

## Bisogna difendere la scuola! Biopolitica e istruzione in Italia

di Fabio Milazzo

«Resisterà alle dolci lusinghe la Fortezza Bastiani?  
Bugiardi imbonitori l'assediano  
con violenze degne di Tamerlano»  
F. Battiato-M. Sgalambro, *Fortezza Bastiani* (2004)

### La *fortezza assediata*

La scuola italiana, al pari della *Fortezza Bastiani* di Buzzati cantata da Battiato, è sotto assedio: «bugiardi imbonitori l'assediano», forti del suo essere ridotta a nulla di più che un rudere isolato al centro di un paesaggio brullo: la società italiana fiaccata dal ventennio di berlusconismo.

In verità, la distruzione della scuola pubblica è un processo più antico del *ventennio causa di tutti i mali* e deve essere ricondotto alle mutate esigenze di *addomesticamento* degli italiani. Infatti, non sfuggirà a nessuno che la funzione politica della scuola è centrale per ogni governo. La scuola – come palestra per l'edificazione di un certo tipo di italiano – è il punto di partenza di ogni analitica che si prefigga di analizzare la situazione, lo stato e i mali della principale agenzia educativa nazionale. All'interno di ciò che resta di questa istituzione, insegnanti e personale scolastico vario, animati da maggiore o minore volontà, provano a mandare avanti un avamposto prima strategico e ora assolutamente anacronistico.

Almeno questo è ciò che vogliono far credere le politiche *governamentali* questi ultimi decenni, attraverso riforme nate come aborti con il solo fine di destrutturare e di impoverire le risorse umane e materiali della scuola. A chi fa comodo avere una scuola debole che sforna ignoranti? Possiamo offrire qualche rapida risposta sulla base del solo buon senso. Innanzitutto fa comodo a chi sposa altri modelli d'istruzione, alternativi a quello pubblico; secondariamente fa comodo *a chi* è interessato a governare un popolo dotato di scarse risorse critiche utili per problematizzare i termini del dibattito pubblico; infine, serve a chi considera pessimo il modello democratico, quello che prevede la partecipazione attiva del singolo alla vita politica, attraverso le necessarie competenze di cittadinanza attiva. Probabilmente sono queste le risposte che verrebbero in mente all'ipotetico sig. Mario Rossi, cittadino italiano di media cultura chiamato ad esprimere la propria opinione sulla questione. Almeno sono quelle che, a nostro parere, potrebbero essere le risposte-tipo, in grado di spiegare qualcosa di apparentemente inspiegabile, vale a dire “perché” in Italia, da qualche decennio a questa parte, ci si stia dando tanto da fare per distruggere ciò che resta del sistema di istruzione pubblico, quello che dovrebbe educare alla *cittadinanza attiva* e favorire la nascita di intelligenze critiche in grado di promuovere l'esercizio attivo del *processo democratico*. Infatti, dovrebbe essere chiaro a tutti che un sistema di governo quale la «democrazia» (dal greco δῆμος -dēmos “popolo” e κράτος -kràtos “potere”), che etimologicamente significa “governo del popolo”, ovvero sistema di governo in cui la sovranità è esercitata, direttamente o indirettamente, dall'insieme dei cittadini, non sussiste, di fatto, se non tutti i cittadini sono in grado di esercitare attivamente la loro funzione politica. È il motivo per cui Piero Calamandrei, politico e costituente, riteneva indispensabile la conoscenza e la metabolizzazione della Costituzione da parte tutti i cittadini perché si potesse parlare di una “vera” democrazia e non di un semplice simulacro (Calamandrei 2008, p. 94).

La Costituzione, come antidoto nei confronti della barbarie costituita da ogni forma di totalitarismo, prevede una scuola – *pubblica* – che la illustri, la insegni, la spieghi, che si faccia garante della pluralità di indirizzi con il fine di educare gli studenti alla cittadinanza attiva, sancendo così quella svolta che dovrebbe segnare il post-illuminismo in politica: la trasformazione della *moltitudine* da *sudditi* a *cittadini*. La Costituzione, sorta dalle ceneri della tragedia fascista, era per Calamandrei la condizione per l'esercizio di un diritto politico *attivo* in grado di rendere ogni cittadino qualcosa di più che un Suddito.

