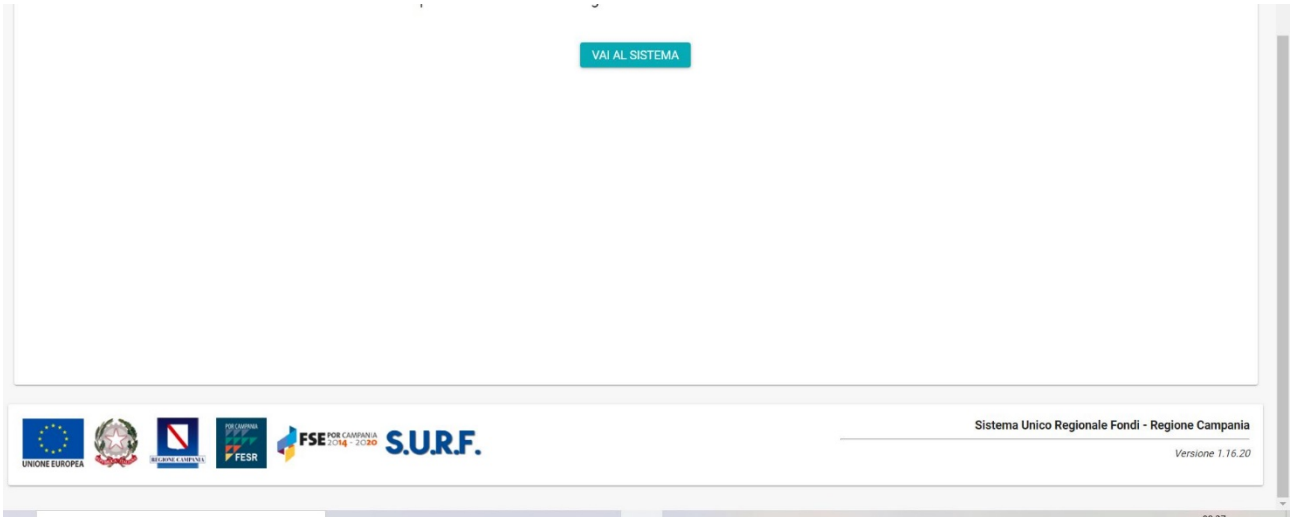


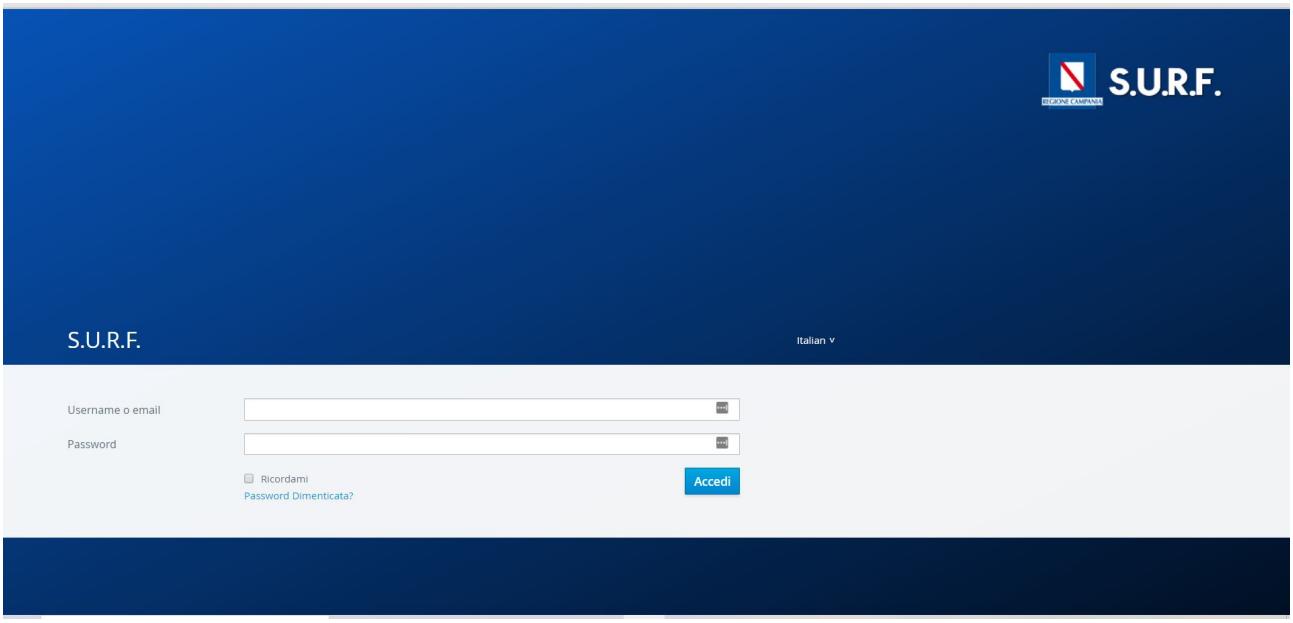
Figura 24 – Splash screen after scrolling



Dopo aver eseguito l'azione chiamata, si atterra su una pagina di login:

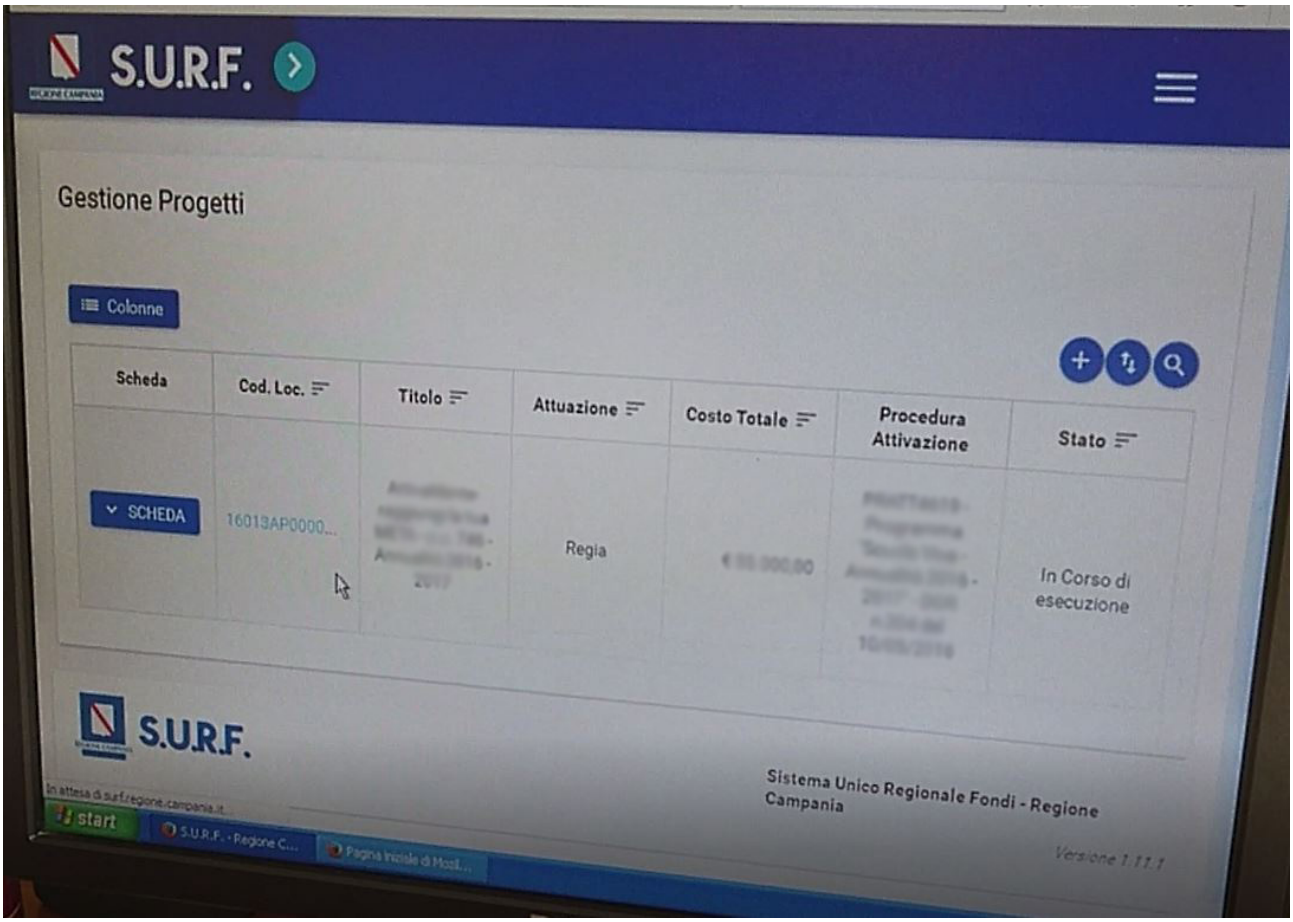
- il top, abnorme, è caratterizzato nuovamente dal logo istituzionale di Regione Campania su una banda colorata di blu, a richiamare il pantone di colori istituzionali;
- il corpo centrale, molto ridotto, presenta solamente i campi per l'inserimento di username e password, nonché il check-box per la memorizzazione dei dati ed il pulsante per l'azione di accesso;
- il footer è costituito da una sola altra banda colorata.

Figura 25 – Pagina di login



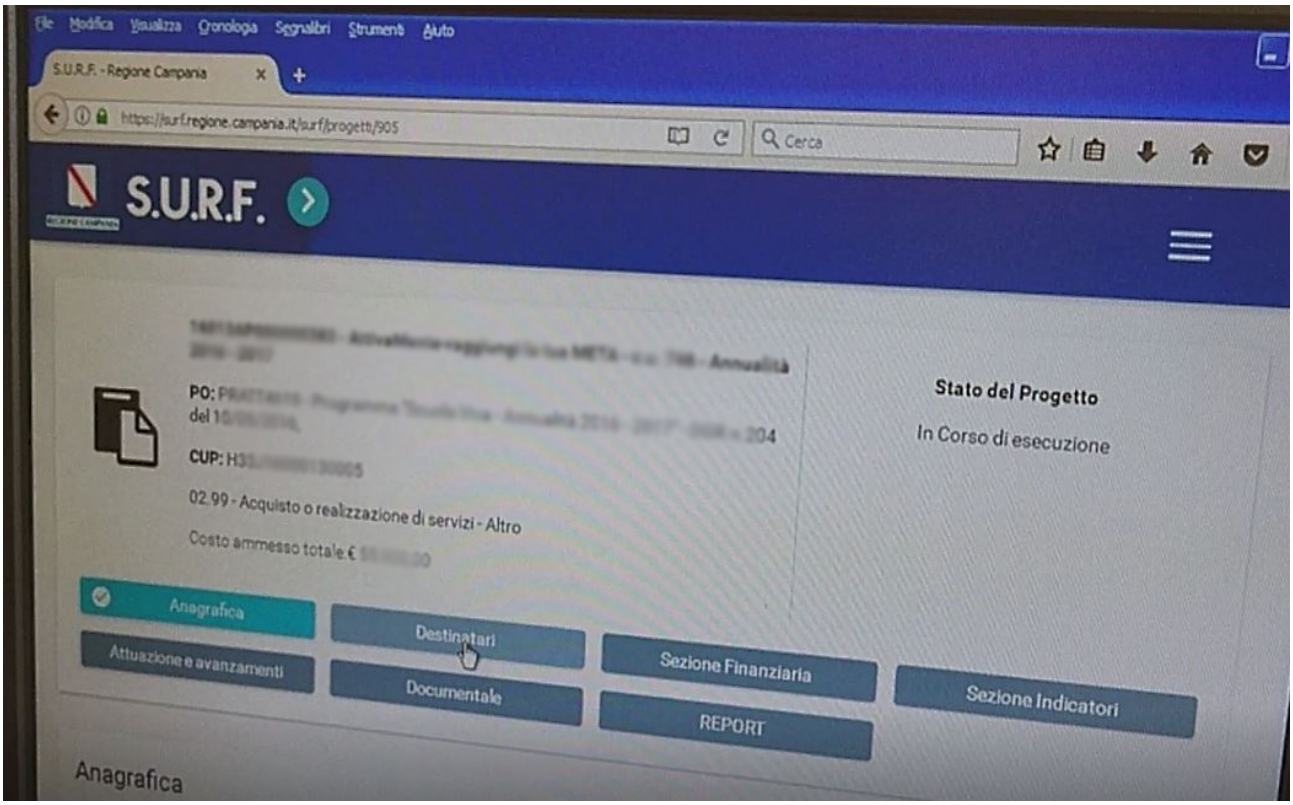
La pagina raggiunta dopo il login, mantenendo top e footer invariati, si presenta con un corpo integralmente focalizzato sulla gestione dei progetti. Esso è organizzato in forma tabellare e, nello specifico, possiamo evidenziare una prima riga dedicata alle etichette, rese più evidenti dal grassetto, ed una seconda riga riportante i contenuti del singolo progetto attivo per la scuola.

Figura 26 – Pagina after login



Procedendo, tramite apposita call to action, ad entrare nel dettaglio del progetto, si atterra su una nuova schermata, ben più dettagliata, sempre con top inviariato. Il corpo della pagina, invece, si articola in una prima parte dedicata ad informazioni statiche di riepilogo del progetto, che ne evidenziano in particolare il PO, il CUP, un codice numerico che classifica il progetto come "acquisto o realizzazione di servizi – altro", il costo e lo stato di attuazione. Tramite alcuni bottoni sottostanti, quindi, è possibile passare a visualizzare le specifiche pagine dedicate a: anagrafica, destinatari, sezione finanziaria, sezione indicatori, attivazione e avanzamenti, documentale, REPORT.

Figura 27 – Pagina dettaglio progetto



Si tratta, come dovrebbe essere a questo punto evidente, di una visibilità che fabbrica una soggettività ben specifica: l'utilizzatore della piattaforma non è prodotto in modo generalista ma in modo molto tecnico. Non può essere un utilizzatore che capita per caso su di essa, deve essere dotato di credenziali di accesso e, una volta entrato, l'ambiente in cui si trova immerso è paragonabile a quello di un immenso archivio, senza indicazioni: solo l'archivista, che ben lo conosce, saprebbe come muovervisi. Dati in forma tabellare, etichette evocative di significati affatto scontati, uso frequente di acronimi e codici alfanumerici che non hanno referenza evidente per chi non conosce la piattaforma, processi di navigazione che, da estremamente vincolati e chiusi, come nelle prime pagine, si fanno aperti verso le direzioni più disparate, senza una effettiva indicazione: quale sia la differenza di contenuti accessibili dal bottone "anagrafica" o da quello "destinatari" non è evidente; come non sembra certo immediata la possibili di discernere tra cosa sia accessibile col bottone "Documentale" e cosa lo sia col bottone "REPORT". Questa enunciabilità è appropriata dalla funzione di "Archiviare" e

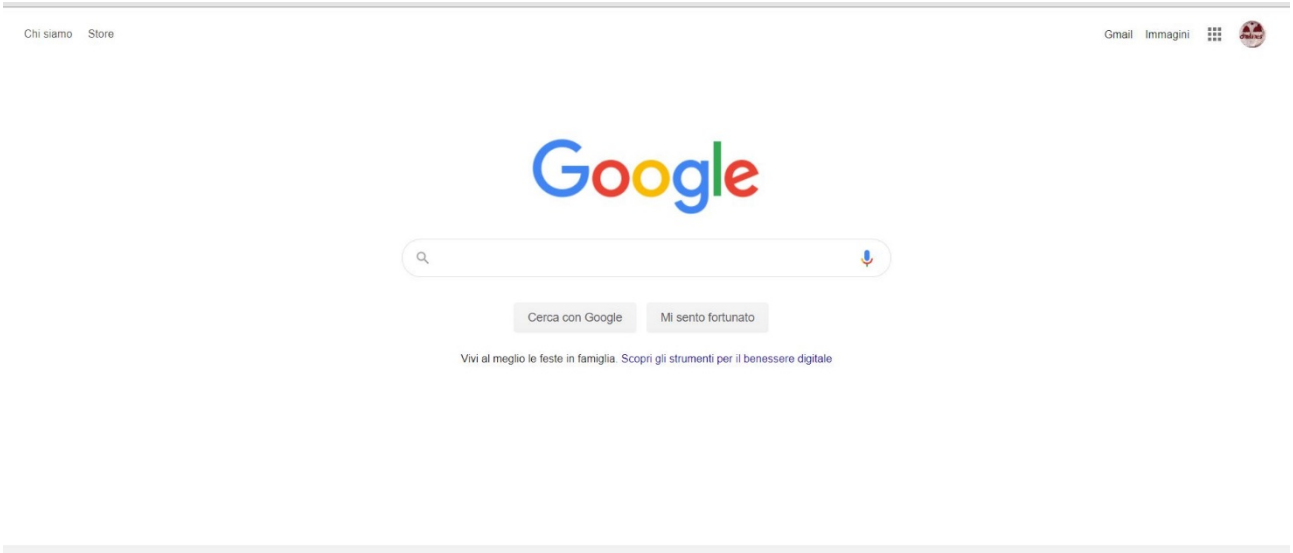
fornisce la soggettività soprattutto di un luogo da cui parlare: l'aver necessariamente già fatto esperienza dell'archivio e del suo modo di disporre le cose.

La piattaforma, però, è anche dotata di un Manuale Utente (Regione Campania Direzione Generale per l'Università la Ricerca e l'Innovazione, 2018), terza enunciabilità che entra nel nostro concatenamento e che ha l'obiettivo dichiarato di "guidare gli utenti nell'utilizzo del sistema S.U.R.F. – Sistema Unico Regionale Fondi" (Ivi, p. 3). Elaborato dalle medesime quattro società private del Raggruppamento Temporaneo d'Impresa, i cui loghi sono riportati in calce ad ognuna delle 182 pagine del documento, esso inizia con l'introdurre i princìpi che hanno fatto da guida per lo sviluppo dell'applicativo: "la logica navigazionale […] risponde ai principi dell'usabilità e dell'ergonomicità, in risposta alle molteplici esigenze dell'utenza. Infatti grazie alla praticità dell'applicativo si permette all'utente, in ogni momento e in ogni pagina del sistema, di sapere quali sono le azioni possibili e come gestire una specifica funzionalità, e soprattutto in conformità con l'impianto nazionale in ambito di monitoraggio, il sistema permette di controllare non solo la semplice attuazione del progetto ma di osservare ogni singola fase di realizzazione dei programmi di riferimento. La dimensione ergonomica di questo applicativo, permette un adattamento ideale in risposta alle necessità dell'utenza, consentendo lo sviluppo di un'interfaccia utente semplice e familiare […] consentendo un'ottima interazione tra gli elementi che compongono l'applicativo e il rapporto tra l'utenza e il sistema" (Ivi, p. 6). Si tratta di un manuale corposo, scritto in un linguaggio che fa ampio uso di un gergo informatico e che è destinato ad un pubblico estremamente eterogeneo, come del resto lo è la piattaforma SURF: tanto ai dirigenti e funzionari regionali, quanto ai responsabili ed impiegati delle singole organizzazioni beneficiarie. Una tabella con 35 "definizioni e acronimi" (Ivi, pp. 4-5), non a caso, segnala fin da subito la complessità e la tecnicalità che attraversano l'intero documento, indirizzato sia alle Autorità di Gestione che agli Organismi Intermedi che ai Beneficiari. La forza che si appropria di questo elemento discorsivo è "Standardizzare". Esso fornisce alla soggettività una postura estremamente chiara, cercando di guidarla, nell'utilizzare le numerose funzioni e nell'affrontare le innumerevoli variabili che può incontrare sulla piattaforma, tramite una riduzione di complessità e variabilità a tipologie base di ambiente: "le principali tipologie di schermate, ripetute a seconda dei moduli, quindi con informazioni differenti funzionali al tipo di sezione di riferimento, sono due: SCHERMATA IMPUTAZIONE DATI [e]

SCHERMATA RIEPILOGO CON TABELLA. Nell'inserimento delle informazioni all'interno delle varie aree di lavoro del sistema, i campi contrassegnati con l'asterisco (*) sono sempre obbligatori. A seconda della sezione di riferimento e dell'area di lavoro, quindi, della tipologia di operazione che s'intende effettuare in combinazione con le possibilità di un utente, si presentano alcuni tasti funzionali, posti in alto a destra, che permettono di eseguire determinate operazioni" (Ivi, pp. 6-7). Oltre che le funzioni eseguibili e le aree di lavoro affrontabili, vi sono anche differenti possibilità per gli utenti: una apposita sezione del Manuale (Ivi, pp. 11-15) è dedicata ad illustrare come si possano creare utenti e attribuire loro diverse possibilità di lavoro e privilegi, grazie alla impostazione dei "Ruoli".

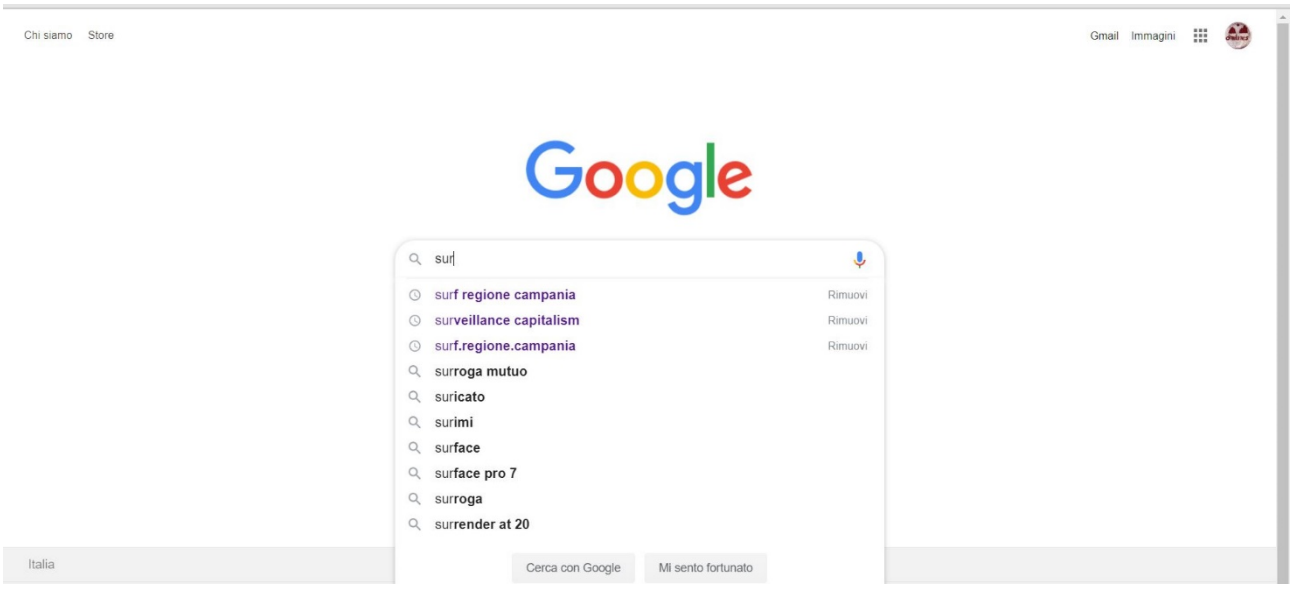
Google è un'altra visibilità che entra in questo concatenamento. Di certo, nel 2019, non ha bisogno di particolari presentazioni. Tutti conosciamo www.google.it: il suo sfondo bianco e piano, senza delimitazioni tra il top ed il corpo della pagina, ha fatto la storia del design della user experience digitale. Un solo grande focus che richiama ogni attenzione: la scritta colorata, posizionata al di sopra di una casella di ricerca, dominante per centralità e grandezza, che acquista materialità con un effetto tridimensionale all'over del mouse.

Figura 28 – Homepage Google.it



La casella di ricerca è la unica protagonista di questo ambiente, mentre l'invisibile algoritmo di ricerca è il suo essenziale funzionamento: "Tradurre". Google, ormai, non si limita più ad essere un luogo ove cercare: esso è il traduttore universale dei pensieri dell'utente in risultati di ricerca, in grado di capirli, di sistematizzarli, di meglio formarli e riformularli, grazie a suggerimenti di completamento della stringa che appaiono real-time mentre si digita, integrati con la lettura dei cookies immagazzinati nel pc ed incrociati con tutto lo storico dei disponibili forniti dall'utente con le sue pregresse navigazioni internet.

Figura 29 – Completamento automatico Google.it



Il contributo che questa visibilità offre a questo processo di soggettificazione è comprensibile solo alla luce della normalità che ha acquisito nella pratica di qualsiasi internauta: non esiste ormai navigazione, nelle nostre abitudini, che non passi per Google. Il che significa, per noi, che nel momento in cui ci si concatena con visibilità digitali, bisogna sempre tenere presente il possibile funzionamento effettuato da questa visibilità. Già avevamo incontrato Google nella prima scena di questo lavoro, relativa all'adeguamento al GDPR: lì avevamo visto come fosse usato dal Consulente GDPR per cercare il sito della scuola su internet. Non avevamo però incluso Google tra le enunciabilità partecipanti al processo di soggettificazione per il ruolo marginale e per il differente focus che aveva quella narra-

zione. In questo caso, invece, essendo questa scena interamente centrata sul dettagliato funzionamento di un concatenamento umano-macchinico, Google diventa una visibilità centrale. Vedremo più avanti perché.

Da ultima, entra in concatenamento anche la visibilità dell'Ufficio dell'Assistente Amministrativa 1.

Si tratta di un ufficio a cui si accede dall'androne principale della scuola. La porta è in diretta corrispondenza con quella dell'ufficio della Dirigente Scolastica, posta sul lato opposto dell'androne. Entrando, sulla destra e sulla sinistra, ampie armadiature di materiale metallico, usate come archivi. Procedendo, sulla destra e sulla sinistra due porte, simmetriche e opposte, si aprono verso altri uffici amministrativi, rendendo questo spazio, di fatto, un corridoio di passaggio che rende comunicante tutta l'area di segreteria: verso sinistra, si può andare all'ufficio della DSGA, verso destra agli uffici degli altri Assistenti Amministrativi. Di fronte, una doppia scrivania, disposta a L: il lato che dà verso la porta utilizzato come spazio di lavoro, scrittura e deposito di faldoni ed altri incartamenti, con un paio di cestelli porta matite e porta penne; il lato che dà verso il muro, invece, presenta un Pc Desktop, con lo schermo su un piano rialzato e la tastiera e il mouse posti su un piano inferiore, scorrevole ed estraibile. Spazio per agende e cartelline piene di documenti sulla sinistra dello schermo, un porta-penne ed il telefono sulla destra. Sulla parete dietro lo schermo, un po' più in alto, una lavagnetta in sughero che fa da supporto per l'affissione: numerosi fogli, stampati ed appuntati a mano, sono fissati con delle puntine. La parete opposta alla porta di ingresso, infine, è occupata da ampi finestroni che danno verso la strada esterna. Il funzionamento che si appropria di questa enunciabilità è "Digitalizzare" e fornisce a questo processo di soggettificazione alcuni elementi non umani fondamentali, come la strumentazione informatica e la connessione internet, ma anche una postura che la caratterizza come una soggettività che deve dematerializzare ciò che è cartaceo: la gran parte degli elementi non discorsivi che la circondano sono tutt'altro che digitali e necessitano di essere trasferiti on line.

Nella seguente Tabella 21 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione dell'Assistente Amministrativo Rendicontante in questa scena.

Tabella 21 – Sostanza del Regime di Sapere dell'Assistente Amminstrativo Rendicontante nella scena nr. 3

Sostanza del Regime di Sapere dell'Assistente Amministrativo Rendicontante

	ScuolaViva	**Manuale Regionale**	**Piattaforma SURF**	**Manuale Utente SURF**	**Google**	**Ufficio AA1**
Generalità	Legale Rappresentate dell'Istituto	Beneficiario	Archivista	Utente	Internauta	Assistente Amministrativo
Luogo da cui parla	Organizzazione Scolastica Proponente, anche in rete con altri partners	Organismo responsabile delle operazioni	Archivio digitale	Organizzazione partecipante al programma come Autorità di Gestione, Organismo Intermedio o Beneficiario		Ufficio dell'Assistente Amministrativo 1
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Rendicontare le spese ammissibili	Verificare il rispetto delle norme e la veridicità dei documenti	Archiviare le informazioni	Standardizzare i processi di utilizzo della piattaforma	Tradurre ogni necessità in risultati di ricerca	Digitalizzare i documenti cartacei
Specificazione degli Oggetti	DS: nome, cognome VP: orecchio, occhio, memoria	VP: orecchio, occhio, memoria DSGA: occhio, foglio, bocca AA2: orecchio, mano, faldone, occhio, bocca AA3: orecchio, mano, matita, foglio, calcolatrice	AA1: occhio, mano	DS: ruolo VP: ruolo DSGA: ruolo AA: ruolo		AA1: orecchio, occhio, mano Scrivania, connessione Pc desktop, schermo, browser, cartiera cruscotto
Organizzazione dei Concetti						

Rispetto alle scene precedenti, stavolta, intendere la soggettività come effetto compositivo di diverse sub-soggettività assume il suo risvolto più radicale: ciò che viene assemblato non sono solo generalità diverse su di un unico corpo, ma addirittura arti e facoltà strappate da diversi corpi ed assemblate in una soggettività il cui corpo materiale non possiede i contorni definiti dell'umano. L'Assistente Amministrativo Rendicontante non è Elsa, e neppure la DSGA o il Vice Preside o la Dirigente o uno degli altri due Assistenti Amministrativi coinvolti. L'Assistente Amministrativo Rendicontante vive in una serie di elementi materiali non discorsivi, umani e non umani, che fanno corpo, fanno macchina, fanno funzionamento tra loro. Ci riferiremo pertanto a lui come ad un più neutro "esso".

Il ruolo, anzitutto. Il nostro Assistente Amministrativo Rendicontante è, anzitutto, il legale rappresentante dell'Istituto. Il più alto in grado, il decisore ultimo, di una intera articolazione organizzativa, in cui una serie di risorse umane concorrono al raggiungimento dell'obiettivo di realizzazione del progetto. È perfino colui che decide in nome e per conto di altre organizzazioni: i partners territoriali in rete con la scuola. Pur essendo il più alto in grado della sua organizzazione, però, è anche il più basso in grado del programma regionale: è il beneficiario, l'ultimo gradino nella scala delle autorità coinvolte, quello che beneficia di qualcosa e perciò deve dare conto di come usa quel qualcosa che gli è stato dato, potendo finanche essere soggetto ad ispezioni e verifiche. Non solo è un responsabile organizzativo, non solo è un beneficiario, ma è anche un archivista: un tecnico esperto, conoscitore dell'archivio digitale che deve essere utilizzato per la rendicontazione. Certo, tutti possono diventare archivisti esperti, perché alla fine si tratta solo di essere utenti appartenenti ad una qualsiasi delle organizzazioni partecipanti al programma: ciascuno con le sue peculiarità, ciascuno con le sue specifiche, ma alla fine tutti coordinati nell'essere utenti, con più o meno privilegi, più o meno funzioni, ma dal comportamento standardizzato. Come se non bastasse, l'Assistente Amministrativo Rendicontante è anche un normalissimo e comunissimo internauta, con le sue proprie abitudini di navigazione e di utilizzo degli strumenti informatici. Ed è tutto questo mentre è anche l'Assistente Amministrativo Elsa, in forza alla nostra scuola, nel suo ufficio, con il suo computer, la sua scrivania, la sua postazione di lavoro in cui si mescolano oggetti digitali e cartacei di ogni genere. Rendicontare le spese ammissibili, verificare il rispetto delle norme e la veridicità dei documenti che possono essere oggetto di

ispezione, archiviare tutte le informazioni, adottando comportamenti standardizzati al fine di digitalizzare tutti i documenti cartacei. Eventualmente, con l'aiuto di un traduttore universale.

Il corpo del nostro Assistente Amministrativo Rendicontante è composto da una serie di elementi appartenenti a ciascuna delle soggettività fabbricate dalle varie enunciabilità e visibilità. Abbiamo anzitutto la Dirigente Scolastica, che gli fornisce un nome ed un cognome: le sue proprie generalità anagrafiche, le uniche che possono permettere la validità legale delle operazioni di rendicontazione. Poi, il Vice Preside. Lui si era occupato di seguire nel merito la progettazione delle iniziative della scuola sottoposte a valutazione e finanziate da Scuola Viva. Quindi, per quanto attiene al ricondurre le spese sostenute a specifiche attività progettate, al fine di renderle ammissibili, non può che essere lui a venire fabbricato. O meglio, alcune sue parti: gli occhi per guardare la documentazione per la rendicontazione, le orecchie per verificare che siano corrette le imputazioni stabilite nella rendicontazione, la memoria per richiamare ciò che era stato scritto nel progetto. Ma le spese non devono essere solo collegate al progetto: come abbiamo visto, devono anche essere rispettose di tutta una serie di normative e procedure afferenti la fiscalità e la gestione economica ed amministrativa della scuola. Vengono così prodotte, per il nostro Assistente Amministrativo Rendicontante, altre parti. Dalla Direttrice dei Servizi Generali e Amministrativi: gli occhi per guardare a liste di riepilogo su fogli di carta, la bocca per chiedere conferma della presenza fisica dei documenti riepilogati. Poi, altri pezzi arrivano dall'Assistente Amministrativo 2: le orecchie per ascoltare i documenti elencati, le mani e gli occhi con cui apre i faldoni alla ricerca degli stessi, la bocca con cui enuncia ciò che ha trovato. Non può mancare l'Assistente Amministrativo 3: le sue orecchie per ascoltare gli importi elencati dalla DSGA, le sue mani per segnare a matita importi e voci di spesa, la calcolatrice per fare le sommatorie. Il tutto mentre l'Assistente Amministrativo 1 è la fonte di altre parti del corpo: le orecchie per ascoltare, gli occhi per guardare il display e le mani per digitare sulla tastiera e muovere il mouse, per immettere i dati sul SURF. Il pc, la connessione, la scrivania: sono quelli del suo ufficio, lei è quella che ha già utilizzato la piattaforma e può essere considerata "archivista". Certo, ognuno potrebbe avere il suo ruolo, anche nella concatenazione con la piattaforma: la possibilità di creare account multipli differenziati per privilegi è prevista.

