

segni e comprensione

**RIVISTA SEMESTRALE
ANNO XXXIX
n. 110/2025**

A cura di
Fabio Angelo Sulpizio
Daniela De Leo
Francesca Romana De Paola

**ISSN: 1121-6530
e-ISSN: 1828-5368**

SEGNI E COMPRENSIONE

La Rivista è indicizzata in

Humanities Source Ultimate, EBSCO Discovery Service (EDS), DOAJ, ULRICH'S, JOURNAL TOCS, GOOGLE SCHOLAR, SCIENTIFIC COMMONS, IBZ Online, Catalogo italiano dei periodici (ACNP), IISF (Istituto Italiano di Studi Filosofici), Articoli italiani di periodici accademici (AIDA), Torrossa Online Digital Bookstore.

Collaborano alla pubblicazione della Rivista:

- Centre de Recherches en Histoire des Idées in France;
- Research Group Escritoras y Escrituras (50 members in different countries around the world);
- UNESCO Chair for the study of philosophical foundations of justice and democratic society, a research center at the Université du Québec à Montréal (Canada).

La rivista è stata classificata dall'ANVUR tra le Riviste di:
Classe A per il settore concorsuale 11/C1
Scientifiche per l'Area 10 e l'Area 11

EDITOR IN CHIEF: Daniela De Leo

STEERING COMMITTEE

Angela Ales Bello (Università Lateranense, Roma)

Gabriella Armenise (Università del Salento)

Pio Colonnello (Università della Calabria)

EDITORIAL BOARD

Andrea Aguti (Università di Urbino); Renaud Barbaras (Paris I – Sorbonne, France); Antonella Cagnolati (Università di Foggia); Mauro Carbone (Université Jean Moulin Lyon 3, France); Umberto Curi (Università di Padova); Marisa Forcina (Università del Salento); Roberta Lanfredini (Università di Firenze); Luca Illetterati (Università di Padova); Sandro Mancini (Università di Palermo); Giorgio Rizzo (Università del Salento); Carlo Sini (Università di Milano); Paolo Spinicci (Università di Milano); Julius Kapembwa (University of Zambia).

SCIENTIFIC COMMITTEE

Pierandrea Amato (Università di Messina); Philippe Audegean (University of Nice - Sophia Antipolis, France); Francesca Brezzi (Università di Roma 3); Annalisa Caputo (Università di Bari); Gennaro Carillo (Università di Napoli); Claudio Ciancio (Università del Piemonte Orientale); Ennio De Bellis (Università del Salento); Francesca Romana De Paola (Università del Salento); Emmanuel de Saint Aubert (CNRS École Normale Supérieure Paris, France); Gilberto Di Petta (Università degli Studi di Napoli “Federico II”); Francesco Giovanni Giannachi (Università del Salento); Ida Giugnatico (Université de Québec à Montréal, United States); Elsa Grasso (Université Côte d’Azur, France); Lucilla Guidi (Hildesheim Universität, Germany); Renate Holub (University of California – Berkeley, United States); Pietro Luigi Iaia (Università del Salento); Jean Leclerc (Western University, Ontario, Canada); Marcella Leopizzi (Università del Salento); Claudia Lo Casto (Università di Salerno); Mariano Longo (Università del Salento); William McBride (Purdue University, West Lafayette, Indiana, United States); Roberto Melisi (Università Federico II Napoli); Omer Moussaly (Université du Québec à Montréal, Canada); Claudio Palazzolo (Università di Genova); François Roudaut (Université Paul-Valéry Montpellier III, France); Carmen Guzman Revilla (Universitat de Barcellona, Spain); Gamin Russell (University of Iowa, United States); Nicola Russo (Università di

Napoli); Giovanni Scarafile (Università di Pisa); Fabio Seller (Università di Napoli “Federico II”); Paola Ricci Sindoni (Università di Messina); Stella Spriet (University of Saskatchewan, Canada); Fabio Sulpizio (Università del Salento); Jennifer Tamas (State University of New Jersey, United States); Christel Taillibert (University of Nice – Sophia Aveauntipolis, France); Laura Tundo (Università del Salento); Christiane Veauvy (CNRS École Normale Supérieure Paris, France).

CONSULTING EDITORS

Gaia Gallo (Università del Salento); Elia Gonnella (Università del Salento); Francesca Romana De Paola (Università del Salento); Mario Lamorgese (Università del Salento).

INDICE
Index

EDITORIALE

Editorial

7

SAGGI

Essays

Il libro perduto di Filenide di Samo: l'antica ars erotica occidentale e la Storia della sessualità di Michel Foucault
The Lost Book of Filenide of Samos: Ancient Western Ars Erotica and Michel Foucault's History of Sexuality

ALESSANDRO BACCARIN

9

Il giovane Foucault e la psicopatologia:
un nuovo *corpus* e nuove interpretazioni
The young Foucault and psychopathology:
a new corpus and new interpretations

ELISABETTA BASSO

35

Foucault contra Derrida.
Folie et déraison et le projet d'une archéologie des expériences-limite
Foucault versus Derrida.
Madness and Civilization and the project of an archaeology of extreme experiences

GENNARO BOCCOLINO

63

Disciplinamento sociale dei corpi e relazioni di potere-sapere.
Il contributo di Foucault alla sociologia dell'educazione
Social discipline of bodies and power-knowledge relations.
Foucault's contribution to the sociology of education

MARIA EMANUELA CORLIANÒ

87

La verità che ti trasforma.
Sull'idea di psicagogia in Michel Foucault
The truth that transforms you.
On the idea of psychagogy in Michel Foucault

GIUSEPPE D'ACUNTO

105

Geopolitica e biopolitica: Foucault e l'importanza delle relazioni internazionali nello sviluppo delle forme governamentali (1976-1979)
Geopolitics and biopolitics: Foucault and the importance of international relations in the development of forms of government (1976-1979)

GIUSEPPE DE RUVO

123

Foucault archeologo.
Per una genealogia del metodo archeologico
Foucault the archaeologist.
Towards a genealogy of the archaeological method

LAURA ERCOLI

147

NOTE

Notes

Essenza, *ousìa*, realtà.
Sulla una recente traduzione italiana di X. Zubiri
Essence, ousía, reality.
On a recent italian translation by X. Zubiri

PIO COLONNELLO

169

Tra mari e monti.
Il "metodo" di Nietzsche
Between seas and mountains.
Nietzsche's "method"

CATERINA MARINO

175

The lift and the park.
On the importance of multidisciplinary for etiological purpose

GIANPAOLO NUVOLATI

193

DISCIPLINAMENTO SOCIALE DEI CORPI E RELAZIONI DI
POTERE-SAPERE. IL CONTRIBUTO DI FOUCAULT ALLA
SOCIOLOGIA DELL'EDUCAZIONE
*MARIA EMANUELA CORLIANÒ**

Abstract

This paper aims to highlight the contribution of Foucault's theory to the Sociology of education and to describe how his theoretical framework of power/knowledge and the modern pedagogical disciplinary dispositif can explain the educational challenges of our times.