«Vera democrazia non si ha là dove, pur essendo di diritto tutti i cittadini ugualmente elettori ed eleggibili, di fatto solo alcune categorie di essi dispongano dell'istruzione sufficiente per essere elementi consapevoli ed attivi nella lotta politica. La democrazia non è, come i suoi critici hanno cercato di raffigurarla deformandola, la tirannia della quantità sulla qualità, [...] della massa analfabeta sui pochi competenti colti; ma deve, per dare i suoi frutti, essere consapevole scelta dei valori individuali operata non in una ristretta cerchia di privilegiati dalla cultura, ma nell'ambito di tutto un popolo reso capace dall'istruzione di giudicare i più degni» (Calamandrei, 2008, pp. 112-3).

Proprio la differenza tra «suddito» e «cittadino» è la chiave di volta di tutte le trasformazioni politiche della tarda età moderna e il lascito più sensibile della Rivoluzione Francese. Come ben sapeva Calamandrei, non esistendo in natura qualcosa come il «cittadino» ed essendo tale categoria sempre in pericolo di trasformarsi in un vuoto simulacro formale dietro il quale celare tanta verbosa retorica pan-democratica, era necessario pensare – e salvaguardare – un dispositivo in grado di trasformare ogni individuo in un «cittadino», un attore politico garante dell'esercizio sostanziale della «democrazia». Tale dispositivo, che ha il compito di stipulare le regole del gioco, mancando le quali non sussisterebbe la pratica democratica, è la «costituzione». Il suo ruolo è paragonabile a «quegli organi che nell'organismo umano hanno la funzione di creare il sangue» (Calamandrei, 2008, p. 85). La scuola, secondo Calamandrei, avrebbe dovuto svolgere il ruolo – *necessario* - di *ambiente d'apprendimento costituzionale*, cioè di spazio d'educazione alla convivenza civile sulla base di quelle regole generali codificate nel dettato costituzionale. La scuola come spazio di educazione alla cittadinanza attiva sulla base della Costituzione, garanzia di pluralità e di mediazione tra le diverse istanze antifasciste che l'hanno posta in essere.

*Dal «divieto» alla «normalizzazione»: la «biopolitica».*

Questo legame *fecondo* tra la politica e la scuola, attraverso la mediazione della Costituzione, pensato da Calamandrei per favorire l'esercizio democratico, indica quanto le politiche scolastiche siano centrali per qualsiasi agenda di governo di qualunque colore e ideologia. Se, però, nel caso del giurista toscano la scuola doveva essere pensata - e quindi riformata - dalla politica per svolgere la funzione di «varco facilitatore» (*frayage*) per l'esercizio della cittadinanza attiva da parte della popolazione (Citton, 2013, p. 41), non è detto che tutte le riforme scolastiche pensate dalla politica si proponessero fini così alti e condivisibili. Ciò che non può essere messo in discussione è l'ambiguo e sempre vacillante rapporto tra il *potere* e le pratiche d'istruzione. Ogni programma educativo cela - a volte a fatica - un progetto ideologico di addomesticamento dei giovani in relazione a una certa idea, a un certo modello di società. Per tale ragione la scuola si configura come lo spazio d'elezione per qualunque analitica sulle pratiche governamentali, cioè sulle modalità attraverso le quali vengono gestite dai governi le comunità. Stiamo parlando di una politica che si fa carico della vita dei governati: la «biopolitica».

Il termine «biopolitica», reso celebre dalle analisi di Michel Foucault, indica una variazione epocale nelle politiche di governo adottate in Europa e negli Stati Uniti. A partire dalla tarda età moderna, e comunque secondo partizioni cronologiche lente e non immediatamente identificabili, Il classico *potere sovrano*, quello esercitato attraverso il divieto dal re nei confronti dei sudditi, si è trasformato in biopotere; al vecchio esercizio positivo sui sudditi - il potere di vita e di morte - si sostituisce la pratica di governo indiretta sulla «popolazione» ridotta a entità biologica (Foucault 1997, p. 212). Il nuovo criterio identificativo verso cui si rivolge la pratica di governo biopolitica sostituisce alla massa indistinta dei «sudditi» l'insieme della «popolazione», concetto quest'ultimo che in maniera più vischiosa rimanda a un ordine *bio-economico* capace di generare perimetri politici. L'emergere di questa inedita soggettività politica comporta l'adozione di nuove pratiche di gestione e di governo che si esercitano sul dato biologico, in termini di cura o, comunque, di accrescimento della salute dei governati: «una politica della salute [...] come problema politico ed economico» (Foucault, 1997, p. 188).