Non resta che guardare, stupiti, all'ultima riga della nostra Tabella 21. Non ci sono, in nessuna cella, i concetti che forniscono alla soggettività un vocabolario per esprimersi, per pensarsi, per affrontare il suo funzionamento. Nessuna enunciabilità e nessuna visibilità fornisce al nostro Assistente Amministrativo Rendicontante degli elementi materiali discorsivi. Un'assenza che non può che lasciare, al momento, pensierosi.

4.4.4. Il Processo di Funzionamento

I funzionamenti in campo, come abbiamo visto, sono complessivamente sei: Digitalizzare, Standardizzare, Archiviare, Tradurre, Rendicontare e Verificare. Rispetto alle scene precedenti, in cui alcuni funzionamenti già erano dominati nella effettuazione della soggettività e, quindi, non "passavano" al processo di funzionamento, stavolta abbiamo sei funzionamenti, tutti parimenti dominanti nel fabbricare l'Assistente Amministrativo Rendicontante. Ciò significa che li vedremo scontrarsi e dominarsi direttamente e interamente nel corso processo di funzionamento: il loro fluire attraverso i diversi elementi della soggettività finalizzata che hanno prodotto, il loro scorrere anseatico per i numerosi frammenti che articolano questa concatenazione sarà l'oggetto della esplorazione che stiamo per avviare.

Seduta nel suo ufficio, Elsa, Assistente Amminsitrativa 1, è seduta alla scrivania rivolta verso il muro. Davanti a lei, lo schermo del suo pc desktop. Il ripiano inferiore della scrivania e stato già estratto e le mani di Elsa muovono il mouse. Con un doppio clic sul mouse, viene aperto il browser. Gli occhi di Elsa guardano il browser aprirsi ed il cursore lampeggiare nella barra degli indirizzi. Le mani di Elsa si spostano sulla tastiera e digitano: "www.google.it". Una volta visualizzato il sito web di Google sullo schermo, gli occhi di Elsa vedono il cursore lampeggiare nella barra di ricerca. Le mani di Elsa digitano sulla tastiera 4 lettere: "surf". Poi, premono il tasto invio. Il display visualizza una nuova pagina, con la lista dei primi risultati di ricerca. Il primo risultato è una pagina di wikipedia, la cui anteprima è: "Il surf o surf da onda è uno sport acquatico…". Nella colonna di destra, una anteprima della medesima pagina, con posta in ampia evidenza un'onda marina. Il secondo risultato è una pagina dal titolo "S.U.R.F. – Regione Campania". Gli occhi di Elsa scorrono la lista, la mano di Elsa si sposta dalla tastiera al mouse, lo muove al fine di posizionare la freccia sul secondo risultato

di ricerca, clicca il tasto sinistro. Il browser si muove verso una nuova pagina: nella barra degli indirizzi viene visualizzato il nuovo indirizzo in corso di raggiungimento: "https://surf.regione.campania.it/surf". Elsa ha un piccolo moto di stizza: "ma come si fa a ricordarsi un indirizzo così difficile? Tutte quelle sbarrette, tutti puntini, ma che è? Ma si può? Per fortuna sta google" (AA1, nota di campo).

Digitalizzare e Tradurre: pochi minuti, un breve flusso di funzionamenti, e già un vittorioso ed uno sconfitto. Digitalizzare ha messo in campo tutti i suoi strumenti: il pc, lo schermo, la tastiera, il browser, la connessione, hardware e software di per sé sufficienti ad avviare l'azione di rendicontazione sul SURF. Ma Digitalizzare è forza nuda, svestita e disadorna: Tradurre interviene in un lampo, si intromette, chiede: "dove vuoi andare? Dillo a me, passa attraverso di me ed io ti porterò ovunque tu vorrai".

Intanto, però, la pagina resta bianca. Il nuovo indirizzo resta in bella evidenza, nella barra del browser, ma nulla viene caricato. Passano 5 minuti. Elsa muove il mouse verso la "X" in alto a destra e chiude il browser. Ripete le medesime identiche operazioni di cui sopra, un'altra volta. Occhi, mano, mouse, tastiera, browser, Google, indirizzo della pagina SURF. Pagina bianca. Passano altri 3 minuti. Ancora. Occhi, mano, mouse, X, browser, tastiera, Google, indirizzo della pagina SURF. Stavolta qualcosa compare, nella pagina bianca: "Proxy Error. The proxy server received an invalid response from an upstream server. The proxy server could not handle the request GET/surf. Reason: error reading from remote server". È il colpo di grazia per digitalizzare: "bah… sarà la connessione. Dovremmo farla vedere… Una volta è lento, una volta non va, un'altra volta a bello e buono funziona…. Non si può lavorare così. Comunque, non funziona. Ci riproviamo domani" (AA1, nota di campo). È il colpo di grazia per Digitalizzare, definitivamente addossato di ogni responsabilità, anche laddove il messaggio di errore farebbe intendere un non corretto funzionamento del server che si stava cercando di raggiungere, piuttosto che della connessione con lo stesso.

Il giorno dopo, tutto funziona bene: Elsa, occhi, schermo, browser, mano, mouse, tastiera, Google, secondo risultato in lista, nuova pagina. Splash screen della Piattaforma SURF. Mano, mouse, click destro per azionare il bottone che trasferisce alla pagina di login. Mano, tastiera: username e password vengono

inseriti. Una volta effettuato l'accesso, Elsa viene riconosciuta come Dirigente Scolastica della scuola: "Sì, usiamo un unico account. In effetti, io ho provato ad impostare i diversi account con a ciascuno delle funzioni. Viene pure spiegato nel Manuale come fare… Ma insomma. A parte che è abbastanza incomprensibile, non è che si può leggere proprio facilmente. E poi, comunque, io non ci sono riuscita a fare tutti questi account. Funzionavano, non funzionavano, non si capiva più niente. Alla fine così è più semplice, tanto poi sono sempre solo io che lo uso. E per il resto, vabbé, diciamo che un po' ho provato a studiarlo… Ma una cosa capisci come funziona solo quando la usi. Quindi, appunto: lo uso io e ho imparato come si fa" (AA1, nota di campo).

Stavolta è Rendicontare che assesta un colpo netto a Standardizzare, grazie ad una alleanza con Archiviare. Rendicontare vuole che sia la Dirigente Scolastica, unico soggetto legalmente abilitato a prendersi la responsabilità formale, ad effettuare la rendicontazione. Standardizzare, consapevole della variabilità delle pratiche, tentava di codificarle e uniformarle, ricostruendo anche nella piattaforma la possibilità di distinguere differenti ruoli con differenti privilegi. Ma è Archiviare, in questo caso, che si inserisce prepotentemente e permette a Rendicontare di avere la meglio: Archiviare è forza diretta, che vuole raggiungere il suo scopo: l'archivista è il mezzo che gli consente di raggiungere, nel migliore dei modi, il suo obiettivo. Se l'archivista diventa anche il responsabile formale e, vice-versa, se il responsabile formale diventa anche l'archivista, non vi è spazio per la codifica della molteplicità che Standardizzare tenta di operare.

Torniamo alla nostra scena. Tutto funziona, Elsa è entrata nel SURF. Tutto si ferma: "bene, ora dobbiamo preparare i documenti" (AA1, nota di campo). Dopo circa 20 minuti, l'ufficio è un brulicare di persone: il Vice-Preside, la DSGA, altri due impiegati amministrativi, AA2 ed AA3. Nel mentre, la scrivania che dà verso la porta si è riempita di carte: faldoni pieni di documenti, cartelline che contengono altri fogli stampati, matite e penne sui tavoli, pronte all'uso, una calcolatrice, alcuni fogli bianchi.

La prima questione contabile da affrontare riguarda i pagamenti agli esperti che sono stati coinvolti nelle diverse attività di Scuola Viva. Ogni esperto coinvolto è stato pagato attraverso un bonifico bancario. La piattaforma richiede, per

ciascun progetto, di caricare l'ordinativo di bonifico per ciascun pagamento effettuato. Elsa, nel frattempo, ha ripreso il suo posto alla scrivania: occhi sul display, mano su mouse e tastiera. L'orecchio teso, in attesa.

La DSGA è in piedi. In mano, un foglio stampato, una lista. I suoi occhi guardano il foglio, la sua bocca legge ad alta voce l'elenco degli esperti coinvolti: il nome del progetto, il nome dell'esperto, l'importo del trasferimento, la data. AA2 è chinato sulla scrivania dove sono tutti gli incartamenti. Il suo orecchio ascolta la voce della DSGA, le sue mani scorrono tra i faldoni, cercano quello del progetto nominato, scorrono tra i fogli presenti e cercano la stampa dell'ordine di pagamento. Appena lo trova, la sua bocca dice: "c'è". L'orecchio teso di Elsa ascolta la voce di AA2 e, quando la ode, attiva gli occhi e le mani. La mano muove il mouse: gli occhi guardano sul display l'aprirsi di una finestra per la selezione di un file da caricare, il selezionarsi e l'aprirsi di una cartella "Scuola Viva", il selezionarsi e l'aprirsi di un'altra cartella interna, denominata "Ordini di Pagamento", l'apparire di una lista di pdf, ciascuno denominato con un nome, un cognome e una data. Selezionato il giusto pdf, si procede al caricamento. Al contrario, se AA2 non ha trovato il file, la sua bocca dice: "non c'è". L'orecchio di Elsa, sempre teso in attesa, attiva in questi casi una diversa procedura: l'occhio e la mano, la tastiera, il mouse e il display, si spostano su un'altra finestra del browser, dove è stato aperto il sito web della banca. Qui: viene effettuata una ricerca per data tra gli ordini di pagamento, viene selezionato l'ordine di pagamento di interesse, viene aperta la pagina dei dettagli, viene premuto sulla tastiera il tasto "stamp", viene aperta una pagina bianca di wordprocessor, viene cliccato il tasto destro del mouse, viene selezionato incolla dal menu a tendina appena apparso, viene incollato lo screenshot della pagina che visualizzava l'ordinativo di bonifico, viene dato comando di stampa, viene selezionata la stampante pdf, viene salvato il pdf nella cartella del corrispondente progetto all'interno della cartella "Scuola Viva", si fa ritorno alla finestra del browser dove è aperto il SURF, si attiva il bottone che apre la finestra di caricamento, si seleziona la corretta cartella interna, si seleziona il file, si procede al caricamento. Conclusa questa operazione, si torna sul pdf appena stampato, si dà il comando di stampa su stampante: AA2 va a prendere la stampa e archivia nel faldone relativo il foglio. Nel frattempo, anche l'orecchio di AA3 era in ascolto della voce della DSGA: su un foglio, la sua mano segna a matita, ben incolonnati, tutti gli importi. Poi, al termine degli ordini di pagamento di ogni progetto, procede con una calcolatrice da tavolo a fare la sommatoria. L'occhio di Elsa controlla, di volta in volta, il

foglio di AA3, seduto vicino a lei, e verifica che gli importi siano gli stessi degli ordini di pagamento che apre e carica. Il Vice Preside, in piedi, un po' in disparte nella stanza, ascolta la voce della DSGA, guarda lo schermo del pc, richiama alla memoria i progetti che ha redatto e sovrintende alle operazioni, offrendo di tanto in tanto suggerimenti su come ricollegare un tale esperto ad un tal altro progetto.

In questa minuziosa concatenazione vediamo come Archiviare, Rendicontare e Verificare dominino Digitalizzare. Digitalizzare ha un imperativo semplice che vuole realizzare: passare dalla carta al codice, mettere on line, rendere binario. Archiviare lo assiste, in un certo senso ma, nel farlo, lo devia un po': devi darmi certe informazioni, non altre, devi darmele tutte, devi darmele così, in un certo formato, con un certo ordine, per il solo tramite della mia archivista preferita. Ma sono Rendicontare e Verificare a causare i più grandi stravolgimenti, con il loro dominio, che si estende perfino su Archiviare. Rendicontare seziona i documenti, li classifica, li coordina. Per lui, l'obiettivo non è mettere on line. Quello è solo lo strumento, il mezzo. Rendicontare vuole altro: vuole che le spese finanziate siano di quelle ammissibili, siano coerenti con quanto progettato, riconducibili a specifiche voci impostate in partenza. Verificare, poi, non solo non ambisce alla traduzione binaria: la osteggia. Verificare vuole che le carte digitali siano controparti di originali disponibili presso gli uffici: dei doppi, che possono essere oggetto di ispezione oppure no, ma per la sola possibilità di essere controllati, devono essere attentamente prodotti e conservati. È intorno a questo funzionamento dominante che si dispiega tutta la circolazione di organi, di parti del corpo, di carte e di files.

Riepilogando, la tabella 22 presenta la dinamica dei funzionamenti di questa scena:

Tabella 22 – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 3

Dinamica del Funzionamento Dominante						
Denominazione	**Digitalizzare**	**Standardizzare**	**Archiviare**	**Tradurre**	**Rendicontare**	**Verificare**
Quantità	Dominato	Dominato	Dominato	Dominante	Dominante	Dominante
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi	Lineare e Diretto	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi

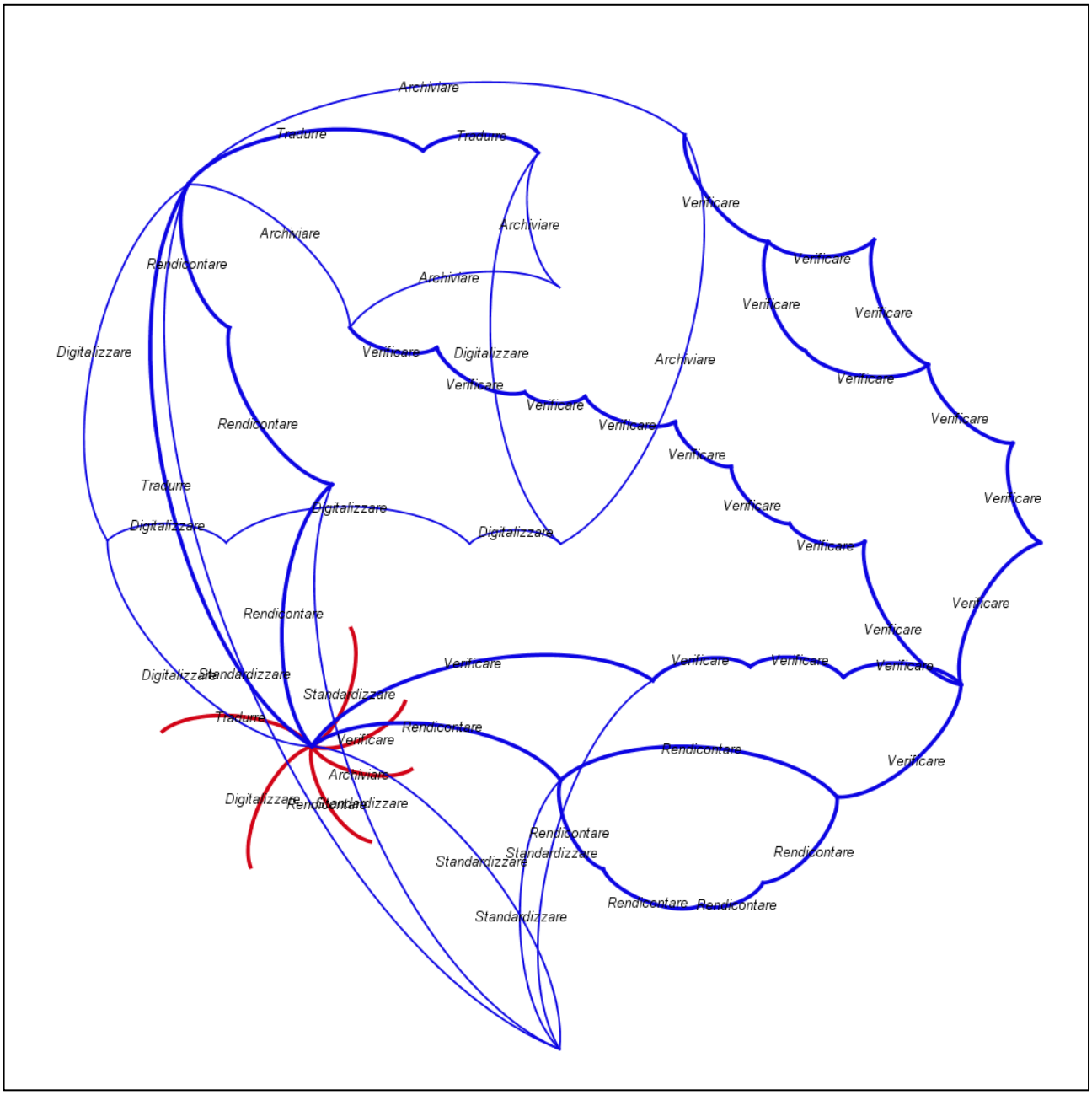
Come abbiamo avuto modo di vedere, le sei forze si dividono equamente in dominanti e dominate. Quelle dominanti sono: Tradurre, Rendicontare e Verificare. Sono tutte forze reattive, che non agiscono direttamente sui loro obiettivi ma si applicano su degli intermediari. Due di loro, inoltre, si configurano anche come forze di policing. Tradurre è una delle più esemplari forze reattive che si possano incontrare: il suo obiettivo non è altro che dominare ciò che incontra, qualsiasi altra forza sia. Qualsiasi sia la pagina che vuoi raggiungere sul web, dalla mia intermediazione devi passare: così si rivolge, indiscriminatamente, ad ogni internauta. La sua legge, "Il" suo algoritmo, è tale che si è costituita come istanza molare: i risultati di ricerca che offre, i suggerimenti di completamento automatico, la capacità di ordinare i risultati in modo personalizzato, sono tutti elementi che rendono il passaggio per Google un vero e proprio obbligo quotidiano. Rendicontare è la seconda forza reattiva che si impone come forza di policing. Essa si applica sulle informazioni, mira a raccogliere informazioni, ma non perché queste siano il suo obiettivo. Rendicontare vuole informazioni solo strumentalmente: ciò che le interessa è distinguere ciò che può essere finanziato da ciò che non può esserlo, ciò che è ammissibile da ciò che non lo è, ciò che era inizialmente previsto da ciò che non lo era. Nel suo funzionare, anche Rendicontare rinvia ad una istanza molare: "Il" progetto approvato. Ciò che era stato progettato poteva essere ammissibile o no, ma se è stato approvato ha già superato questo discernimento. Ciò che è ammissibile ora, è ciò che lo era già prima, con la condizione ulteriore che in quel prima sia stato previsto e che con esso sia coerente. Da ultimo, Verificare: il suo obiettivo è che tutto sia in regola. Ma non si applica su ciò che vuole in regola: le spese. Si applica, indistintamente, a tutte le attività gestionali in corso di svolgimento, per il tramite del rischio (campionario) di una ispezione in loco.

Le forze dominate sono invece: Digitalizzare, Standardizzare ed Archiviare. Due di esser sono forze attive. Digitalizzare, anzitutto, che abbiamo visto come si ponga sempre obiettivi semplici e diretti: raggiungi il sito internet tramite il suo indirizzo, dematerializza i documenti tramite i miei strumenti. Archiviare agisce allo stesso modo: questo è lo spazio che hai a disposizione, dematerializza qui tutto ciò che concerne Scuola Viva. Il loro modo di operare è lineare e diretto, non hanno intermediari di sorta. Il modo in cui vengono dominate, del resto, non lascia spazio a fraintendimenti: digitalizzare viene addirittura sbeffeggiato da Tradurre ma, irrinunciabile nel suo funzionamento, viene asservito in ogni flusso. Archiviare ha più gioco e spazio per esprimersi, ma viene presto incastrato dal

funzionamento combinato di Rendicontare e Verificare. Standardizzare, infine, è tipica forza reattiva: pretende di deviare le altre forze dai loro obiettivi passando per le sue ricodifiche ulteriori, per i suoi dettami sul miglior modo di fare qualcosa. Invece di applicarsi direttamente alla Dirigente, al Vice Preside, alla DSGA, suoi obiettivi, si opera sui ruoli, con un andamento deviato e per punti medi, che si rivelerà peraltro stavolta fallimentare.

A questo punto, con la figura 30 possiamo guardare come si presenta questo processo di funzionamento con l'utilizzo della VNA nella sua funzione esplorativa, ovvero tramite l'applicazione dell'algoritmo ForceAtlas2.

Figura 30 – VNA esplorativa del processo di funzionamento nella scena nr. 3



Anche per questa scena la VNA ci offre una presentazione dei flussi di funzionamento e della dinamica del funzionamento dominante che, oltre ad essere certamente è straniante, risulta anche ricca di spunti analitici.

Dal fuoco ove convergono le funzioni soggettificanti, dipartono 4 flussi dominanti, accoppiati a due a due, verso due direzioni differenti. In direzione Nord, possiamo vedere il flusso di Tradurre e quello di Rendicontare. Tradurre corre diretto, senza particolari deviazioni, mentre sulla sua sinistra possiamo notare Digitalizzare, che procede con un percorso più ampio e deviato: Tradurre domina digitalizzare proprio con la sua maggiore praticità, la sua immediatezza, la facilità di utilizzo che offre. Rendicontare, dal canto suo, si affianca a Tradurre, posto sulla sua destra: esso scorre con ampi archi, sebbe più frammentati rispetto al compagno. Sono le due forze di policing di questa scena e sembrano stringere un'alleanza che le porta a dominare le forze attive di Digitalizzare ed Archiviare. Proprio Archiviare, infatti, è la forza dominata che Rendicontare e Tradurre incontrano nel momento in cui si ricongiungono nella parta alta della Figura 30. Guardando alla coppia che, dalla sorgente di soggettificazione, invece, diparte verso Est, troviamo Verificare e, nuovamente, Rendicontare. I due flussi procedono accoppiati fino a riunirsi nel punto in cui Verificare raddoppia il proprio andamento. Il suo incedere, in particolare, si caratterizza per archi piccoli inframmezzati da numerosi cambiamenti di direzione: il suo fluire è tanto frastagliato quanto pervasivo, come abbiamo visto nella scena. Esso attraversa infinte micro-concatenazioni, le innerva e le fa sussistere, caratterizzandosi come il funzionamento forse più importante di questo processo.

Le regioni dei processi dominati, invece, sono prevalentemente due e sono molto differenti tra loro. Nella regione Sud, quasi recluso, troviamo Standardizzare. Funzionamento dominato, esso è fin dall'inizio emarginato, non riesce ad esprimere mai, il suo funzionamento. Avrebbe potuto ma, in fin dei conti, non ha mai funzionato a dovere: ha offerto potenzialità, possibilità, occasioni. Ma non sono mai state altro che aree marginali del processo. Diversa è l'altra regione: la troviamo a Nord, composta da Digitalizzare ed Archiviare. Si tratta di una regione sì dominata, ma in posizione nevralgica per i flussi di funzionamento, anche per quelli dominanti. Archiviare funge da trait d'union, da vero e proprio interfacciamento, tra Verificare, Tradurre e Rendicontare: senza di esso, il flusso non si chiuderebbe, il processo non sarebbe completo. Digitalizzare, infine, sebbene non connetta funzioni dominanti, funge da supporto, da base stabile sulla quale poggiano le altre funzioni dominanti: una sorta di infrastruttura.

Da ultimo, focalizzando la nostra attenzione sulle aree più dense di funzionamenti, siamo spinti a tornare ancora una volta sulla marginalità di Standardizzare: quell'intrico di flussi dominati che diparte dalla regione Sud è significativo non solo per il suo punto di partenza, ma anche per i suoi punti di arrivo. Standardizzare, infatti, tenta sempre di agganciarsi a Rendicontare o a Verificare, tradendo, in un certo senso, la sua derivazione: si tratta di una forza reattiva e il suo fallimento, forse, sta proprio nell'aver cercato più volte di scontrarsi propro con altre forze reattive, sulle quali la sua strategia di separazione non ha avuto successo.

4.4.5. Il Processo di Soggettivazione

In questa scena, non abbiamo un processo di soggettivazione. Come si è ampiamente detto fin dal capitolo 2, la soggettivazione autonoma è un processo sempre possibile, ma non scontato; quotidiano, ma non necessario; ordinario, ma in un certo senso miracoloso. La definizione operativa che è stata data della Meccanica della Piega, inoltre, ha forse accentuato questa occasionalità. Come illustrato nel capitolo 3, aver operativizzato in questa maniera tutte le quattro fasi della Meccanica della Piega ha condotto inevitabilmente a ritrovare tutta una serie di pieghe "incomplete", in cui uno o più dei quattro passaggi necessari risultava mancante. Questa scena è uno di questi (numerosi) casi. Cogliamo l'occasione di questo paragrafo per illustrare una Meccanica della Piega incompleta, una soggettivazione mancata.

Avevamo lasciato il nostro Assistente Amministrativo Rendicontante nel pieno del suo funzionamento: parti di diversi elementi umani e non umani che si concatenavano perfettamente nello svolgimento di un processo di funzionamento ineccepibile. Come una catena di montaggio. Di più: come un'unica macchina, in cui ogni parte svolge a dovere il suo compito di ingranaggio del sistema.

Al termine delle attività di caricamento degli ordinativi di pagamento, molti elementi umani lasciano l'ufficio: la DSGA, AA2 ed AA3 tornano ad altre occupazioni. Elsa rimane con il Vice Preside. Bisogna ora passare alla seconda attività di rendicontazione: il caricamento delle informazioni sugli alunni che hanno frequentato ciascun progetto. Elsa torna alla homepage del SURF e passa alla se-

zione “Destinatari”. Il display visualizza un elenco di 10 alunni per pagina, categorizzati per codice fiscale, cittadinanza e stato di partecipazione (uno stato dicotomico con alternative possibili: “attivo / inattivo”). Operando con il mouse e selezionando il nome di un alunno, viene visualizzata la pagina dell’alunno, contenente le sue informazioni anagrafiche, sociali ed educative. Ogni informazione è in realtà un campo compilabile e molti campi devono essere ancora compilati. Alcuni di essi sono estremamente chiari ed univoci nella informazione che richiedono: e-mail, codice fiscale, stato di partecipazione, titolo di studio, titolo del progetto, etc. Altri campi, invece, presentano etichette piuttosto improbabili, che danno adito a molti dubbi: “disciplina progetto di ricerca”, “ruolo”, “gruppo vulnerabile partecipante”, giusto per citarne alcuni.

Elsa: “Guardate, Vice Preside. Qui che devo mettere? Chiede il gruppo vulnerabile… perché poi vedete, le possibilità sono tante” e, così dicendo, col mouse apre il menù a tendina, lasciando comparire una lunga lista di opzioni possibili, che legge ad alta voce: “appartenente a minoranze (comprese le comunità emarginate come i Rom), Persona inquadrabile nei fenomeni di nuova povertà (leggi di settore), Tossicodipendente /ex tossicodipendente, Detenuto /ex detenuto, Altro tipo di vulnerabilità…”

Vice Preside: “va beh qua sta messo ‘Altro tipo di vulnerabilità’”

Elsa: “Si, lo so, perché già l’avevo messo, volevo capire se stavo facendo bene… perché poi ad esempio andiamo a vedere qua…” e, nel dirlo, torna all’elenco degli studenti e apre il dettaglio di un altro alunno. Poi riprende: “Vedete qua: ‘disciplina progetto: non pertinente’… però vedete? Si può scegliere tra: ‘scienze della terra, dell’ambiente e delle risorse’, ‘scienze politiche’, ‘scienze umane e sociali’, ‘specialità medico-chirurgiche e odontoiatriche’, ‘neuroscienze’, dipartimento di scienze economiche e statistiche’, ‘farmacia’… Io che devo mettere per un progetto che ha come titolo ‘liberamente in ambiente naturale – ippoterapia / la ribalta 1 / canto delle sirene 2 / tre colori per due bandiere – inglese 1’? A me pare che non ci sta nessuna disciplina che si abbina a un ragazzo delle scuole medie…”

Vice Preside: “Si si… Ok, va benissimo, metti ‘non pertinente’… Ma perché Scuola Viva è un programma che va pure per i ragazzi dei licei, fino ai 25 anni… Ci sta un po’ di tutto, per questo”.

Elsa: “Va bene, allora vado avanti, grazie…”

Archiviare e Standardizzare, qui, avevano prodotto una soggettificazione che avrebbe dovuto inserire pedissequamente ogni dato, come richiesto, senza approssimazioni: il loro intento di immagazzinare quanti più dati possibili su tutti i soggetti e le organizzazioni partecipanti a Scuola Viva era conclamato ed evidente. Eppure, qualcosa non funziona: Elsa ed il Vice Preside, gli elementi umani rimasti ad assemblare l'Assistente Amministrativo Rendicontante, non funzionano come previsto. I dati sui destinatari che vanno ad inserire sono esattamente quelli richiesti. Anzi, "non pertinente" diventa la scappatoia con cui svicolare dalla funzione.

Vediamo qui, in nuce e in piccolo, una Piega Materiale: cambia la materialità della postura che, da esecutiva, come era stata fino a poco prima, diventa interrogante. Il funzionamento si ferma, le mani rallentano, i volti si distolgono dal display e si guardano, forse per la prima volta dall'inizio della scena. Cambia la conformazione della soggettività: le parole cessano di essere passaggi di informazioni e divengono interrogazioni.

La piattaforma viene rallentata al punto che non è più il SURF a sollecitare le azioni di Elsa, come era stato fino a poco prima, ma è Elsa che sembra utilizzare i menù a tendina del SURF per sostenere e mostrare i suoi dubbi. Potrebbe quasi trattarsi di una Piega della Forza, in cui Archiviare prende una direzione differente.

Il problema è che non c'è null'altro. La risposta finale data dal Vice Preside ad Elsa sembra troppo poco per poter essere considerata una Verità, un nuovo sapere in grado di ri-orientare il funzionamento, in grado di fare da leva per virare la forza. Né, del resto, si intravede un orizzonte d'attesa, si intravede una nuova fonte di gratificazione. Vi è, anzi, la ripresa stanca di una attività precedente. Fatta in modo un po' diverso, sì. Ma non così tanto.

Ecco, quindi, la Piega mancata. Forse che sia questa una caratteristica del funzionamento dei concatenamenti uomo-macchina? Forse che sia questo l'effetto di quell'assenza di concetti che, alla fine del processo di soggettificazione, aveva lasciato pensierosi? Se non vi sono i concetti, né una loro organizzazione, se non vi è verità, vi può mai essere una Piega della Verità?

4.5 Scena nr. 4: La Progettazione dell'Atelier Creativo[87]

4.5.1 Prequel

Quando, alla fine del 2015, viene presentato come "pilastro fondamentale de La Buona Scuola (legge 107/2015)" (MIUR, n.d.-a), il Piano Nazionale Scuola Digitale porta con sé una serie di azioni, come vengono ivi definite, che porteranno a innovare l'intero sistema scolastico grazie alle "opportunità dell'educazione digitale" (Ibidem). Grazie ad un certosino lavoro di "catalizzazione" (Ibidem) di risorse economiche, in primis quelle derivanti dai "Fondi Strutturali Europei (PON Istruzione 2014-2020) e dai fondi della legge 107/2015 (La Buona Scuola)" (Ibidem), il Piano poteva presentarsi non come un "libro dei desideri" (Ibidem), ma come una vera e propria iniezione di novità e di opportunità per le scuole di tutto il Paese.

Tra le #35 azioni pianificate, una delle più rilevanti da subito è apparsa la #7 dell'ambito Strumenti, denominata "Piano Laboratori", e che prevede al suo interno uno specifico intervento dedicato alla scuola primaria e denominato "Atelier Creativi". Finanziata con 320 Milioni di Euro sul triennio 2015-2017 a valere sulle risorse del PON "Per la Scuola" FESR[88] 2014-2020 (MIUR, 2015, p. 129), il suo obiettivo da subito era chiarito come il "riportare al centro la didattica laboratoriale, come punto d'incontro essenziale tra sapere e saper fare […]. I laboratori devono essere ripensati come luoghi di innovazione e creatività" (MIUR, n.d.-a).

Se le competenze, oggi al centro della cosiddetta didattica per competenze, "indicano la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale" (European Parliament, 2008, all. 1 lett. i); e se, come sottolineato nelle "Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola" (European Schoolnet Interactive Classroom Working

87 Questo paragrafo è una versione rivista ed ampliata di quanto contenuto in: Taglietti, D. (forthcoming) 'The Making Digital of Educational Leadership: Shadowing The Subjectivation of an Italian Head-Teacher', in E. Samier and P. Milley (eds), Educational Administration and Leadership Identity Formation: International Theories, Problems and Challenges. London: Routledge.

88 Fondo Europeo di Sviluppo Regionale.

Group (ICWG), 2018, p. 6) "gli spazi [di apprendimento] stessi sono agenti del cambiamento[:] spazi modificati cambiano la pratica"; risulta naturale che il ripensamento degli spazi di quelle scuole "che […] vogliano dimostrare di essere costantemente al passo con le mutevoli necessità degli studenti" (Ibidem), passi per una loro urgente riformulazione in termini tecnologici e laboratoriali.

4.5.2 Entrando nella scena

Quando entriamo nella nostra scuola, l'Atelier Creativo è già lì a far bella mostra di sé. Ancor più che a far bella mostra, l'Atelier Creativo si concatena: "guarda, queste sono le ceramiche decorate del nostro progetto riggiole[89]" (DS, nota di campo); "guarda, questo è il grande pannello decorato che stiamo finalmente concludendo: verrà l'Assessore Regionale a inaugurarlo!" (DS, nota di campo); "ecco, sì, questi sono i ragazzi che stanno facendo il progetto con la Fondazione Anti-Usura" (Vice Preside, nota di campo); "le vedi queste magliette per la gita scolastica? Le hanno fatte i ragazzi!" (Vice Preside, nota di campo). Sono davvero numerosissime le concatenazioni a cui abbiamo partecipato e che hanno visto l'atelier creativo come una enunciabilità assolutamente produttiva nel concatenamento: un punto di passaggio nevralgico di molti dei funzionamenti quotidiani della nostra scuola.