Keywords: Foucault's theory, Sociology of education, Discipline, Power/knowledge.

L'opera di Michel Foucault attraversa con taglio transdisciplinare campi le cui frontiere sono ancora oggi gelosamente custodite: dalla filosofia all'antropologia, dalla storia alla psichiatria, dalla linguistica al diritto, dalla psicologia alla sociologia. Eppure, egli si muove agevolmente in questa complessità senza frontiere, problematizzando ciò che viene dato per scontato e scrivendo un modo nuovo di fare la storia del presente. Questo fa di Foucault un classico inclassificabile¹. E proprio la complessità del pensiero foucaultiano, difficilmente riconducibile in maniera ordinata all'interno degli steccati disciplinari, ha per molti anni impedito alla sociologia di cogliere gli apporti fondamentali forniti dalla sua produzione teorica ad ambiti peculiari dell'investigazione sociologica, quali ad esempio quello relativo al campo

*Ricercatrice di Sociologia dei processi culturali e comunicativi, Università del Salento.

¹ Come fa notare Marcelo Otero nel suo interessante *Foucault sociologue. Critique de la raison impure*, Presse de l'Université du Québec, Gatinau 2021, a p. XIII: "se si accetta l'impresa di trasversalità radicale dei registri disciplinari ed empirici che l'opera di Foucault propone, ci si trova all'interno di un certo numero di problemi teorici, metodologici ed empirici che sono propri di tutte le produzioni originali [...] si avverte l'effetto sismico che un classico provoca in uno o più campi del sapere che da quel momento non saranno più gli stessi. In effetti Foucault è diventato, malgrado lui, un intellettuale classico, ma inclassificabile, come un prezioso vaso cinese che non si sa dove sistemare, perché non si armonizza con nessun decoro".

educativo². Se è vero, infatti, che l'opera foucaultiana (e perciò anche il suo contributo alla sociologia dell'educazione) è inclassificabile e che Foucault non può essere considerato un sociologo nel senso classico del termine, è indubbio che la sua sia una sociologia potente e innovatrice. In quali aspetti la problematizzazione foucaultiana è propriamente sociologica? Sicuramente, e in primo luogo, nella sua "insistente interrogazione sull'attualità del presente"³, definita dallo stesso Foucault, *fare la storia del presente*. Questo interrogativo foucaultiano sulla modernità è una modalità di relazionarsi alla contemporaneità, a partire dai contesti in cui gli individui sono inseriti, per comprendere le pratiche attraverso le quali essa "ci interpella, ci costituisce, ci offre nuove possibilità"⁴. Obiettivo di questo saggio è proprio quello di delineare un ritratto di Foucault come sociologo dell'educazione, attraverso la (ri)lettura di alcune delle sue opere più conosciute, ma anche di frammenti di interviste o sue opinioni sulle istituzioni educative raccolte nel corso degli anni.

Alla luce di queste premesse, l'interrogativo che guida questo saggio è il seguente: in che modo il "pianeta Foucault" ha contribuito ad arricchire la sociologia dell'educazione? Si tratta di delineare un percorso di analisi sociologica dell'apporto della teoria foucaultiana all'ambito educativo, percorso che inevitabilmente presenta un carattere di estrema parzialità, considerata l'imponenza della produzione foucaultiana (anche) in tale campo e la disseminazione di discorsi ed analisi relative all'educazione in quasi ognuna delle parti di cui si compone la sua sterminata letteratura. Infatti, sebbene Foucault non abbia dedicato un'opera esclusivamente al tema dell'educazione, rilevante è il suo contributo all'analisi del passato, del

² Tra i pochi volumi internazionali che contengono un'analisi accurata del contributo foucaultiano alla sociologia dell'educazione va ricordato il testo curato da Stephen Ball, *Foucault and education: Disciplines and Knowledge*, Routledge, London 1990. All'interno del testo, in particolare, in riferimento alle tematiche affrontate in questo mio lavoro, si rimanda alla lettura del saggio di Inés Dussel, *Foucault and education*, pp. 27-36. Sulla produzione dell'ultimo Foucault in tema di educazione, cfr. Roberto Serpieri, Emiliano Grimaldi, Stephen Ball, *Introduction. The final Foucault and education*, "Materiali foucaultiani", n.13-14/2018, pp.9-27.

³ Marcelo Otero, *Foucault sociologue. Critique de la raison impure*, cit., p. 213. Come fa notare Otero, Foucault si ispira a Baudelaire quando osserva, attraverso un velo di ironia, come lo sguardo moderno è ciò che ci consente di capire ciò che di eroico vi è nel presente, allontanandosi dai racconti della gesta storiche del passato e dalle utopie incerte ma seducenti del futuro.

⁴ *Ivi*, p. 214.

presente e del futuro del campo educativo e delle istituzioni scolastiche.

I tre temi fondamentali attorno ai quali ruota l'intera analisi di Foucault sull'educazione possono essere, a fatica, sintetizzati in: un resoconto storico o "tecno-politico" della nascita della scuola; una spiegazione della meccanica quotidiana della scolarizzazione come tecnologia disciplinare o "ortopedia morale"; e infine le implicazioni per le istituzioni e le pratiche educative contemporanee di un modello di educazione inteso come "blocco di capacità-comunicazione-potere"⁵.

All'interno di questo saggio, nel tentativo di restringere il campo dell'analisi, in modo tale da poter effettuare un maggiore approfondimento dei temi individuati, si procederà alla descrizione di tre snodi fondamentali della produzione di Foucault sull'educazione. Dapprima verrà considerata l'educazione come assoggettamento, propria dell'avvento della società disciplinare descritto da Foucault in *Sorvegliare e punire*⁶. Successivamente, l'attenzione si sposterà sulla considerazione delle istituzioni educative come blocchi di capacità-comunicazione-potere. Infine, verranno trattate la portata della visione foucaultiana dell'università come campo pastorale di potere-sapere e le sfide che il suo pensiero presenta alla sociologia dell'educazione contemporanea.