Il nuovo soggetto politico è lo spazio d'elezione su cui deve esercitarsi l'azione di governo: «La biopolitica ha a che fare con la popolazione. Più precisamente: ha a che fare con la popolazione in quanto problema al contempo scientifico e politico, come problema biologico e come problema di potere» (Foucault, 1997, p. 212). Identificare gli elementi che decidono della *politicità* dell'individuo e su quelli esercitare le «pratiche di governo», vischiose, sottili e melliflue è il nuovo imperativo dei governanti. La vita stessa del soggetto è lo spazio d'esercizio e di intervento del «potere». La conseguenza di questa trasformazione epocale è la saldatura tra il *sapere*, attraverso cui

si rende la vita oggetto di una narrazione in grado di «creare una comunità» (Citton, 2013, p. 85), e il potere che si esercita indirettamente attraverso la «regolazione», degli *effetti di verità*, dei discorsi e delle rappresentazioni attraverso le quali la «popolazione» si riconosce e di identifica. In altre parole, ciò che è centrale per la biopolitica è la disposizione delle condizioni trascendentali che regolano i saperi, le credenze, le illusioni, i criteri discriminanti attraverso i quali una determinata popolazione si soggettivizza e si riconosce in quanto insieme.

La «popolazione» non viene più governata attraverso «esercizi di potere sovrano» ma attraverso la disposizione, la regolazione e la normalizzazione delle «forme di vita» ammesse in quanto riconosciute dalla comunità come razionali, normali, regolari. La biopolitica si configura come insieme di politiche educative atte a disciplinare, attraverso gli «effetti di verità» (*véridiction*) prodotti dalla diade normale/anormale, i modi di vita leciti. Lungi dall'essere un dato neutro, l'insieme di caratteri distintivi che individuano il soggetto politico - e quindi il modo di governarlo - è il risultato di politiche di verità artificiali che rappresentano la vera posta in gioco dell'arte di governo: controllare il *sapere* è la condizione necessaria per esercitare il «governo degli uomini» (Foucault, 1997).

La forma di potere paradigmatica della biopolitica è la «psichiatria» che, secondo Foucault, esercita la sua funzione normalizzatrice attraverso la pratica regolatrice delle forme di esistenza. Il *potere psichiatrico* si esercita al contempo su scala individuale attraverso la *cura*, e su scala collettiva disciplinando le condotte pubbliche mediante la sanzione dei comportamenti «anormali» (Foucault, 2000). In tal senso si configura come dispositivo di igiene pubblica e principio di intellegibilità delle condotte e delle forme di vita. L'esercizio del «biopotere», palese nel caso della psichiatria, si estende all'intero spettro delle pratiche governamentali che, avendo come oggetto la «vita» in quanto tale, «plasma, modifica e dirige non solo i corpi ma le *fibres molli del cervello*» (Cutro, 2005, p. 10). Facendosi carico della salute *dei corpi* l'esercizio biopolitico modella anche le sinapsi, i contatti neurali, in un processo di continua ri-definizione tra l'ambito biologico e quello psichico. Se, dunque, la caratteristica distintiva del potere sovrano era il divieto, il biopotere si caratterizza per la messa in opera di criteri individuanti il corpo politico e tecniche adeguate per governarlo attraverso gli *effetti di verità*. La caratteristica del biopotere è la sua azione pervasiva sul doppio versante delle singolarità, che vengono prese in carico attraverso la produzione discorsiva degli *effetti di verità*, e sulla collettività attraverso la regolazione dei *modi di vita* e delle condotte facenti funzione di *norma*. Il biopotere «è centrifugo, agisce su circuiti più larghi e su flussi. Agisce sulla realtà attraverso la realtà: cioè regola i fenomeni in base alle variabili che sono loro proprie» (Cutro, 2005, p. 12).

La scuola, per le politiche attraverso le quali si attua il biopotere, assume la duplice funzione di spazio di soggettivazione e di fabbrica dei saperi attraverso i quali si pongono le condizioni trascendentali per la determinazione della verità; controllarne i programmi, amministrarne le linee guida, scandirne i tempi e gli spazi, le attività, regolarne la dimensione comunitaria e di cittadinanza, selezionarne il personale con funzione di «soggetti supposti sapere», è di fondamentale importanza per le strategie di governo di chiunque detenga il potere – sia esso soggetto individuale o collettivo.