Certo, non abbiamo potuto partecipare al concatenamento che lo ha fabbricato, in quanto precedente all'inizio del nostro lavoro di campo. D'altro canto, la presentazione di singole scene che lo hanno visto concatenarsi non avrebbe permesso di metterlo a fuoco come effetto singolare di un processo molto intricato e, da certi punti di vista, sorprendente. Abbiamo pertanto effettuato uno specifico following dell'Atelier Creativo, guardando alle sue concatenazioni su più linee temporali: tanto le concatenazioni presenti quanto quelle passate, utilizzando i diversi elementi umani e non umani in concatenamento quali ponti temporali in compresenza verso altre concatenazioni già attualizzate[90].

8989 "Le riggiole (dal napoletano 'a riggiola) sono un tipo di mattonella in ceramica spesso maiolicata e decorata a mano, tipiche della zona di Sorrento e Amalfi, utilizzata sia per rivestire pavimenti sia per il rivestimento di pareti" (Wikipedia, n.d.-d).

90 Al fine di chiarire ulteriormente che non si tratta di un allascamento dell'unità di analisi come definita nel capitolo 3, bensì di una profondità permessa dalla posizione epistemologica adottata, si ricorda che, come ben evidenziato anche nel paragrafo di illustrazione della VNA, il

I tre processi che seguono, quindi, presenteranno la progettazione dell'atelier creativo della nostra scuola: all'uscita del bando, a marzo 2016, la nostra scuola si attiva immediatamente per la partecipazione. "C'erano queste risorse disponibili, noi abbiamo una certa capacità di fare progetti. Tutto il merito è del Vice Preside, bisogna dire la verità. È lui il vero vulcano di idee, non sta mai fermo un momento. E poi si mette, meticolosamente, e scrive e parla con gli altri e mette d'accordo… e in questo caso il risultato è stato incredibile! Pensa che su oltre 400 scuole in Campania che hanno presentato un progetto… noi non solo siamo stati finanziati, ma addirittura siamo stati nella parte alta della classifica, nel migliore 10% dei progetti! Un piccolo Istituto Comprensivo come il nostro… Questo è un grande successo, per noi. E poi, funziona. C'è da dire che funziona" (DS, nota di campo).

4.5.3 Il Processo di Soggettificazione…

"Senza un Dirigente che ti invoglia ad andare avanti su questa strada, tutto viene frenato. Quando invece trovi il Dirigente che ti sostiene, ecco che uno come me si sbizzarisce a fare progetti" (Vice Preside, nota di campo). Progetti PON, progetti per le annualità di Scuola Viva, progetti in rete con altri Enti locali ed Associazioni del territorio: il Vice Preside è il motore di una enorme quantità di iniziative e progetti che attraversano la nostra scuola. C'è il progetto con la Fondazione Anti Usura, ci sono centinaia di moduli formativi pomeridiani finanziati dai PON o dal POR Scuola Viva, c'è il giornalino d'Istituto, che annualmente riceve riconoscimenti a livello nazionale. Quando arriva il Decreto Ministeriale per l'atelier creativo, non vi è scelta più naturale né scontata che guardare a lui come colui che si occuperà della redazione del progetto da presentare a bando: "Aè, quello, il Vice Preside, né sa una più del diavolo: è proprio bravo a fare progetti, se non ci fosse lui non faremmo nemmeno la metà delle iniziative che portiamo avanti: io non so proprio come faccia!" (Docente, nota di campo).

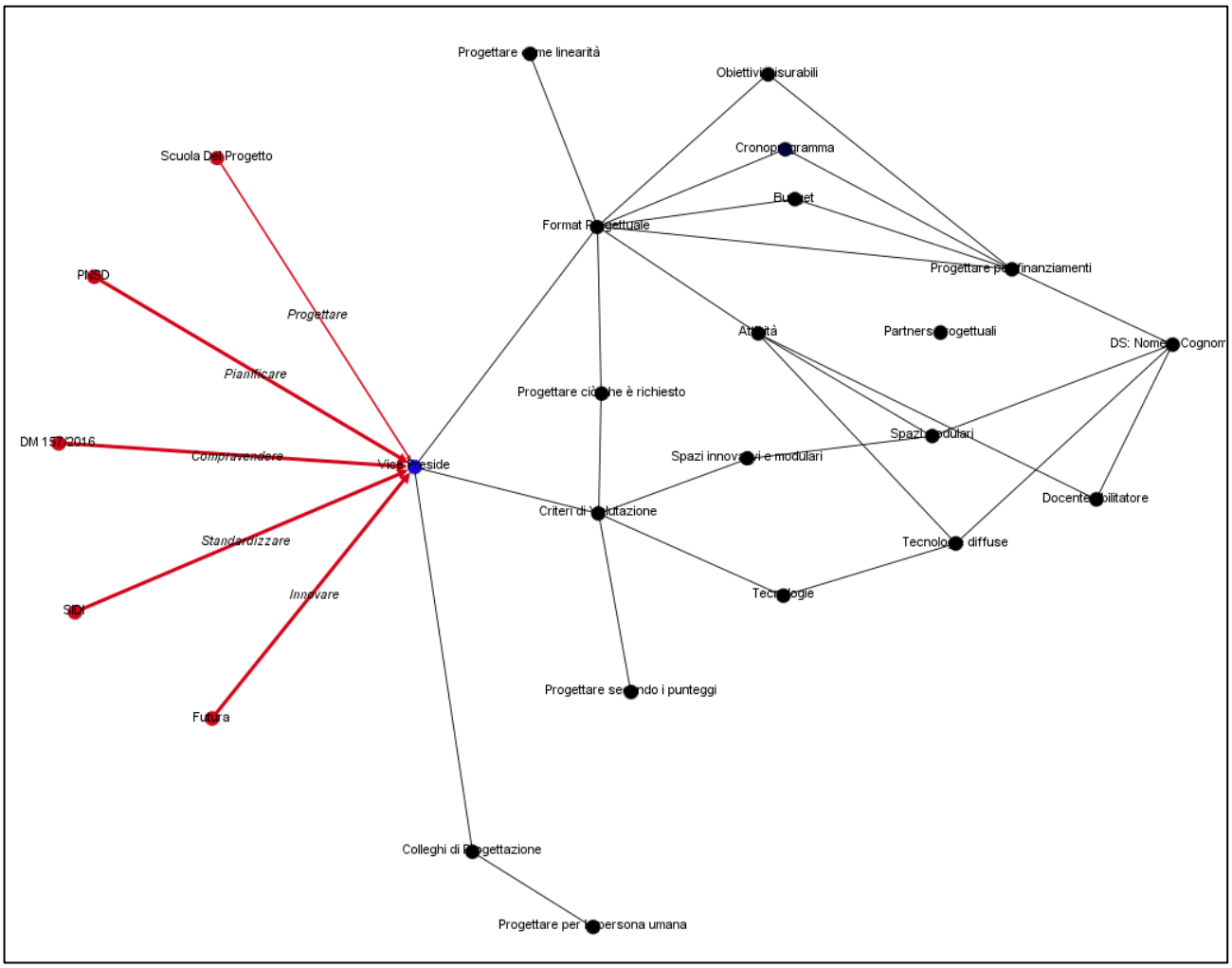
---

tempo e lo spazio non sono categorie kantianamente "a priori" della cognizione, ma sono prodotti del concatenamento stesso. Proprio sulla base di questo principio, la VNA, ad esempio, può piegare il tempo e lo spazio, rendendo compresenti non solo elementi usualmente considerati appartenenti a differenti livelli (umani, oggetti, parole), ma anche elementi che compaiono nel "qui ed ora" come azioni da futuri possibili o retroazioni su passati vissuti.

Guardare al processo di soggettificazione del Vice Preside come progettista dell'Atelier Creativo ci permette di fare un salto che attraversa longitudinalmente e trasversalmente tutta la scuola contemporanea: essa è trapassata quotidianamente dalla dinamica dei progetti e la loro logica è una delle fondamenta su cui essa è stata ricostruita negli ultimi 40 anni.

La soggettività che viene assemblata e che ora andremo ad analizzare è quella del Vice Preside: nella figura 31 possiamo iniziare a guardare come si presenta questo processo, grazie alla VNA nella sua funzione narrativa.

Figura 31 – VNA narrativa del processo di soggettificazione nella scena nr. 4



4.5.3.1. … del Vice Preside.

Come abbiamo detto poco sopra, la logica del progetto è uno dei capisaldi su cui è stata riformata e ricostruita la scuola a partire dagli anni ’70. La prima enunciabilità che entra in concatenamento è costituita da un insieme di norme che attraversa un ventennio: si tratta dei Decreti Delegati del 1974, del D.P.C.M. 7/6/1995 e del Regolamento sull’autonomia scolastica del 1999. Sono i Decreti Delegati a porre le basi quando, all’art. 4 lettera a) del Dpr 416 del 1974 (Governo Italiano, 1974b), stabiliscono che il collegio dei docenti “cura la programmazione dell'azione educativa anche al fine di adeguare, nell'ambito degli ordinamenti della scuola stabiliti dallo Stato, i programmi di insegnamento alle specifiche esigenze ambientali e di favorire il coordinamento interdisciplinare”; mentre all’art. 6 del medesimo Dpr stabiliscono che il consiglio di istituto “ha potere deliberante […] per quanto concerne l'organizzazione e la programmazione della vita e dell'attività della scuola” (Ibidem). Con il Dpr 419 del 1974 (Governo Italiano, 1974a), poi, all’art. 9 comma 3), vengono introdotti i “progetti di sperimentazione” educativa[91], con cui il termine progetto fa la sua comparsa nel mondo della scuola italiana. È però con l’art. 7.6 dell’allegato 1 del Decreto del Presidente del Consiglio dei Ministri del 7 giugno 1995 che la programmazione dell’azione educativa diviene effettivamente Progetto Educativo di Istituto, un documento progettuale che “elaborato dalle singole scuole, contiene le scelte educative ed organizzative e i criteri di utilizzazione delle risorse e costituisce un impegno per l'intera comunità scolastica” (Governo Italiano, 1995). Certo, come evidenziato dall’art. 7.6 lettera B, si tratta di un elaborato collegiale, in cui però i percorsi formativi devono essere correlati a degli obiettivi. È infine con il “Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche” del 1999 che la scuola italiana diviene formalmente quella che è stata anche definita una “scuola del progetto” (Tortorici, 2003). All’art. 1 comma 2, infatti, esso definisce la scuola dell’autonomia come una istituzione in cui l’autonomia “si sostanzia nella progettazione e nella realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana” (Governo Italiano, 1999). Il funzionamento che si appropria di questa enunciabilità è “Progettare”: è una forza di lunga durata e stratificazione, che permea l’identità stessa della scuola e che fa del progettare la chiave di uno slancio ottimistico e impegnato per

91 “La sperimentazione [è qui] intesa come ricerca e realizzazione di innovazioni sul piano metodologico-didattico” (Governo Italiano, 1974a, art. 2).

la costruzione di un futuro migliore, per la proiezione di una trama di ipotesi di azione su una realtà complessa, al fine di modificarla. Si tratta di una forza dominata, nella fabbricazione della soggettività del Vice Preside.

La seconda enunciabilità che entra in concatenamento è il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD). Lo abbiamo già incontrato nella scena n. 2 e, in parte, il suo funzionamento in questa scena è similare. Esso si occupa infatti di dettagliare, imparentare, gerarchizzare e ordinare tutti i possibili ambiti in cui si possono sostanziare i progetti che devono rendere la scuola digitale. Esso, infatti, non si limita a statuire il suo obiettivo: la costruzione di una "via italiana" alla scuola digitale (MIUR, 2015, p. 9). Nelle 140 pagine in cui si dispiega, infatti, esso disegna un vero e proprio percorso, articola un vero e proprio metodo per raggiungere questo fine. Il mare magnum della "digitalizzazione", infatti, è articolato in ambiti. Otto, per l'esattezza: accesso, spazi e ambienti per l'apprendimento, amministrazione digitale, identità digitale, competenze degli studenti, digitale imprenditorialità e lavoro, contenuti digitali, formazione del personale (Ivi, pp. 27-31). Intervenire in ciascuno di questi ambiti, poi, non è affatto una cosa lasciata al caso: ciascun ambito ha le proprie azioni di intervento, 35 in totale. Per ciascuna azione sono ben segnalati il titolo, le risorse disponibili, gli strumenti, i tempi di prima attuazione e gli obiettivi misurabili che possono essere utilizzati per monitorarne l'andamento e valutarne il risultato. Per la azione #7 "Piano laboratori", ad esempio: le risorse sono quelle citate in precedenza; gli strumenti indicati sono degli "avvisi a valere sulla Programmazione operativa nazionale – PON 'Per la Scuola' 2014-2020" (Ivi, p. 49); i tempi di prima attuazione sono una duplice dead-line, che vede in ottobre-dicembre 2015 la pubblicazione dei bandi e nell'anno 2016 la realizzazione dei laboratori; gli obiettivi misurabili sono "numero di laboratori effettivamente potenziati, numero di laboratori 'certificati' nel territorio, effettivo utilizzo dei laboratori, mappatura complessiva dei laboratori scolastici" (Ibidem). La logica che sembra dare un'impronta evidente al piano è quella del project cycle management, ovvero un modo di intendere la progettazione di interventi sulla, nella e per la scuola come "a series of activities aimed at bringing about clearly specified objectives within a defined time-period and with a defined budget" (European Commission, 2004, p. 8). La forza che si appropria di questa enunciabilità è "Pianificare", che si pone come dominante nel soggettificare il Vice Preside, fornendogli soprattutto un certo modo di organizzare i concetti, orientato alla linearità logica, per fasi e sequenziale della gestione del ciclo di progetto.

La terza enunciabilità che entra in concatenamento è, a questo punto, il Decreto Ministeriale 157 dell'11 marzo 2016 (MIUR, 2016). Con esso, l'allora Ministro Giannini, visto il Piano Nazionale Scuola Digitale e considerata in specifico l'azione #7, destina "alla realizzazione di 'Atelier creativi e laboratori per competenze chiave' nelle istituzioni scolastiche del primo ciclo di istruzione" (Ivi, art. 1 comma 1) la somma di 28 Milioni di Euro. Si tratta di un intervento volto a "dotare le istituzioni scolastiche di spazi innovativi e modulari dove sviluppare le competenze proprie della manualità, dell'artigianato, della creatività e delle tecnologie" (Ivi, art. 1 comma 3 lettera a), nonché a "creare laboratori didattici aventi ad oggetto strumentazioni in grado di sviluppare e rafforzare competenze trasversali in materia di robotica ed elettronica educativa, logica e pensiero computazionale, artefatti manuali e digitali" (Ivi, art. 1 comma 3 lettera b). La modalità prescelta è quella del bando di assegnazione delle risorse sulla base della presentazione di proposte progettuali che "devono pervenire da parte delle istituzioni scolastiche ed educative" (Ivi, art. 3 comma 1), eventualmente anche come capofila di una rete con altri soggetti. La forza che si appropria di questa enunciabilità è "Compravendere", che si pone come dominante e partecipa alla fabbricazione della soggettività del Vice Preside fornendolo di una chiara finalizzazione della sua attività di progettista: l'ottenimento dei fondi utili alla scuola per sviluppare le proprie attività.

Con il quarto elemento che entra in concatenamento, troviamo la prima visibilità di questa scena: il SIDI. Si tratta del Sistema Informativo Dell'Istruzione: "un'area riservata in cui sono disponibili le applicazioni (e relative comunicazioni) per le segreterie scolastiche e gli uffici dell'Amministrazione centrale e periferica che hanno il compito di acquisire, verificare e gestire i dati che il sistema informativo raccoglie ed elabora" (MIUR, n.d.). È una ulteriore comunicazione ufficiale ministeriale (MIUR Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane finanziarie e strumentali Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica per la gestine dei fondi strutturali per l'istruzione e per l'innovazione digitale, 2016a), a statuire che "le istituzioni scolastiche […] che intendono presentare la propria proposta progettuale devono inoltrarla, […] compilando l'apposita istanza online disponibile nell'area dedicata" (Ivi, art. 5 comma 1) del SIDI. Inoltre, "per la compilazione dell'istanza online sono abilitati, in automatico dal SIDI, sia il Dirigente scolastico che il Direttore dei servizi generali e amministrativi che utilizzando le credenziali con cui

accedono a tutti i servizi informatici del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, saranno riconosciuti dal Sistema e potranno procedere direttamente alla compilazione dell'istanza online" (Ivi, art. 5 comma 2). Come poi definito dalle FAQ[92] (MIUR Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane finanziarie e strumentali Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica per la gestine dei fondi strutturali per l'istruzione e per l'innovazione digitale, 2016b) trasmesse con nota formale dallo stesso Ministero, il Dirigente può delegare un'altra persona a compilare il modulo tramite "la [apposita] funzione in SIDI, al pari di come previsto per tutte le altre applicazioni di SIDI, nei confronti del personale desiderato (DSGA, altro personale)" (Ivi, p.1).

Oltre che stabilire chi e come può presentare il progetto, la comunicazione ministeriale (MIUR Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane finanziarie e strumentali Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica per la gestine dei fondi strutturali per l'istruzione e per l'innovazione digitale, 2016a) prepara anche la strada a quello che sarà l'ambiente di progettazione. Il comma 3 dell'art 5, infatti, introduce la struttura che l'istanza on line offrirà al progettista: essa si articola in 7 sezioni, denominate con le prime lettere dell'alfabeto, così specificate: "Sezione A", ove inserire i dati del dirigente scolastico; "Sezione A1", per i dati anagrafici del soggetto delegato alla compilazione online; Sezione B, per l'inserimento dei dati dell'Istituzione scolastica capofila; Sezione C, ove sottoscrivere l'impegno a far approvare una specifica delibera da parte degli organi collegiali in caso di ammissione al finanziamento; Sezione D, per l'autocertificazione della veridicità delle dichiarazioni rese; Sezione E, per caricare le dichiarazioni relative al possesso dei requisiti di ammissione previsti, nonché la descrizione della proposta progettuale elaborata, degli obiettivi perseguiti, della coerenza del progetto con il PTOF[93] della scuola e degli spazi disponibili; oltre all'importo richiesto e dettagliato sulla base delle singole voci; Sezione F, ove allegare copia del documento di identità in corso di validità del dirigente scolastico. Tutto questo, tra l'altro, trova immediato e cogente coerenza nella simmetria tra il format progettuale elaborato per guidare la presentazione ed i criteri che saranno adottati per la sua valutazione. La proposta, infatti, sarà valutata anzitutto per la "qualità della proposta progettuale" (Ivi, art.

92 Frequently Asked Questions.

93 Piano triennale dell'offerta formativa

6 comma 2 lettera a), in termini di "originalità e innovatività […] concreta realizzabilità [e] progettazione partecipata" (Ibidem). Questi 3 criteri, messi insieme, possono portare a raggiungere ben 45 punti su 100. Vi sono previsti altri 10 punti per la "coerenza con il Piano dell'Offerta Formativa" (Ivi, art. 6 lettera b) e fino a 9 punti per il "coinvolgimento di ulteriori soggetti" (Ivi, art. 6 lettera c); altri 5 punti per il coinvolgimento di soggetti ulteriori nelle attività didattiche (Ivi, art. 6 lettera d) e fino ad altri 6 punti per la presenza di cofinanziamenti di altri soggetti (Ivi, art. 6 lettera e); fino a 5 punti per il disagio negli apprendimenti (Ivi, art. 6 lettera f); fino a 8 punti per "l'impiego di ambienti e dispositivi digitali per l'inclusione o l'integrazione in coerenza con la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e con la normativa italiana (BES) e con il PAI" (Ivi, art. 6 lettera g); fino a 7 punti per la presenza di una "connessione alla rete internet (dimostrabile attraverso un contratto o una convenzione attiva)" (Ivi, art. 6 lettera h) e, infine, fino a 5 punti per la "adeguatezza degli spazi individuati" (Ivi, art. 6 lettera i). La forza che si appropria di questa visibilità è "Standardizzare" e contribuisce in modo dominante alla soggettificazione del nostro Vice Preside: gli fabbrica un luogo in cui può progettare, delle procedure in cui può essere investito personalmente dell'incarico di progettista, delle stringenti linee guida da seguire, passo passo, nella progettazione. Linee guida che non solo strutturano il suo percorso di produzione del progetto, ma lo legano anche inestricabilmente, step by step, ai criteri di valutazione che ne giudicheranno la bontà.

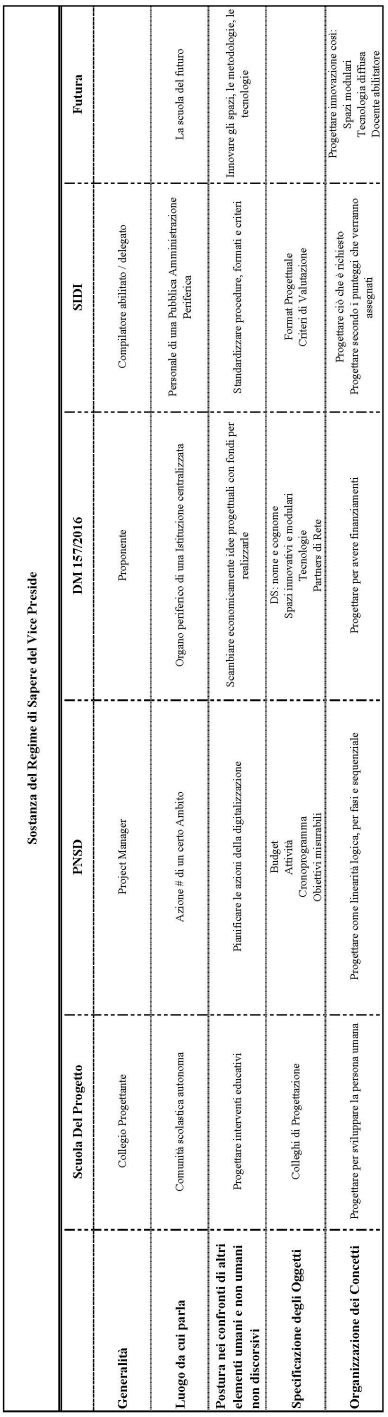
Da ultimo, in questo concatenamento entra anche una enunciabilità dai contorni affatto chiari ed anzi piuttosto sfumati, che chiameremo "Futura". Non è un documento specifico, non è una parola chiave, non è un testo, non è un ricordo. È una parola, un set di parole, di idee, di pratiche discorsive che hanno una loro immediata cogenza nel concatenarsi eppure che sfuggono alla individuazione della loro fonte discorsiva. Si tratta di un set di pratiche discorsive già indagato in un'altra ricerca (Spanò & Taglietti, 2019) e di cui abbiamo ritrovato una certa eco soffusa e diffusa in questo concatenamento. Nel tentativo di districare la matassa del PNSD, a fine gennaio 2018 realizzammo una etnografia del "policy event" (Player-Koro, Bergviken Rensfeldt, & Selwyn, 2018) Futura, organizzato dal MIUR a Bologna per festeggiare il secondo compleanno del Piano Nazionale Scuola Digitale. In quell'occasione, avevamo avuto modo di riscontrare una forte e radicale spinta verso una profonda riconfigurazione degli spazi dell'educa-

zione: una rispazializzazione orientata alla trasparenza ed all'apertura, alla diffusione della tecnologia in ogni spazio, in ogni corridoio, in ogni giardino, al fine di liberarla da quella esteticamente sgradevole e funzionalmente limitante prigione rappresentata dalle aule informatiche. Questa rispazializzazione, poi, si integrava in modo assolutamente armonico con un capovolgimento copernicano, oseremmo dire, del rapporto tra studenti e docenti: questi ultimi venivano costantemente chiamati a divenire non più saccenti dispensatori di conoscenze, ma fluidificanti abilitatori di esperienze, al fine di suscitare, risvegliare e massimizzare ciò che già era incluso, incorporato, naturalmente e da sempre presente nel corpo e nello spirito di ogni alunno. Le aule TEAL[94], in questo senso, venivano promosse da una pratica discorsiva assolutamente diffusa ed eterogenea, tanto nei registri linguistici che negli eventi di attualizzazione, da divenire un "si dice" (Foucault, 1981) senza volto: sedute modulari, componibili e ricomponibili a seconda delle esigenze, con e senza cattedra simultaneamente, immerse in spazi abitati ed abilitati dalla tecnologia permetterebbero di attuare quella rivoluzione culturale che il digitale, nella sua vera, ultima ed intima natura, rappresenterebbe. "Innovare" è il funzionamento che si appropria di questa enunciabilità e che risulta dominante nel soggettificare il Vice Preside, soprattutto fornendogli un vocabolario di concetti, di idee, di soluzioni che possono fare al caso del progetto che si accinge a costruire.

Nella seguente Tabella 23 possiamo vedere riepilogata la soggettificazione del Vice Preside in questa scena.

94 "Technology-enabled active learning is a teaching format that merges lectures, simulations, and hands-on desktop experiments to create a rich collaborative learning experience. By the fall of 2005, TEAL will be used for almost all MIT introductory physics instruction. TEAL classes feature [are]: collaborative learning—students working during class in small groups with shared laptop computers; desktop experiments with data acquisition links to laptops; media-rich visualizations and simulations delivered via laptops and the Internet; personal response systems that stimulate interaction between students and lecturers" (Massachusets Institute of Technology, n.d.)

Tabella 23 – Sostanza del Regime di Sapere del Vice Preside nella scena nr. 4



Sostanza del Regime di Sapere del Vice Preside					
	Scuola Del Progetto	**PNSD**	**DM 157/2016**	**SIDI**	**Futura**
Generalità	Collegio Progettante	Project Manager	Proponente	Compilatore abilitato / delegato	
Luogo da cui parla	Comunità scolastica autonoma	Azione # di un certo Ambito	Organo periferico di una Istituzione centralizzata	Personale di una Pubblica Amministrazione Periferica	La scuola del futuro
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Progettare interventi educativi	Pianificare le azioni della digitalizzazione	Scambiare economicamente idee progettuali con fondi per realizzarle	Standardizzare procedure, formati e criteri	Innovare gli spazi, le metodologie, le tecnologie
Specificazione degli Oggetti	Collegiti di Progettazione	Budget Attività Cronoprogramma Obiettivi misurabili	DS: nome e cognome Spazi innovativi e modulari Tecnologie Partners di Rete	Format Progettuale Criteri di Valutazione	
Organizzazione dei Concetti	Progettare per sviluppare la persona umana	Progettare come linearità logica, per fasi e sequenziale	Progettare per avere finanziamenti	Progettare ciò che è richiesto Progettare secondo i punteggi che verranno assegnati	Progettare innovazione così: Spazi modulari Tecnologia diffusa Docente abilitatore

Nel comporre la soggettificazione del Vice Preside, in questa scena, vediamo un sovrapporsi costante di attraversamenti: le enunciabilità e le visibilità concatenate sembrano rincorrersi l'un l'altra, riprendersi, prendere ciascuna un pezzo giusto accennato da un'altra e procedere nel farne, a suo modo, un altro piccolo monumento. Si tratta di un concatenamento in cui può vedersi molto bene una specie di funnel, come va di moda dire nel marketing: ogni effetto di un regime diviene punto di aggancio per un ulteriore riconcatenamento. L'agonismo delle dominazioni fa il resto, portando al costante dominio operato sulla Scuola Del Progetto.

Proprio dalla Scuola Del Progetto occorre iniziare. Enunciabilità che ha un vero e proprio primato storico: essa viene da lontano e disegna, già da tempo, una soggettività progettante. Si tratta di una soggettività multipla, organica, collegiale: non è mai prodotto, in essa, un progettista, ma sempre una collettività, un insieme cooperante e collaborante che scrive progetti per scrivere futuri possibili, per progettare interventi educativi che siano calzanti per l'unico luogo da cui questo collegio può aver guadagno il diritto di parola: la propria comunità scolastica autonoma. Enunciabilità che agisce già da tempo, si è detto, e che forse, ormai, è fuori dal tempo. Il PNSD domina tanto il ruolo quanto la postura: che tua sia collegio o individuo, dice, poco importa; ciò che conta è che tu sia un project manager, qualcuno in grado di prendere una specifica azione, che appartiene ad uno specifico ambito di un più ampio piano, e portarla a rigoroso, logica, coerente e concreta pianificazione. Il DM 157 si aggancia ad entrambi: se sei Scuola Del Progetto, devi progettare; se sei Scuola del PNSD, ti devi digitalizzare; proponimi le tue idee e in cambio ti darò i miei soldi. La generalità così fabbricata è quella di un proponente, di qualcuno che deve proporre proporsi: ovviamente, si tratta di qualcuno che parla da un luogo periferico, in condizione di bisogno e di subalternità, che deve andare al centro per avere attenzione e fondi. Il SIDI, a questo punto, compie una piccola opera di prestigio, riuscendo ad agganciarsi a tutte e tre i regimi precedenti. Che tu sia collegio progettante, project manager o proponente, poco mi interessa: per me tu sarai solo un compilatore. L'importante è che tu sia un individuo e che sia abilitato by default (DS o DSGA) o delegato, tramite apposita funzionalità. In ogni caso, qualcuno facente parte del personale regolarmente in forza all'organico della scuola, perfettamente conoscibile e conosciuto, perché già presente nei miei archivi. La possibile forma collegiale, anzi, è esplicitamente rinviata ad una fase successiva: la Sezione C del format progettuale, infatti, stabilisce che è necessario far intervenire gli organi

collegiali solo a progetto finanziato. Standardizzare è la postura raccomandata: i binari sono già tracciati, bisogna solo gettar carbone in caldaia e far girare le ruote. Da ultimo, Futura, quella enunciabilità sbordata e porosa: essa non fabbrica una generalità ben definita per la nostra soggettificazione, ma sicuramente gli fornisce una casa, un luogo da cui può sentirsi sicuro di stare parlando con autorevole verità. È la scuola del futuro, quella ancora da costruire ma assolutamente desiderabile, quella per cui innovare, tanto le metodologie quanto gli spazi e le tecnologie, non è una scelta disponibile: è, semplicemente, l'unica via.

Tutta una serie di elementi umani e non umani non discorsivi vengono fabbricati e posti in relazione con il Vice Preside affinché questa modalità enunciativa possa adempiere al suo funzionamento di progettista. Vi sono certamente i colleghi di progettazione, anche se la loro produzione in seno ad una enunciabilità appropriata da una forza dominata rende questo oggetto umano particolarmente marginale. Vi sono poi gli elementi non umani offerti dal PNSD: il budget, quale declinazione sulla scala progettuale delle risorse disponibili sulla scala di piano; le attività, quale declinazione degli strumenti; il crono-programma, quale declinazione dei tempi e gli obiettivi misurabili. Ciascuno di questi elementi, a sua volta, è specificato dal SIDI che, nel format progettuale on line che fabbrica, incorpora i macro-oggetti del PNSD in declinazioni specifiche e dettagliate, particolareggiate: il budget, ad esempio, diventa l'indicazione dell'importo richiesto e dettagliato sulla base delle singole voci indicate all'articolo 4, comma 3, ovvero spese per acquisti di beni e attrezzature, spese generali e organizzative nella misura massima del 2%, spese tecniche e per progettazione nella misura massima del 2%. Come già accaduto per la scena n. 3, poi, ritroviamo i dati nominativi della Dirigente Scolastica come un oggetto prodotto dalla digitalizzazione: chiunque sia l'effettivo utilizzatore della piattaforma, comunque ciò che è importante è la possibilità di sottomettere documenti con una firma del legale rappresentante, ovvero l'essere in possesso dei suoi codici di autenticazione. Gli spazi innovativi e modulari e le nuove tecnologie, poi, sono oggetti prodotti dal DM 157 e risuonano con gli elementi discorsivi prodotti da Futura. Da ultimo, il nostro Vice Preside viene anche posto in relazione con una serie di criteri di valutazione del progetto e relative forbici di punteggi attribuibili per ogni criterio.

Non restano da illustrare che alcuni modi di organizzare i concetti che sono prodotti per la nostra soggettività soggettificata, per dotarlo di un vocabolario per pensarsi, per pensare alla sua attività e per ideare il suo progetto: il progettare

come una attività razionale, lineare, sequenziale, che procede per fasi e che si sviluppo coerentemente dalle premesse agli obiettivi; il progettare come strumento, come mezzo per avere fondi e poter svolgere attività che, altrimenti, sarebbero impossibili; il progettare come attività finanche opportunistica, perché bisogna progettare stando all'interno delle griglie predefinite per la presentazione e avendo sempre presenti i criteri di valutazione ed i punteggi a cui si vuole ambire; il progettare innovazione come qualcosa che si fa necessariamente con spazi modulari, tecnologia diffusa e docenti nel ruolo di abilitatori. E poi, certo, c'è anche lo sviluppo della persona umana: l'idea di un futuro migliore, di poter cambiare il domani agendo sull'oggi, avendo a cuore la vita dei propri alunni. Certo, c'è anche questo… Dopo.

È a questo punto possibile, riprendendo quanto visualizzato con la VNA nella figura 31, concludere e finalizzare quanto prima accennato in relazione al concatenamento "a imbuto" di questa scena: tre principali elementi non umani non discorsivi fanno da punti di aggancio della soggettività. Si tratta del format progettuale, dei criteri di valutazione e dei colleghi di progettazione: il loro distribuirsi ampio ed equo sul piano del grafico rappresenta la larga bocca dell'imbuto. L'agonismo delle dominazioni emargina i colleghi di progettazione a concatenarsi esclusivamente con progettare per la persona umana. Invece, tra nella restante parte del reticolo, assistiamo ad un infittirsi di concatenamenti: il format progettuale viene specificato e dettagliato in obiettivi, budget, cronoprogramma ed attività, imparentandosi con la logica lineare. I criteri di valutazione, invece, si concatenano con gli spazi innovativi e modulari e le tecnologie, oltre che con la progettazione secondo i punteggi. Progettare ciò che è richiesto fa da trait d'union iniziale. Ma il concatenamento è destinato a concentrarsi: le attività del format progettuale, infatti, si concatenano con gli elementi discorsivi degli spazi modulari e delle tecnologie diffuse, a loro volta in concatenamento con gli spazi e le tecnologie dei criteri di valutazione. Progettare per finanziamenti fa da aggregatore del format progettuale nella direzione della sottoscrizione da parte della Dirigente Scolastica, mentre il docente come facilitatore si aggiunge agli spazi modulari e alle tecnologie diffuse che costituiscono i contenuti del progetto che la Dirigente deve sottoscrivere. Quest'ultima o, almeno, la sua firma digitale, diventa il collo finale in cui si raccoglie il nostro concatenamento a imbuto.