I corpi docili: l'educazione come assoggettamento

La descrizione analitica della nascita e dell'affermazione del disciplinamento sociale dei corpi è contenuta nella terza parte di *Sorvegliare e punire*, intitolata "Disciplina", dove Foucault dedica ampio spazio

⁵ Cfr. Roger Deacon, *Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview*, "South African Journal of Communication", vol 26, n. 2/2006, pp. 177-187.

⁶ Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris 1975. Utilizzo per le citazioni la traduzione italiana *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976, p. 150. Foucault delinea cinque grandi stadi nella storia moderna della disciplina, dal Grande Confinamento (1600-1750) fino alla metà del diciannovesimo secolo: si tratta della progressione attraverso varie fasi di confinamento; di una transizione dall'esclusione all'inclusione; del passaggio dalla centralità del gruppo a quella dell'individuo; della progressiva trasformazione di pratiche dure e inflessibili verso altre più dolci e morbide e, infine, del cambiamento nella considerazione non più negativa ma positiva delle pratiche disciplinari. *Sorvegliare e punire*, come fa notare Vincent Hubert, nella presentazione di un numero monografico della rivista *Le Télémaque* dedicato a Michel Foucault, può essere considerato a tutti gli effetti un classico e merita di essere letto da tutti coloro che vogliono comprendere cosa avviene in una classe (cfr. Vincent Hubert, *Présentation à Dossier – Michel Foucault: héritages et perspectives en éducation et formation*, "Le Télémaque, n.47/2015, pp. 31-38).

all'educazione, considerata parte fondante del processo di assoggettamento. È proprio con la nascita della scuola, a partire dal XVIII secolo, che si messo in atto l'apparato volto all'addestramento dell'allievo, all'interno di una società della sorveglianza e della normalizzazione che utilizza la prigione e la scuola per disciplinare i soggetti. Così Foucault descrive il processo di assoggettamento operato dall'educazione:

la disciplina fabbrica così corpi sottomessi ed esercitati, corpi docili. La disciplina aumenta le forze del corpo (in termini economici di utilità), e diminuisce queste stesse forze (in termini politici di obbedienza). In breve: dissocia il potere dal corpo; ne fa una parte, un'attitudine, una capacità ch'essa cerca di aumentare e dall'altra inverte l'energia, la potenza che potrebbe risultarne, e ne fa un rapporto di stretta soggezione⁷.

La costruzione di questa nuova autonomia politica si incentra su processi che si intersecano, si imitano, “si appoggiano gli uni sugli altri, si distinguono secondo il campo di applicazione, entrano in convergenza e disegnano, a poco a poco, lo schema di un metodo generale”⁸. Dapprima operano nei collegi, successivamente nelle scuole elementari, per poi investire lentamente lo spazio ospedaliero e ristrutturare completamente l'organizzazione militare. La velocità della loro diffusione varia dalla rapidità della loro circolazione tra l'esercito e le scuole tecniche o tra i collegi e i licei a modalità più lente e discrete di propagazione, come nella militarizzazione insidiosa delle grandi manifatture. Alla base di questi saperi disciplinari vi sono una serie di tecniche minuziose che definiscono una metodologia di pervasività sui corpi, una sorta di microfisica del potere, sempre più estese fino a ricoprire l'intero corpo sociale. La disciplina si configura in tal modo come “un'anatomia politica del dettaglio”, correlata da un insieme di tecniche, da “tutto un corpus di procedimenti e di sapere, di descrizioni, di ricette e di dati. E da queste inezie, senza dubbio, è nato l'uomo dell'umanesimo moderno”⁹.

⁷ Id., *Sorvegliare e punire*, cit., p. 150.

⁸ *Ibidem*.

⁹ *Ivi*, p. 153. Sulla pervasività del potere disciplinare sui corpi si rimanda alla lettura di Roberta Sassatelli, *Corpi in pratica: habitus, interazione e disciplina*, “Rassegna italiana di sociologia”, a. XLIII, n.3 /2002, pp. 429-457, dove si rimarca come l'utilizzo delle tecniche disciplinari, all'interno di istituzioni come la scuola, la prigione, l'ospedale, svolga la funzione ambivalente di assoggettare il corpo degli individui al controllo ma anche di attivare nei soggetti capacità e conoscenza.

Il soggetto scolarizzato viene poi costituito attraverso quattro parametri diversi: lo spazio, il tempo, la ritualizzazione e lo sguardo. Per quello che riguarda il primo parametro, si tratta di un'arte delle ripartizioni: la disciplina procede innanzi tutto a ripartire gli individui nello spazio: piazza gli allievi nelle classi (il rango, presso i gesuiti) che non sono solo il luogo in cui si apprende ma anche il luogo in cui si attua la sorveglianza, la gerarchizzazione e si mettono in pratica punizioni e ricompense. Gli apparati disciplinari, tra i quali figura anche la scuola, operano secondo il principio della localizzazione elementare o *quadrillage*: “ad ogni individuo il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo”¹⁰:

si tratta di stabilire le presenze e le assenze, di sapere dove e come ritrovare gli individui, di instaurare le comunicazioni utili, d'interrompere le altre, di potere in ogni istante sorvegliare la condotta di ciascuno, apprezzarla, sanzionarla, misurare le qualità o i meriti (pagelle, voti). Procedura, dunque, per conoscere, padroneggiare, utilizzare. La disciplina organizza uno spazio analitico¹¹.

Tutto questo avviene sotto lo sguardo dell'insegnante, sguardo non neutro poiché il docente opera continuamente delle categorizzazioni.

Per ciò che concerne il controllo del tempo, il modello monastico dello stabilire delle scansioni, costringere a determinate operazioni e regolare il ciclo di ripetizione è stato esteso anche alle scuole, agli ospedali e alle fabbriche. Le attività a scuola vengono così messe in serie. Questo tipo di organizzazione del tempo consente un investimento completo sulla durata da parte del potere: “possibilità di un controllo dettagliato e di un intervento puntuale (di differenziazione, correzione, castigo, eliminazione) in ogni momento del tempo”¹². La pratica pedagogica si rivela essere una pratica disciplinare che assoggetta l'allievo alla ripartizione della dimensione temporale secondo i saperi. La divisione del tempo è una divisione dei saperi e l'allievo vi è sottomesso.

A scuola, inoltre, sanzioni ed esami assumono i contorni di veri e propri rituali. Secondo Foucault, essi sono pienamente iscritti nella dinamica sapere-

¹⁰ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 154.

¹¹ *Ivi*, pp.155-156. Si pensi a ciò che accade oggi in termini di controllo pervasivo degli alunni per mezzo dei registri scolastici, oggi anche elettronici, di applicazioni attraverso le quali i genitori apprendono in tempo reale se i propri figli sono entrati o meno a scuola e che voto hanno preso ad un'interrogazione o ad un compito, a volte anche prima che gli studenti interessati siano stati avvisati dai propri docenti.

