

Regime di verità neoliberale, digitalizzazione dei processi formativi e rischi per la democrazia

Neoliberal truth regime, digitalization of training processes and risks for democracy

Pietro Maltese

Università degli Studi di Palermo | pietro.maltese@unipa.it

ABSTRACT

Using Foucault's categories, the essay points out the problems of the neoliberal regime of truth, that has redefined the pedagogical imaginary and has transformed educational systems. In the first part, the starting point will be taken from positions such as that of Laval and Vergne, who denounce the depoliticization of any reasoning on educational goals and the finalization of education for the accumulation of human capital, which would block the instituting freedom of educational operators. In the second part, the impact of digital technologies managed within the neoliberal paradigm will be considered and, using Alquati's categories, the dangers inherent in their use will be underlined.

Usando categorie foucaultiane, il testo evidenzia le problematicità del regime di verità neoliberale, che ha ridefinito l'immaginario pedagogico e aziendalizzato i sistemi educativi. Nella prima parte, si prenderà spunto da posizioni come quella di Laval e Vergne, i quali denunciano la depoliticizzazione di ogni ragionamento sui fini formativi e la finalizzazione della formazione all'accumulazione di capitale umano, che bloccherebbero la libertà istituyente degli operatori educativi. Nella seconda, si considererà l'impatto delle tecnologie digitali gestite entro il paradigma neoliberale e, ricorrendo alle categorie alquatiene, si sottolineeranno i pericoli insiti nel loro uso.

KEYWORDS

Neoliberalism | human capital | digital technologies | democratic education
Neoliberalismo | capitale umano | tecnologie digitali | educazione democratica

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Maltese, P. (2023). Neoliberal truth regime, digitalization of training processes and risks for democracy. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 60-66. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-09>.

Corresponding Author: Pietro Maltese | pietro.maltese@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-09

Received: 29/09/2023 | **Accepted:** 08/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

Nella prima lezione del corso al Collège de France del 1979-1980, Foucault conia la parola “*aleurgia*”, con essa intendendo “l’insieme delle procedure” atte a portare “alla luce ciò che si pone come vero in opposizione al falso”; constata poi l’impossibilità di un’“egemonia” senza aleurgia (2014, pp. 18-19), ossia l’ineludibilità, ai fini di una sistematica direzione delle condotte, di una produzione veridizionale disseminabile lungo l’intero spessore sociale. Il tema è il nesso tra potere e produzione/riproduzione di verità, ripreso nella quinta lezione, in cui un regime di verità è descritto in guisa di “ciò che determina gli obblighi degli individui rispetto alle procedure di manifestazione del vero”. Vale a dire “l’insieme dei procedimenti e delle istituzioni” che “congiungerebbe” i singoli alla verità (Ivi, pp. 100-101). Verità dotata di un carattere storico e agente dentro pratiche sociali in cui il soggetto “è stato invitato a costituirsi come operatore” (Ivi, p. 105). Foucaultianamente, per verità non dovrebbe infatti intendersi il complesso di quel che può scoprirsi, ma il risultato di un plesso di regole di un regime di produzione di verità.

Il concetto di regime di verità, evocato nel capitolo iniziale di *Surveiller et punir* ed embrionalmente rintracciabile nella nozione di “formazione discorsiva” (Foucault, 1999), diviene centrale all’altezza del 1976, quando la ricerca foucaultiana si concentra, tra le altre cose, sulla generazione, “all’interno di discorsi [...] in sé né veri né falsi”, di determinati “effetti di verità” (1977, p. 12):

Ogni società ha il suo regime di verità, la sua ‘politica generale’ della verità: i tipi di discorsi che accoglie e fa funzionare come veri; i meccanismi e le istanze che permettono di distinguere gli enunciati veri o falsi, il modo in cui si sanzionano gli uni e gli altri, le tecniche e i procedimenti che sono valorizzati per arrivare alla verità (Ivi, p. 25).

Di qui l’idea di una “lotta [...] ‘intorno alla verità’” avente per oggetto i “sistemi di potere che la producono” (Ivi, pp. 26-27). Tre anni dopo, nel corso intitolato *Naissance de la biopolitique*, la questione si incrocia con quella della governamentalità neoliberale e Foucault spiega come nell’ordine di discorso neoliberale l’economia politica e il mercato si facciano strutture veridizionali imprescindibili per il governo, dovendo esso intervenire sulle pratiche sociali e sulle istituzioni in cui queste si agglomerano. Risiede qui uno degli scarti più importanti rispetto al liberalismo classico. Mentre il fondamentale principio normativo di quest’ultimo era lo scambio assunto a dato naturale, quello del neoliberalismo è la concorrenza, che, tuttavia, non dovrebbe i suoi effetti presuntivamente “benefici a un’anteriorità naturale”, rappresentando, invece, almeno dal punto di vista ordoliberal, “un’essenza, [...] un *eidos*”, “un principio di formalizzazione” (2005, p. 110). E siccome la concorrenza risulterebbe “logicamente anteriore alla sua realizzazione” (Tazzioli, 2011, p. 65), essa rappresenterebbe “un obiettivo storico dell’arte di governo” (Foucault, 2005, p. 112). In fogge non sovrapponibili, ordoliberalismo e neoliberalismo statunitense si misurerebbero quindi con “politiche di piano” (Zanini, 2010, p. 96) funzionalmente allo scopo di regolare le pratiche sociali.