4.5.4. Il Processo di Funzionamento

I funzionamenti in campo sono cinque: Progettare, Pianificare, Compravendere, Standardizzare ed Innovare. Solo quattro, però, giocano effettivamente la partita del funzionamento: Progettare, difatti, è da subito dominato già nella soggettificazione del Vice Preside, gli elementi materiali che offre alla sua soggettività sono assolutamente marginalizzati e terminano da subito in un vicolo cieco.

Quando si tratta di mettere mano alla progettazione, Standardizzare ha ben pochi ostacoli sul suo cammino. Il suo primo avversario è, senza dubbio, Pianificare. Questi vorrebbe che si procedesse con ordine, a partire dall'idea e proseguendo per la sua declinazione in specifiche attività, per la strutturazione di tempi e costi, per la definizione degli indicatori da misurare nel monitoraggio. Standardizzare, però, è di ben altra forgia: vediamo ciò che è richiesto, vediamo come viene valutato quel che si scrive, partiamo da lì, partiamo dalla fine.

"Anzitutto e prima di tutto, servivano già dei luoghi per poter realizzare questo progetto. Il punto è che prima di fare questo progetto, dovevi avere uno spazio. Ecco perché abbiamo pensato a questa aula, che prima era usata come laboratorio di arte: e noi, poi, l'abbiamo pensata come laboratorio di creatività digitale. E poi, quest'altra, l'aula informatica, che prima c'erano solo vari computer, e noi l'abbiamo pensata come aula digitale. Queste aule, per partecipare a questo progetto, dovevano essere facilmente accessibili per i diversamente abili e con spazi aperti, che sono richiesti perché sono modulabili. Nel format, faceva punteggio. E noi abbiamo avuto un ottimo punteggio per gli spazi. E, ancora di più, non solo aule accessibili per i diversamente abili, ma anche dall'esterno, perché questi spazi devono essere poi a disposizione del territorio, facendo le convenzioni. Ad esempio, c'è questa associazione che ha fatto le maioliche, qui, con il nostro Atelier" (Vice Preside, nota di campo).

Non stupisce, pertanto, guardando a una bozza di progetto, che le prime sezioni ad essere compiate sulla istanza on line siano state quella relativa alla "adeguatezza degli spazi" e quella relativa alla "connessione alla rete internet". Per quanto riguarda il campo della prima sezione citata, è stato da subito scritto: "Concreta realizzabilità di rigenerare e valorizzare ampi spazi contigui e accessibili ai disabili, siti nel plesso in Via […], mq. […]+servizi: 1 spazio comune, 1 labor. informatico ed 1 labor. di arte, per la realizzazione di un unico Centro che

vuole essere "cantiere di idee e laboratorio permanenti di creatività". Si realizzeranno ambienti [:] (open space con arredi modulari da acquistare per lavoro di gruppo) mq48; […] mq43,4 già dotato di n.16 computers e LIM, tutti connessi in rete, di tablet, computers facilitati per disabili, di LIM e dotazioni da acquistare quali stampante/scanner tipografico a colori e software [;] mq42 già dotato di tavoli da disegno e forno per ceramica e idoneo arredo. Inoltre questi spazi sono al piano terra e serviti da: 8wc divisi per sesso e deposito di mq18" (nota di campo). Per quanto invece riguarda il secondo campo, quello della "connessione alla rete internet", è stato subito scritto: "Collegamento con il Sistema Pubblica Collettività, linea Telecom ADSL dedicata, contratto n. […] del […]. Tale linea è già perfettamente funzionate con cablaggio, conforme alla legge. Cavi, connettori, prese predisposti per interconnettere sia gli apparati attivi presenti (LIM e i 16 computers, postazioni fisse), sia quelli che successivamente saranno collegati (stampanti, monitor, ecc.). L'intero Atelier è già servito con wireless e quindi si potrà agevolmente lavorare con postazioni mobili (es. dispositivi a fruizione individuale tipo Tablet). Oltre all'adeguatezza e disponibilità immediata degli spazi, accessibilità degli stessi, possesso di attrezzature tecnologiche e non: 16 computers, 1 LIM, 1 forno per ceramica, tavoli da lavoro per disegno, arredi specifici, anche il collegamento ad Internet preesistente rende il nascente Atelier di concreta realizzabilità, fruizione ed e utilità ai fini didattici" (nota di campo).

Numeri, quantità, spazi, attrezzature, dati contrattuali, fruibilità da parte di pubblici differenti, con particolare attenzione alle disabilità: in questo avvio di progettazione le finalità sfumano sempre più verso le opportunità, verso ciò che è richiesto inderogabilmente, come la presenza di una connessione internet attiva e di strumentazione informatica di base, e verso ciò che è meglio valutato, come una adeguata conformazione degli spazi individuati per la realizzazione dell'Atelier. Si progetta secondo le richieste, si progetta secondo i punteggi.

Su questa base si innesta Innovare. Fin dal primo momento, questo funzionamento ha gioco facile, i temi sono i suoi, basta lasciarlo esprimere: gli spazi, le tecnologie, la rivoluzione copernicana del rapporto docente-discente. Lui ha molto da dire su queste cose: "Ecco, questa, ad esempio, è la possibilità di chiudere e trasformare lo spazio [indica un paravento a pannelli in legno e tessuto]. L'Atelier deve essere uno spazio aperto, perché le scuole di nuova generazione non avranno più aule chiuse, ma spazi facilmente componibili. Nel nostro progetto c'è lo spazio di ideazione dove si siedono e, con tranquillità, in gruppo,

pensano al lavoro che vogliono fare. Senza una cattedra, volutamente, perché l'insegnante fa pensare a loro: ovviamente è sempre presente e può anche dire da dove devono iniziare, ma il punto è che i ragazzi devono lavorare loro, in autonomia, nello spazio ideazione. Poi, dopo l'ideazione, si passa alla progettazione: qui c'è tutto ciò che può servire per una progettazione, finalmente non più cartacea, ma con mezzi innovativi e multimediali. C'è un computer più performante, con programmi tipo Autocad. Poi tanti computer, per far lavorare i ragazzi, che possono progettare da soli" (Vice Preside, nota di campo).

Anche Innovare, però, si deve sottomettere alle procedure di Standardizzare ed alla razionalità economica di Compravendere: "Ecco, qui abbiamo la stampante a sublimazione, che stampa su qualsiasi materiale: mattonella, maglietta, cappellino, etc. Qui abbiamo invece una stampante tipografica professionale. Bene, tutte queste attrezzature [indica anche il computer performante, oltre alle due stampanti] sono state alcune delle attrezzature acquistate con l'intervento dell'Atelier Creativo. Che poi, in fin dei conti, il format finanziava solo strumentazione e per un massimo di 15 mila euro". Tutto deve essere ricondotto a spesa ammissibile ed entro il tetto dei 15 mila euro per scuola, stabilito dal bando. Poi, tutto deve essere rigorosamente spacchettato ed incasellato nell'apposita sezione "attrezzature e strumentazioni" dell'istanza on line: "per realizzare il laboratorio sono necessarie postazioni grafiche multimediali, software di fotoritocco, software per montaggio audio video, software CAD, scanner e stampante 3D completo di materiale per stampa, stampante multifunzione A3, Software di autolettura per l'inclusività degli alunni BES, monitor touch-screen, tavoli e sedie per aule 3.0, tablet, carrelli alimentati con cassetti, stampante [a sublimazione], videocamera e fotocamera digitale, drone per le riprese dall'alto, armadietto blindato, plotter" (nota di campo). Manca qualcosa? Certo, manca sempre qualcosa: può essere finanziata tutta la strumentazione necessaria di cui deve dotarsi la scuola (nei limiti di budget, ovviamente), ma non è considerato ammissibile il materiale di consumo che servirà alla scuola per far funzionare davvero questi strumenti. È il colpo di grazia di Compravendere e Standardizzare ad Innovare: "queste cose costano un accidente. Mica solo comprarle, anche usarle! Le cartucce di questa stampante qua, ad esempio: mo' si sono esaurite, ma non è possibile ricomprarle, ci vuole un patrimonio! E ovviamente questo non te lo finanziava il bando… Sì, mo' stiamo senza cartucce, dobbiamo vedere come fare" (DS, nota di campo).

Riepilogando, la tabella 24 presenta la dinamica dei funzionamenti di questa scena:

Tabella 24 – Dinamica del Funzionamento Dominante nella scena nr. 4

Dinamica del Funzionamento Dominante						
Denominazione	**Progettare**	**Pianificare**	**Compravendere**	**Standardizzare**	**Innovare**
Quantità	Dominato	Dominato	Dominante	Dominante	Dominato
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato e per punti medi	Deviato e per punti medi	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi

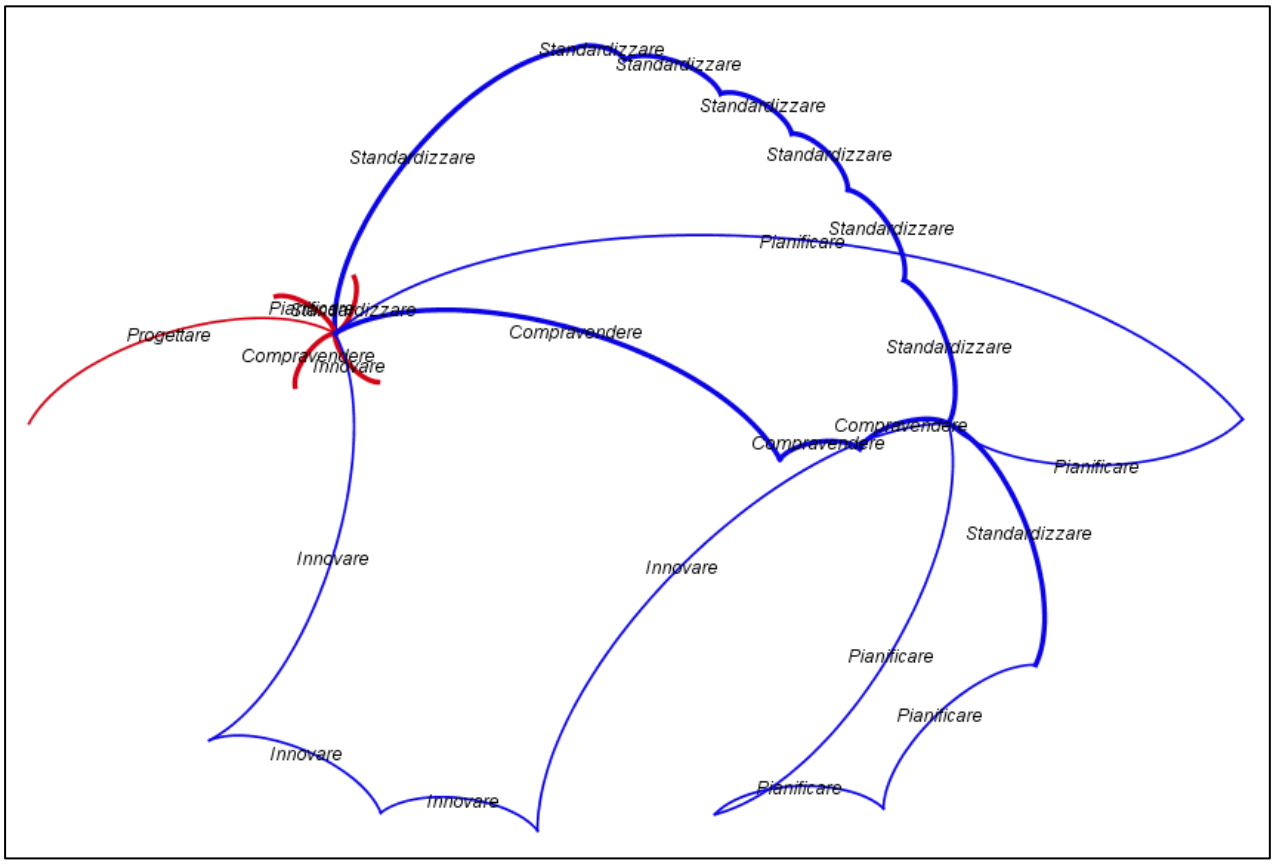
Il dettaglio che ci viene restituito è piuttosto nitido e semplice: Standardizzare e Compravendere sono senza ombra di dubbio le due forze dominanti. In entrambi i casi si tratta di forze reattive. Standardizzare vuole uniformare le pratiche di redazione e presentazione dei progetti per l'Atelier Creativo. Per farlo, però, non agisce direttamente, ma si opera su dei punti medi: tanto il format progettuale quanto i criteri di valutazione. La sua è una azione "a tenaglia", in grado di prendere il progetto "per la testa e per la coda": ti dico cosa devi scrivere, ti dico dove lo devi scrivere, ti dico come sarà valutato. I campi preimpostati, l'articolazione per sezioni, i punteggi specificatamente legati a ciascun criterio di valutazione e facilmente collegabili a ciascuna sezione del format progettuale: tutto funziona talmente bene che il format diviene, nelle pratiche del progettista, "Il" format, una vera e propria istanza molare a cui è necessario ricondursi e ricondurre ogni pensiero, ogni azione. Standardizzare, in questa scena, si configura insomma come forza di policing. Compravendere, dal canto suo, ha una funzione che sembra meno presente, ma risulta certamente incisiva. Anch'essa è forza reattiva: il suo obiettivo è ogni singola scuola, legalmente rappresentata da un Dirigente Scolastico, cui offrire risorse. Essa non agisce, però, in modo diretto: si applica sul progetto, di cui detta i contenuti, e lo lega a forme di valutazione, a punteggi, meglio definiti poi nell'alleanza con Standardizzare. Il suo modo di procedere, insomma, si conferma deviato e per punti medi.

Le forze dominate, invece, sono tre: Progettare, Pianificare e Innovare. Progettare è l'unica forza attiva di questa scena, tanto quanto è marginale. Essa ha un obiettivo, lo sviluppo umano degli alunni, e su di essi vuole applicarsi. Questa sua semplice linearità è ciò che la mette da subito fuori gioco, nel complesso assetto di elementi umani e non umani articolati e reticolati dalle altre forze. Funzionamento dominato in partenza, fin dalla soggettificazione iniziale, non riesce a circolare ed a funzionare in questo processo di funzionamento. Per Pianificare ed Innovare il discorso è differente. Sono entrambe forze reattive, anch'esse operano per separazione. Pianificare ha come obiettivo il progettare ma, piuttosto, che applicarsi su di esso in modo diretto, opera attraverso la bardatura di elementi non umani che fabbrica: il budget, il cronoprogramma e tutti gli altri elementi che mutua dal project cycle management. Lo stesso può dirsi di Innovare: il suo obiettivo sono le attività che possono essere progettate, ma il suo applicarsi è mediato da 3 elementi discorsivi inevitabili: gli spazi modulari, la tecnologia diffusa ed il docente abilitatore. Per entrambe le forze, il campo di battaglia ed il

luogo della sconfitta è rappresentato proprio dagli elementi non umani che fabbricano per la soggettività: così come Pianificare soffre e subisce la maggiore specificazione di Standardizzare, così Innovare viene dominato dai rigidi parametri di ammissibilità delle spese dettati da Compravendere.

Con la figura 32 possiamo guardare come si presenta questo processo di funzionamento con l'utilizzo della VNA nella sua funzione esplorativa, ovvero tramite l'applicazione dell'algoritmo ForceAtlas2.

Figura 32 – VNA esplorativa del processo di funzionamento nella scena nr. 4



Rispetto alla intricata complessità delle scene precedenti, la cartografia di questo processo di funzionamento è piuttosto agevole da analizzare. Dalla sorgente dei flussi, posta sulla sinistra, dipartono quattro vettori, che vanno a disegnare due circuiti sovrapposti e partzialmente interrelati.

Il primo circuito è quello dei funzionamenti dominanti. Standardizzare e Compravendere fluiscono in due direzioni inizialmente autonome, ma finiranno per ricontrarsi presto, chiudendo il cerchio di quella che si conferma essere un'alleanza solida. Il loro incedere, però, è differente. Compravendere va a disegnare un lungo arco principale, seguito solamente da due piccole propaggini, prima di saldarsi a Standardizzare. Quest'ultimo, invece, fa un percorso ben più ampio, ma anche molto frammentato in piccoli tragitti: segno di un funzionamento molto più pervasivo e diffuso, che va a toccare numerosi elementi e si espande in varie direzioni. Una volta assorbito anche compravendere, poi, l'ultima estensione di standardizzare si connette al secondo circuito.

Questi è il circuito dei funzionamenti dominati: Pianificare e Innovare, come le due precedenti forze, dipartono in direzioni differenti, quasi diametralmente opposte, ma vanno a costituire un circolo che troverà la sua chiusura proprio laddove Compravendere si salda con Standardizzare. Pianificare sembra procedere deciso, con passi lunghi e archi pronunciati, ma è proprio questa sua conformazione tesa a trovarsi in corrispondenza del dominio esercitato da Standardizzare, il cui incedere frammentato e pervasivo pare essere più efficacie. Entra nel dettaglio, si insinua tra più elementi, scorre più lento ma, proprio per questo, probabilmente, la sua viscosità trattiene e sormonta la scorrevolezza di Pianificare. Finchè al giungere del nodo di funzionamento sulla destra, Pianificare non finisce per essere marginalizzato, in un circuito chiuso e autoreferenziale di costante autoripetizione. La stessa sorte che accade a Innovare: la sua linearità lunga e distesa sembra essere simile a quella di cui è dotato Compravendere, almeno nel suo tragitto iniziale. Differente e, probabilmente, decisiva, però, è la diversa rotta che le due forze seguono: Compravendere giunge più velocemente al suo punto di applicazione, mentre Innovare, con andamento esemplare da forza Reattiva, prende vie più lontante, fa giri più deviati, traccia rotte di circumnavigazione che lo rendono più inefficiacie.

Oltre alla sorgente dei funzionamenti sulla sinistra, come già accennato, abbiamo una seconda area di densità sulla destra. È la regione in cui Standardizzare e Compravendere saldano la loro alleanza, così come il punto in cui Pianificare e Innovare, tentano una improbabile ultima resistenza. Si tratta, probabilmente, dell'addensamento di funzionamenti intorno al tema delle attività progettuali: attività che devono discendere da un obiettivo, per Pianificare;

attività che devono essere oggetto di progettazione in conseguenza dei punteggi, secondo Standardizzare; attività che devono essere articolate secondo alcuni principi, secondo Innovare; attività che devono essere legate a ciò che è finanziabile, secondo Compravendere.

Regione di densità e anche di interfacciamento, quindi, le attività da progettare sono contese da tutte le forze in campo: forze reattive che già hanno dominato in partenza Progettare e che ora convergono in quest'area per giocarsi la supremazia reciproca.

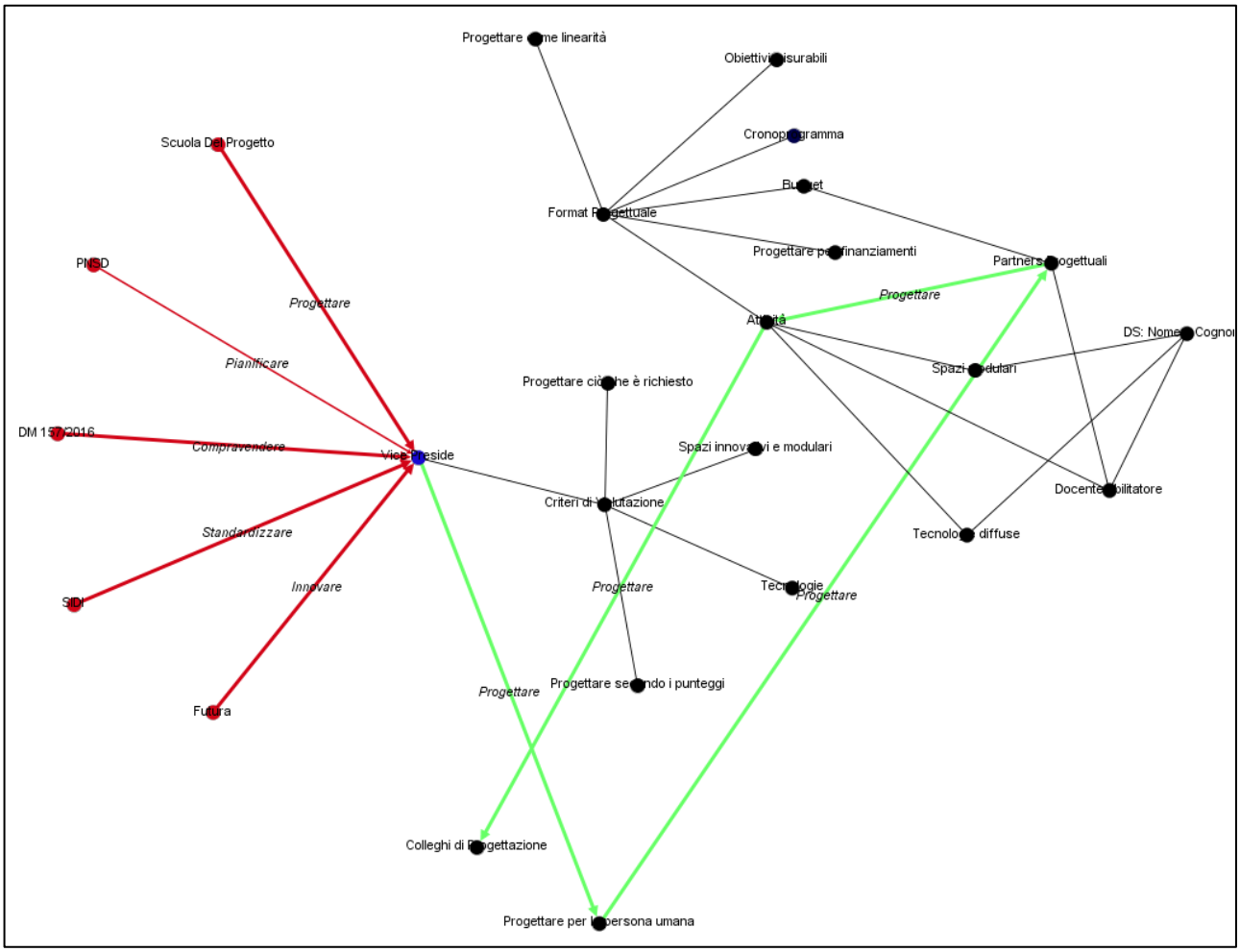
4.5.5. Il Processo di Soggettivazione

Finché non accade l'inimmaginabile. Il non prevedibile. Il non previsto. Il funzionamento non si interrompe, ma si piega. Viene piegato. Da qualcuno? Se ognuno non è un individuo ma un evento, allora la piega che stiamo andando a presentare è un accadimento contestuale, situato, ai limiti del casuale. Mai come in questa scena, il nostro following non ha avuto modo di ricostruire nemmeno l'esatta sequenza delle quattro pieghe. Le ha solo raccolte tutte, le ha viste e, vedendole, le ha messe insieme, producendole come tali. Cosa le abbia scaturite o, meglio ancora, quale attimo le abbia viste operare una riconcatenazione, non è dato. Fatto sta che la storia che si può scrivere sull'Atelier Creativo, nella nostra scuola, ha un sapore del tutto diverso da quello degli automatismi, delle standardizzazioni e delle compravendite che abbiamo fino ad ora ritrovato.

Riepilogando brevemente, il nostro Vice Preside era soggettificato come un manager di progetto, incastonato in un ambiente virtuale come un compilatore abilitato, vincolato da una serie di elementi materiali discorsivi (progettare per avere finanziamenti, progettare secondo i punteggi) e non discorsivi (campi predefiniti, sezioni vincolate, criteri di valutazione) che automatizzavano fortemente il suo progettare.

L'utilizzo della VNA, nuovamente in funzione narrativa, ci può aiutare a mettere a fuoco la eveniementale Meccanica della Piega del Vice Preside, evidenziando la diversa morfologia della sua nuova soggettività in funzionamento, come in Figura 33.

Figura 33 – VNA narrativa del processo di soggettivazione nella scena nr. 4



Poi, la piega: progressiva nella sua meccanica, inesorabile nel suo incedere. L'aggancio sembra essere quello economico, la ristrettezza della tipologia di spese ammissibili, la necessità di provvedere anche a sostenere i costi di funzionamento dell'Atelier, oltre a quelli di allestimento: "poi abbiamo avuto altri fondi, dal Comune e dalla Proloco. 5.000 Euro per produrre prodotti: non per attrezzature, per organizzazione, per tecnici, etc. Ma per prodotti. Per il Comune, ad esempio, faremo un giornalino sulle chiese […]. Oppure ancora, il Comune ci ha ordinato le riggiole con il nome del Comune […]. Ogni idea noi la presentiamo e loro, se gli piace, ce la finanziano" (Vice Preside, nota di campo).

Da qui, però, si inizia ad andare oltre: “Chiaramente, però, noi non siamo concorrenziali con le tipografie che fanno grandi numeri. Noi facciamo le bozze di progetto chiuse, qui. Poi facciamo le gare per le tipografie, per la stampa del nostro bozzetto finito. Vedi, negli Atelier Creativi quasi tutti hanno scelto una stampante 3D o hanno puntato sulla robotica, diciamo che questa sembrava la strada obbligata. Che sono cose importanti, non mi fraintendere, vanno bene. Sono il futuro. Ma per gli Istituti Comprensivi, ecco, noi non abbiamo visto una valenza concreta” (Vice Preside, nota di campo). La problematizzazione della tecnologia, di quello che era più o meno esplicitamente richiesto, apre la pratica della progettazione verso regioni che sembravano inesplorabili: “Vedi, a un certo punto, ci siamo posti un problema. Non siamo più partiti dal progetto, ma dalla scuola. Noi facevamo spesso volantini, giornalini, fumetti, etc. E allora ci servivano cose per fare questo. Poi avevamo il lavoro sulle riggiole[95]. E allora siamo partiti da quello. Perché il progetto doveva unire ideazione, progettazione e realizzazione. È così che abbiamo progettato il nostro Atelier per unire la creatività, la manualità e la possibilità di usare strumenti innovativi. Anche perché poi ci sono i costi dei materiali. Ma se hai un fine, sai anche come affrontare questi problemi: con Scuola Viva noi compriamo i materiali, con l’Atelier Creativo abbiamo preso gli strumenti per lavorarli! Ad esempio, avevamo questo progetto con la Fondazione Anti-Usura, per fare un pannello enorme di mattonelle decorate contro il gioco d’azzardo: […] siamo riusciti a farlo come attività all’interno del progetto Scuola Viva, ma solo grazie a gli strumenti dell’Atelier Creativo.”.

Una visione di progettazione differente emerge e si diffonde, lentamente, in ogni propaggine: “la Dirigente, in questo, è stata all’avanguardia. Lei, quando è arrivata, ha realizzato uno staff e ha detto allo staff: ‘voi con il territorio, dovete avere contatti, relazioni’. E in questo progetto, a un certo punto, questo abbiamo fatto: abbiamo fatto incontri di staff, ci siamo chiesti quali fossero le esigenze, nostre e del territorio. E a quel punto è nato davvero il progetto dell’atelier creativo” (Vice Preside, nota di campo). Un progetto che, tra l’altro, riesce a questo punto anche a svincolarsi dai dettami delle spese ammissibili, che avevano di fatto escluso buona parte delle possibilità sulla rivoluzione copernicana tra docente e discente: “siccome il prodotto principale nostro è il prodotto umano, abbiamo pensato che per farli sentire meglio e sereni, i ragazzi, era bene dargli un supporto psicologico. Così parte dei fondi che il Comune ci ha dato per l’Atelier

95 Vedi a seguire per maggiori dettagli.

Creativo li abbiamo destinati ad uno sportello psicologico. Che […] fa una formazione, per dire: come far sentire principe un ranocchio, come non farlo sentire spaesato. Perché se uno si mette al tavolo [di progettazione dell'Atelier] e l'insegnante non dice nulla, lui deve avere la forza di dire la sua idea. E tu gli devi dire: 'bravo!', a prescindere, per la sua autostima. E poi li devi aiutare a confrontarsi […]. Ed ecco anche per questo serve lo psicologo" (Vice Preside, nota di campo).

Oggi, l'Atelier Creativo, come abbiamo detto introducendo la scena, è al centro di concatenamenti molteplici, quotidiani: "il progetto è di due anni fa, nel mezzo [è stato] finanziato e [è] a regime di funzionamento da quest'anno. […] Tutti questi prodotti che vedi [indica delle riggiole decorate artisticamente] sono stati realizzati con l'Atelier Creativo. Il liceo artistico [del comune vicino] è venuto nel nostro atelier a fare l'alternanza scuola-lavoro: hanno usato i nostri spazi e hanno realizzato dei pannelli, tipo portali (perché [il nostro paese] era famoso per i portali), che saranno messi alle porte di tutte le aule […]. Ora, invece, vedrai un grande pannello di maioliche decorate. Questo pannello è stato ultimato grazie all'Atelier Creativo, ma è partito tanti anni fa, nel 2003. Perché, ti dico la verità, io in passato ho avuto una esperienza importante al liceo artistico e sono stato anche nel direttivo della Pro Loco. Già a suo tempo si parlava di ragionare col territorio. Ma questo progetto è rimasto sospeso, non completo, non si sapeva come finirlo. Quindi, con l'Atelier Creativo la scuola ha detto: vi diamo la possibilità di finire questo progetto, così si potrà anche esporre. E questo è diventato un progetto in partnership, con i loghi della Pro Loco, del Comune e della Scuola" (Vice Preside, nota di campo).

Non resta altro che concludere: "Comunque, il punto, non è certo solo il risparmio. Il punto è quanto partecipano in più i ragazzi. […] La cosa più importante è che i ragazzi ci lavorano, qualcuno si appassiona, per qualcuno potrebbe diventare anche, un domani, un lavoro. Questa è la ricchezza fondamentale. Che un istituto comprensivo possa fare questo, penso in Campania non ci sia nessuno. […] Noi [anche grazie all'Atelier Creativo] dobbiamo fargli capire [ai ragazzi] che il virtuale serve per realizzare bene il reale. Se resta virtuale, è un problema. […]" (Vice preside, nota di campo). E l'unico modo per farlo, a quanto pare, è avere una idea chiara: di cosa sia questo digitale, che attraversa l'educazione tutta, e di quale sia la missione educativa di una scuola, nell'era del digitale. "Per tornare alle riggiole, esse sono state un pregio [del nostro territorio]. [Con esse,

noi] ci proiettiamo nel futuro multimediale, ma non dimenticando le nostre radici" (Vice Preside, nota di campo).

Nella seguente Tabella 25, possiamo ripercorrere analiticamente le 4 fasi della Meccanica della Piega di questa scena.

Tabella 25 – Meccanica della Piega del Vice Preside nella scena nr. 4

Meccanica della Piega del Vice Preside		
	Da:	**A:**
Piega Materiale	Azione # di un certo Ambito + Organo periferico di una Istituzione centralizzata + Personale di una Pubblica Amministrazione Periferica + La scuola del futuro + Budget + Cronoprogramma + Obiettivi Misurabili + DS: nome e cognome + Spazi innovativi e modulari + Tecnologie + Partners di rete + Format Progettuale + Criteri di valutazione	Comunità Scolastica Autonoma + Colleghi di Progettazione + Partners di progetto + Tecnologie diffuse + Docente abilitante + Budget
Piega della Forza	Pianificare le azioni della digitalizzazione + Scambiare economicamente idee progettuali con fondi per realizzarle + Standardizzare procedure, formati e criteri + Innovare gli spazi, le metodologie, le tecnologie	Progettare interventi educativi
Piega della Verità	Progettare come linearità logica, per fasi e sequenziale + CProgettare per avere finanziamenti + Progettare ciò che è richiesto + Progettare secondo i punteggi che verranno assegnati + Progettare innovazione così	Progettare per sviluppare la persona umana
Piega del Fuori	Project Manager + Proponente + Compilatore abilitato / delegato	Progettista di Educazione

La Piega Materiale è una riconfigurazione morfologica che investe anzitutto alcuni elementi non discorsivi con cui la soggettività entra in relazione. Il legame con il budget, con gli spazi innovativi e con le tecnologie non è più né così prominente né mediato dai criteri di valutazione e dal progettare ciò che è richiesto. Il legame col budget permane, indubbiamente, ma secondo un'altra logica: esso, da vincolo, diviene strumento, modo di quantificare ciò che è necessario economicamente al fine di realizzare ciò che si sta progettando. Ciò può avvenire grazie alla comparsa di un elemento che, pur previsto nel processo di soggettificazione non aveva giocato alcun ruolo nel processo di funzionamento: i partners progettuali. Essi divengono un elemento di concatenamento generativo di nuove modalità di connessione: sono ciò che porta, ad esempio, a disconnettere le tecnologie diffuse dalle tecnologie richieste, scollegandole e facendo confluire solo le prime nelle attività progettate (è il caso della stampante a sublimazione invece della stampante 3D); ma è anche ciò che porta ad includere in maniera organica e sostantiva quella rivoluzione copernicana del rapporto discente-docente (grazie allo sportello psicologico, finanziato dal Comune e connesso con le modalità relazionali adottabili nell'Atelier Creativo). Tutto questo si lega inestricabilmente ad un nuovo luogo da cui la soggettività parla: quello della comunità scolastica autonoma. Essa è fatta da un gruppo di docenti, che si fa carico comune, tramite riunioni, della ideazione e della progettazione dell'Atelier. Ed è anche una comunità territorialmente insediata e radicata, che cerca relazioni e connessioni con gli altri Enti locali e afferma la centralità della scuola come Istituzione educativa aperta verso l'esterno. Perfino gli spazi, che erano stati individuati in maniera quasi meccanica, sulla base dei punteggi potenzialmente ottenibili, vengono riattraversati da questo nuovo luogo: la loro facile accessibilità diventa chiave di volta nel sostanziare il processo di apertura verso altri fruitori possibili.