¹² *Ivi*, p. 175.

potere. A partire dal XVIII secolo, la scuola identifica tutta una panoplia di atti che divengono punibili; tutto ciò che si discosta dalla norma diviene suscettibile di punizione. Ciò significa che il castigo, nel processo di raddrizzamento e addestramento proprio della società disciplinare, gioca un ruolo correttivo e non di repressione. In altri termini, il castigo ha come obiettivo la normalizzazione: “l’arte di punire, nel regime del potere disciplinare, non tende né all’espiazione e neppure esattamente alla repressione”¹³, essa, appunto, normalizza. In questo modo, la scuola partecipa alla comparsa di una nuova legge della società moderna: il potere della norma. Secondo Foucault, il potere disciplinare è un potere che, in luogo di sottrarre e prevalere, ha come funzione principale proprio quella di addestrare. Inoltre, all’interno della “sorveglianza gerarchizzata delle discipline, il potere non si detiene come una cosa, non si trasferisce come una proprietà: funziona come un meccanismo”¹⁴. Se la sanzione normalizza, l’esame

combina le tecniche della gerarchia che sorveglia a quelle della sanzione che normalizza. E un controllo normalizzatore, una sorveglianza che permette di qualificare, sorvegliare, punire. Stabilisce sugli individui una visibilità attraverso la quale essi vengono differenziati e sanzionati. Per questo, in tutti i dispositivi disciplinari, l’esame è altamente ritualizzato¹⁵.

Nell’esame si combinano “la cerimonia del potere e la forma dell’esperienza, lo spiegamento della forza e lo stabilimento della verità”; in esso la sovrapposizione dei rapporti di potere e delle relazioni di sapere assume “tutto il suo splendore visibile”¹⁶. La scuola diviene in tal modo una sorta di apparato di esame ininterrotto, grazie al quale avviene un “autentico e costante scambio di saperi: garantisce il passaggio delle conoscenze dal maestro all’allievo, ma preleva dall’allievo un sapere destinato e riservato al maestro. La scuola diviene il luogo di elaborazione della pedagogia”¹⁷. Considerati insieme, sanzioni ed esami, in quanto rituali scolastici, ci mostrano

¹³ *Ivi*, p. 200.

¹⁴ *Ivi*, p. 204.

¹⁵ *Ivi*, p. 202. Sull’utilizzo della nozione di dispositivo in campo educativo cfr. Mariagrazia Cairo Crocco, *La réussite en éducation: dispositif et mode de gouvernement contemporain*, “Recherche en éducation”, 47/2022, <https://doi.org/10.4000/ree.10609>.

¹⁶ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 202.

¹⁷ *Ivi*, p. 204. Per un approfondimento del senso pedagogico della soggettivazione in Foucault, dei dispositivi scolastici e dell’ortopedia pedagogica si rimanda alla lettura del testo di Francesco Cappa (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli, Milano 2009.

l'avvento della società disciplinare. Ne consegue che la pratica dell'esame a scuola è un vero e proprio rituale di potere, oltre che di sapere. In tal modo, un certo tipo di forme di esercizio del potere si trovano legate a un certo tipo di formazione del sapere. L'esame maschera il potere dietro una procedura in apparenza neutra, oggettiva e la conseguenza di questo rituale è molto importante. In effetti l'allievo si trova fissato, oggettivato, in una rete di documenti. L'esame appare pertanto come un potere di scrittura che assegna un rango; esso misura e quantifica con l'obiettivo di classificare (classificazione a partire dalla quale è possibile effettuare diverse operazioni di gestione degli allievi: promozione, esclusione, azioni di raddrizzamento, ecc.). L'allievo diventa in questo modo un caso. In quanto caso, egli diviene un oggetto per la conoscenza e fornisce una presa per il potere: l'era della "scuola esaminatoria", come la definisce Foucault, "segna il debutto di una pedagogia che funziona come una scienza"¹⁸.

L'esame, infine, e arriviamo all'ultimo dei parametri attraverso i quali viene costruito il soggetto scolarizzato, lo sguardo, "inverte l'economia della visibilità nell'esercizio del potere". Se tradizionalmente il potere è ciò che si dimostra, che si ostenta, mentre coloro sui quali viene esercitato possono restare nell'ombra, il potere disciplinare "si esercita rendendosi invisibile" e impone "a coloro che sottomette un principio di visibilità obbligatoria. Nella disciplina sono i soggetti a dover essere visti. L'illuminazione assicura la presa del potere che si esercita su di loro"¹⁹. È infatti proprio il fatto di essere costantemente visibile agli occhi del potere che rende disciplinato un soggetto all'interno della società disciplinare. Allo stesso modo, nel contesto scolastico pervaso dalla disciplina, l'allievo è continuamente sottomesso allo sguardo del maestro. Nell'opera di Foucault la scuola diviene così un campo di analisi, all'interno del quale l'allievo diventa un oggetto di pensiero, di sapere oggettivato, e quindi oggetto di un certo tipo di potere; in altri termini, la scuola assume i contorni di un'attività politica che permette di conservare o di mutare i discorsi di sapere e di potere. All'interno del contesto scolastico, l'esame "contornato di tutte le sue tecniche documentarie fa di ogni individuo un caso: un caso che costituisce nello stesso tempo un oggetto di una conoscenza e una presa per un potere"²⁰. Ed è proprio l'esame, in quanto fissazione, nello stesso tempo rituale e scientifica, delle differenze individuali, come "spillatura di ciascuno nella propria individualità", a

¹⁸M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, cit., p. 204.

¹⁹ *Ivi*, p. 205.

²⁰ *Ivi*, p. 209.

descrivere perfettamente “l’apparizione di una nuova modalità del potere in cui ciascuno riceve come status la propria individualità”²¹.

L’educazione come blocco di capacità-comunicazione-potere

Diversi anni dopo *Sorvegliare e punire*, nel 1982, Foucault torna sul tema dell’educazione e della scuola moderna e lo fa in *Come si esercita il potere?*²², postfazione al testo di Hubert Dreyfus e Paul Rabinow. All’interno di queste preziose pagine, Foucault ancora una volta descrive la scuola come il territorio in cui si pratica l’assoggettamento di individui e di intere popolazioni studentesche. L’opera di Foucault è preziosa nella disamina di tali pratiche, portate avanti dalle istituzioni educative sino alla contemporaneità. Tali istituzioni, all’interno delle quali le relazioni di potere e quelle legate alla distribuzione di conoscenza si supportano e si legano le lune alle altre secondo molteplici modalità, costituiscono quello che Foucault definisce *blocchi di capacità- comunicazione- potere*.