*Come «allevare» l'homo œconomicus.*

Il carattere amministrativo del biopotere, secondo Foucault, è tipico del «liberalismo», tanto che solo dopo aver «saputo cos'è questo regime governamentale [...] potremo sapere cos'è la biopolitica» (Foucault, 2004, p.23). Sullo sfondo resta ancora una domanda inevasa: quali logiche articolano il *biopotere* che pienamente si dispiega con il «liberalismo»? Quale grammatica seleziona e struttura l'*ordine discorsivo* e i suoi effetti di verità (*véridiction*)? Secondo Foucault è l'economia, la sua *ratio*, che articola e dirige le politiche governamentali, i suoi punti di presa, i suoi a-priori. Sulla base delle logiche del *costo-beneficio* si esercita il governo dei viventi e si amministra la comunità. Il mercato assume il valore di criterio per organizzare e giudicare le politiche di governo che rispondono innanzitutto alla dialettica posta in essere dalla legge della domanda e dell'offerta. Non c'è altra procedura di *veridizione*: il mercato è il criterio di legittimità della politica. Nel caso della scuola questo significa innanzitutto procedure di razionalizzazione della spesa, mascherate attraverso i voli pindarici della retorica come quella messa in campo dal ministro Gelmini nel tentativo di obliare i colpi di machete inferti al bilancio della scuola (pubblica) durante il suo ministero: «razionalizzare la spesa non significa tagliare, ma liberare risorse per la qualità» (Gelmini, 2013). E nonostante De Andrè, in «Via del campo» cantasse che «dai diamanti non nasce niente, dal letame nascono i fiori» (De Andrè, 1967), a noi qualche dubbio resta sul fatto che *tagliare* un bilancio e privare le scuole finanche della carta igienica possa liberare qualità (Laudanna, 2010).

La seconda conseguenza di pratiche governamentali che hanno il loro banco di prova nella ratio economica è l'imperativo alla quantificazione e alla standardizzazione delle procedure educative e dei criteri di valutazione: gli alunni devono poter dimostrare oggettivamente di aver appreso le nozioni necessarie per riciclarsi nel mercato del lavoro ed espletare la loro funzione di gangli del sistema. Questo è possibile se la scuola è ridotta a una fabbrica di competenze misurabili e quantificabili, uno spazio che esalta la *normalizzazione* e riduce le differenze in nome dell'omologazione e della sistematizzazione del singolo all'interno dell'insieme costruito attraverso le procedure di esclusione. Insomma: la scuola che «alleva» (Sloterdijk, 2004, p. 149) bravi consumatori e cittadini obbedienti. Questo progetto epocale che riduce la scuola a una fabbrica di alunni-gadget, tutti uguali, standardizzati e produttivi, si è giovato, in particolare nell'ultimo decennio, di un mantra ripetuto ossessivamente dai media, dagli intellettuali che si ergono a difensori della «nozione di scuola [che] è anche fatica, attenzione, autorità, disciplina» (Augias, 2005, p. 16): la «meritocrazia». Selezionare gli alunni in base al merito non è di per sé negativo, anzi... motivare gli studenti a dare il massimo sulla base delle potenzialità possedute è per molti versi auspicabile e consente di esaltare le differenze nel rispetto della singolarità irriducibile che contraddistingue ognuno. Contrastare le biopolitiche «normalizzanti» significa – anche – esaltare le differenze che contraddistinguono le soggettività e, quindi, consentirne l'emergenza individualizzante nel singolo alunno. La scuola, non dimentichiamolo, dovrebbe fungere non soltanto da adeguato «ambiente d'apprendimento» ma anche da «spazio di soggettivazione», da luogo in cui si riconoscono e si esaltano i caratteri individuanti le singole personalità, le abilità relazionali, l'apertura verso l'alterità (Bonato, 2013, p. 20).