La Piega della Forza è uno scivolamento tanto sottile quanto radicale. Standardizzare e Compravendere avevano sancito un'alleanza incontrovertibile e apparentemente inattaccabile. Le attività da progettare, in particolare, rappresentavano un sito di intensità del processo di funzionamento: nell'addensamento di funzionamenti che si articolava in quella regione appariva in tutta la sua potenza il dominio delle due forze, in grado con la loro pervasività di sottomettere anche Pianificare ed Innovare. La riconfigurazione morfologica degli elementi che sono posti in relazione con il Vice Preside, però, produce uno scivolamento delle forze proprio in questa regione di intensità e sopraffazione reciproca. Le attività ven-

gono stravolte: non sono più inserite in un flusso di funzionamento che le connetteva alla linearità del progettare; ma vengono anzi coinvolte in un percorso che le vede come effettuazione collegiale di un progettare finalizzato allo sviluppo della persona umana. È il flusso di Progettare, che acquisisce nuova rilevanza nella fabbricazione del Vice Preside, a scapito proprio di quel Pianificare la cui predominanza aveva costituito il trampolino iniziale su cui si innestavano, ad imbuto, i concatenamenti dettati da Standardizzare e Compravendere. Un differente modo di giungere alle attività, de-individualizzato ed anzi collegializzato, permette a Progettare di imporsi e piegare tanto Compravendere quanto Standardizzare, proprio sul medesimo campo di battaglia. Anche Innovare trae giovamento da questa piega: la sua posizione di sottomissione viene ribaltata, il budget non è più un limite ma un'occasione, la rivoluzione copernicana può essere portata fino in fondo nella progettazione dell'Atelier.

La Piega della Verità si accompagna alla Piega della Forza come abbiamo già in effetti visto: il nuovo passaggio per la collegialità promossa da Progettare implica anche il reinserimento organico di un elemento discorsivo prima isolato: si tratta del progettare per lo sviluppo della persona umana, un orizzonte finalistico assolutamente estromesso dalla soggettificazione, quasi cancellato nella pratica dalla sua marginalizzazione ai limiti estremi e sconnessi della rete soggettiva. Come vediamo grazie alla VNA, sono altri modi di intendere la progettazione che ora risultano marginalizzati e praticamente sconnessi: tanto il progettare come linearità quanto il progettare per finanziamenti. Mantengono un loro ruolo il progettare ciò che è richiesto ed il progettare secondo i punteggi, ma subordinati alla diversa gerarchia di valori dettata dalla nuova Verità. Questa posizione apicale riconosciutale, infatti, traspare chiaramente dalla piena riconfigurazione del principio di veridizione adottato dal Vice Preside nel pesare la validità del progetto. Se, inizialmente, vedevamo comparire frequentemente i punteggi, a conferma della bontà delle scelte operate, ora tutto è subordinato alla missione della scuola al suo "prodotto principale: il prodotto umano", il cui benessere diviene questione fondante.

Talmente fondante da aprire il vasto orizzonte della Piega del Fuori. I ragazzi, la loro passione, il loro futuro, ciò che può diventare una loro possibile occupazione. Offrire loro una speranza, tracciare con loro una via, distogliergli dalle possibili deviazioni di percorso. La missione educativa della scuola assume qui tutta la sua grammatica di costruzione di un futuro migliore per il tramite di un

presente fatto di sforzi e di benevolenza verso quei giovani volti che attraversano tutti i giorni i corridoi davanti allo sguardo della Dirigente, attenta ai loro sorrisi ed alle loro lacrime. In un'altra occasione, il Vice Preside, parlando del progetto con la Fondazione Anti-Usura, ben sintetizza ed evoca, con le sue parole, questo orizzonte di gratificazione: "insieme, come chiedono gli adolescenti, il mondo può cambiare. In fondo il lieto fine non è trovare la fortuna da soli, ma trovare la felicità insieme" (Vice Preside, nota di campo). Il Fuori è piegato. Il progetto è divenuto una forma di educazione, uno strumento per perseguire finalità più alte. Il progettista nasce a nuova vita: non più manager di progetto, non più meccanico compilatore, non più bisognoso proponente. Finalmente: educatore.

5. Concludendo

Ritengo – e forse molti scienziati sarebbero d'accordo con me – che non ci si deve formare un'idea troppo elevata della scienza, al punto da etichettare come scienza qualcosa di tanto importante come il marxismo, o di così interessante come la psicoanalisi. In fondo, non esiste una scienza in sé. Non esiste un'idea generale, o un ordine generale, che possa fregiarsi del titolo di scienza, e che possa legittimare e autenticare qualsivoglia forma di discorso non appena rientri nella norma così definita. La scienza non è un ideale che attraversi la storia per intero, realizzandosi in incarnazioni successive, a cominciare dalla matematica e poi dalla biologia, e successivamente con il marxismo e la psicoanalisi. La scienza possiede una normatività e funziona effettivamente come tale, in una determinata epoca, solo in base ad un certo numero di schemi, di modelli, di sistemi di valorizzazione e di codici. La scienza è un insieme di discorsi e di pratiche discorsive molto modeste, quotidiane, fors'anche talvolta noiose. E per tali discorsi esiste un codice, per tali pratiche ci sono delle norme, a cui sia gli uni che le altre devono obbligatoriamente sottostare.
(Foucault, 2001e)

Concludere, tirare le somme, tirare le fila. Raccogliere quanto si è disseminato per tutto l'arco della ricerca e farne una sintesi: "la" sintesi. Ciò che è in grado di restituirne il significato migliore, di evidenziare i contributi alla disciplina, di mettere in luce i piccoli avanzamenti che, come nani sulle spalle di giganti, si è riusciti ad apportare alla conoscenza del mondo. Poche frasi, chiaramente intellegibili, argute il giusto e, soprattutto, brevi: capaci di raggruppare in un solo, più ampio, concetto quei contributi apportati da piccole e sparpagliate porzioni di analisi empirica.

Purtroppo, tutto questo non è compatibile con le lenti teoriche che, tanto faticosamente, abbiamo costruito. Il capitolo 2 ci ha portato lontano: dal poter considerare qualcosa di non osservato o non osservabile come spiegazione di qualcos'altro; dal poter generalizzare su una scala macro qualcosa di micro per il tramite di una inferenza; dal poter confrontare e valutare differenti prospettive soggettive al fine di rintracciare i veri motivi di una azione; dal poter comprendere il mondo nelle sue diverse sfaccettature di senso. Il capitolo 2 ha forgiato delle lenti con cui abbiamo partecipato ed analizzato la trasformazione digitale dei processi di auto-governo di una organizzazione scolastica e dei suoi leaders. Ma in

che modo questo si leghi alla digitalizzazione della scuola italiana nel suo complesso è qualcosa che va ora affrontato.

Il capitolo 2 ci ha portato verso un altrove che necessita di essere chiarito, prima di entrare nel merito di queste conclusioni. Seguendo William James (1996), è possibile considerare come lo scenario in cui ci muoviamo ed esistiamo non sia un "uni"verso ma un "multi"verso, ovvero un "uni"verso liberato dalla sua prematura unificazione. Il che non significa orientarsi verso l'approccio comprendente e la molteplicità di interpretazioni soggettive: il multiverso non è un sinonimo di molteplici mondi, ma di un unico universo reale che tenga nel dovuto conto la molteplicità dei processi che vi accadono e che ivi si contrastano.

Come si può produrre conoscenza in questo scenario, in questo multiverso di processi in cui differenza e contrasti, dispute, più che essere giudicati come veri o falsi (sulla base di un principio di corrispondenza rappresentativa), devono essere addirittura valorizzati, tanto da portare lo scienziato a doversi preoccupare di offrire occasioni, ai propri oggetti di ricerca, di prodursi come differenti (Stengers, 1996)? Latour (2004) offre uno strumento interessante e che qui verrà adottato. Più che concludere usando "sentences" ispirate al principio, usuale nelle scienze moderne, dell'eliminativismo[96]; ci si può muovere utilizzando la "proposition, [a word that] conjugates three crucial elements: (a) it denotes obstinacy (position), that (b) has no definitive authority (it is a pro-position only) and (c) it may accept negotiating itself into a com-position without losing its solidity" (Ivi, p. 212). Una proposizione, quindi, può essere utilizzata per presentare ciò che, nel linguaggio di Latour, viene articolato: "the word 'articulation' is not its somewhat ambiguous connection with language and sophistication, but its ability to take on board the artificial and material components allowing one to progressively have a body" (Ivi, p. 210). Una articolazione, quindi, è un modo di restituire le connessioni tra elementi che non cessi di avere valore nel momento in cui gli elementi si costituiscono ed anzi valorizzi la connessione più degli elementi che essa connette o produce: una articolazione è, quindi, per usare il linguaggio fin qui adottato, molto vicina al concatenamento. Tanto che, come abbiamo visto

96 "the eliminativists: once we have a way of grasping the primary qualities […] we can eliminate as irrelevant all the other versions of what it is to be a body, that is, to be somebody" (Latour, 2004, p. 224).

nel corso di questo lavoro, i concatenamenti sono ciò che permettono, parafrasando il Latour di poco sopra, agli elementi materiali, umani e non umani, discorsivi e non discorsivi, di progressivamente diventare una soggettività.

In queste conclusioni, pertanto, ciò che ci si avvia a fare è offrire delle proposizioni sui concatenamenti del dispositivo di digitalizzazione:

- anzitutto, quelli dei processi di soggettificazione, con cui si risponderà alla prima domanda di ricerca, avanzando proposizioni inerenti l'articolazione delle soggettività di Leaders Digitali effettuate dall'assemblaggio di regimi di enunciabilità e di visibilità digitali;
- poi, quelli dei processi di funzionamento, con cui si risponderà alla prima parte della seconda domanda di ricerca, avanzando proposizioni inerenti l'articolazione dei funzionamenti dominanti del dispositivo di digitalizzazione;
- da ultimo, quelli dei processi di soggettivazione, con cui si risponderà alla terza domanda di ricerca, avanzando proposizioni inerenti l'articolazione delle soggettività che si discostano dal funzionamento dominante del dispositivo: una vera e propria Leadership Digitale.

Si tratta di proposizioni situate, senza alcuna pretesa di univocità, che mirano a contribuire alla fabbricazione della conoscenza di questo multiverso non eliminando versioni alternative, ma connettendo, "adding one more contrast, one more articulation to what it is to [become] a [leader]" (Ivi, p. 225). Si tratta, altresì, di un tentativo che non si astiene dalla generalizzazione, ma che guarda alla generalizzazione in modo differente (Stengers, 1997, 1998), "a generalization that runs the following additional risk: I accept being at once general and compatible with alternative versions of the multiverse" (Latour, 2004, p. 221). Solo così, solo in questa chiave, può essere inteso l'avanzamento di proposizioni sulla digitalizzazione della scuola italiana nel suo complesso e tratte da un singolo studio di caso.

Solo in questo modo, inoltre, è possibile concepire lo statuto che avrà la costruzione del Diagramma di funzionamento del dispositivo di digitalizzazione della scuola italiana che sarà proposto in questo capitolo e che costituirà la risposta alla seconda parte della seconda domanda ricerca. Una proposizione:

- sulla sostanza non formata che connette le differenti sostanze dei regimi di sapere effettuate dai processi di soggettificazione;

- sulla funzione non formalizzata che connette le differenti funzioni formalizzate dominanti effettuate nei processi di funzionamento;
- che intenda produrre[97] una "interessante"[98] visualizzazione di come la digitalizzazione della scuola e dei suoi leaders incorpori degli effetti di potere tutt'altro che trascurabili: una vera e propria nuova politica organizzativa dell'educazione.

5.1 Funzione non Formalizzata su Sostanza non Formata: il Diagramma del Dispositivo di Digitalizzazione della Scuola Italiana

> *Il principio generale di Foucault è il seguente: ogni forma è un composto di rapporti di forze. Date delle forze, ci si domanderà quindi innanzitutto con quali forze del fuori esse entrino in rapporto, e in seguito quali forme ne derivino. Si diano delle forze nell'uomo: forze dell'immaginare, del ricordarsi, del concepire, del volere… Si obietterà che tali forze presuppongono già l'uomo in quanto forma, ma non è così. Nell'uomo, le forze presuppongono soltanto dei luoghi, dei punti di applicazione, una regione dell'esistente. […] Si tratta di sapere con quali altre forze entrino in rapporto le forze dell'uomo […] e quale altra forma derivi da tale composto. Si può già anticipare che esse non entrano necessariamente nella composizione di una forma-Uomo.*
> (Deleuze, 2009, p. 163)

Il Diagramma: "l'a priori che [lo strato] presuppone" (Deleuze, 2009, p. 113), l'elemento genealogico delle forze concrete, la conseguenza di concettualizzare il potere come "un rapporto di forze, [in cui] la forza non ha un oggetto o un soggetto diverso dalla forza stessa" (Ivi, p. 97). Con queste parole, nel secondo capitolo, avevamo introdotto questo termine, così particolare, nel nostro vocabolario processuale. Ne richiamiamo qui, ora, i termini principali e generali, ma non con l'obiettivo di ripeterci. Si tratta, ora, di vedere all'opera quel che è stato delineato precedentemente.

---

97 "Let us not forget that any epistemology is a political epistemology: it is never a question of elaborating a theory of knowledge only, but always also a principle for mapping a divide between science and politics" (Latour, 2004, p. 221).

98 "To be scientific, in the new definition given by Stengers and Despret, knowledge has to be interesting. As has been noted by so many studies of scientists at work, to the qualification 'Is it scientific?', scientists often add the query: 'Maybe so, but is it interesting?' Fecundity, productivity, richness, originality are crucial features of a good articulation" (Latour, 2004, p. 215).

Anzitutto, quindi, il Diagramma ha a che fare col potere e, in particolare, con la concezione foucaultiana del potere come processo, come strategia intenzionale non soggettiva, come azione su azione: non qualcosa che qualcuno possiede, ma una forza che si esercita in un campo che la mette perennemente in relazione con altre forze. Necessità, quindi, del Diagramma, quale compendio e completamento della concettualizzazione processuale del potere. Ma anche utilità del Diagramma, in quanto linea di forza generale, che ricollega le singolarità, le allinea, le rende omogenee, le mette in serie, le fa convergere (Ivi): una regola generale che ci può mostrare la politica che è incorporata in una certa serie di funzionamenti dominanti in un dispositivo. E se il dispositivo è quello di digitalizzazione dell'organizzazione scolastica italiana, ciò significa che il Diagramma è una proposizione che visualizza la politica organizzativa incorporata nei processi di digitalizzazione delle pratiche organizzative.

L'output di un dispositivo, come abbiamo visto, è sempre una soggettività: il dispositivo è una matassa, un insieme di processi che ha come compito precipuo la fabbricazione di soggettività. Ne abbiamo viste alcune, nelle nostre scene, in pratica. Si tratta ora di metterle insieme, come articolazioni soggettive: l'una non esclude l'altra ma si connette alle altre, vi si aggiunge, vi si interrela. Ecco perché, il primo passo, nel costruire il diagramma, sarà la presentazione delle articolazioni soggettive che abbiamo incontrato nelle nostre scene. Nel linguaggio deleuziano, esse sono "sostanze formate", ciò su cui si opera il diagramma.

Le soggettività, dal canto loro, sono sempre soggettività finalizzate: soggettività fabbricate per condurre un funzionamento, per incorporare un modo di operare. I processi di funzionamento che innervano le nostre scene, anche in questo caso, vanno messi insieme, articolati, connessi, sommati laddove ricorrenti, collegati laddove applicati alle medesime soggettività. Il secondo passo nel costruire il diagramma, quindi, sarà la presentazione delle articolazioni funzionali che abbiamo incontrato nelle nostre scene. Nel linguaggio deleuziano, esse sono "funzioni formalizzate", ciò che concretamente effettua il diagramma.

Rintracciare il diagramma, quindi, sarà questione di topologia: guardare ad una forma non come a qualcosa di stabile e fisso, da misurare e da posizionare, come in uno spazio euclideo; bensì come a qualcosa di mutevole e dinamico, da

cogliere nella sua trasformabilità e nelle sue invarianze, come in uno spazio topologico. Ciò che allora viene ad essere importante è la proposizione circa quegli elementi che, al trasformarsi delle forme, non cambiano ma restano identici: quella "funzione non formalizzata" che attraversa e connette tutte le funzioni formalizzate; quella "sostanza non formata" che attraversa e connette tutte le sostanze formate. Così il diagramma cessa di essere concetto fraintendibile per una astratta metafisica e diviene parte integrante di una analitica del governo del leader digitale: una proposizione che delinea la sua fabbricazione in relazione a "a form of educational life, […] a form of educational production and [a form of] educational language" (Grimaldi, 2019, p. 145).

5.1.1 Le Sostanze Formate dei Regimi di Sapere: le Soggettività Assoggettate dei Leaders Digitali come First Order Effects del Dispositivo di Digitalizzazione

Come abbiamo visto nel capitolo 4, in ogni scena di vita scolastica quotidiana abbiamo incontrato una o più sostanze formate dei regimi di sapere, Leaders Digitali effettuati dai processi di soggettificazione. Abbiamo incontrato più volte la sostanza della Dirigente Scolastica, fabbricata nelle scene nr. 1 e 2; abbiamo incontrato la sostanza del Vice Preside, fabbricata nella scena nr. 4: leaders abituali della scuola, dotati di ruoli istituzionali da tempo consolidati e ora investiti dal dispositivo di digitalizzazione.

Abbiamo però anche incontrato delle soggettività meno abituali, più "nuove" rispetto alle consuetudini, come il Consulente del GDPR ed i Commerciali della software-house. Si tratta di soggettività effettivamente "estranee" all'ambito del sistema educativo italiano, che già altre ricerche (Forciniti et al., 2019; Spanò & Taglietti, 2019) hanno individuato come dei "new-comers" del policy edu-scape della digitalizzazione italiana: "all those figures who have placed themselves as main characters […] of the school reform in place. It is a kind professionalism that we could define outside-school-spaces […]. These are subjectivities that are explicitly characterized by their extraneousness to the educational world: they ignore the functioning mechanisms of the school organization, they ignore the contents of education, they declare that they want to gather information from

school professionals, because school is not their profession. Indeed, more precisely, suggesting that they are practitioners dispensing tips, tricks and other forms of useful advice" (Spanò & Taglietti, 2019, pp. 219-220).

Infine, abbiamo incontrato delle soggettività ibride: l'Animatore Digitale, di cui altre ricerche hanno indicato l'emergere come "the true leader of this digital revolution" (Ivi, p. 221), e l'Assistente Amministrativo Rendicontante. In entrambi i casi, si tratta di soggettività già presenti nell'organizzazione scolastica (l'Animatore Digitale è sempre un docente, l'Assistente Amministrativo Rendicontante ha il ruolo di Assistente Amministrativo), ma investite da una forte riconfigurazione rispetto al ruolo usuale.

Passiamo ora a rivederle nel dettaglio, focalizzandoci sull'individuare come esse costituiscano un certo tipo di supporti, di punti di applicazione, del potere e dei funzionamenti.

5.1.1.1 La Dirigente Scolastica e il Vice Preside

Nella Tabella 26, possiamo vedere la articolazione delle sostanze formate dei Leaders Digitali consueti del mondo scolastico, ovvero la Dirigente e il Vice Preside.

Tabella 26 – Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Consueti

Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Consueti					
Generalità	Responsabile Unico dell'Adeguamento Responsabile Decisionale Project Manager	Datore di Pubblico Impiego Dirigente Periferico di una Pubblica Amministrazione Centrale Responsabile Unica dell'Istituzione Proponente Compilatore abilitato / delegato	Cliente Fidelizzato Responsabile di una organizzazione Protagonista della Scuola Digitale	Presidente del Consiglio di Classe Collegio Progettante	Dirigente Pubblico
Luogo da cui parla	Istituzione Scolastica Autonoma Azione # di un certo Ambito	Una Pubblica Amministrazione Periferica Pubblico Ufficio dello Stato Organo periferico di una Istituzione centralizzata Personale di una Pubblica Amministrazione Periferica	Organizzazione Scolastica La Buona Scuola Digitale La scuola del futuro	Organo collegiale Comunità scolastica autonoma	Banco con postazione informatica Ufficio Dirigenziale
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Farsi carico di tutto quanto necessario per l'adeguamento Acquistare ciò che serve per la digitalizzazione Pianificare le azioni della digitalizzazione	Selezionare risorse umane in grado di svolgere funzioni necessarie all'organizzazione Razionalizzare le spese Certificare gli accadimenti Scambiare economicamente idee progettuali con fondi per realizzarle Standardizzare procedure, formati e criteri	Acquistare ciò che manca Digitalizzare qualsiasi attività organizzativa Pianificare le azioni della digitalizzazione Innovare gli spazi, le metodologie, le tecnologie	Decidere Collegialmente Progettare interventi educativi	Visionare ciò che viene proiettato Decidere e impartire direttive
Specificazione degli Oggetti	GDPR Risorse Umane interne o esterne RPD DSGA2 Preventivo Software Budget Attività Cronoprogramma Obiettivi misurabili	Avviso di Selezione Interna Tecnico Informatico DSGA Risposta ASL DS: nome e cognome Spazi innovativi e modulari Tecnologie Partners di Rete Format Progettuale Criteri di Valutazione	Preventivo Hardware Attività Organizzative Tecnico Informatico Esportazione Dati	Docenti componenti il consiglio Giudizi Sintetici Voti Colleghi di Progettazione	Postazione LIM Scrivania del Dirigente PC Desktop
Organizzazione dei Concetti	Problem Solving: efficacia nell'affrontare situazioni critiche Legge dello Scambio Economico Progettare come linearità logica, per fasi e sequenziale	Valutare le competenze Proceduralizzare le decisioni Conformarsi alla normativa vigente Subordinare ogni azione all'efficientamento dell'organizzazione Comunicare come doveroso adempimento d'ufficio Progettare per avere finanziamenti Progettare ciò che è richiesto Progettare secondo i punteggi che verranno assegnati	Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro Linearità Migliorativa e Sviluppista Tecnologia abilitante di processi organizzativi Progettare innovazione così: Spazi modulari Tecnologia diffusa Docente abilitatore	Progettare per sviluppare la persona umana	

Anzitutto ricordiamo che questa tabella, ancorché contenga un certo numero di accorpamenti rispetto alla mera riproposizione affiancata delle colonne delle singole tabelle dedicate, nel corso del capitolo 4, alle soggettificazioni della Dirigente e del Vice Preside, non rappresenti né una tipologia né una qualche forma di sintesi: anche laddove accorpate, in base ad un criterio di omogeneità, le singole componenti sono distinte ed identificabili. Questa tabella (così come le successive) rappresenta piuttosto una proposizione circa l'articolazione soggettiva di Leaders Digitali consueti che le diverse sostanze vanno a comporre.

Vediamo ora in che modo queste soggettività sono costituite quali punti di applicazione del potere, focalizzandoci dapprima sulle generalità e sul luogo da cui i leaders digitali consueti sono abilitati alla parola. Si tratta, anzitutto, di unità individuali: queste sostanze sono sempre commisurate e ritagliate sull'individuo, sulla singola persona, sia che essa venga posta in capo ad una organizzazione o ad un progetto, sia che essa venga considerata un cliente potenziale o fidelizzato, sia che essa venga vista come un proponente o un compilatore. Il leader come parte di un organismo, come primus inter pares, come rappresentante e portavoce di una qualche configurazione più ampia e paritetica pure è presente, ma in modo residuale. In ogni caso, è un leader che parla da una organizzazione locale: sia essa in rapporto di dipendenza gerarchica o di autonomia funzionale, sia essa tipicamente pubblica o indifferentemente pubblico-privata, si tratta sempre di una organizzazione inserita in una trama relazionale che configura il leader come attore sistemico, in equilibrio variabile con altri attori sistemici, di rango superiore (la pubblica amministrazione centrale), inferiore (gli organi collegiali) o paritetico (le altre organizzazioni digitali, scolastiche e non).

Se guardiamo poi agli elementi non discorsivi con cui questi leaders sono messi in relazione privilegiata, vediamo come questi siano prevalentemente elementi non umani connessi agli universi del management (budget, attività, cronoprogramma, format progettuale), seguiti da elementi umani individuali, sia in stato di dipendenza (come il DSGA o le risorse umane) che in grado di parità (come i partners di rete o i docenti), rispecchiando quanto precedentemente evidenziato sul sistema relazionale in cui sono inseriti. Gli elementi discorsivi, invece, condividono l'appartenenza all'universo semantico del management, tanto organizzativo che di progetto (problem solving, esternalizzare, progettare, linearità logico-sequenziale), ed a quello della pubblica amministrazione burocratica (proceduralizzare, conformarsi, doverosi adempimenti d'ufficio)[99].

99 In questa e nelle seguenti proposizioni sulle articolazioni soggettive dei Leaders Digitali, non vengono ripresi gli elementi relativi alla postura, in quanto le funzioni saranno pertinenza della successiva proposizione sui funzionamenti dominanti.

5.1.1.2 Il Consulente ed i Commerciali

In Tabella 27, possiamo vedere la articolazione delle sostanze formate dei Leaders Digitali estranei al mondo scolastico, ovvero il Consulente per il GDPR ed i Commerciali.

Tabella 27 – Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Estranei

Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Estranei				
Generalità	Specialista della normativa Specialista del software	Consulente altamente specializzato Commerciale	Privato sottoposto al dirigente pubblico Fornitori Abituali	Interlocuotore Privilegiato
Luogo da cui parla	La sua competenza	La sua azienda Distributore esclusivista territoriale	Ufficio di un cliente importante (istituzionale) Ufficio di un cliente di lungo corso (istituzionale)	Fornitore del Registro Elettronico
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Analizzare, Consigliare, Tecnicizzare Digitalizzare ogni attività	Offrire Consulenza Vendere quanti più pacchetti è possibile	Salvaguardare la politica relazionale	Pianificare step-by-step
Specificazione degli Oggetti		Abbigliamento Preventivo consulenza AGID Assistente Preventivo Software Catalogo	DSGA2 Pc Desktop	Catalogo Formazione
Organizzazione dei Concetti	Complessificare (riportare cose apparentemente semplici a normative complesse)	Valorizzare il sapere dal punto di vista economico Valorizzare la tecnica dal punto di vista economico	Equilibrare valori economici e relazionali Consolidare la fidelizzazione del cliente	Classificare e selezionare le attività digitalizzabili

Focalizzandoci sulla generalità e sul luogo da cui parlano, possiamo porre in evidenza come anche questi Leaders vengano costituiti come unità individuali, ma in un modo decisamente differente rispetto a quello che abbiamo visto per il Leaders consueti. Essi sono prodotti come singoli individui con cui si entra in relazione, con cui si interloquisce in modo privilegiato o con cui ci si rapporta asimmetricamente. Eppure, essi non sono solo dei singoli individui. Essi sono, in un certo senso, dei portavoce, dei rappresentanti di un qualcosa che li rende molto più che singoli e molto più che individui. Essi incarnano e incorporano ciò che li abilita a parlare: tanto la competenza, che parla attraverso la loro voce; quanto l'azienda, che li marchia e li abilita a parlare in sua vece, possono essere considerati come una estensione della loro individualità. Se la posizione in una trama

relazionale sistemica incasella le individualità dei Leaders Consueti; questi Leaders Estranei sono invece aumentati nella loro individualità da ciò che essi rappresentano: lo scibile che vive nelle loro qualifiche, piuttosto che la solidità e l'affidabilità che viene indicata dalle loro aziende.

Pochi sono gli elementi non discorsivi messi a loro disposizione e prevalentemente di tipo non umano: abbigliamento, preventivi, cataloghi, pc. Sembra questo andare a sostegno del fatto che il loro essere aumentati consiste in ciò che essi incorporano e che sta "dietro" di loro, piuttosto che nelle loro mani o, comunque, innanzi a loro. Gli stessi elementi discorsivi vanno in questa direzione: si tratta sempre di forme organizzative dei concetti che relazionano il sapere specialistico e "nuovo", in quanto estraneo al mondo dell'educazione, di cui sono portatori, con il valore economico dello scambio monetario inevitabilmente connesso al loro servizio di consulenza o di fornitura.

5.1.1.3 L'Animatore Digitale e l'Assistente Amministrativo Rendicontante

In Tabella 28, possiamo vedere la articolazione delle sostanze formate dei Leaders Digitali ibridi nel mondo scolastico, ovvero l'Animatore Digitale e l'Assistente Amministrativo Rendicontante.

Tabella 28 – Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Ibridi

Articolazione delle Sostanze Formate dei Regimi di Sapere dei Leaders Digitali Ibridi				
Generalità	Protagonista dell'Innovazione scolastica Internauta	Utilizzatore Esperto Utente	Legale Rappresentate dell'Istituto Beneficiario	Assistente Amministrativo Archivista
Luogo da cui parla	Funzione remunerata aggiuntivamente	Postazione Informatica Cattedra Organizzazione partecipante al programma come Autorità di Gestione, Organismo Intermedio o Beneficiario	Organizzazione Scolastica Proponente, anche in rete con altri partners Organismo responsabile delle operazioni	Archivio digitale Ufficio dell'Assistente Amministrativa 1
Postura nei confronti di altri elementi umani e non umani non discorsivi	Promuovere azioni di digitalizzazione Tradurre ogni necessità in risultati di ricerca	Digitalizzare le attività Visualizzare le attività digitalizzate Standardizzare i processi di utilizzo della piattaforma	Rendicontare le spese ammissibili Verificare il rispetto delle norme e la veridicità dei documenti	Archiviare le informazioni Digitalizzare i documenti cartacei
Specificazione degli Oggetti		Voti Giudizi Sintetici Postazione LIM DS: ruolo VP: ruolo DSGA: ruolo AA: ruolo	DS: nome, cognome VP: orecchio, occhio, memoria VP: orecchio, occhio, memoria DSGA: occhio, foglio, bocca AA2: orecchio, mano, faldone, occhio, bocca AA3: orecchio, mano, matita, foglio, calcolatrice	AA1: occhio, mano AA1: orecchio, occhio, mano Scrivania, connessione, Pc desktop, schermo, browser, tastiera e mouse
Organizzazione dei Concetti				

Con i Leaders Ibridi entriamo in un terzo modo di fabbricare individualità: le sostanze che ritroviamo nella tabella 28, infatti, preannunciano e lasciano intravedere non più la costituzione delle soggettività come unità individuali poste in relazione ad altre unità individuali sistemiche o alla propria eccedenza incorporata. Si tratta di un movimento diverso: non più dall'individuale all'individuale, non più dall'individuale al più che individuale, ma dall'individuale al meno che individuale. Richiamando e ricordandoci le scene in cui queste soggettività sono state plasmate, non possiamo che vedere in esse l'emergere di quel movimento che dall'individuale porta al dividuale: "frammentato in miriadi di dati, l'individuo diventa infinitamente calcolabile, comparabile, indicizzabile e intercambiabile" (Rouvroy, 2013, p. 157). L'Assistente Amministrativo, nel suo venir riconfigurato come Rendicontante dal processo di soggettificazione del dispositivo di digitalizzazione nella scena nr. 3, infatti, viene di fatto parcellizzato in una miriade di funzionamenti interconnessi che possono essere assolti solo dall'assemblaggio macchinico di differenti elementi umani e non umani, posti al livello sub-individuale. Lo stesso si può dire dell'Animatore Digitale, una docente che viene riconfigurata da un processo di soggettificazione che la conduce ad essere addentellato operativo "asservito" (Lazzarato, 2019) al funzionamento di un software. L'assenza di forme di organizzazione dei concetti di questi Leaders digitali è un tratto caratteristico che marca la differenza della sostanza per essi approntata. Se la generalità ed i luoghi da cui essi parlano sembrano la rassicurante ripetizione della soggettività dei Leaders consueti, questa usuale conformazione viene ibridata con il profondo rivolgimento degli oggetti e dei concetti messi a loro disposizione: nessun elemento non umano discorsivo, ben pochi elementi non umani non discorsivi, molte parti umane (occhi, orecchi, memorie, fogli, bocche, etc.).

5.1.2 Le Funzioni Formalizzate dei Concatenamenti: la Dinamica dei Funzionamenti Dominanti come Second Order Effects del Dispositivo di Digitalizzazione

Oltre che abitate dalle soggettività dei Leaders Digitali, le nostre scene sono innervate dalle dinamiche dei funzionamenti dominanti. Ogni scena ha la sua propria dinamica e la tabella 29 qui di seguito ci restituisce l'articolazione delle funzioni formalizzate dei funzionamenti dominanti.

Tabella 29 – Articolazione delle Funzioni Formalizzate dei Funzionamenti Dominanti del Dispositivo di Digitalizzazione

Articolazione delle Funzioni Formalizzate dei Funzionamenti Dominanti					
Denominazione	**Tecnicalizzare**	**Pianificare**	**Visualizzare**	**Standardizzare**	**Compravendere (x4)**
Quantità	Dominante	Dominante	Dominante	Dominante	Dominante
Qualità	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario
Modo di Procedere	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi
Denominazione	**Digitalizzare**	**Tradurre**	**Rendicontare**	**Verificare**	
Quantità	Dominante	Dominante	Dominante	Dominante	
Qualità	Forza Attiva, che si opera sul proprio obiettivo	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	Forza Reattiva, che si opera su un intermediario	
Modo di Procedere	Lineare e Diretto	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato, per punti medi e per Istanza Molare	Deviato e per punti medi	

Si tratta di quelle funzioni che sono state in grado di imporsi nel gioco contestuale e situato del potere di ciascuna scena e che quindi percorrono con furore il dispositivo di digitalizzazione. Anzi, possiamo identificarle come le funzioni che il dispositivo di digitalizzazione attualizza nel suo farsi. Procederemo ora ad avanzare delle proposizioni su come queste funzioni siano tra loro interrelate.