Interessato a “in che modo si esercita il potere” e a “cosa succede quando gli individui esercitano il potere su altri”, Foucault lo descrive innanzi tutto come “capacità”:

prima di tutto è necessario riconoscere quello che viene esercitato sulle cose, e che fornisce l’abilità di modificarle, di utilizzarle, di consumarle o di distruggerle, ossia un potere che rimanda alle attitudini direttamente inscritte nel corpo o fornite da strumenti esterni. Diciamo che è una questione di capacità²³.

Successivamente, egli fa notare come il potere, anche quello implicato nei processi educativi, metta in gioco le relazioni tra gli individui e i gruppi: “il termine potere designa le relazioni tra i partner”. Inoltre, Foucault rimarca la necessità di distinguere le relazioni di potere dai rapporti di comunicazione che trasmettono informazioni attraverso un linguaggio, un sistema di segni o

²¹ *Ivi*, p. 210.

²² *Id.*, *The subject and power*. Afterword to Hubert Dreyfus, Paul Rabinow (eds), *Michel Foucault. Beyond Structuralism and hermeneutics*, The University of Chicago Press, Chicago 1982. In questo saggio utilizzo per le citazioni la traduzione italiana *Come si esercita il potere?* in Hubert Dreyfus, Paul Rabinow (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault: Analitica della verità e storia del presente*, Ponte alle Grazie, Firenze 1989, pp. 245-254.

²³ *Ivi*, p. 245. Già in *Sorvegliare e punire*, cit., Foucault aveva descritto il potere come qualcosa che produce: “produce il reale. Produce campi di oggetti e rituali di verità. L’individuo e la conoscenza che possiamo assumerne derivano da questi rituali” (p. 212).

qualsiasi altro mezzo simbolico. Ne consegue che “le relazioni di potere, i rapporti di comunicazione, le capacità obiettive non dovrebbero essere confusi”²⁴. Tuttavia, questo non implica che si tratti di tre ambiti separati tra loro. Queste relazioni, infatti, tendono a sovrapporsi, si sostengono e tendono ad essere utilizzate per raggiungere uno stesso obiettivo. In particolare,

l'applicazione delle capacità obiettive, nelle loro forme più elementari, implica dei rapporti di comunicazione (sia nella forma dell'informazione preliminarmente acquisita che in quella del lavoro condiviso); è legata anche a relazioni di potere (sia che esse consistano in compiti obbligatori, in gesti imposti da una tradizione, sia che esse consistano in un apprendistato in suddivisioni e ripartizioni di lavoro più o meno obbligatori). I rapporti di comunicazione implicano delle attività finalizzate e, in virtù della modifica del campo di informazioni tra i partner, inducono effetti di potere²⁵.

Pur non essendo la coordinazione tra questi tre tipi di relazioni né uniforme né costante all'interno della società, esistono tuttavia “dei blocchi nei quali l'aggiustamento delle abilità, le risorse della comunicazione, e le relazioni di potere costituiscono sistemi regolati e concertati”²⁶. È questo il caso delle istituzioni educative. Un'istituzione educativa, infatti, è connotata da:

la sistemazione dei suoi spazi, i regolamenti meticolosi che ne governano la vita interna, le diverse attività che vi sono organizzate, le diverse persone che vivono all'interno di esse o che lì si incontrano, ciascuna con la propria funzione, il suo ben definito carattere. Tutte queste cose costituiscono un blocco di capacità-comunicazione-potere²⁷.

All'interno di un'istituzione educativa, le attività che garantiscono l'apprendimento e l'acquisizione dei tipi di comportamento vengono portate

²⁴ Id., *Come si esercita il potere?* cit., p. 246. Nello stesso testo, a p. 248, Foucault nota come una relazione di potere debba articolarsi necessariamente su due elementi imprescindibili: “che l'altro (colui sul quale viene esercitato il potere) sia interamente riconosciuto e conservato fino all'estremo come soggetto che agisce; e che, di fronte ad una relazione di potere, tutto un campo di risposte, di azioni, di reazioni, di effetti e possibili invenzioni, possa essere aperto”.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ *Ivi*, p. 247.

²⁷ *Ibidem*.

avanti attraverso “un insieme di comunicazioni regolate”²⁸ e tramite “una serie di procedure di potere”²⁹.

In questo contesto, Foucault definisce disciplina (in senso lato, nelle sue parole) proprio questi blocchi “caratterizzati dalla messa in opera delle capacità tecniche, dal gioco della comunicazione e dei rapporti di potere, coordinati gli uni con gli altri secondo formule calcolate”³⁰.

Diversi sono i motivi per i quali il grande studioso ritiene necessaria un’analisi di come queste discipline si sono storicamente costruite. In primo luogo, perché le discipline chiariscono in che modo i sistemi di finalità oggettiva, i sistemi di comunicazione e il potere si possano saldare tra loro. In secondo luogo, poiché un’analisi dell’evoluzione storica delle discipline può rivelare le modalità diverse della loro articolazione, in cui in un caso viene data importanza ai rapporti di potere e all’obbedienza (è il caso delle discipline di tipo monastico o di tipo penitenziario), in un altro alle attività finalizzate (è quello che accade nelle discipline di fabbrica o di ospedale), in un altro caso ancora ai rapporti di comunicazione (come nelle discipline di apprendistato). Fino a quella che Foucault definisce “una sorta di saturazione dei tre tipi di relazione (come forse nella disciplina militare)”³¹.

In ogni caso, la società disciplinare come si viene a configurare in Europa dal XVIII secolo in poi non si basa sulla cieca obbedienza degli individui, e neanche sulla sua identificazione con le caserme, le scuole o le prigioni; il disciplinamento, piuttosto, consiste nella ricerca “di una procedura, sempre meglio controllata, sempre più razionale ed economica, di aggiustamento tra le attività produttive, le risorse della comunicazione e il gioco delle relazioni di potere”³². All’interno di tale contesto, a distinguere le istituzioni educative dalle prigioni, dalle caserme e dagli ospedali è solo il fatto che le prime enfatizzano il primato della comunicazione sulle capacità e sul potere³³.

²⁸ E tra queste Foucault ricorda “lezioni, domande e risposte, ordini, esortazioni, segni codificati di obbedienza, segni di differenziazione del valore di ciascuna delle persone e dei livelli di sapere” (*Ibidem.*).