Il tranello obliato dalle presunte politiche del merito non consiste nel criterio di differenziazione degli alunni in base al riconoscimento del lavoro svolto, della propensione allo studio, del valore riconosciuto all'auto-costruzione del sé attraverso la fatica, del rispetto delle consegne (tutti elementi auspicabili in una scuola che *funziona*), ma nel *fantasma* celato dietro il concetto di «meritocrazia». Cosa si vuol intendere, infatti, con la selezione per *meriti* nelle attuali narrazioni biopolitiche? Questo è l'interrogativo centrale per ogni analitica che si propone di indagare lo *svuotamento* di senso e la destrutturazione del sistema di istruzione pubblico. Fondamentalmente con «meritocrazia» si intende processo di selezione sulla base di prestazioni quantificabili e misurabili, che tradotto significa: rendimenti traducibili in numeri, quindi valutabili con pretese di oggettività. Vi sembra di sentire l'eco delle logiche di mercato? Se sì è perché avete perfettamente ragione! In effetti, valutare e quantificare una prestazione in maniera oggettiva attraverso una grammatica asettica è tipico della ratio economica, quella che Foucault identificava come principio ordinatore della realtà e criterio di veridizione per *l'homo œconomicus*, la figura paradigmatica della biopolitica liberale.

L'ideologia *meritocratica*, che punta a quantificare il valore delle prestazioni di ogni singolo utente (alunno o docente che sia), si serve di un dispositivo d'eccezione: i test atti a misurare le capacità logico-matematiche e di lettura e comprensione del testo. La somministrazione avviene tanto a livello nazionale ad opera dell'Invalsi (Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione) quanto a livello europeo e internazionale per merito dell'Ocse-Pisa. Dell'Invalsi si è recentemente molto discusso per la possibile ricaduta sul finanziamento alle singole scuole o sulla progressione di carriera dei docenti in base ai livelli raggiunti dagli alunni nei test somministrati (ci si interroga su quali correttori eviteranno la prevedibile emissione di fondi verso le scuole di «serie A» a scapito di quelle disagiate, o «di frontiera», ma questa non è la sede per approfondire l'argomento). L'Ocse (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) è un'organizzazione internazionale che «raggruppa 34 Paesi membri e 70 Paesi partner. Nel 2010 ha compiuto 50 anni e il suo obiettivo dichiarato è quello *di far crescere l'economia e proteggere l'ambiente*. È un dispositivo internazionale che, attraverso dei test standardizzati, mira a valutare le competenze in «Lettura, Matematica e Scienze» - il 5 Dicembre sono stati resi noti le indagini per il 2012 (OCSE PISA 2012). L'acronimo Pisa traduce il *Programme for International Student Assessment*: il programma di valutazione internazionale degli studenti» (Intravaia, 2012, p. 47). Dal 2000 il Pisa *misura* le competenze degli studenti quindicenni in Lettura, Matematica, Scienze e Problem Solving. Nel 2012 si è valutata anche la *financial literacy*, cioè:

«un insieme di conoscenze e capacità di comprensione di concetti di carattere finanziario unito alle abilità, alla motivazione e alla fiducia nei propri mezzi che consentono di applicare quelle stesse conoscenze e capacità di comprensione per prendere decisioni efficaci in molteplici e diversi contesti di carattere finanziario, per

migliorare il benessere degli individui e della società e per consentire una partecipazione consapevole alla vita economica» (OECD-Pisa 2012).

Si vuol constatare il grado di abilità degli alunni in relazione a quella figura paradigmatica che Foucault ha definito *l'homo oeconomicus*, quella figura che si riconosce nei principi e nelle leggi del mercato; qualora i risultati - come nel caso degli alunni italiani, ancora troppo recalcitranti (Invalsi, OCSE PISA 2012) - risulti inferiore ai parametri attesi, la scuola procederà con il suo progetto di ingegneria sociale a base di test, misurazioni ed educazione che seguono le logiche del management, appositamente pensate per produttori efficienti e per consumatori contenti.

Certo, un sistema di istruzione che dovesse continuare a non produrre dei risultati all'altezza delle aspettative dovrebbe - di necessità - essere sostituito con dispositivi di istruzione alternativi e con agenzie formative più efficaci e, magari, maggiormente compromessi con lo *spirito del management*. Si razionalizzerebbe - finalmente! Direbbe qualcuno... - la spesa e si raggiungerebbe il fine di una programmazione pienamente conforme alle logiche aziendali desiderate. I progetti scuola-lavoro, i tirocini formativi e finanche il piano di riduzione di un anno dei licei, al fine di facilitare anagraficamente l'ingresso dei giovani nel mondo del lavoro, appaiono soltanto come momenti interlocutori che anticipano logiche biopolitiche di ben più ampio respiro e che si possono soltanto immaginare.