La forza più ricorrente è Compravendere. L'abbiamo incontrata ben 4 volte, di volta in volta accoppiata a Tecnicalizzare, Pianificare, Visualizzare e Standardizzare. Il suo funzionamento è pervasivo, ottundente ed onnipresente: in qualsiasi angolo ci si volti, si ritrova il suo linguaggio, la sua pratica materiale di scambio. Un servizio o un software per un denaro, un voto per una media, un progetto per un finanziamento: tutto può essere compravenduto, per tutto può essere trovato un controvalore adeguato: economico, certamente, anche. Ma non esclusivamente: gli scambi avvengono sulla base di un principio che non è univoco, ma variabile e contestuale, come mostra la scena nr. 2. Quel che conta è la dinamica: una offerta, una domanda, una intersezione che stabilisca il giusto prezzo.

Tecnicalizzare e Pianificare, dal canto loro, sono due funzionamenti che, accoppiandosi con Compravendere, mostrano il loro essere accomunati: entrambi fanno riferimento ad una istanza molare di sapere, nel loro corso, e tramite essa si danno forza. Entrambe sono forze di policing che stimolano un certo modo di guardare alle cose, che propongono una certa griglia di specificazione su tutto il reale: ogni pratica organizzativa può essere minuziosamente pacchettizzata e, riallacciandola alla normativamente stabilita necessaria conoscenza tecnica, riformata; ogni progetto di trasformazione digitale deve essere attentamente articolato in sub-unità interconnesse, facendo riferimento alle schematizzazioni codificate dall'apposito sapere.

Tradurre, Visualizzare e Digitalizzare, invece, sono forze che si prendono per mano grazie alla loro comune ingiunzione rivolta ai soggetti: qualsiasi cosa tu faccia, tu sei fabbricato per farla utilizzando la formula e la forma del codice binario. Che tu debba ricercare una informazione, che tu debba mostrare dei dati, che tu debba inviare una comunicazione: qualsiasi sia l'attività che sei chiamato a svolgere, le forme consentite dai media digitali sono il modo, unico e solo, nonché migliore, per farlo. Non sai come raggiungere un sito internet dall'indirizzo poco comprensibile? Chiedilo facilmente all'interfaccia user-friendly di

Google. Hai bisogno di far discutere un gruppo di docenti sui voti da attribuire ai loro alunni a fine anno? Usa i tools di visualizzazione che ti mette a disposizione il software del registro elettronico. Devi rispondere ad una richiesta pervenuta da un altro Ente? Naviga le interfacce digitali dei software che hai acquistato e segui i percorsi che ti porteranno alla condivisione rapida dei dati ed all'invio immediato delle comunicazioni.

L'ultimo gruppo di funzionamenti, infine, è costituito da Standardizzare, Rendicontare e Verificare. Due di esse sono forze di policing: Standardizzare e Rendicontare rinviano a due istanze molari che ne fanno due vere e proprie architravi del dispositivo di digitalizzazione. "Il" format progettuale e "il" progetto approvato, le istanze molari a cui esse rinviano, ci introducono verso ciò che rende queste tre forze simili. Standardizzare richiede che tutti i progetti siano elaborati, pensati e scritti secondo un determinato schematismo; Rendicontare richiede che tutti le attività progettuali svolte siano rappresentate al finanziatore secondo un principio di ammissibilità che si basa sulla coerenza con il progetto a suo tempo formalmente approvato; Verificare richiede che tutte le spese siano disponibili ed esaminabili, anche a distanza di tempo, nel loro formato originale, indipendentemente dall'essere digitale o analogico di quest'ultimo.

5.1.3 Il Diagramma di Funzionamento del Dispositivo di Digitalizzazione: the making Digital of Educational Leaders

Non resta che guardare alle invarianze.

Cosa vi è di invariante nelle trasformazioni topologiche delle forme assunte dalle articolazioni soggettive dei Leaders Digitali Consueti, dei Leaders Digitali Estranei e dei Leaders Digitali Ibridi? Cosa non cambia nei differenti modi in cui sono formati come punti di applicazione del potere? Si tratta di unità individuali, di soggetti fabbricati per essere essere individui singoli, autonomi, capaci tanto di avere affezione quanto di essere affetti nella loro singolarità. Sono tante unità individuali. Una moltitudine composta da elementi identificati e identificabili, qualificabili, catalogabili, ciascuno con le proprie peculiarità e le proprie differenze, anche laddove minime. Una moltitudine di unità individuali. Un umano pensato e fatto nel confine, più che sulla connessione; nella frontiera, più che sulla strada. Un umano numeroso, individuale, sempre individuabile, ma

eccezionalmente mai unico. Come possiamo leggere quel triplice movimento in divenire? Dall'individuale all'individuale in una rete relazionale sistemica ed asimmetrica; dall'individuale al più che individuale in una incorporazione continua e abilitante della rete relazionale discorsiva e non discorsiva che lo circonda; dall'individuale al meno che individuale, al dividuale, in una categorizzazione infinitesimale e microscopica che lo scorpora in un "corpo numerico" (Deleuze, 1990), statistico e "macchinico" (Deleuze & Guattari, 2002), "asservito" (Lazzarato, 2019) più che assoggettato: un individuale in società? No, forse no. Il movimento si richiude sempre su un Altro che è piega dello stesso: individuo-individuo, individuo-più-che-individuo, individuo-meno-che-individuo. Siamo piuttosto di fronte all'unicità della forma individuale anche nella fabbricazione della relazione: questa diventa lo specchiarsi con una forma che ripiega quella del sé, piuttosto che incontro con l'Altro. Moltitudine di unità individuali eccezionalmente uniche e necessariamente innestate in reti relazionali che fungono da "ponti speculari", "ponti-specchio", conducendo ad Altri che non sono altro che deformazioni, a loro volta eccezionalmente uniche, dell'unità individuale che vi si specchia. Sei tu, sei sempre tu, sei solo tu, eppure non sei mai solo con te.

Cosa vi è di invariante nelle trasformazioni topologiche delle formalizzazioni assunte dalle articolazioni delle funzioni dei funzionamenti dominanti delle nostre scene? Cosa non cambia nei differenti modi in cui sono finalizzate, operativizzate, rese operative le soggettività dei Leaders Digitali? Quali sono le "categorie di affezione del potere" (Deleuze, 2009, p. 106) che vengono attualizzate dai funzionamenti per cui queste soggettività sono fabbricate? Qual è la politica del governo organizzativo delle istituzioni scolastiche che è incorporata nella digitalizzazione?

Compravendere sembra giocare una partita sua. Si impone ovunque, si associa sempre ad altri funzionamenti differenti. Ma non sembra tanto questione di privatizzazione, di stabilire o mostrare che l'impresa privata sta entrando nei sistemi educativi per il tramite del digitale. Che pure sarebbe vero, chiaramente. Ma terrebbe quantomeno fuori una parte di ciò che si è raccontato, come il funzionamento di Compravendere nello snap-shot della scena nr. 2 sugli scrutini di fine anno. Occorre forse qui riprendere il Foucault della biopolitica per comprendere cosa è in gioco: il punto sembra essere l'evidenziare come si stia configu-

rando, nella attuale politica delle organizzazioni scolastiche, un regime di veridizione basato sul mercato, sulla legge della domanda e dell'offerta, una pratica di governo organizzativo fondata su un certo modo di costruire la verità: "the market must tell the truth (dire le vrai); it must tell the truth in relation to governmental practice" (Foucault, 2008, p. 32). Una pratica di interpretazione, gestione e costruzione delle relazioni basata sulla meccanica del domandare e dell'offrire e sulla verità decretata dalla intersezione "naturale" degli elementi in relazione.

Tecnicalizzare e Pianificare, invece, sono forze accomunate da un orientamento differente: esse sistematizzano il reale, gli danno "una nuova dimensione, una profondità irriducibile [:] la coordinazione e la subordinazione dei caratteri in [un progetto o in una pratica], in breve una forza di organizzazione, impongono una distribuzione [delle pratiche organizzative] in base alla quale […] tendono a svilupparsi ciascuno per conto proprio" (Deleuze, 2009, p. 168). Tecnicalizzare e pianificare sono le forze della scienza biologica che affettano le pratiche organizzative dando loro una sostanza, rendendo il loro oggetto sistemico, organizzato, imparentato, scomponibile e ricomponibile all'infinito, mettendo in gioco "assi, orientamenti, dinamismi in base ai quali [le organizzazioni, in quanto viventi], si piega[no] in questo o quel modo" (Ivi, p. 169).

Tradurre, Digitalizzare e Visualizzare prendono un'altra via, in quanto derivano dalla medesima piega, ma applicata in una scienza differente. Sono le forze "del silicio che si prende la propria rivincita sul carbonio" (Ivi, p. 175), le forze delle scienze dell'informazione e dell'informazionalismo (Peters & Besley, 2018), che superano la definizione linguistica dei significati attraverso le loro designazioni e significazioni, andando verso un rinvio definitorio stabilito dalla connessione e dai parametri che qualificano ciò verso cui si rinvia, in una catena infinita di link che davvero sembra essere quella di Markov (Deleuze, 2009). Tradurre, Digitalizzare e Visualizzare affettano le pratiche organizzative dando loro una forma, una lingua, che però non è più quella della linguistica generale né quella della linguistica comparata. Piuttosto, è una linguistica in cui "gli agrammaticali si prendono la loro rivincita sul significante" (Ivi, p. 175), in cui "attraverso un numero illimitato di costruzioni grammaticali sovrapposte, [ci] si protende verso un'espressione atipica, agrammaticale, come se [ci] si rivolgesse verso la fine del linguaggio" (Ivi, p. 174): una lingua della proiezione, dello sguardo, dell'immagine tanto univoca quanto interpretabile, delle interfacce gra-

fiche che incorporano percorsi di navigazione preimpostati, delle queries di ricerca le cui risposte vengono fornite da un algoritmo capace di interrelare ed ordinare in pochi millisecondi una enorme mole di parametri fondata sulle connessioni reciproche dei potenziali risultati.

Standardizzare, Rendicontare e Verificare, infine, sono forze della produzione: "non c'è più solo forza di lavoro produttivo, ma ci sono condizioni di produzione in base alle quali il lavoro stesso si ripiega sul capitale" (Ivi, p. 169). Esse affettano le pratiche organizzative dando loro un principio ordinatore verso cui queste possono ripiegarsi: esse agiscono "as a way to objectify [organizational] processes and turn them into observable objects and structures" (Grimaldi, 2019, p. 105). È un principio ordinatore del tutto particolare, però: lo standard del format progettuale, l'originalità del progetto inizialmente presentato, la disponibilità perenne di una copia autografa di ogni documento. Non si tratta di un principio stabile e predefinito, bensì del riempimento di un posto vacante, effettuato di volta in volta in modo differente, per il tramite di un parametro mobile. Come se la piega del regime di veridizione instaurato da Compravendere avesse costituito tanto "uno 'spessore' così come 'un vuoto'" (Deleuze, 2009, p. 169). Lo spessore della meccanica della veridizione ed il vuoto del principio di veridizione, a sua volta colmato, in modo mobile, dalla produzione.

Abbiamo ora tutti glie elementi per tentare di tentare di tracciare, la proposizione, lo schiz(z)o, del Diagramma del Dispositivo di Digitalizzazione delle organizzazioni scolastiche italiane.

La sostanza non formata: una moltitudine di unità individuali, eccezionalmente uniche e necessariamente innestate in reti relazionali che fungono da "ponti speculari".

La funzione non formalizzata: incitare[100] alla regolazione delle pratiche organizzative, intese come sistemi viventi, rappresentati visivamente ed agrammaticalmente, secondo una meccanica di veridizione basata sulla dinamica

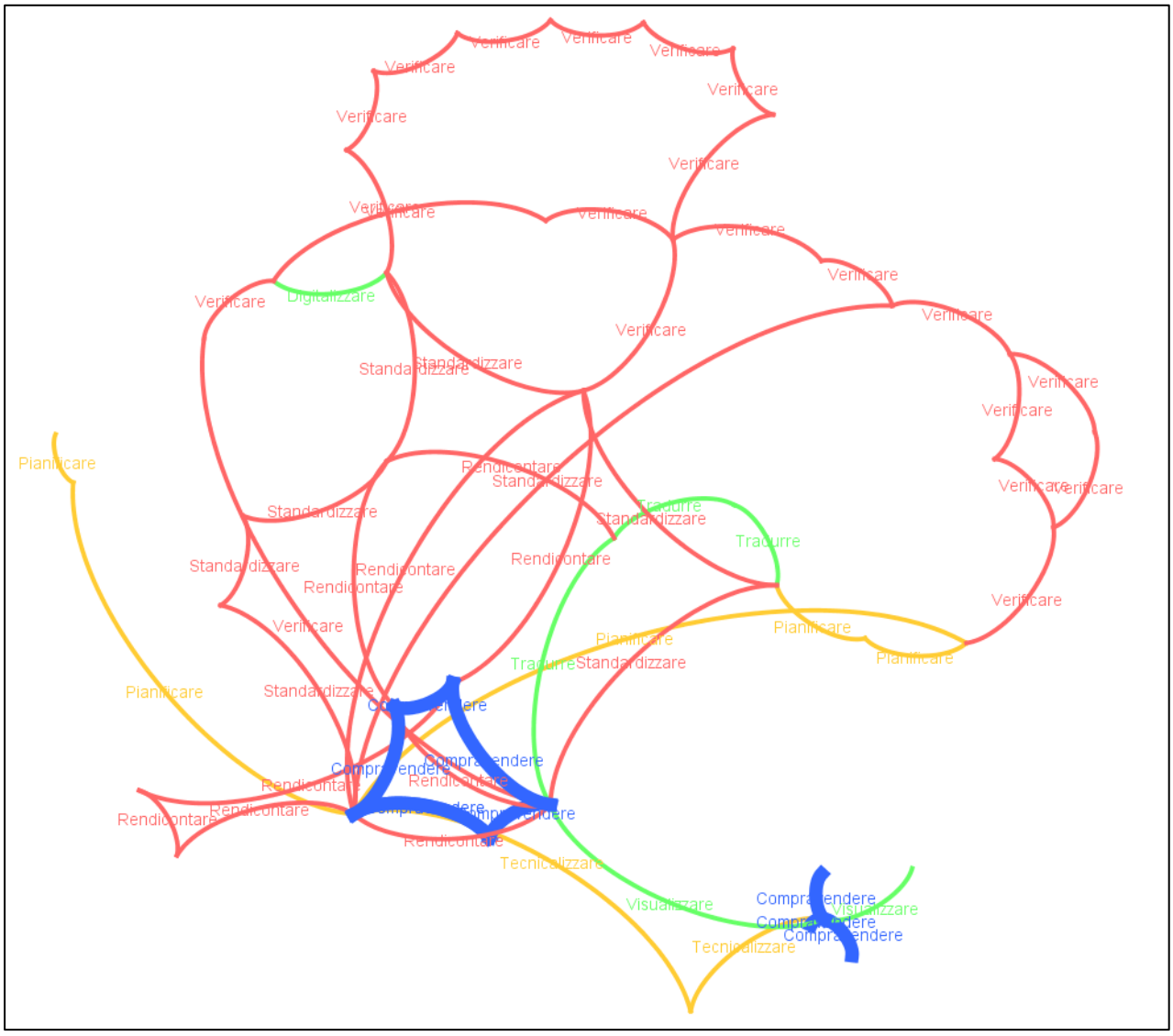
100 "Non bisogna […] confondere le categorie di affezione del potere (del tipo 'incitare', 'suscitare', ecc.) con le categorie formali del sapere ('educare', curare', 'castigare'…) le quali, per attualizzare le prime, passano attraverso il vedere e il parlare" (Deleuze, 2009, p. 106).

del mercato, ed un principio di veridizione basato su forme di parametrazione mobile.

Il Diagramma, funzione non formalizzata su sostanza non formata: incitare una moltitudine di unità individuali all'auto-regolazione delle pratiche organizzative rispetto ad una qualche forma di parametrazione mobile, con la sola condizione che le unità individuali siano innestate in reti relazionali speculari.

Grazie alla VNA in funzione esplorativa possiamo offrire una visualizzazione del Diagramma in Figura 34.

Figura 34 – Il Diagramma del Dispositivo di Digitalizzazione delle organizzazioni scolastiche italiane.



Possiamo chiaramente notare come la rispazializzazione topografica operata dall'algoritmo ForceAtlas2 riesca a visualizzare in modo nitido il funzionamento di questo Diagramma. Il cuore pulsante è la meccanica della veridizione operata da Compravendere, presentato in blu, con un tratto quattro volte più spesso degli altri, correlato alla sua quadruplice presenza nelle nostre scene. Esso costituisce prevalentemente un meccanismo chiuso, un sistema di alimentazione dell'intero

diagramma, un vero e proprio muscolo cardiaco che pulsa e organizza le forze secondo la propria Volontà di Potenza.

Un meccanismo chiuso ma tutt'altro che un circolo chiuso: Compravendere è in contatto con tutte le altre forze, è il punto di circolazione obbligato di questo sistema di flussi. In arancione, poi, vediamo Pianificare e Tecnicalizzare, che si diffondono lungo tutte e tre le direttrici che sostengono questa diagrammatica. Essi sono l'organizzazione sistemica che si diffonde lungo tutti gli assi e che sostiene e indirizza l'intero apparato circolatorio. Le arterie principali (o sistemiche, come si usa dire in anatomia) del Diagramma.

In verde, le forze informazionali: Visualizzare, Tradurre e Digitalizzare. Se le prime due sembrano essere più diffuse ed in continuità, la terza fatica a trovare il suo spazio. Sono forze incipienti, forze che si stanno innestando ma che ancora non riescono ad esprimersi al massimo della loro potenza. Forze ancora periferiche, forse resistite, ma certamente nevralgiche: connettono parti del Diagramma che, altrimenti, resterebbero isolate.

In rosso, infine, le forze della produzione, il principio mobile di veridizione, la parametrazione: la parte più ampia del diagramma, quella più estesa e, insieme, quella che presenta il maggior numero di piccole connessioni, di piccoli archi, di piccole piegature. Verificare, Standardizzare e Rendicontare sono il sistema circolatorio diagrammatico nella sua capillarità, nella sua capacità di raggiungere ogni più piccolo anfratto dell'organizzazione: il potere dovunque, presenza ubiqua di qualcosa su cui doversi parametrare, l'incitazione costante e perenne all'auto-regolazione, all'auto-conformazione, all'auto-stimolazione del perennemente inadeguato Leader Digitale.

5.2 La Meccanica della Piega: la Leadership Digitale della Scuola Italiana

Non restano da affrontare che i third order effects del dispositivo di digitalizzazione: gli effetti dei processi di soggettivazione del dispositivo, quali sono e come si producono le soggettività che si discostano dal funzionamento dominante del dispositivo, dalla sua diagrammatica.

Seguendo il Deleuze di Istinti ed Istituzioni, "la tendenza si soddisfa nell'istituzione, [ma] l'istituzione non si spiega con la tendenza. […] Il problema sociologico più profondo consiste […] nel cercare quale sia quest'altra istanza da cui dipendono direttamente le forme sociali della soddisfazione delle tendenze" (Deleuze, 2014, pp. 30-31). Questo può essere considerato il Diagramma di Funzionamento: un tracciato di quell'altra istanza, il potere, che plasma la forma sociale della digitalizzazione delle organizzazioni scolastiche e dei suoi leaders. Ma, come abbiamo detto più volte in questo lavoro, non finisce tutto qui, non si arena tutto nel potere e nelle sue incessanti fabbricazioni soggettive.

La fuga dalla diagrammatica ci offre degli indizi sulla tendenza che diviene linea di fuga, decodificazione continua, guastamento di tutti i codici (Deleuze, 2002, p. 312). Se le istituzioni, insieme ai loro fondatori, "sopraggiungono come il destino, senza un motivo, una ragione, un riguardo" (Nietzsche, 1984, p. 17); ecco che i processi di soggettivazione ci lasciano intravedere le altre strade percorribili, le alternative praticabili e praticate, l'aleturgia del vero quale scandalo del diverso come pratica possibile (Foucault, 2012), "not what we are and we are ceasing to be […] but rather what we are in the process of becoming – that is the Other, our becoming-other" (Deleuze, 1991, p. 164). Fuga dalla diagrammatica che è, però, affatto scontata ed affatto pacifica, ma che piuttosto va a costituire quella "macchina da guerra" che, dalla periferia, si scontra con la "macchina dispotica" dell'istituzione: le soggettività autonome che si effettuano per via della meccanica della piega sono così quei nomadi che "non cessano mai di contrapporsi [ai despoti], al punto tale da confondersi" (Deleuze, 2002, p. 321). Quelle possibilità anche minimamente differenti che qualcuno o qualcosa sta già percorrendo e che non smettono di fuggire dal diagramma e di essere in esso reintegrate. È la materializzazione di quello che, nell'introduzione, è stato definito slittamento del cambiamento, tanto ontologico quanto epistemologico-politico: un altro modo di intendere ciò che cambia (tutto cambia di per sé, a prescindere dall'intenzione di farlo cambiare); un altro modo di guardare a ciò che cambia, delimitando diversamente le parti in gioco; un altro modo di performare il cambiamento, valorizzando ciò che già viene praticato da una delle parti in gioco.

Soggettività autonome, quindi. Effettuate contestualmente, contingentemente ed eventualmente: stati vissuti. Ma sempre ricordandosi che uno stato vissuto "non è qualcosa di soggettivo, o non è per forza tale" (Deleuze, 2002, p. 317), ma attiene piuttosto all'intensità: "l'intensità ha a che fare coi nomi propri,

che non sono né rappresentazioni di cose (o di persone), né rappresentazioni di parole. Individuali o collettivi, i presocratici, i romani, gli ebrei, il Cristo, l'Anticristo, Giulio Cesare, Borgia, Zarathustra, tutti questi nomi propri […] sono […] designazioni di intensità su un corpo che può essere il corpo della Terra, il corpo del libro, ma anche il corpo sofferente di Nietzsche: io sono tutti i nomi della storia..." (Ivi, p. 318).

Ecco quindi che concludere con delle proposizioni sulle articolazioni soggettive autonome della Leadership Digitale della scuola italiana non significa riepilogare casi unici ed impossibili, irrimediabilmente legati a dei nomi, a dei cognomi, ad un'ora e ad un luogo, a delle situazioni contestuali e contestualizzate. Piuttosto significa guardare a quelle intensità che, appunto, attraversano quelle singolarità e permettono di visualizzare una leadership non leaderistica, non individualistica, non categoriale, non umana, non riduzionista e non determinista, non assente né presente per scelta precostituita.

La seguente tabella 30 mostra l'articolazione delle varie meccaniche della piega che abbiamo incontrato e costituirà elemento di supporto alla successiva parte conclusiva ed a cui sarà pertanto fatto costante riferimento.

Tabella 30 – Articolazione delle Meccaniche della Piega

Articolazione delle Meccaniche della Piega		
	Da:	**A:**
Piega Materiale	Istituzione Scolastica Autonoma + Una Pubblica Amminsitrazione Periferica + Ufficio Dirigenziale + GDPR + Risorse Umane interne o esterne+ RPD + DSGA2 + Avviso di Selezione Interna + Tecnico Informatico + DSGA + Preventivo Hardware + Scrivania Banco con postazione informatica + Organo collegiale + Postazione LIM + Docenti componenti il Consiglio + Voti + Giudizi Sintetici Organizzazione Scolastica + Ufficio Dirigenziale + Pubblico Ufficio dello Stato + Esportazione Dati + PC Desktop + Risposta ASL Azione # di un certo Ambito + Organo periferico di una Istituzione centralizzata + Personale di una Pubblica Amministrazione Periferica + La scuola del futuro + Budget + Cronoprogramma + Obiettivi Misurabili + DS. nome e cognome + Spazi innovativi e modulari + Tecnologie + Partners di rete + Format Progettuale + Criteri di valutazione	Individualizzazione e de-istituzionalizzazione In piedi al centro dell'aula + Presidente del Consiglio di Classe Pc Desktop + Stampante + Risposta ASL Comunità Scolastica Autonoma + Colleghi di Progettazione + Partners di progetto + Tecnologie diffuse + Docente abilitante + Budget
Piega della Forza	Farsi carico di tutto quanto necessario per l'adeguamento + Selezionare risorse umane in grado di svolgere funzioni necessarie all'organizzazione + Acquistare ciò che manca + Decidere e impartire direttive Visionare ciò che viene proiettato + Decidere Collegialmente + Acquistare ciò che serve Digitalizzare qualsiasi attività organizzativa + Decidere e impartire direttive + Certificare gli accadimenti Pianificare le azioni della digitalizzazione + Scambiare economicamente idee progettuali con fondi per realizzarle + Standardizzare procedure, formati e criteri + Innovare gli spazi, le metodologie, le tecnologie	Contrattare Decidere Collegialmente Tutelare gli alunni Progettare interventi educativi
Piega della Verità	Problem Solving: efficacia nell'affrontare situazioni critiche + Valutare le competenze + Proceduralizzare le decisioni + Conformarsi alla normativa vigente + Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro Legge dello Scambio Economico Linearità Migliorativa e Sviluppista + Comunicare come doveroso adempimento d'ufficio. Progettare come linearità logica, per fasi e sequenziale + CProgettare per avere finanziamenti + Progettare ciò che è richiesto + Progettare secondo i punteggi che verranno assegnati + Progettare innovazione così	Problem Solving + Esternalizzare responsabilità in cambio di un ammontare di denaro Presidente di Commissione d'Esame Privacy come libertà fondamentale Progettare per sviluppare la persona umana
Piega del Fuori	Responsabile Unico dell'Adeguamento + Datore di Pubblico Impiego + Cliente Fidelizzato + Dirigente Pubblico Presidente del Consiglio di Classe Responsabile di una organizzazione + Dirigente Pubblico + Responsabile Unica dell'Istituzione Project Manager + Proponente + Compilatore abilitato / delegato	Manager Scolastico Primus inter Pares Responsabile di una Istituzione Educativa Progettista di Educazione

5.2.1 Digital Leadership as Assembling

Assembling è il primo nome, la prima intensità che incidiamo sul corpo della Digital Leadership. È forse quel che più marca la differenza rispetto agli effetti dei processi di soggettificazione. Là, un leader, unico e solo, prodotto per essere tale. Qua, una leadership che si assembla in configurazioni assolutamente variabili e contingenti, mettendo insieme pezzi finanche disparati di umano e non umano, di soggettivo e di collettivo, di digitale e di analogico, di discorsivo e di non discorsivo.

Chi è, o meglio, cos'è la leadership che emerge nella scena nr. 2? In quali elementi materiali si articola? Abbiamo una persona umana, la Dirigente Scolastica, certo. Ma non è lei la leadership di questa scena. Nel secondo snap-shot, la

vediamo, piuttosto, assemblarsi, concatenarsi con una serie di normative (quella che la indica come Presidente di Commissione d'Esame a partire dall'anno scolastico in corso, quella che la indica come Presidente del Collegio di Classe) e con una dinamica del corpo che la porta ad alzarsi, a camminare ed a porsi al centro dell'aula. Nel terzo snap-shot, invece, si recide la sua connessione con l'esportazione dei dati mentre si attiva un concatenamento con la stampante; allo stesso modo in cui entra in gioco un nuovo elemento discorsivo, la privacy degli studenti come libertà fondamentale, che comporta la recisione funzionale del flusso che la connetteva all'adempimento come dovere d'ufficio. Osserviamo facilmente lo stesso assemblarsi anche nella scena nr. 4, in cui la leadership emerge in una concatenazione multipla e generativa tra il Vice Preside, i colleghi di progettazione e la Comunità scolastica, giungendo ad includere anche quei Partners di Progetto che, inizialmente, erano rimasti estranei all'assemblaggio.

Si potrebbe obiettare che la scena nr. 1 va in altra direzione. Nella Tabella 30 è perfino riportato chiaramente, nella casella relativa alla piega materiale, che si tratta di una individualizzazione. Guardiamo però meglio questa individualizzazione e, soprattutto, visualizziamone l'intensità. Anzitutto, essa non è l'opposto di un assemblaggio, ovvero un dis-assemblaggio: si tratta, piuttosto, di un ri-assemblaggio. Infatti, un elemento distintivo di questa meccanica della piega è proprio la interruzione di molti concatenamenti tra la Dirigente Scolastica e gli altri elementi umani e non umani che facevano parte della configurazione in cui era prodotta. Una interruzione, però, selettiva: basta concatenamento con la DSGA, a cui erano affidate certe funzioni, basta concatenamento con il Tecnico Informatico, a cui ne erano affidate altre, ma nuovo e diverso concatenamento con la scrivania, nuovo e diverso concatenamento con la dinamica del corpo, nuovo e diverso concatenamento con una delle enunciabilità che l'avevano prodotta inizialmente, l'offerta della compagnia fornitrice di software. Anche questa meccanica della piega, insomma, si caratterizza per un flusso costante di assemblaggio, che non significa necessariamente portar dentro, ma può andare anche nella direzione di portar fuori, di selezionare, di sganciare. Ciò che ritroviamo in questa soggettività autonoma non è tanto l'individuo singolo e unico del Leader, quanto invece una Leadership assemblata secondo un criterio di essenzialità funzionale: serviva essere meno articolati, per cambiare quel corso dell'evento.

Insomma, se il Leader Digitale è prodotto come un individuo umano con una categoria in più da acquisire, la Digital Leadership può essere visualizzata come

un cambiamento nel flusso diagrammatico di funzionamento effettuato da una concatenazione situata di elementi tra loro eterogenei, una ingegneria dell'eterogeneo (Law, 2012).

5.2.2 Digital Leadership as Caring

Caring è il secondo nome che inscriviamo sul corpo della Digital Leadership. Se Assembling marcava la differenza con l'individualismo categoriale del Digital Leader, qui entra in gioco prepotentemente la politics della digitalizzazione dei leaders scolastici, il cui regime di verità è plasmato da pratiche discorsive che vengono letteralmente stravolte dalla leadership digitale.

Quali verità persegue la leadership digitale, nelle nostre scene? Quali forze piegano il diagramma, la animano e le danno una ragion d'essere? La scena nr. 4, forse, è la più chiara di tutte: invece che progettare per ottenere finanziamenti, secondo linearità logico-sequenziali e conformandosi alle richieste per ottenere punteggi più alti; si tratta di progettare per sviluppare la persona umana. Invece che pianificare le azioni della digitalizzazione; si tratta di progettare interventi educativi per i ragazzi. Ma anche la scena nr. 2 restituisce indicazioni chiare in tal senso: piuttosto che digitalizzare qualsiasi attività e certificare gli accadimenti, ciò che la meccanica della piega porta alla ribalta è la tutela degli alunni; piuttosto che visionare su uno schermo la proiezione di una interfaccia grafica che riporta i voti degli alunni come serie di numeri in continua fluttuazione, si tratta di decidere collegialmente e pensando ai sorrisi, agli occhi, alle difficoltà dei singoli ragazzi nell'arco di una conoscenza lunga tre anni.

È l'educativo che riguadagna il suo spazio, in queste scene: un educativo marginalizzato, espulso dal dicibile e, forse, dal pensabile della digitalizzazione. Non è un caso che né nelle articolazioni soggettive dei Leaders Digitali né nelle articolazioni dei funzionamenti abbiamo ritrovato traccia alcuna di questa sfera, che pure dovrebbe essere prioritaria in una istituzione come la scuola. Se ne perde traccia tra i furiosi funzionamenti del dispositivo di digitalizzazione e della sua diagrammatica. Ma non se ne perde traccia nella pratica della Leadership Digitale.

Non se ne perde traccia, ma non è tutto qui. Caring non è Educating. La scena nr.

1, anche in questo caso, porta un contributo significativo ed essenziale. Non vi è traccia di educativo, qui. Questa meccanica della piega sembra porre in luce altro: una managerializzazione, una contrattazione economica che poco sembra aver a che fare con l'educazione. Compravendere che viene piegato e diviene Contrattare, esternalizzare responsabilità in vece di valutare le competenze. Anche stavolta, però, una lettura in intensità di questa scena ci porta su una via differente. Il ri-assemblaggio che conduce alla emergenza Digital Leadership in grado di piegare il Diagramma è un prendersi cura dell'organizzazione intera, della scuola, dei docenti, degli alunni, di tutti coloro che vi appartengono comunitariamente. Non ha altro senso, altrimenti, quella piccola confessione finale, quell'ammettere di aver trattato sul prezzo perché il Consulente sembrava stare facendo un gioco al rialzo, un qualcosa di poco limpido, di certamente incompatibile con la gestione economica[101] del buon padre (o della buona madre, come sarebbe più opportuno dire nel rispetto dell'intensità qui in parola) di famiglia.

Anche qui, la differenza: se il Leader Digitale è prodotto come soggetto funzionale ad un programma di trasformazione digitale dell'organizzazione scolastica; la Digital Leadership può essere visualizzata come un cambiamento nel flusso diagrammatico di funzionamento effettuato dalla piega di forze e da regimi di verità che scintillano un diverso rapporto tra il vero ed il Sé: quello della cura reciproca.

5.2.3 Digital Leadership as Taking Charge

Taking Charge è il terzo ed ultimo nome che disegniamo sul corpo della Digital Leadership. La distinzione che qui si traccia è tanto quella con le presenze quanto quella con le assenze precostituite di leadership.

Cosa significa la "nascita del Sé", l'esser diventati, in modo contestuale e situato, eventi di Leadership Digitale? Quale "interiorità d'attesa" (Deleuze, 2009, p. 138) fabbrica per gli elementi umani coinvolti in questi assemblaggi trans-individuali? Cosa da essi si attende, in modi diversi, il soggetto? La scena

101 Pare qui utile riportare in calce un passo di Agamben: "oikonomia significa in greco l'amministrazione delll'oikos, della casa e, più generalmente, gestione, management" (Agamben, 2006, p. 15).

nr. 1 ci racconta di una Dirigente Scolastica, fabbricata come molto burocratizzata (Responsabile Unico dell'Adeguamento, Datore di Pubblico Impiego, Dirigente Pubblico) e che nasce infine come Manager Scolastica. La scena nr. 2, allo stesso modo, ci mostra una Dirigente Scolastica, inizialmente prodotta come soggetto passivo ed amministrativo di un organo collegiale, che nasce a Primus inter Pares di quell'organo. Oppure, di una Dirigente Scolastica che, sempre fabbricata come molto burocratizzata, nasce a Responsabile di una Istituzione Educativa. Ancora e infine, la scena nr. 4 mette in evidenza un Vice Preside che, da Project Manager, nasce Progettista di Educazione.