²⁹ Tra le quali Foucault annovera reclusione, sorveglianza, ricompensa e punizione, gerarchia piramidale (*Ibidem.*).

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ Cfr. R. Deacon, *Michel Foucault on education*, cit., p. 183.

L'università (o la parola universitaria) come "campo pastorale" di potere-sapere

E veniamo adesso a descrivere la portata del pensiero foucaultiano per quello che riguarda la sua analisi sociologica dei campi pastorali del potere-sapere, tra i quali emerge il ruolo fondamentale e peculiare svolto dall'università. Nel suo *L'ordine del discorso* (1971)³⁴, Foucault sostiene che i significati dei discorsi non derivano, come si sarebbe portati a pensare, dal linguaggio, ma dalle pratiche istituzionalizzate del potere. Per ciò che riguarda, in particolare, il campo educativo, egli vede ogni sistema di educazione come

un modo politico di mantenere o modificare l'appropriazione dei discorsi, coi saperi e i poteri che essi comportano [...]. Cos'è, dopo tutto, un sistema di insegnamento se non una ritualizzazione della parola; una qualificazione e un'assegnazione di ruoli per i soggetti parlanti; la costituzione di un gruppo dottrinale diffuso³⁵.

In altri termini, ogni sistema di educazione ricorda una chiesa³⁶: se consideriamo, come fa Foucault, il sistema di insegnamento come un dispositivo di assoggettamento del discorso, insieme ai parlanti prodotti e riprodotti da questo discorso, allora l'educazione costituisce un campo pastorale di potere-sapere. A proposito del rapporto tra educazione e assoggettamento, poi, in un'intervista sempre del 1971, tradotta in Italia e pubblicata successivamente con il titolo *Al di là del bene e del male*³⁷, Foucault rivela come sia in particolare l'insegnamento umanistico a permettere, attraverso la retorica di cui è pervaso, il consenso sullo Stato e l'ordine sociale. Proprio grazie a tale retorica, infatti, il sapere che viene trasmesso dagli insegnanti assume sempre un'apparenza e una connotazione positiva. In realtà, esso mette in atto meccanismi e pratiche non solo inclusivi ma anche fortemente escludenti. Osservando le dinamiche e gli esiti dei

³⁴M. Foucault, *L'ordre du discours*, Gallimard, Paris 1971. Per le citazioni sarà utilizzata la traduzione italiana del testo, *L'ordine del discorso*, Einaudi, Torino 1974.

³⁵ *Ivi*, pp. 34-35.

³⁶ Cfr. Eleonora De Conciliis, *Il potere del sapere: il sistema d'istruzione superiore nell'(auto)critica di due "eretici consacrati"*, "Cartografie sociali. Rivista di sociologia e scienze umane", anno II, n. 4/2017, pp. 99-113.

³⁷ M. Foucault, *Au de là du bien et du mal*, "Actuel", n.14/1971. Verrà utilizzata per le citazioni la traduzione italiana *Al di là del bene e del male*, pubblicata in Alessandro Fontana, Pasquale Pasquino (a cura di), *Microfisica del potere. Interventi politici*, Einaudi, Torino 1977, pp. 55-70.

movimenti studenteschi del maggio del 1968 in Francia, Foucault nota proprio come questi abbiano consentito l'emersione in superficie, facendoli diventare visibili, di alcuni di quei meccanismi, e in particolare:

esclusione di quelli che non hanno diritto al sapere, o che non hanno diritto a un certo tipo di sapere; imposizione di una certa norma, d'una certa griglia di sapere che si nasconde sotto l'aspetto disinteressato, universale, oggettivo della conoscenza; esistenza di quel che si potrebbe chiamare "i circuiti riservati del sapere", quelli che si formano all'interno di un apparato di amministrazione o di governo, d'un apparato di produzione, ed ai quali non si può avere accesso dall'esterno³⁸.

Inoltre, evidenziando come il sistema d'insegnamento sia, almeno fino al liceo, basato sul principio di lettura- "e quindi di scelta e di esclusione- per quel che si dice, si fa e succede attualmente"³⁹, Foucault rimarca la non considerazione di quello che accade nel presente: "sotto le specie di quel che si è chiamato di volta in volta la verità, l'uomo, la cultura, la scrittura, ecc.- si tratta sempre di scongiurare quel che accade: l'avvenimento"⁴⁰. Detto altrimenti e sintetizzando: "l'avvenimento e il potere sono quel che è escluso dal sapere qual è organizzato nella nostra società"⁴¹.

Per tale motivo, non bisogna illudersi su una possibile modernizzazione dell'insegnamento e su una sua conseguente apertura sulla contemporaneità. Il vecchio sostrato tradizionale dell'umanesimo deve permanere, poiché è proprio questo a garantire la conservazione dell'organizzazione sociale. E per umanesimo Foucault intende l'eliminazione dello stesso desiderio di potere, l'esclusione dal potere, la possibilità di potervi accedere; esso può essere descritto come:

l'insieme dei discorsi attraverso i quali si è detto all'uomo occidentale: "anche se non eserciti il potere, puoi sempre essere sovrano. E ancor meglio: più rinuncerai ad esercitare il potere e meglio sarai sottomesso a colui che ti è imposto, più sarai sovrano". L'umanesimo è ciò che ha inventato volta per volta queste sovranità assoggettate che sono l'anima (sovrana sul corpo, sottomessa a Dio), la coscienza (sovrana nell'ordine del giudizio, sottomessa all'ordine della verità), l'individuo (sovrano

³⁸ *Ivi*, p. 55-56.

³⁹ *Ivi*, p. 57.

⁴⁰ *Ivi*, p. 58.

⁴¹ *Ibidem*.

titolare dei suoi diritti, sottomesso alle leggi della natura o alle regole della società), la libertà fondamentale (sovrana al suo interno, esternamente consenziente e fatta a misura del suo destino). In poche parole, l'umanesimo è tutto ciò attraverso cui in Occidente si è eliminato il desiderio del potere- vietato di volere il potere, escluso la possibilità di prenderlo⁴².