### *Biopolitiche e contro-condotte.*

Cosa resta da fare a chi ha a cuore un altro modello di scuola? Attaccarsi alla nostalgia per il passato aureo della scuola, quello durante il quale gli alunni studiavano e faticavano consapevoli del valore della cultura in quanto tale? Rigettare in toto il principio meritocratico secondo cui deve essere valorizzato chi mostra «interesse e maggiore propensione allo studio [rispetto a] coloro che invece non si impegnano affatto e snobbano il lavoro per tutto l'anno contando sull'altissima percentuale delle promozioni?» (Bonato, 2013, p. 14) Lamentarsi con i colleghi per i corridoi o nelle aule docenti durante i momenti di pausa? Partecipare saltuariamente agli scioperi attraverso i quali le organizzazioni sindacali provano a ricordare alla collettività il loro esser qualcosa di più che una voce di prelievo sulla busta paga?

Noi crediamo che il primo passo consista nel mettere radicalmente in discussione la *narrazione* che ha colonizzato l'immaginario collettivo sulla scuola. Nel far prendere alla comunità le distanze da una rappresentazione della scuola pubblica «sotto il genere della commedia» (Sandrucci, 2012). La descrizione caricaturale del *mondo-scuola*, i tic e le idiosincrasie dei prof., l'ignoranza inconsapevole degli alunni, l'avidità dei dirigenti scolastici, mistificano lo stato di cose elevando a norma, a sistema, *tutto ciò che non va* al fine di sottacere le risorse umane, i processi di crescita, gli ambienti d'apprendimento realizzati, l'educazione alla cittadinanza attiva, insomma: tutti quegli elementi che rendono la scuola un momento formativo per le esistenze.

Esaltare, attraverso adeguate strategie discorsive, il fallimento della scuola e veicolarne o rafforzarne un'immagine distorta fatta di slogan, di sbandierate emergenze educative, di presunti privilegi attraverso i quali si dispone la classe docente al senso di colpa verso la società, di false alternative concettuali come quella che oppone il *lassismo* alla valorizzazione del merito (la meritocrazia è un'altra cosa), ecco cosa si deve smontare! Questo lavoro, da farsi attraverso saggi, ricerche, inchieste è una delle *contro-condotte* necessarie quando il problema è la percezione e le credenze comuni. Nessuna battaglia può essere vinta prescindendo dal piano dell'*immaginario collettivo*. Questo senso comune che non riconosce alcuna importanza al processo educativo e all'istanza di soggettivazione svolta dalla scuola è funzionale alle esigenze di quanti desiderano sostituire il sistema di istruzione pubblico con qualche agenzia formativa di tipo confessionale. È necessaria un'operazione di *clinica dell'immaginario*, cioè di critica (dal greco *krinein*, «discernere», «giudicare») di quell'insieme di credenze irriflesse che costituiscono l'inconscio collettivo sulla scuola, quello che anima le reazioni emotive, *patiche*, di *pancia*, della popolazione. È fondamentale perché nessuna battaglia per e sulla scuola può essere avviata senza il consenso di chi della scuola usufruisce: alunni e genitori. A loro deve essere mostrata una narrazione alternativa, meno caricaturale e più vicina alla complessità dell'universo-scuola.

Foucault, la *nostra* guida in questa breve disamina affermava:

«Là dove c'è potere c'è resistenza e [...] tuttavia, o piuttosto proprio per questo, essa non è mai in posizione di exteriorità rispetto al potere. Bisogna dire che si è necessariamente “dentro” il potere, che non gli si “sfugge”, che non c'è, rispetto ad esso, un'esteriorità assoluta, perché si sarebbe immancabilmente soggetti alla legge? O che, se la storia è l'astuzia della ragione, il potere sarebbe a sua volta l'astuzia della storia - ciò che vince sempre? Vorrebbe dire misconoscere il carattere strettamente relazionale dei rapporti di potere. Essi non possono esistere che in funzione di una molteplicità di punti di resistenza, i quali svolgono, nelle relazioni di potere, il ruolo di avversario, di bersaglio, di appoggio, di sporgenza per una presa. Questi punti di resistenza sono presenti dappertutto nella trama di potere» (Foucault, 1978, pp. 84-5).