Ognuna di queste nascite è un evento che, come già abbiamo sottolineato, non attiene all'individuo. Piuttosto, sono da intendersi come campi magnetici che fanno vibrare le concatenazioni di cui entrano fulmineamente a far parte, rallentando e destabilizzando tutti i funzionamenti in essere. La Dirigente che diviene Manager fa vibrare di interessamento ogni particella dell'ufficio di presidenza: "me ne occupo io, ora me la vedo io, è la mia scuola e richiede il mio contributo in questa trattativa". La stessa Dirigente, durante gli scrutini, diviene Primus inter Pares e tutta l'aula informatica ove si sta tenendo il collegio docenti si elettrizza: "ricordatevi che state parlando dei vostri ragazzi, quegli stessi che conoscete da tre anni". Ancora la Dirigente che, mentre compila la comunicazione all'ASL, viene colta da un improvviso turbinio, diviene Responsabile di una Istituzione Educativa e fa tremare la propria scrivania: "non posso divulgare i nomi di minori in condizioni tanto critiche, devo tutelare la loro libertà". Ultimo, il Vice Preside che, mentre imposta il progetto, vede il piegarsi delle forze e diventa Progettista di Educazione, soffondendo una armonia inattesa: "insieme, come chiedono gli adolescenti, il mondo può cambiare. In fondo, il lieto fine non è trovare la fortuna da soli, ma trovare la felicità insieme".

Se la soggettivazione è una piega, un ripiegamento, un fuori che diventa dentro, ebbene a noi sembra di poter dire che è anche un dispiegamento, un dentro che diventa fuori. La leadership digitale accade facendosi carico, assumendosi la responsabilità, della concatenazione cui si partecipa. Non è solo un portar dentro, alla propria lentezza, le vorticose forze del potere; ma anche un portar fuori, rallentando al proprio ritmo tutto ciò che avviene sulla linea di Melville.

L'ultima differenza: se il Leader Digitale deve essere tale per il ruolo che ricopre in partenza, oppure non deve essere né guardato né visto, perché sarebbe

meglio che non esistesse, in quanto oscuramento del potere; la Digital Leadership può essere visualizzata come un cambiamento nel flusso diagrammatico di funzionamento effettuato dalla nascita di un Sé che si fa carico, pur non potendolo per davvero controllare, di tutto il concatenamento cui partecipa.

5.3 In fine

Al termine di questo lavoro, sembra opportuno rubare al foglio bianco ancora qualche riga, per aggiungere qualche parola che provi a fare i conti con la ricerca che abbiamo condotto e, in particolare, con alcuni dei suoi tratti sperimentali, dei suoi tentativi più o meno riusciti.

Questo testo ha inteso occuparsi della trasformazione digitale dei processi di auto-governo della scuola italiana, intesa come organizzazione, e dei suoi leaders. Lo ha fatto costruendo delle lenti analitiche che erano finalizzate a visualizzare la leadership digitale della scuola italiana in modo differente: processuale, eveniementale, trans-umano. Una configurazione variabile ed emergente effettuata da dinamiche di potere e capace, occasionalmente, di affrancarsi da esse e di muovere verso un nuovo ignoto. Tutto questo, facendo proprio uno slittamento della prospettiva con cui usualmente si guarda al cambiamento della scuola. Uno slittamento ontologico, epistemologico e politico: cambiamento connaturato al reale e non inducibile per mezzo di azioni intenzionali; cambiamento condizionato dal posizionamento e dal funzionamento di una serie di elementi che costituiscono l'effettivo interesse conoscitivo della critica; cambiamento che va criticamente supportato in alcune sue condizioni ed osteggiato in altre.

La visualizzazione della leadership digitale, quindi, è avvenuta tramite una serie di mappe.

Anzitutto, le mappe dei soggetti hanno evidenziato come la digitalizzazione tenda ad effettuare, tramite un'articolata serie di relazioni privilegiate tra elementi umani, elementi non umani discorsivi ed elementi non umani non discorsivi, la fabbricazione di "leaders" digitali: individui che, innestati in reti relazionali sistemiche con altri individui, agiscono conformando il loro agire ad una serie di parametrazioni strutturali continuamente ridefinite al variare dei contesti di azione.

Poi, le mappe dei meccanismi organizzativi, opportunamente rispazializzati, hanno permesso di porre in evidenza quegli elementi che attraversano ed accomunano le attività più disparate di questi soggetti. La digitalizzazione, in conseguenza, è stata visualizzata come un processo che privilegia determinati modi di agire, marginalizzando tutti gli altri. Ad essere dominanti, pertanto, sono risultati un certo modo di interpretare, da parte dei soggetti, le organizzazioni e le loro pratiche come un sistema vivente scomponibile, in cui i singoli elementi sono prevalentemente visuali o visualizzabili, più che raccontabili e verbalizzabili, nonché efficientemente coordinabili alla luce del principio dell'equilibrio tra le parti modellato sulla formula della legge dello scambio di mercato.

Infine, le mappe dei repertori di pratiche messi in campo dai soggetti per distanziarsi dai meccanismi della digitalizzazione hanno permesso di evidenziare come, nel momento in cui i soggetti agiscono diversamente (Caldwell, 2007), essi non si configurano più come leaders individuali, ma possono essere meglio presentati come configurazioni di Leadership transindividuali, umane e non umane, che incorporano elementi e stabilsicono relazioni orientate ai valori dell'educazione umana come missione e della responsabilità organizzativa come decisione al di là di qualsiasi ragionevole certezza.

Lo slittamento della prospettiva con cui si guarda al cambiamento della scuola, quindi, ha portato a valorizzare chiaramente un certo tipo di digitalizzazione del sistema educativo: quella che non dimentica, nel suo farsi post-umana, l'importanza del suo umanismo.

Bibliografia

Abbagnano, N. (1960). *Linee di storia della filosofia*. Torino: Paravia.

Abbott, A. (2001). *Time Matters. On Theory and Method*. Chicago: University of Chicago Press.

Accoto, C. (2019). *Il Mondo ex-Machina*. Milano: EGEA.

Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* https://doi.org/10.1007/978-3-540-92954-3

Alevar, M. (2016). Interview with Stephen J. Ball: Analyzing his Contribution to Education Policy Research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(24), 4–12.

Allen, A. (2017). *The Cynical Educator*. Leicester: MayFlyBooks.

Arendt, H. (1964). *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*. Milano: Feltrinelli.

Arendt, H. (1991). *Vita Activa: la condizione umana*. Milano: Bompiani.

Assennato, M. (2015). Ambiguità di Foucault. *MaterialiFoucaultiani*, *4*(7–8), 53–66.

Bacchi, C. (2000). Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *21*(1), 45–57. https://doi.org/10.1080/01596300050005493

Bagnara, S., Campione, V., Mosa, E., Possi, S., & Tosi, L. (2014). *Apprendere in Digitale. Come cambia la scuola in Italia e in Europa*. Milano: Guerini e Associati.

Bailey, P. L. J. (2013). The policy dispositif: historical formation and method. *Journal of Education Policy*, *0939*(September), 1–21. https://doi.org/10.1080/02680939.2013.782512

Baker, T., & McGuirk, P. (2017). Assemblage thinking as methodology: commitments and practices for critical policy research. *Territory, Politics, Governance*, *5*(4), 425–442. https://doi.org/10.1080/21622671.2016.1231631

Ball. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. London: Routledge.

Ball, S. J. (1993). What is policy? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *13*(2), 10–17.

Ball, S. J. (1994). *Educational Reform: A Critical and Post-Structural Approach*. Toronto: Springer Science & Business Media.

Ball, S. J. (2006). *Education Policy and Social Class*. Oxon: Routledge.

Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, *56*(4), 747–765. https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.2008.00722.x

Ball, S. J. (2015). What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(3), 306–313. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1015279

Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, *37*(8), 1129–1146. https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072

Ball, S. J., & Junemann, C. (2011). Education Policy and Philanthropy—The Changing Landscape of English Educational Governance. *International Journal of Public Administration*, *34*(10), 646–661. https://doi.org/10.1080/01900692.2011.583773

Ball, S. J., Junemann, C., & Santori, D. (2017). *Edu.net: Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Taylor & Francis.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools do Policy*. Oxon: Routledge.

Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy subjects and policy actors in schools: Some necessary but insufficient analyses. *Discourse*, *32*(4), 611–624. https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564

Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, *54*(1), 85–96.

Barbera, F., & Negri, N. (2005). La connessione micro-macro. Azione-aggregazione-emersione. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 93–112). Bologna: Il Mulino.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and Performance beyond Expectations*. New York: The Free Press.

Bazzicalupo, L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano: Mimesis.

Beilharz, P. (1987). Reading politics: social theory and social policy. *Australian New Zealand Journal of Sociology*, *23*(3), 388–406.

Bennett, J. (2010). *Vibrant matter. A political ecology of things*. Durham, NC: Duke University Press.

Blair, T., & Schroder, G. (1999). *The Third Way/Die Neue Mitte*. London.

Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: perspective and method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Boraso Conversion Marketing. (n.d.). Definizione di Funnel Marketing. Retrieved November 20, 2019, from https://www.boraso.com/glossario/definizione-di-marketing-funnel

Borlandi, M. (2005). Problemi dell'individualismo metodologico. In M. Borlandi & L.

Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 45–56). Bologna: Il Mulino.

Borlandi, M., & Sciolla, L. (2005). Introduzione. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 9–13). Bologna: Il Mulino.

Boudon, R. (2005). Teoria della scelta razionale e individualismo metodologico: sono la stessa cosa? In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 17–32). Bologna: Il Mulino.

Bourdieu, P. (1990). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.

Bowe, R., Ball, S. J., & Gold, A. (1992). The policy process and the processes of policy. In R. Bowe, S. J. Ball, & A. Gold (Eds.), *Reforming Education and Changing Schools: Case studies in policy sociologies*. London: Routledge.

Buckles, J. (2010). Off the straight and narrow: Formulating a policy process that reengages agency and democracy. *BELMAS Seminar on Critical Approaches to Policy and Leadership*. Manchester.

Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.

Bussolini, J. (2010). What is a Dispositive? *Foucault Studies*, *10*, 85–107.

Calarco, T. (2019). Corsa ai computer quantistici, l'Europa diventa modello. *La Repubblica*. Retrieved from https://www.repubblica.it/tecnologia/prodotti/2019/02/24/news/corsa_alla_tecnologia_del_futuro_l_europa_diventa_modello-220011095/

Caldwell, R. (2007). Agency and Change: Re-evaluating Foucault's Legacy. *Organization*, *14*(6), 769–791. https://doi.org/10.1177/1350508407082262

Callon, M. (1986). Some Elements of Sociology of translation. In *Power, action and belief: a new sociology of knowledge?* (pp. 196–223). https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1984.tb00113.x

Callon, M., Law, J., & Rip, A. (Eds.). (1986). *Mapping the Dynamics of Science and Technology: Sociology of Science in the Real World*. London: Palgrave Macmillan.

Campione, V. (2015). *La didattica nell'era digitale*. Bologna: Il Mulino.

Capogna, S. (2016). Schools 2.0: Experiences and Expertise. Digital Teachers Wanted. *Italian Journal of Sociology of Education*, *8*(2), 54–67.

Cardano, M. (1997). La ricerca etnografica. In L. Ricolfi (Ed.), *La ricerca qualitativa* (pp. 45–92). Roma: La Nuova Italia Scientifica.

Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa*. Bologna: Il Mulino.

Cardano, M., Venturini, G. L., & Manocchi, M. (2011). Ricerche. Un'introduzione alla metodologia delle scienze sociali. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (Vol. 53). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Carpenter, B. W., Diem, S., & Young, M. D. (2014). The influence of values and policy vocabularies on understandings of leadership effectiveness. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *27*(9), 1110–1133. https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916008

Carroll, B. J. (2016). Leadership as identity: A practice-based exploration. In J. A. Raelin (Ed.), *Leadership-as-practice. Theory and Application* (pp. 91–109). New York, NY: Routledge.

Carroll, B. J., Levi, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: Challenging the competency paradigm. *Leadership*, *4*(4), 363–379.

Cavalli, A. (2005). Tra spiegazione e comprensione: lo studio delle discontinuità socio-temporali. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 195–218). Bologna: Il Mulino.

Cherkaoui, M. (2005). La spiegazione mediante meccanismi generatori. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 77–92). Bologna: Il Mulino.

Chiesi, A. M. (2005). Tre dicotomie del metodo sociologico. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 113–130). Bologna: Il Mulino.

Codd, J. (1989). Educational Leadership as Reflexive Action. In J. Smith (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 9–37). London: Falmer Press.

Coleman, J. S. (2005). *Fondamenti di teoria sociale*. Bologna: Il Mulino.

Collier, S. J., & Ong, A. (2005). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong & S. J. Collier (Eds.), *Global assemblages: technology, politics, and ethics as anthropological problems* (pp. 3–21). Malden, MA: Blackwell.

Commissione per l'Etica della Ricerca e la Bioetica del CNR. *Il Consenso Informato nella Ricerca Scientifica: Ethical Toolkit*. , (2017).

Comte, A. (1979). *Corso di filosofia positiva* (F. Ferrarotti, Ed.). Torino: UTET.

Consiglio delle Comunità Europee. *Reg UE n. 679 del 27/04/2016 - Regolamento (UE) relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati e che abroga la direttiva 95/46/CE (regolamento generale sulla prot*. , Pub. L. No. 679/2016 (2016).

Corsaro, W. A. (1985). *Friendship and peer culture in the early years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Cosmo, L. (2019). Google annuncia la supremazia quantistica - Le Scienze. *Le Scienze. Edizione Italiana Di Scientific American*. Retrieved from

https://www.lescienze.it/news/2019/10/24/news/google_supremazia_quantistica-4592609/

Cova, B., & Cova, V. (2002). Tribal marketing: The tribalisation of society and its impact on the conduct of marketing. *European Journal of Marketing*, *36*(5/6), 595–620. https://doi.org/10.1108/03090560210423023

Crevani, L. (2011). *Clearing for action: Leadership as a relational phenomenon*. KTH The Royal Institute of Technology, Stockholm.

Crevani, L., & Endrissat, N. (2016). Mapping the leadership-as-practice terrain: Comparative elements. In *Leadership-as-practice. Theory and Application* (pp. 21–49). New York, NY: Routledge.

Cuin, C.-H. (2005). Esistono leggi sociologiche? In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi2* (pp. 33–44). Bologna: Il Mulino.

Dal Lago, A., & De Biasi, R. (2006). *Un certo sguardo. Introduzione all'etnografia sociale*. Bari: Laterza.

Dale, R. (1986). Perspectives on Policy-Making. In M. Keynes (Ed.), *Policy-making in Education*. Berkshire: Open University Press.

Danilo Taglietti. (2016). An Archaeological Analysis of the Last Italian Education Reform Policy. *Italian Journal of Sociology of Education*, *8*(3), 195–221. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2016-3-10

Davidson, A. I. (2016). From Subjection to Subjectivation. Michel Foucault and the History of Sexuality. In L. Cremonesi, O. Irrera, D. Lorenzini, & M. Tazzioli (Eds.), *Foucault and the making of subjects* (pp. 55–62). London: Rowman & Littlefield.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham, UK: Open University Press.

De Angelis, F. (2018, February). Registro elettronico, è flop: tablet dei docenti per la compilazione e nessun beneficio nel rapporto con le famiglie. *La Tecnica Della Scuola*. Retrieved from https://www.tecnicadellascuola.it/registro-elettronico-flop-tablet-dei-docenti-la-compilazione-nessun-beneficio-nel-rapporto-le-famiglie

de Freitas, E. (2012). The Classroom as Rhizome. *Qualitative Inquiry*, *18*(7), 557–570. https://doi.org/10.1177/1077800412450155

de Freitas, E., & Sinclair, N. (2013). New materialist ontologies in mathematics education: The body in/of mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, *83*(3), 453–470.

Dean, M. (2010). *Governmentality: Power and Rule in Modern Society* (Second Edi). https://doi.org/10.5860/CHOICE.47-6521

Decuypere, M. (2019). Visual Network Analysis: a qualitative method for researching

sociomaterial practice. *Qualitative Research*, 146879411881661. https://doi.org/10.1177/1468794118816613

Decuypere, M., & Simons, M. (2014). On the composition of academic work in digital times. *European Educational Research Journal*, *13*(1), 89–106.

Decuypere, M., & Simons, M. (2016). On the critical potential of sociomaterial approaches in education. *Teoria de La Educacion*, *28*(1), 25–44. https://doi.org/10.14201/teoredu20162812544

DeLanda, M. (2006). *A New Philosophy of Society: Assemblage Theory And Social Complexity*. New York, NY: Continuum.

DeLanda, M. (2016). *Assemblage Theory*. Jackson's Entry: Edinburgh University Press.

Deleuze, G. (1990). La società del controllo. *L'autre Journal*.

Deleuze, G. (1991). What is a Dispositif? *Michel Foucault: Philosopher*, pp. 159–168. New York, NY: Routledge.

Deleuze, G. (1995). *Difference and repetition*. New York, NY: Columbia University Press.

Deleuze, G. (1997). Desire and Pleasure. Retrieved August 2, 2019, from http://www.artdes.monash.edu.au/globe/delfou.html

Deleuze, G. (2002a). *Nietzsche e la filosofia e altri testi*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Deleuze, G. (2002b). Pensiero Nomade. In *Nietzsche e la filosofia e altri testi*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Deleuze, G. (2006). *Foucault* (S. Hand, Ed.). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Deleuze, G. (2009). *Foucault*. Napoli: Cronopio.

Deleuze, G. (2014a). *Istinti e Istituzioni*. Milano: Mimesis.

Deleuze, G. (2014b). *Pourparler 1972-1990*. Macerata: Quodlibet.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia*. Torino: Einaudi.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. London: Continuum.

Demeulenaere, P. (2005). La spiegazione individualistica delle norme sociali. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 57–75). Bologna: Il Mulino.

Denis, J.-L., Langley, A., & Rouleau, L. (2010). The practice of leadership in the messy world of organizations. *Leadership*, *6*(1), 67–88.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *The Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dépelteau, F. (Ed.). (2018). *The Palgrave Handbook of relational sociology*. https://doi.org/10.1057/9781137342652

Derrida, J. (1992). *The other heading: Reflections on today's Europe*. Bloomington: Indiana University Press.

Diem, S., Young, M. D., Welton, A. D., Mansfield, K. C., & Lee, P.-L. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *27*(9), 1068–1090. https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916007

Dipartimento della Funzione Pubblica Ufficio per il personale delle pubbliche amministrazioni. *Linee di indirizzo in materia di affidamento di incarichi esterni e di collaborazioni coordinate e continuative*. , Pub. L. No. Circolare n. 5/2006 (2006).

Donzelot, J. (1979). *The Policing of Families*. New York: Pantheon Books.

Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1982). *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The University of Chicago Press.

Dror, Y. (1994). Basic Concepts in Advanced Policy Studies. In S. S. Nagel (Ed.), *Encyclopedia of Policy Studies* (pp. 1–30). New York: Marcel Dekker.

Dye, T. R. (1987). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Ek, R., Fougère, M., & Skålén, P. (2007). Revisiting Foucault through reading Agamben: implications for workplace subjectification, desubjectification and the dark side of organizations. *Fifth International Critical Management Studies Conference, Manchester*, (July 2007), 11–13. https://doi.org/papers2://publication/uuid/AC5174F0-AF7D-4521-A1BA-B174490CEDBA

European Commission. (2004). Supporting effective implementation of EC External Assistance European Commission. *European Commission*, 149. https://doi.org/ACE446 [pii]\r10.1111/j.1474-9726.2008.00446.x [doi]

European Commission. *COMUNICAZIONE DELLA COMMISSIONE AL PARLAMENTO EUROPEO, AL CONSIGLIO, AL COMITATO ECONOMICO E SOCIALE EUROPEO E AL COMITATO DELLE REGIONI sul piano d'azione per l'istruzione digitale*. , (2018).

European Commission. (2019). European Framework for Digitally Competent Educational Organisations. Retrieved January 7, 2020, from https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomporg

European Parliament. *RACCOMANDAZIONE DEL PARLAMENTO EUROPEO E DEL CONSIGLIO del 23 aprile 2008 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*. , (2008).

European Schoolnet Interactive Classroom Working Group (ICWG). (2018). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento*. Bruxelles.

Fenwick, T. J. (2010). (un)Doing standards in education with actor-network theory. *Journal of Education Policy*, *25*(2), 117–133. https://doi.org/10.1080/02680930903314277

Fimyar, O. (2008). Using Governmentality as a Conceptual Tool in Education Policy Research. *Educate, The Journal of Doctoral Research in Education*, *1*(1), 3–18. https://doi.org/10.1002/smj

Fischer, F., Miller, G. J., & Sidney, M. S. (2007). *Handbook of Public Policy Analysis*. https://doi.org/10.4135/9781848608054

Fischer, L., Fischer, M. G., & Masuelli, M. (2002). *I dirigenti nalla scuola dell'autonomia*. Bologna: Il Mulino.

Folkers, A. (2016). Daring the Truth: Foucault, Parrhesia and the Genealogy of Critique. *Theory, Culture & Society*, *33*(1), 3–28. https://doi.org/10.1177/0263276414558885

Follis, M. (2005). Reticoli sociali e mercato del lavoro: il sofferto decollo di un programma di ricerca. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 131–150). Bologna: Il Mulino.

Forciniti, A., Spanò, E., & Taglietti, D. (2019). La digitalizzazione della scuola. Reti, soggetti e idee per una nuova politics dell'educazione. *Scuola Democratica*, (3), 509–528.

Foster, W. (1989). Towards a Critical Practice of Leadership. In J. Smith (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 39–62). London: Falmer Press.

Foucault, M. (1977a). Nietzsche, Genealogy, History. In D. F. Bouchard (Ed.), *Language CounterMemory Practice: Selected Essays and Interviews* (pp. 139–164). https://doi.org/10.2307/2905802

Foucault, M. (1977b). Nietzsche, la genealogia, la storia. Retrieved August 2, 2019, from https://gabriellagiudici.it/michel-foucault-nietzsche-la-genealogia-la-storia/

Foucault, M. (1978a). *Raymond Roussel*. Bologna: Cappelli Editore.

Foucault, M. (1978b). *The history of sexuality - Volume I: an introduction*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1981). The Order of Discourse. In R. Young (Ed.), *Untying the text: a post-structuralist reader* (pp. 48–78). London: Routledge & Kegan Paul plc.

Foucault, M. (1983). *This is not a Pipe*. Berkeley: University of California Press.

Foucault, M. (1984). Michel Foucault . What is Enlightenment ? *Rabinow Ed. The Foucault Reader*, 1–10.

Foucault, M. (1986). *The Care of The Self - The History of Sexuality, Volume 3*. New York: Pantheon Books.

Foucault, M. (1988a). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Technologies of the self. A seminar with Michel Foucault* (pp. 16–49). Amherst: The University of Massachussets Press.

Foucault, M. (1988b). Technologies of the Self. In L. H. Martin, H. Gutman, & P. H. Hutton (Eds.), *Ethics: Subjectivity and Truth* (pp. 223–251). New York: The University of Massachussets Press.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The birth of the prison*. New York: Vintage Books.

Foucault, M. (1997a). Sexuality and Solitude. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: Subjectivity and Truth* (pp. 175–184). New York: The New Press.

Foucault, M. (1997b). Society Must Be Defended. In P. Rabinow (Ed.), *Ethics: Subjectivity and Truth* (pp. 59–65). New York: The New Press.

Foucault, M. (2001a). Conversation avec Werner Schroeter. In D. Defert & F. Ewald (Eds.), *Dits et écrits II, 1976–1988* (pp. 1070–1079). Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2001b). Domande a Michel Foucault sulla geografia. In M. Bertani (Ed.), *Michel Foucault. Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984* (pp. 157–170). Milano: Einaudi.

Foucault, M. (2001c). Intervista a Michel Foucault. In M. Bertani (Ed.), *Michel Foucault. Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984* (pp. 171–192). Milano: Einaudi.

Foucault, M. (2001d). Le jeu de Michel Foucault. In *Dìts et écrits II. 1976-1988*. Paris: Gallimard.

Foucault, M. (2001e). *Michel Foucault. Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984* (M. Bertani, Ed.). Milano: Einaudi.

Foucault, M. (2001f). Potere e corpo. In Mauro Bertani (Ed.), *Michel Foucault. Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984* (pp. 149–156). Milano: Einaudi.

Foucault, M. (2002a). *Archaeology of knowledge*. https://doi.org/10.1177/053901847000900108

Foucault, M. (2002b). *Archaeology of Knowledge*. https://doi.org/10.1177/053901847000900108

Foucault, M. (2005). *The Order of Things*. London: Routledge.

Foucault, M. (2007). What Is Critique? In S. Lotringer (Ed.), *The Politics of Truth* (pp. 41–81). Los Angeles: Semiotext(e).

Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at the College de France 1978 - 1979* (M. Senellart, Ed.). https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004

Foucault, M. (2009a). *La vita degli uomini infami*. Bologna: Il Mulino.

Foucault, M. (2009b). *Security, Territory, Population. Lectures at the Collège de France 1977-1978*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2010). *The government of self and others. Lectures at the Collège de France 1982-1983* (F. Gros, Ed.). London: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2012). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)* (M. Galzigna, Ed.). Milano: Giangiacomo Feltrinelli.

Foucault, M. (2013a). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*. Milano: RCS Libri.

Foucault, M. (2013b). *La Volontà di Sapere. Storia della Sessualità 1*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli.

Foucault, M. (2013c). *Lectures on the will to know. Lectures at the Collège de France 1970-1971 and Oedipal Knowledge*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Foucault, M. (2014). *On the government of the living. Lectures at the Collège de France 1979-1980* (M. Senellart, Ed.). Houn: Palgrave Macmillan.

Gale, T. (1999). Policy Trajectories: treading the discursive path of policy analysis. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *20*(3), 393–407. https://doi.org/10.1080/0159630990200304

Gale, T. (2001). Critical Policy Sociology: Historiography, Archaeology and Genealogy as Methods of Policy Analysis. *Journal of Education Policy*, *16*(5), 379–393.

Gallino, L. (1978). *Dizionario di sociologia*. Torino: UTET.

Galtung, J. (1967). *Theory and methods of social research.* Oslo: Universitetsforlaget.

Garante per la Protezione dei Dati Personali. (n.d.). Cosa intendiamo per dati personali? - Garante Privacy. Retrieved October 10, 2019, from https://www.garanteprivacy.it/home/diritti/cosa-intendiamo-per-dati-personali

Gherardi, S. (2000). Practice-based theorizing on learning and knowledge in organizations. *Organization*, *7*, 211–223.

Gherardi, S., Nicolini, D., & Strati, A. (Eds.). (2007). *The Passion for Knowing and Learning*. London: SAGE.

Giddens, A. (1990). *La costituzione della società. Lineamenti di teoria della strutturazione*. Milano: Edizioni di Comunità.

Gilli, G. A. (1971). *Come si fa ricerca. Guida alla ricerca sociale per non specialisti*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.

Gillies, D. (2013). *Educational leadership and Michel Foucault*. Oxon: Routledge.

Gobo, G. (2001). *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico in sociologia*. Roma: Carocci Editore.

Goffman, E. (2010). *Asylums. Le istituzioni totali: i meccanismi dell'esclusione e della violenza*. Torino: Einaudi.

Gomart, E., & Hennion, A. (1999). A Sociology of Attachment: Music Amateurs, Drug Users. *The Sociological Review*, *47*(1_suppl), 220–247. https://doi.org/10.1111/j.1467-954x.1999.tb03490.x

Gorur, R. (2011). Policy as assemblage. *European Educational Research Journal*, *10*(4), 611–622. https://doi.org/10.2304/eerj.2011.10.4.611

Governo Italiano. *Decreto Presidente della Repubblica 31 maggio 1974 n. 419. Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione del relativi istituti*. , (1974).

Governo Italiano. *Decreto Presidente Repubblica 31 maggio 1974, n. 416*. , (1974).

Governo Italiano. *Decreto Legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (GU n.115 del 19-5-1994 – Suppl. Ordinario n. 79). Approvazione del testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*. , (1994).

Governo Italiano. *DECRETO DEL PRESIDENTE DEL CONSIGLIO DEI MINISTRI 7 giugno 1995. Schema generale di riferimento della "Carta dei servizi scolastici"*. , (1995).

Governo Italiano. *DPR 18 giugno 1998, n. 233 Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'art. 21 Legge n. 59 del 16.07.97 (pubblicato nella GU n*. , (1998).

Governo Italiano. *Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999 - Regolamento recante norme in materia di Autonomia delle istituzioni scolastiche ai sensi dell'art.21, della legge 15 marzo 1999, n.59*. , (1999).

Governo Italiano. *DECRETO LEGISLATIVO 30 marzo 2001, n. 165 Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. , Pub. L. No. D.Lgs. 165/2001 (2001).

Governo Italiano. *DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 20 marzo 2009, n. 81 Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola, ai sensi dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n.* , (2009).

Governo Italiano. *DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 22 giugno 2009 , n. 122. Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni e ulteriori modalita' applicative in materia, ai sensi degli articoli 2 e 3 del decreto-legge 1° settemb*. , (2009).

Governo Italiano. *Decreto Legge 6 luglio 2012, n. 95*. , (2012).

Green, B. (2015). Thinking Bodies: Practice Theory, Deleuze, and Professional Education. In B. Green & N. Hopwood (Eds.), *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Professional and Practice-based Learning*.

https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1130638

Grimaldi, E. (2012). Analysing policy in the context(s) of practice: A theoretical puzzle. *Journal of Education Policy*, *27*(4), 445–465. https://doi.org/10.1080/02680939.2011.647926

Grimaldi, E. (2019). An Archaeology of Educational Evaluation. Epistemological Spaces and Political Paradoxes. In *An Archaeology of Educational Evaluation*. https://doi.org/10.4324/9780203704363

Gronn, P. (2010). Leadership: Its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, *42*(4), 405–435. https://doi.org/10.1080/00220620.2010.492959

Gunter, H. M. (2014). *Educational Leadership and Hanna Arendt*. Oxon: Routledge.

Gunter, H. M. (2016). *An Intellettual History of School Leadership Practice and Research*. London: Bloomsbury.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, *38*(6), 654–678. https://doi.org/10.1177/1741143210379060

Hallinger, P., & Murpht, J. (1985). Assessing the instructional leadership behavior of principals. *Elementary School Journal*, *86*(2), 217–248.

Haraway, D. J. (1997). *Modest_Witness@Second_Millennium. Femaleman_Meets_Oncomouse. Feminism and Technoscience*. New York, NY: Routledge.

Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, *26*(2), 253–267. https://doi.org/10.1080/0142569042000294200

Hegel, F. (2010). *La scienza della logica* (V. Verra, Ed.). Milano: UTET.

Heidegger, M. (2006). *Lettera sull'umanismo*. Milano: Adelphi.

Heimans, S., Singh, P., & Glasswell, K. (2017). Doing education policy enactment research in a minor key. *Discourse*, *38*(2), 185–196. https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1074428

Hempel, C. G. (1986). *Aspetti della spiegazione scientifica*. Milano: Il Saggiatore.

Hodgkinson, C. (1978). *Towards a Philosophy of Administration*. Oxford: Basil Blackwell.

Hogan, A. (2016). Network ethnography and the cyberflâneur : evolving policy sociology in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *29*(3), 381–398. https://doi.org/10.1080/09518398.2015.1053159

Honan, E. (2015). Thinking Rizhomatically. Using Deleuze in education policy contexts. In K. N. Gulson, M. Clarke, & E. B. Petersen (Eds.), *Education Policy*

and Contemporary Theory. Abingdon: Routledge.

Hu, L. (2019). Cina, perché investe su criptovalute e blockchain di stato. *Wired.It*. Retrieved from https://www.wired.it/economia/finanza/2019/11/02/cina-criptovaluta-blockchain/

Huxley, M. (1989). Reading planning politically. *Arena*, *89*, 116–129.

INVALSI. (2017). *Rilevazioni nazionali degli apprendimenti 2016-2017. Rilevazione degli apprendimenti nelle classi II e V primaria, nella classe III (Prova nazionale) della scuola secondaria di primo grado e nella II classe della scuola secondaria di secondo grado*.

Istituto Comprensivo. (2017). *Scuola Secondaria di Primo Grado. Restituzione dati: Prova Nazionale a. s. 2016/2017*.

Jacomy, M., Venturini, T., Heymann, S., & Bastian, M. (2014). ForceAtlas2, a Continuous Graph Layout Algorithm for Handy Network Visualization Designed for the Gephi Software. *PLoS ONE*, *9*(6), e98679. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0098679

James, W. (1996). *Essays in Radical Empiricism*. London: University of Nebraska Press.

Jary, D., & Jary, J. (1995). The Transformations of Anthony Giddens — The Continuing Story of Structuration Theory. *Theory, Culture & Society*, *12*(2), 141–160. https://doi.org/10.1177/026327695012002008

Junemann, C., & Ball, S. J. (2015). Pearson and Palf: The Mutating Giant. In *Education International*. Brussels: Education International.

Kabgani, S., Niesche, R., & Gulson, K. N. (2017). Psycho-politicising educational subjectivity: A posthumanist consideration of Rancière and Lacan. *Educational Philosophy and Theory*, *1857*(November), 1–12. https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1402677

Kampylis, P., Punie, Y., & Devine, J. (2015). *A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations*. https://doi.org/10.2791/54070

Kant, I., & Foucault, M. (2012). *Che cos'è l'illuminismo*. Milano: Mimesis.