All'interno di questo quadro teorico di riferimento volto a descrivere i meccanismi di inclusione ed esclusione portati avanti dall'insegnamento, anche le università, come le scuole, vengono indicate come insiemi complessi di relazioni di potere economico, politico, giudiziario ed epistemologico, che ancora riflettono i binari inclusivi ed esclusivi delle origini. In particolare, i campus universitari americani sono descritti da Foucault come enclave artificiali dove gli studenti devono assorbire modi di comportamento socialmente condivisi e porzioni di sapere prima di essere recuperati all'interno della società. Nella celebre intervista a John Simon, ancora una volta nel 1971, così Foucault descrive la condizione dello studente all'interno del campus:

Al contempo, mentre lo si esclude, gli si trasmette un sapere di tipo tradizionale, fuori moda, accademico, [...] che non ha alcun rapporto con il mondo d'oggi. Questa esclusione è rafforzata dall'organizzazione, intorno allo studente, di meccanismi sociali fittizi, artificiali, di natura quasi teatrale [...] di cartapesta che si costruisce attorno allo studente; di modo che i giovani dai 18 ai 25 anni sono neutralizzati dalla società e per la società, resi affidabili, impotenti, castrati politicamente e socialmente⁴³.

Tuttavia, Foucault auspica che gli studenti, a differenza di quanto accade ai pazzi e ai malati, i quali sono rispettivamente confinati e ospedalizzati e non possono portare avanti pratiche rivoluzionarie o processi di resistenza (e hanno perciò bisogno dell'opera di demolizione critica guidata dall'esterno dagli intellettuali), possano mettere in discussione il sistema universitario da soli e dall'interno. Ma non sembra essere troppo convinto

⁴² *Ivi*, pp. 58-59.

⁴³ John K. Simon., *A conversation with Michel Foucault*, "Partisan Review", 38/1971, pp. 192-210. Per le citazioni è stata utilizzata la traduzione italiana *Conversazione con Michel Foucault*, in Alessandro Dal Lago (a cura di), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste. 2. 1971-77. Poteri, saperi, strategie*, Feltrinelli, Milano 1997, pp. 37-48, p. 39.

della portata innovatrice delle rivolte studentesche, visto che, dopo aver definito il maggio 1968 come un'esperienza rivoluzionaria, Foucault sottolinea le proprie perplessità sulla portata dei moti nell'università, in maniera molto simile a quelle espresse da Bourdieu in *Homo academicus* (1984)⁴⁴, soprattutto per quello che riguarda l'effettiva capacità di questi movimenti di essere propulsori di innovazione. Si chiede anche se sia più opportuno e proficuo agire all'interno o all'esterno dell'università per generare cambiamenti duraturi e degni di nota. E, tuttavia, questo resterà un dilemma anche per lui che "ha a lungo insegnato". Ciò che conta è che i disordini e le sommosse avvenuti all'interno dell'istituzione universitaria⁴⁵, "la sua condanna a morte- poco importa se apparente o reale- non hanno colpito la volontà di conservazione, d'identità o di ripetizione della società"⁴⁶. Per Foucault è pertanto necessario aggredire dalle fondamenta anche le altre forme di repressione. I movimenti del Maggio 1968 si sono infatti limitati a distruggere "l'insegnamento superiore nato nel XIX secolo, questo strano insieme di istituzioni che trasformava una piccola parte dei giovani in élite sociale"; ma "i grandi meccanismi segreti attraverso i quali una società trasmette se stessa sotto il volto del sapere" permangono: "sono sempre lì, giornali, televisione, scuole tecniche, e i licei ancor più che le università"⁴⁷. Il potere ha (e sembra dire Foucault continuerà ad avere) sempre le sembianze del sapere.

Alla fine, nonostante le perplessità, Foucault suggerisce sì una soluzione dall'interno, ma non portata avanti dagli studenti, piuttosto da un contropotere dell'insegnante basato sul trasmettere un sapere diverso, proprio in quanto il docente è sia un funzionario delle istituzioni educative che un intellettuale. E sempre a proposito dell'economia politica della verità, nell'intervista sulla funzione dell'intellettuale contenuta in *Microfisica del potere* (1977), Foucault osserva come uno dei luoghi centrali della produzione della verità sia proprio l'università:

⁴⁴ Pierre Bourdieu, *Homo academicus*, Les editions de minuit, Paris 1984.

⁴⁵ Foucault descriverà l'università come ciò che incarna l'apparato istituzionale attraverso il quale "la società assicurava la sua riproduzione, tranquillamente e con poca spesa" (Michel Foucault, *Al di là del bene e del male*, cit., p. 61).

⁴⁶ A proposito dell'analisi delle conseguenze dei moti del maggio francese, ridimensionando la loro portata in termini di rinnovamento radicale della società, Foucault dichiarerà: "Parlando di morte dell'Università: prendevo il termine nel senso più superficiale" (Ivi, p. 62).

⁴⁷ *Ibidem*.

C'è una lotta per la verità o almeno intorno alla verità, essendo inteso che per verità non intendo dire l'insieme delle cose vere che sono da scoprire o da far accettare, ma l'insieme delle regole secondo le quali si separa il vero dal falso e si assegnano al vero degli effetti specifici di potere⁴⁸.

Non si tratta, pertanto, di “affrancare la verità da ogni sistema di potere- sarebbe una chimera giacché la verità è essa stessa potere- ma di staccare il potere delle verità dalle forme di egemonia (sociali, economiche, culturali), all'interno delle quali per il momento funziona”⁴⁹, facendo in modo che funzioni diversamente, anche nelle università. Ciò si può attuare in virtù del bifrontismo dell'insegnamento⁵⁰, non solo universitario. Da un lato, vi è infatti la produttività del sapere pedagogico all'interno dell'istituzione scolastica, sapere che vede l'insegnante come un funzionario dello stato, una cinghia di trasmissione (come avrebbe detto Durkheim), del potere-sapere; dall'altro, egli è anche un intellettuale specifico, il quale può, attraverso una pratica della libertà, operare una decostruzione dei dispositivi pedagogici attraverso una pedagogia riflessiva, che consenta agli individui di pensare e vivere una vita diversa da quella pensata dalla società disciplinare. Se l'insegnamento è un dispositivo disciplinare che rientra a pieno titolo nelle strategie di dominio, l'insegnamento critico non deve mirare a trasmettere ruoli sociali- perché la critica, come ha più volte ricordato Foucault, è l'arte di non essere eccessivamente governati. Il potere-sapere risulta pertanto sospeso all'interno di una dialettica tra dominio ed emancipazione⁵¹. Esistono infatti nel sapere universitario, come fa notare efficacemente Eleonora De Conciliis,

⁴⁸ Alessandro Fontana, Pasquale Pasquino, *Intervista a Michel Foucault*, in Alessandro Fontana, Pasquale Pasquino (a cura di), *Microfisica del potere*, cit., pp. 26-27.

⁴⁹ *Ivi*, p. 28.