Rintracciare questi «punti di resistenza» per sviluppare - su di essi, a partire da essi - le contro-condotte più idonee, questo, insieme alla *clinica dell'immaginario*, l'esercizio etico necessario per difendere, riabilitare e affermare la centralità della scuola pubblica, quella di Calamandrei, della cittadinanza attiva e dell'educazione alla critica di tutti i poteri, di qualunque colore e ideologia.

#### Bibliografia:

Augias 2005

Augias, Corrado, *Lettere. Risponde Corrado Augias in La Repubblica*, 8/06/2005

Calamandrei 2008

Calamandrei, Piero, *Difendiamo la scuola democratica in Per la Scuola*, Palermo, Sellerio, 2008

Calamandrei 2008

Calamandrei, Piero, *Contro il privilegio dell'istruzione*, in *Per la Scuola*, Palermo, Sellerio, 2008

Citton 2013

Citton, Yves, *Mitocrazia. Storytelling e immaginario di sinistra*, trad. it. di G. Boggio Marzet Tremoloso, Roma, Alegre 2013

Cutro 2005

Cutro, Antonella, (a cura di) *Biopolitica. Storia e attualità di un concetto*, Verona, Ombre Corte 2005

De André 1967

De André, Fabrizio, *Via del Campo in Volume I*, Bluebell Records, 1967

Education at a Glance 2012

Education at a Glance 2012, OECD inDiCatOrs, Ocse, [http://www.oecd.org/edu/EAG%202012\\_e-book\\_EN\\_200912.pdf](http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf).

Foucault 1997

Foucault, Michel, *Bisogna difendere la società. Corso al Collège de France (1975-1976)*, trad.it. di M. Bertani - A. Fontana, Milano, Feltrinelli, 1997

Foucault 1997

Foucault, Michel, *La politica della salute nel XVIII secolo (1976)* in *Archivio Foucault. Poteri, saperi strategie (1971-1977)*, trad. it. di A. Dal Lago, Milano, Feltrinelli, 1997

Foucault 2000

Foucault, Michel, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, trad.it. di V. Marchetti e A. Salomoni, Milano, Feltrinelli, 2000

Foucault 1978

Foucault, Michel, *La volontà di sapere*, trad. it. di P. Pasquino e G. Procacci, Milano, Feltrinelli, 1978

Foucault 2004

Foucault, Michel, *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*, Paris, Gallimard-Seuil, 2004

Gelmini 2013

Gelmini, Maria Stella, *Gelmini: Gli insegnanti ci sono, inutile assumerne ancora* in *Il Messaggero*, 25/05/2013.

Oecd Pisa 2012

Invalsi, *OCSE PISA 2012*, [http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012\\_it\\_01](http://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2012.php?page=pisa2012_it_01)

Ocse-Pisa 2012

Invalsi, *OCSE PISA 2012 SINTESI DEI RISULTATI PER L'ITALIA*, [http://www.istruzione.it/allegati/focus031213\\_all1.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/focus031213_all1.pdf).

Intravaia 2012

Intravaia, Salvo, *L'Italia che va a scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2012

Laudanna 2010

Laudanna, Claudio, *Scuola, mancano i soldi: "Costretti a comprare la carta igienica"* in *La Nazione*, 2/10/2010

Sandrucci 2012

Sandrucci, Roberto, *La scuola sotto il genere della commedia. Rappresentazioni della scuola pubblica italiana: studio su sette casi*, Pisa, ETS, 2012

Sloterdijk 2004

Sloterdijk, Peter, *Non siamo ancora stati salvati. Saggi dopo Heidegger*, trad. it. di A. Calligaris - S. Crosara, Milano, Bompiani, 2004

Fabio Milazzo, docente precario di Storia e Filosofia nei licei e *blogger*. È membro esterno di *LiberaParola*, centro multidisciplinare di psicoanalisi applicata che opera nell'ambito dell'attività scientifica e clinica del Campo Freudiano. Scrive sul blog *Sentieri erranti* e sulla rubrica "Lo spirito e l'osso. Immaginario, filosofia e psicoanalisi" su *Psichiatria on line* Italia. È redattore della web-magazine *Haecceitas*. Oltre ad alcuni saggi su Lacan e su Sciascia (deComporre Edizioni) ha partecipato con un contributo al pamphlet "Il nuovo realismo è un populismo" (Il nuovo Melangolo). Attualmente sta lavorando a un saggio sull'opera di Jacques Lacan.