King, N. (1998). Template Analysis. In C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative methods and analysis in organizational research: a practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Kitchin, R., & Lauriault, T. P. (2014). Towards critical data studies : Charting and unpacking data assemblages and their work (preprint). *Geoweb and Big Data*, 3–20. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2474112

Koh, A. (2001). Singapore's 'Global Assemblage': Digging into the Culture of Education Policy Making. *Critical Studies in Education*, *52*(3), 267–278.

Krasner, S. D. (1995). Compromising Westphalia. *International Security*, *20*(3), 115–151.

Kristeva, J., & Moi, T. (1986). *The Kristeva Reader*. New York, NY: Columbia University Press.

Landri, P. (2018). *Digital Governance of Education: Technology, Standards and Europeanization of Education*. Bloomsbury.

Landri, P. (2019). Cartographies of the digital governance of education. In R. Gorur, S. Sellar, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2019. Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks*. Abingdon: Routledge.

Lash, S. (1999). *Another Modernity: A Different Rationality*. London: Wiley-Blackwell.

Lather, P. (2006). Paradigm Proliferation as a Good Thing to Think With: Teaching Research in Education as a Wild Profusion. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *19*(1), 35–37.

Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Latour, B. (2004). How to Talk About the Body? the Normative Dimension of Science Studies. *Body & Society*, *10*(2–3), 205–229. https://doi.org/10.1177/1357034X04042943

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: an introduction to actor-network-theory*. Oxford: Oxford University Press.

Latour, B. (2006). Fatture/Fratture: Dalla Nozione Di Rete a Quella Di Attaccament. *I Fogli Di Oriss*, (25), 11–31.

Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts*. Princeton: Princeton University Press.

Law, J. (2006). Networks, relations, cyborgs: on the social study of technology. In S. Read & C. Pinilla (Eds.), *Visualizing the invisible: towards a urban space* (pp. 85–97). Amsterdam: Techne press.

Law, J. (2012). Technology and Heterogeneous Engineering: The Case of Portuguese Expansion. In W. Bijker, T. P. Hughes, & T. Pinch (Eds.), *The Social Construction of Technological Systems. New Directions in the Sociology and History of Technology*. Cambridge: The MIT Press.

Law, J., & Urry, J. (2005). Enacting the social. *Economy and Society*, *33*(3), 390–410. Retrieved from http://www.heterogeneities.net/publications/LawUrry2005En

Lawlor, L., & Nale, J. (Eds.). (2014). *The Cambridge Foucault Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lazzarato, M. (2019). *Segni e macchine. Il capitalismo e la produzione di soggettività*. Verona: Ombre corte.

le Blanc, G. (2016). Becoming a Subject in Relation to Norms. In L. Cremonesi, O. Irrera, D. Lorenzini, & M. Tazzioli (Eds.), *Foucault and the making of subjects*

(pp. 129–135). London: Rowman & Littlefield.

Leithwood, K. (1992). The Move toward Transformational Leadership. *Educational Leadership*, *49*(5), 8–12.

Lenco, P. (2018). Deleuze and Relational Sociology. In Francois Dépelteau (Ed.), *The Palgrave Handbook of relational sociology*. Cham: Palgrave Macmillan.

Lingard, B., Rawolle, S., & Taylor, S. (2005). Globalizing Policy Sociology in Education: Working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, *20*(6), 759–777.

Locci, M. (2018, March). Registro elettronico non sostituisce il giornale di classe, cosa rischiano docenti e dirigenti. Problemi legati alla privacy, comunicazione a famiglie e voti. *Orizzonte Scuola*. Retrieved from https://www.orizzontescuola.it/registro-elettronico-non-sostituisce-giornale-classe-cosa-rischiano-docenti-dirigenti-problemi-legati-alla-privacy-comunicazione-famiglie-voti/

Longo, A. (2018, May 25). E' il giorno del Gdpr, l'impatto della rivoluzione privacy sulle aziende italiane - Repubblica.it. *La Repubblica*. Retrieved from https://www.repubblica.it/economia/2018/05/25/news/e_il_giorno_del_gdpr_l_impatto_della_rivoluzione_privacy_sulle_aziende_italiane-197267132/

Loveless, A., & Williamson, B. (2013). *Learning identities in a digital age: Rethinking creativity, education and technology*. London: Routledge.

Lupton, D. (2013). Digital Sociology: Beyond the Digital to the Sociological. In *The Australian Sociological Association (TASA) Conference 2013*. Monash.

Lynch, T. L. (2015). *The hidden role of software in educational research: policy to practice*. New York: Routledge.

Lyotard, J. (1988). An Interview with Jean-Francois Lyotard. *Theory, Culture and Society*, *5*, 277–309.

Maguire, M., Braun, A., & Ball, S. J. (2015). 'Where you stand depends on where you sit': the social construction of policy enactments in the (English) secondary school. *Discourse*, *36*(4), 485–499. https://doi.org/10.1080/01596306.2014.977022

Malinowski, B. (2005). *La vita sessuale dei selvaggi nella Melanesia nord-occidentale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Marcus, G. E. (1995). Ethnography in / of the World System : The Emergence of Multi-Sited Ethnography Author (s): George E . Marcus Published by : Annual Reviews Stable URL : http://www.jstor.org/stable/2155931 REFERENCES Linked references are available on JSTOR for this art. *Annual Review of Anthropology*, *24*(1995), 95–117. https://doi.org/10.1177/1463499605059232

Marradi, A. (2004). *Concetti e metodo per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.

Marradi, A. (2007). *Metodologia delle scienze sociali* (R. Pavsic & M. C. Pitrone, Eds.). Bologna: Il Mulino.

Marres, N. (2017). *Digital Sociology. The reinvention of social research*. Cambridge: Polity Press.

Martin, L., & Secor, A. J. (2014). Towards a post-mathematical topology. *Progress in Human Geography*, *38*(3), 420–438. https://doi.org/10.1177/0309132513508209

Marturana, H. R., & Varela, F. J. (1992). *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: Shambala.

Marx, K. (1857). Grundrisse. Retrieved August 2, 2019, from https://www.marxists.org/archive/marx/works/1857/grundrisse/ch01.htm

Massachusets Institute of Technology. (n.d.). TEAL – Technology Enabled Active Learning. Retrieved December 3, 2019, from http://icampus.mit.edu/projects/teal/

Massumi, B. (1995). The Autonomy of Affect. *Cultural Critique*, *31*(2), 83–109.

Mastroeni, F. (2012). *Creare la realtà. L'ontologia complessa di Gilles Deleuze*. Università degli Studi di Bergamo.

Matera, V. (2004). *La scrittura etnografica*. Sesto San Giovanni: Meltemi.

McCann, E., & Ward, K. (2012). Assembling urbanism: following policies and "studying through" the sites and situations of policy making. *Environment and Planning A*, *44*(1), 42–51.

McFarlane, C., & Anderson, B. (2011). Thinking with assemblage. *Area*, *43*(2), 162–164.

Mintzberg, H. (1973). *The Nature of Managerial Work*. New York, NY: Harpercollins.

MIUR. (n.d.-a). Piano nazionale scuola digitale. Retrieved December 3, 2019, from https://www.miur.gov.it/scuola-digitale

MIUR. (n.d.-b). SIDI. Retrieved December 3, 2019, from https://www.miur.gov.it/web/guest/-/sidi

MIUR. *Nota 3 ottobre 2012 - Registri on line - Dematerializzazione attività delle segreterie scolastiche*. , (2012).

MIUR. (2015). *Piano Nazionale Scuola Digitale*. Rome.

MIUR. *Decreto Ministeriale 157 del 11 marzo 2016*. , (2016).

MIUR. (2018a). *GDPR - GENERAL DATA PROTECTION REGULATION. Il Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati e la Pubblica Amministrazione: l'impatto della nuova disciplina sul trattamento dei dati personali nell'agire amministrativo*.

MIUR. *Regolamento Generale sulla Protezione dei Dati (UE/2016/679) - Responsabile della protezione dei dati personali- Prime indicazioni per le Istituzioni scolastiche*. , (2018).

MIUR - Ufficio di Gabinetto. *Avviso pubblico per l'acquisizione di candidature per il conferimento di incarichi di collaborazione presso gli Uffici di diretta*

collaborazione del Ministro dell'istruzione dell'università e della ricerca per estranei alla pubblica amministrazione. , Pub. L. No. Prot. n. AOOUFGAB 11789/PF (2011).

MIUR - Ufficio Statistica e Studi. (2017). *Focus "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" - A.S. 2017/2018*. Retrieved from http://www.istruzione.it/allegati/2014/Avvio_Anno_Scolastico2014_2015_3.pdf

MIUR Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane finanziarie e strumentali Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica per la gestine dei fondi strutturali per l'istruzione e per l'innovazione digitale. *Avviso pubblico prot n. 5403 del 16 marzo 2016 per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di atelier creativi e per le competenze chiave nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. , (2016).

MIUR Dipartimento per la programmazione e la gestione delle risorse umane finanziarie e strumentali Direzione generale per interventi in materia di edilizia scolastica per la gestine dei fondi strutturali per l'istruzione e per l'innovazione digitale. *FAQ sull'avviso pubblico prot. n. 6231 del 7 aprile 2016 per la realizzazione da parte delle istituzioni scolastiche ed educative statali di atelier creativi e per le competenze chiave nell'ambito del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*. , (2016).

MIUR Ufficio Scolastico Regionale per la Campania Direzione Regionale. *Regolamento generale sulla protezione dei dati (UE/2016/679) – Nomina del responsabile della protezione dei dati personali.* , (2018).

Mol, A. (1999). Ontological Politics. A Word and Some Questions. *The Sociological Review*, *47*(1_suppl), 74–89. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1999.tb03483.x

Morgantini, F. (2019). La blockchain nel piatto, così cambia la filiera agroalimentare. *Forbes*. Retrieved from https://forbes.it/2019/10/05/blockchain-nel-piatto-cosi-cambia-filiera-agroalimentare/

Mouzelis, N. P. (2008). *Modern and Postmodern Social Theorizing*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nichterlein, M., & Morss, J. R. (2016). *Deleuze and Psychology: Philosophical Provocations to Psychological Practices*. London: Routledge.

Nicolini, D. (2009). Articulating practice through the interview to the double. *Management Learning*, *40*(2), 195–212.

Nicolini, D. (2014). *Trailing Connections Zooming In and Out: Studying Practices by Switching Theoretical Lenses and*. *30*(12), 1–42. https://doi.org/10.1177/0170840609349875

Niesche, R. (2014). *Deconstructing Educational Leadership - Derrida and Lyotard*. Oxon: Routledge.

Niesche, R. (2017). Critical perspectives in educational leadership: a new 'theory turn'? *Journal of Educational Administration and History*, *0*(0), 1–14.

https://doi.org/10.1080/00220620.2017.1395600

Nietzsche, F. (1984). *Genealogia della morale*. Milano: Adelphi.

Nietzsche, F. (2008). *La filosofia nell'epoca tragica dei greci*. Avellino: Edizioni di AR.

OECD. (2001a). *Learning to Change: ICT in Schools*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2001b). Learning to Change: ICT in Schools. Retrieved January 7, 2020, from https://www.oecd.org/internet/learningtochangeictinschools.htm

OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2019). *Educating 21st Century Children. Emotional Well-being in the Digital Age* (T. Burns & F. Gottschalk, Eds.). Paris: OECD Publishing.

Offenhuber, D. (2010). Visual anecdote. *Leonardo*, *43*(4), 367–374.

Ozga, J. (1987). tudying Educational Policy through the Lives of Policy Makers: An Attempt to Close the Macromicro Gap. In S. Walker & L. Barton (Eds.), *Changing Policies, Changing Teachers: New Directions for Schooling?* (pp. 138–150). Philadelphia: Open University Press.

Ozga, J. (1990). Policy Research and Policy Theory: A Comment on Fitz and Halpin. *Journal of Education Policy*, *5*(4), 359–362.

Ozga, J. (2000). *Policy Research in Educational Settings: Contested Terrain*. Philadelphia, PA: Open University Press.

PAAdvice S.p.A. (n.d.). Chi siamo. Retrieved November 28, 2019, from https://www.paa.it/azienda/chi-siamo/

PAAdvice S.p.A. (2019). Progetto SURF. Retrieved November 28, 2019, from https://www.paa.it/progetto/surf/

Packer, M. (2018). *The Science of Qualitative Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paige, R. (2005). *Remarks for U.S. Secretary Of Education Rod Paige at the National Education Technology Plan Release 'Technology & No Child Left Behind: Transforming Education*. Washington D. C.

Palumbo, M., & Garbarino, E. (2004). *Strumenti e strategie della ricerca sociale. Dall'interrogazione alla relazione*. Milano: FrancoAngeli.

Park, R. E., Burgess, E. W., & McKenzie, R. D. (1999). *La città*. Milano: Edizioni di Comunità.

Pentland, A. (2015). *Social Physics: How Social Networks Can Make Us Smarter*. New York: Penguin Book.

Peters, M. A., Besley, A. C., Olssen, M., Maurer, S., Weber, S., Popkewitz, T. S., … Masschelein, J. (2009). *Governmentality Studies in Education*.

Peters, M. A., & Besley, T. (2018). Critical Philosophy of the Postdigital. *Postdigital Science and Education*.

Peters, M. A., & Besley, T. (2019). Critical Philosophy of the Postdigital. *Postdigital Science and Education*, *1*(1), 29–42. https://doi.org/10.1007/s42438-018-0004-9

Peters, M. A., & Jandrić, P. (2018). Posthumanism, open ontologies and bio-digital becoming: Response to Luciano Floridi's Onlife Manifesto. *Educational Philosophy and Theory*, *51*(10), 971–980. https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1551835

Petersen, E. B. (2013). This is (not) Wissenschaft! An ethnographic play in three acts. *Cultural Studies - Critical Methodologies*, *13*(4), 293–298.

Piattoeva, N., Klutas, A., & Suominen, O. (2019). Making and mobilizing contexts in policy and research. In R. Gorur, S. Sellar, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2019. Comparative Methodology in the Era of Big Data and Global Networks*. Abingdon: Routledge.

Pickering, A. (1993). The Mangle of Practice: Agency and Emergence in the Sociology of Science. *American Journal of Sociology*, *99*, 559–589.

Pickering, A. (1995). *The Mangle of Practice: Time, Agency, and Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Pickering, A. (2005). Practice and posthumanism: social theory and a history of agency. In T. R. Schatzki, K. Knorr Cetina, & E. von Savigny (Eds.), *The practice turn in contemporary theory* (pp. 172–183). London: Routledge.

Pitzalis, M. (2016). The Technological Turn: Policies of Innovation, Politics and Mobilisation. *Italian Journal of Sociology of Education*, *8*(2), 11–27.

Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., & Selwyn, N. (2018). Selling tech to teachers: education trade shows as policy events. *Journal of Education Policy*, *33*(5), 682–703. https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1380232

Popkewitz, T. S. (2014). Social Epistemology, the Reason of "Reason" and the Curriculum Studies. *Education Policy Analysis Archives*, (June). https://doi.org/10.14507/epaa.v22n22.2014

Powell, C., & Dépelteau, F. (Eds.). (2013). *Conceptualizing relational sociology. Ontological and theoretica issues*. New York, NY: Palgrave Macmillan.

Power, M. (2013). The apparatus of fraud risk. *Accounting, Organizations and Society*, *38*(6–7), 525–543. https://doi.org/10.1016/j.aos.2012.07.004

Prince, R. (2016). The spaces in between: mobile policy and the topographies and topologies of the technocracy. *Environment and Planning D: Society and Space*, *34*(3), 420–437.

Quételet, A. (2015). *Social Physics and the Average Men of Science, 1796–1874*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press.

Raelin, J. A. (2016). *Leadership as practice. Theory and application*. New York, NY:

Routledge.

Raelin, J. A. (2019). Toward a methodology for studying leadership-as-practice. *Leadership*, 174271501988283. https://doi.org/10.1177/1742715019882831

Rancière, J. (2009). The Aesthetic Dimension: Aesthetics, Politics, Knowledge. *Critical Inquiry*, *36*(1), 1–19. https://doi.org/10.1086/606120

Re d'Italia. *REGIO DECRETO 30 aprile 1924, n. 965. Ordinamento interno delle Giunte e dei Regi istituti di istruzione media.* , (1924).

Re d'Italia. *Regio Decreto 4 maggio 1925, n. 653 (in GU 25 maggio 1925, n. 120). Regolamento sugli alunni, gli esami e le tasse negli istituti medi di istruzione. Integrato e modificato dal Regio Decreto 21 novembre 1929, n. 2049. Modificazioni al regolamento sugli es*. , (1925).

Rebughini, P. (2014). Subject, subjectivity, subjectivation. *Sociopedia.Isa*, 1–11.

Regione Campania. (n.d.). Scuola Viva Campania - Il Progetto. Retrieved November 27, 2019, from https://www.scuolavivacampania.it/il-progetto/

Regione Campania. (2016). PRESIDENTE DE LUCA: CON "SCUOLA VIVA SI VOLTA PAGINA" - Scuola Viva Campania. Retrieved November 27, 2019, from https://www.scuolavivacampania.it/2016/12/06/presidente-de-luca-con-scuola-viva-si-volta-pagina/

Regione Campania. *Allegato A del Decreto Dirigenziale n. 339 del 25/07/2017. Manifestazione di interesse "Programma 'Scuola Viva' – II annualità" (DGR n. 328 del 6/06/2017)*. , (2017).

Regione Campania. (2017b). *Manuale delle Procedure di Gestione. Programma Operativo Fondo Sociale Europeo 2014-2020*. Napoli.

Regione Campania Direzione Generale per l'Università la Ricerca e l'Innovazione. (2018). *S.U.R.F. Manuale Utente*. Napoli.

Regione Campania Direzione Generale per l'Università la Ricerca e l'Innovazione. *Decreto Dirigenziale n. 132 del 30/05/2019. "SERVIZI DI SVILUPPO E REALIZZAZIONE DEL SISTEMA INFORMATIVO DELL'AMMINISTRAZIONE REGIONALE (SIAR), DI GESTIONE E MANUTENZIONE DEL SOFTWARE E DI RIDISEGNO DEI PROCESSI DELLA GIUNTA REGIONALE DELLA CAMPANIA" - (C*. , (2019).

Regmi, K. D. (2019). Critical policy sociology: key underlying assumptions and their implications for educational policy research. *International Journal of Research and Method in Education*, *42*(1), 59–75. https://doi.org/10.1080/1743727X.2017.1398228

Revel, J. (2015). *Foucault avec Merleau-Ponty. Ontologie politique, présentisme et histoire*. Paris: Vrin.

Revel, J. (2016). Between Politics and Ethics: The Question of Subjectivation. In L. Cremonesi, O. Irrera, D. Lorenzini, & M. Tazzioli (Eds.), *Foucault and the*

making of subjects (pp. 163–174). London: Rowman & Littlefield.

Reznik, P., Dobson, J., & Gienow, M. (2019). *Cloud Native Transformation*. Sebastopol, CA: O'Reilly Media.

Romito, M., Goncalves, C., & De Feo, A. (2019). Digital devices in the governing of the European Education Space: The case of SORPRENDO software for career guidance. *European Educational Research Journal*, 1–21.

Rorty, R. (1994). *La svolta linguistica*. Milano: Garzanti.

Rose, N., & Miller, P. (1992). Political power beyond the State: problematics of government. *The British Journal of Sociology*, *43*(2), 173–205. https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2009.01247.x

Rositi, F. (2005). Note sulla sociologia comprendente. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 219–234). Bologna: Il Mulino.

Rouleau, L. (2010). Studying strategizing through narratives of practice. In D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl, & E. Vaara (Eds.), *Cambridge handbook of strategy as practice* (pp. 258–270). Cambridge: Cambridge University Press.

Rouvroy, A. (2013). The end(s) of critique : data-behaviourism vs. due-process. In M. Mireille Hildebrandt & E. De Vries (Eds.), *Privacy, Due Process and the Computational Turn. Philosophers of Law Meet Philosophers of Technology*. London: Routledge.

Rovelli, L. (2017, September 9). Scuola, registro elettronico: ecco i nuovi dati sull'utilizzo nelle scuole italiane. *Scuolainforma.It*. Retrieved from https://www.scuolainforma.it/2017/09/09/scuola-registro-elettronico-nuovi-dati-sullutilizzo-nelle-scuole-italiane.html

Sahlberg, P. (2016). The global educational reform movement and its impact on schooling. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *The Handbook of Global Education Policy* (pp. 128–144). Oxford: Wiley&Sons.

Salmon, W. C. (1963). *Logic*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sartori, G. (2011a). *Logica, metodo e linguaggio nelle scienza sociali*. Bologna: Il Mulino.

Sartori, G. (2011b). *Logica Metodo e Linguaggio nelle Scienze Sociali*. Bologna: Il Mulino.

Savage, G. C. (2013). Governmentality in Practice: Governing the Self and the Others in a Marketized Education System. In D. Gillies (Ed.), *Educational Leadership and Michel Foucault* (pp. 85–105). New York: Routledge.

Savage, M. (2009). Contemporary sociology and the challenge of descriptive assemblage. *European Journal of Social Theory*, *12*(1), 155–174. https://doi.org/10.1177/1368431008099650

Savage, M. (2013). The 'Social Life of Methods': A Critical Introduction. *Theory,*

Culture & Society, *30*(4), 3–21. https://doi.org/10.1177/0263276413486160

Schapp, W. (n.d.). *Coinvolti nelle Storie. L'essere dell'uomo e della cosa*. Napoli: Funes - Atelier di Ricerca sulle Narrazioni e l'Immaginario.

Schatzki, T. R., Knorr Cetina, K., & von Savigny, E. (Eds.). (2005). *The practice turn in contemporary theory*. https://doi.org/10.1016/s0956-5221(03)00029-0

Scheerens, J. (2018). *Efficacia e Inefficacia Educativa. Esame critico della Knowledge Base*. Roma: Springer.

Scheurich, J. J. (1994). Policy archaeology: A new policy studies methodology. *Journal of Education Policy*, *9*(4), 297–316.

Schnapper, D. (2005). Comprensione e analisi tipologica. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 169–184). Bologna: Il Mulino.

Schram, S. F. (1993). Postmodern policy analysis: Discourse and identity in welfare policy. *Policy Sciences*, *26*(3), 249–268. https://doi.org/10.1007/BF00999719

Schutz, A. (1979). *Saggi sociologici*. Torino: UTET.

Schwartz, H., & Jacobs, J. (1987). *Sociologia qualitativa. Un metodo nella follia*. Bologna: Il Mulino.

Sclavi, M. (2006). *La signora va nel Bronx*. Milano: Bruno Mondadori.

Seddon, T. (1994). *Context and beyond: Reframing the theory and practices of education*. London: Falmer.

Segel, E., & Heer, J. (2010). Narrative visualization: telling stories with data. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, *16*(6), 1139–1148.

Sellar, S. (2015). Repeating Deleuze and Guattari. In K. N. Gulson, M. Clarke, & E. B. Petersen (Eds.), *Education Policy and Contemporary Theory*. https://doi.org/10.4324/9781315818429

Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, *26*(1), 65–73. https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00338.x

Selwyn, Neil. (2011). Schools and Schooling in the Digital Age. A critical analysis. In *Technology*. Abingdon: Routledge.

Selwyn, Neil, & Facer, K. (2013). The politics of education and technology: conflicts, controversies, and connections. In *Palgrave Macmillan's digital education and learning*. Retrieved from http://ezproxy.lib.monash.edu.au/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&scope=site&db=nlebk&db=nlabk&AN=645507

Selwyn, Neil, Nemorin, S., Bulfin, S., & Johnson, N. (2016). Toward a digital sociology of school. In J. Daniels, K. Gregory, & T. McMillan Cottom (Eds.), *Digital sociologies* (pp. 143–158). Bristol: Policy Press.

Severo, M., & Venturini, T. (2016). Intangible cultural heritage webs: Comparing national networks with digital methods. *New Media & Society*, *18*(8), 1616–1635. https://doi.org/10.1177/1461444814567981

Sheail, P. (2017). The digital university and the shifting time-space of the campus. *Learning, Media and Technology*, *43*(1), 56–69.

Shore, C., & Wright, S. (1997). Policy: a new field of anthropology. In C. Shore & S. Wright (Eds.), *Anthropology of public policy: critical perspectives on governance and power* (pp. 1–39). London: Routledge.

Simondon, G. (1958). *Du mode d'existence des objects techniques*. Paris: Aubier.

Simons, M. (2015). Governing Education without reform: the power of example. *Studies in the Cultural Politics of Education*, *36*(5), 712–731.

Simons, M., Lundhal, L., & Serpieri, R. (2013). The governing of education in Europe: commercial actors, partnerships and strategies. *European Educational Research Journal*, *12*(4), 416–424.

Simpson, B., Buchan, L., & Sillince, J. (2018). The performativity of leadership talk. *Leadership*, *14*(6), 644–661.

Spanò, E., & Taglietti, D. (2019). Disentangling the National Plan for Digital School: the Micro-dispositivity of the Futura Event. *Italian Journal of Sociology of Education*, *11*(1), 205–227. https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2019-1-10

Sparti, D. (2005). Cosa succede qui? La comprensione implicita e i suoi limiti. In M. Borlandi & L. Sciolla (Eds.), *La spiegazione sociologica. Metodi, tendenze, problemi* (pp. 185–194). Bologna: Il Mulino.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Spinoza, B. (2008). *Opera posthuma*. Milano: Feltrinelli.

Spradley, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Spradley, J. P. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Stengers, I. (1996). *Cosmopolitiques – tome 1: la guerre des sciences*. Paris: La Découverte and Les Empêcheurs de penser en rond.

Stengers, I. (1997). *Cosmopolitiques – tome 7: pour en finir avec la tolérance*. Paris: La Découverte and Les Empêcheurs de penser en rond.

Stengers, I. (1998). La Guerre des sciences: et la paix? In B. Jurdant (Ed.), *Impostures scientifiques: les malentendus de l'affaire Sokal* (pp. 268–292). Paris: La Découverte.

Stone, D. (1990). Clinical Authority in the Construction of Citizenship. In A. Schneider & S. Smith (Eds.), *Public Policy for Democracy*. Washington D. C.: Brookings Institution.

Stones, R. (2005). *Structuration theory*. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Strathern, M. (1992). *Partial Connections*. Retrieved from zotero://attachment/260/

Taglietti, D., Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2019). The Good School/The Bad Head Teacher. Neo-Managerialism and the re-making of the head-teacher. In E. Samier & P. Milley (Eds.), *International Perspectives on Maladministration in Education* (pp. 151–168). https://doi.org/10.4324/9781315150222-11

Tamboukou, M. (2009). Leaving the self. Nomadic Passages in the Memoir of a Woman Artist. *Australian Feminist Studies*, *24*(61), 1–15. https://doi.org/10.1080/08164640903075081

Tamboukou, M. (2010). *In the Fold between Power and Desire: Women Artists' Narratives*. Cambridge: Cambridge Scholars' Publishing.

Tamboukou, M., & Ball, S. J. (2003). *Genealogy and Ethnography: Fruitful Encounters or Dangerous Liaisons?*

Taylor, S. (1997). Critical Policy Analysis: exploring contexts, texts and consequences. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, *18*(1), 23–35. https://doi.org/10.1080/0159630970180102

Thomson, P., Gunter, H. M., & Blackmore, J. (2014). Series Foreword. In *Deconstructing Educational Leadership. Lyotard and Derrida*. Abingdon: Routledge.

Tonkiss, F. (2011). Template urbanism: four points about assemblage. *City*, *15*(5), 584–588.

Tonkoff, S. (2018). Sociology of Infinitesimal Difference. Gabriel Tarde's Heritage. In Francois Dépelteau (Ed.), *The Palgrave Handbook of relational sociology*. Cham: Palgrave Macmillan.

Tortorici, G. (2003). Lavorare per progetti nella scuola dell'autonomia. Dall'ideazione alla valutazione di progetti con gli indicatori di qualità. *Educazione e Scuola*, 1–11.

Trilokekar, R. D., & El Masri, A. (2017). The '[h]unt for new Canadians begins in the classroom': the construction and contradictions of Canadian policy discourse on international education. *Globalisation, Societies and Education*, *15*(5), 666–678. https://doi.org/10.1080/14767724.2016.1222897

Unione Europea. *CARTA DEI DIRITTI FONDAMENTALI DELL'UNIONE EUROPEA*. , (2012).

Venturini, T. (2010). Diving in magma: how to explore controversies with actor-network theory. *Public Understanding of Science*, *19*(3), 258–273.

Venturini, T., Bounegru, L., Jacomy, M., & Gray, J. (2017). How to Tell Stories with Networks Exploring the Narrative Affordances of Graphs with the Iliad. In M. Schaefer & K. Van Es (Eds.), *The Datafied Society: Studying Culture through Data*. https://doi.org/10.1515/9789048531011-014

Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: A political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press.

Viola, R. (2019). Un computer quantistico per generare contemporaneamente tutti i futuri possibili. *Wired.It*. Retrieved from https://www.wired.it/scienza/lab/2019/04/09/computer-quantistico-futuri-possibili/

Watkins, P. (1989). Leadership, powers and symbols in educational administration. In J. Smyth (Ed.), *Critical Perspectives on Educational Leadership* (pp. 9–37). London: Falmer Press.

Watters, A. (2015). *The monsters of education technology*. Amazon Kindle.

Weber, M. (1958). *Il metodo delle scienze storico-sociali*. Torino: Einaudi.

Wikipedia. (n.d.-a). Funzione differenziabile. Retrieved August 2, 2019, from https://it.wikipedia.org/wiki/Funzione_differenziabile

Wikipedia. (n.d.-b). Moda (statistica). In *Wikipedia*. Retrieved from https://it.wikipedia.org/wiki/Moda_(statistica)

Wikipedia. (n.d.-c). Piattaforma (informatica). In *Wikipedia*. Retrieved from https://it.wikipedia.org/wiki/Piattaforma_(informatica)

Wikipedia. (n.d.-d). Riggiola. In *Wikipedia*. Retrieved from https://it.wikipedia.org/wiki/Riggiola

Wikipedia. (n.d.-e). Software proprietario. In *Wikipedia*. Retrieved from https://it.wikipedia.org/wiki/Software_proprietario

Wikipedia. (n.d.-f). Spazio topologico. Retrieved August 2, 2019, from https://it.wikipedia.org/wiki/Spazio_topologico#Definizione_tramite_%22intorni%22

Wikipedia. (n.d.-g). Teoria dei gruppi. Retrieved August 2, 2019, from https://it.wikipedia.org/wiki/Teoria_dei_gruppi

Williamson, B. (2015). Governing software: networks, databases and algorithmic power in the digital governance of public education. *Learning, Media and Technology*, *40*(1), 83–105.

Williamson, B. (2016). Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and 'real-time' policy instruments. *Journal of Education Policy*, *31*(2), 123–141.

Yeatman, A. (1990). *Bureaucrats, Technocrats, Femocrats*. Sidney: Allen & Unwin.

Youdell, D., & McGimpsey, I. (2015). Assembling, disassembling and reassembling 'youth services' in Austerity Britain. *Critical Studies in Education*, *56*(1), 116–130. https://doi.org/10.1080/17508487.2015.975734

Young, M. D. (1999). Multifocal Educational Policy Research: Toward a Method for

Enhancing Traditional Educational Policy Studies. *American Educational Research Journal*, *36*(4), 677–714.

Appendice

Allegato 1 – Format di consenso informato

Consenso Informato di partecipazione alla ricerca

La sottoscritta [redacted], nata a [redacted] il [redacted] e residente a [redacted] ([redacted]), in via [redacted], nella sua qualità di Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo [redacted], sito in [redacted] nel Comune di [redacted] ([redacted]),

Essendo stata informata che:

il dott. Danilo Taglietti sta conducendo una ricerca dottorale presso il Dipartimento di Scienze Sociali dell'Università degli Studi di Napoli "Federico II";

tale ricerca dottorale ha come proprio obiettivo una esplorazione dei processi di soggettivazione in cui è coinvolta la leadership scolastica ed educativa a seguito delle recenti riforme sulla digitalizzazione della scuola italiana (dossier "La Buona Scuola", Legge n. 107 del 2015, Piano Nazionale Scuola Digitale);

sul piano metodologico, tale ricerca si configura come uno studio di caso che adotta un approccio qualitativo e sarà condotta esclusivamente dal dott. Danilo Taglietti stesso;

in particolare, la ricerca si svilupperà attraverso una serie di osservazioni sul campo, interviste discorsive di tipo etnografico, shadowing di giornate lavorative di soggetti preventivamente concordati, raccolte documentali, registrazioni audiovisive (tramite smartphone) di pratiche di utilizzo dei devices tecnologici (pc desktop, laptop, tablet, smartphones) e raccolta di materiali audiovisuali in genere;

la ricerca riguarderà l'anno scolastico in corso e quello prossimo venturo;

ogni materiale raccolto nel corso dello studio sarà reso anonimo;

tutti dati raccolti saranno conservati e trattati con rigorosa riservatezza dal dott. Danilo Taglietti, in accordo con quanto previsto dalla normativa in materia di trattamento dei dati personali (D.lgs. 196/2003). In particolare, non sarà trasferito alcun dato personale ad alcun soggetto terzo, a prescindere dalla qualifica accademica od extra-accademica dello stesso;

la partecipazione alla ricerca avviene su base volontaria e non prevede alcun compenso;

in qualsiasi momento e senza alcun motivo particolare è possibile revocare il seguente consenso, tramite comunicazione scritta in carta semplice indirizzata al dott. Danilo Taglietti, via R. Bosco 74, 80069, Vico Equense (NA);

Esprime il proprio consenso a:

far parte della ricerca;

autorizzare il dott. Danilo Taglietti ad essere presente alle attività organizzative ed amministrative che si svolgono nell'Istituto Comprensivo [redacted] e che il dott. Taglietti ritiene di suo precipuo interesse ai fini della predetta ricerca, previo necessario appuntamento con la sottoscritta o con altro referente all'uopo individuato;

utilizzare i dati ed i materiali raccolti, opportunamente anonimizzati, esclusivamente per finalità di ricerca e per la pubblicazione all'interno di prodotti editoriali, nazionali ed internazionali, a carattere scientifico.

[redacted], lì 17 marzo 2018.

[redacted]