⁵⁰ Per un'analisi critica del sistema di educazione superiore attraverso la comparazione della produzione di Michel Foucault e di Pierre Bourdieu, si rimanda alla lettura dell'interessante saggio di Eleonora De Conciliis, *Il potere del sapere: il sistema d'istruzione superiore nell'(auto)critica di due “eretici consacrati”*, cit.

⁵¹ In realtà, come fa notare Jean-François Bert (*Introduction à Michel Foucault*, La Découverte, Paris 2011, p. 51), Foucault rinuncia alla nozione di dominio, preferendogli quella di assoggettamento, “che gli permette di descrivere i diversi processi attraverso i quali i soggetti sono realmente costruiti durante le loro relazioni continue con i poteri. Continua ad esistere uno spazio di manovra di cui dispone ciascun individuo socializzato. Gli individui, ci ricorda Foucault, non hanno mai smesso di autocostruirsi, cioè di costituire in una serie infinita e molteplice di soggettività differenti che non avranno mai fine e non ci metteranno mai davanti a qualcosa che sia l'uomo” (traduzione di chi scrive).

due poteri, distinti ma anche saldamente legati tra loro: da una parte il potere “effettuale, politicamente integrato, in forza del quale essa funziona come dispositivo o campo di potere-sapere, col suo rituale, le sue illusioni, la sua pressione psicologica”. Dall’altra, più nascosto ma molto più potente in termini di innovazione e di emancipazione dei soggetti, vi è “un potere ineffettuale, un contropotere, perverso e narcisistico ma anche smascherante, critico-riflessivo, la cui posta in gioco, per dirla con Foucault, è l’elemento sfuggente”⁵².

Queste argute osservazioni sul potere (e contropotere) del sapere proprie del processo di insegnamento ci consentono, concludendo in maniera inevitabilmente aperta queste riflessioni sul contributo di Foucault alla sociologia dell’educazione, di agganciare la produzione foucaultiana all’osservazione sociologica dei contesti educativi contemporanei. E lo faremo a partire proprio dal potere del sapere dell’insegnante, che assume, oggi più che mai, la duplice valenza di riproduttore delle dinamiche (disuguaglianze comprese) presenti nella società, facendosi così strumento efficace del dominio, ma anche di veicolo di emancipazione, di sconsecrazione della realtà, di creazione di visioni altre, e oltre, la semplice riproduzione culturale. Così, ancora una volta, il contributo di Foucault può incontrare la denuncia della violenza simbolica operata dalla teoria sociologica di Bourdieu. Anche quest’ultimo, infatti, come Foucault, osserva come il cambiamento all’interno dell’università, auspicato dai movimenti sociali del 1968, non sia avvenuto com’era nelle intenzioni e anzi, al contrario, come proprio gli eretici contestatori del periodo abbiano finito per integrarsi perfettamente all’interno del sistema universitario, ormai quasi esclusivamente connotato in termini di organizzazione manageriale. Così l’università oggi ci appare, a chi la guarda dall’interno (e sempre più anche dall’esterno), quasi del tutto svuotata della vocazione critica, che è sempre stata una caratteristica della ricerca libera; si occupa spesso della sola riproduzione del capitale umano in chiave conformista “e lungi dal consacrarli, non tollera al suo interno gli eretici- anche perché non ci sono quasi più eretici da consacrare”⁵³. Diventa così ancora più urgente riappropriarsi dell’esortazione foucaultiana a considerare l’apprendimento e l’insegnamento come strumenti formidabili di conoscenza di sé e di rinnovamento personale. Questi processi oggi riguardano, attraverso il

⁵² E. De Conciliis, *Il potere del sapere: il sistema d’istruzione superiore nell’(auto)critica di due “eretici consacrati”*, cit., p. 110.

⁵³ *Ivi*, p. 112.

lifelong learning, e il complementare *lifelong teaching*, tutta la sfera sociale e l'intera vita degli individui, consentendo come mai prima d'ora inesplorate e molteplici possibilità di cambiamento. La portata di queste trasformazioni sociali, a partire da quanto emerso da questo nostro modesto e parziale tentativo di analisi del contributo fornito dalla sociologia foucaultiana ai processi di insegnamento e alle istituzioni educative, è ovviamente da determinarsi. Essa può tuttavia essere perfettamente riassunta nella celebre espressione di Seneca, citata dallo stesso Foucault: *mutuo ista fiunt, et homines dum docent discunt* (c'è un vantaggio reciproco, perché gli uomini, mentre insegnano, imparano)⁵⁴. E proprio nella valenza rivoluzionaria, innovatrice, emancipatoria dell'insegnamento è necessario continuare fermamente a credere, e lo facciamo insieme a Michel Foucault, il quale, durante un seminario rivolto agli studenti tenuto nel 1982 all'università del Vermont, pochi anni prima di morire, così ha parlato di sé: "Io non sono né uno scrittore, né un filosofo, né una grande figura di intellettuale. Sono un'insegnante"⁵⁵.

⁵⁴ L'espressione è contenuta nella *Lettera 7, La folla e gli spettacoli immorali*, di Lucio Anneo Seneca, in *Lettere a Lucilio*, trad. it. di Giuseppe Monti, Bur, Milano 2021, p. 83: "Raccogliti in te stesso, per quanto puoi; vivi con quelli che possono renderti migliore e che tu puoi rendere migliori. C'è un vantaggio reciproco, perché gli uomini, mentre insegnano, imparano". Foucault la cita all'interno di *Self writing*, contenuto in Paul Rabinow (ed) *The essential works of Foucault 1954-84*, vol. I, *Ethics, Subjectivity and Truth*, Penguin, Harmondsworth 1997, p. 215.

⁵⁵ Rux Martin, *Truth, power, self. An interview with Michel Foucault*. October, 25, 1982. L'intervista è stata raccolta durante un seminario dal titolo *Technologies of the Self*, presentato da Foucault all'università del Vermont nell'autunno del 1982; poi raccolto nel volume pubblicato nel 1988 a cura di Luther Martin, Huck Gutman, Patrick Hutton, *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*; trad. it., *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*, Bollati Boringhieri, Torino 1992. Nell'edizione originale dell'intervista a Rux Martin, Foucault descrive il suo ruolo come un intellettuale impegnato a rendere più liberi gli individui: "Il mio ruolo- e questo termine è troppo enfatico- è quello di far vedere alle persone come esse siano più libere di ciò che pensano, e di mostrare loro come esse considerino come veri ed evidenti alcuni temi che sono stati costruiti in un determinato momento della storia, e che quella cosiddetta evidenza può essere criticata e distrutta. Cambiare qualcosa nella mente delle persone: questo è il compito dell'intellettuale" (p. 10, traduzione di chi scrive).