Ebbene, l’analisi foucaultiana costituisce un adeguato prisma di osservazione per decifrare gli interventi riformisti che hanno coinvolto i sistemi educativi occidentali, sottoposti a un processo di aziendalizzazione che desta perplessità non da ultimo connesse allo sbilanciamento della loro *mission* in direzione della riproduzione del singolo impegnato ad accumulare capitale umano, ma non del cittadino che esercita la democrazia. La stessa metafora della scuola-azienda trasferisce, del resto, “l’attenzione dalla democraticità delle decisioni alla loro *efficienza*”, favorendo “il ‘verticismo’ (il decisionismo del dirigente-*manager*). Sicché la scuola torna a essere concepita come un’organizzazione [...] retta da rapporti” gerarchici. Il che potrebbe generare un “clima eteronomo, rendendo improbabile che l’insegnante” co-costruisca con i discenti “un contesto educativo democratico” (Baldacci, 2014, p. 127).



1. Aziendalizzazione

Un primo segnale dell'affermarsi dell'egemonia neoliberale nel campo delle processualità educative può rintracciarsi negli anni '80, quando il *focus* si sposta dal tema del raggiungimento dell'eguaglianza a quello della "qualità dell'istruzione" (Baldacci, 2022a, p. 28), depotenziata, stando alla narrazione *mainstream* allora in via di consolidamento e oggi dominante, da prassi riformiste fallimentari poiché abbagliate da un egualitarismo reputato perniciosamente ideologico. Differentemente, il nuovo corso, guidato dall'utopia di demoltiplicare la "forma 'impresa' all'intero corpo del sociale" (Foucault, 2005, p. 131) e teso a sedimentare nel senso comune l'idea che il merito sia il "motore dell'efficienza sociale" (Baldacci, 2016, p. 22), richiede l'articolazione di discorsi che interpellino il vivente quale imprenditore di sé che si rapporta agli altri, al tempo, al sapere, vedendovi un "investimento" per la "propria valorizzazione" (Pippa, 2022, p. 40). Cosa possibile a patto di costituire ambienti che favoriscano il dispiegarsi della concorrenza. Di qui la riorganizzazione del sistema di istruzione sulla base dei dettami del *New Public Management*. Trattasi di una tecnica governamentale volta all'inoculazione, dentro le istituzioni pubbliche, di criteri aziendalistici che vanno dalla priorità assegnata, nei processi decisionali, alla logica del calcolo costi/benefici, all'adozione di pratiche valutative delle *performance* gestite da agenzie che vincolano i propri giudizi all'ottemperamento, da parte delle istituzioni valutate, di obiettivi formalizzati in standard di condotta; dalla riarticolazione della *governance* in un senso manageriale, alla riconfigurazione delle azioni di insegnamento in chiave di *customer satisfaction*, sino alla trasformazione degli stabilimenti formativi in fabbriche riproduttive in competizione le une con le altre, il cui *output* positivo, quantitativamente misurabile, risiederebbe nell'ottimizzare successi formativi unilateralmente identificati con i risultati di apprendimento – ciò che Biesta ha definito *learnification*. Tale flusso riformista investe tanto il contenuto dell'educazione quanto il rapporto che le soggettività devono intrattenere con i saperi e i percorsi formativi istituzionali. Questi ultimi si estendono all'intera esistenza e puntano a fare acquisire competenze. Non che in assoluto le competenze ricadano nel dominio semantico del regime di verità neoliberale, anche perché il lemma è antecedente all'emergere di questo ordine di discorso (Baldacci, 2022b, pp. 113-114). È però indubbio che oggi il "costrutto della *competenza*" venga per lo più svolto entro il paradigma del capitale umano (Baldacci, 2014, p. 47) e le competenze assunte a capacità di mobilitare un *know-how* per realizzare un compito predefinito mediante automatismi interiorizzati. In particolare, l'enfasi sul 'saper essere' e sulle *soft skills* paleserebbe una tensione a "inglobare e sussumere le aree potenzialmente infinite e continuamente modulabili che rendono un soggetto utile" (Antonacci & Galimberti, 2022, p. 82), scomponendo le "capacità 'complesse' in comportamenti osservabili" e mettendo l'agire individuale "a confronto" con "tipologie attitudinali" cui adeguarsi (Del Rey, 2018, p. 42). Lo *storytelling* delle competenze, del miglioramento della qualità dell'istruzione, del potenziamento dei risultati di apprendimento, è di solito sorretto da argomenti che riconducono il problema educativo a questione metodologica e ridisegnano la figura dell'insegnante quale cinghia di trasmissione tra i precetti tecnologico-didattici e l'apprendimento atteso degli investitori in capitale umano. Lo stesso insuccesso scolastico viene slegato da motivi sociali e interpretato quale *output* negativo imputabile alle resistenze di un corpo docente abbarbicato a una didattica basata sulle conoscenze o alla responsabilità individuale dei discenti. In altre parole, "problemi politici" vengono trasfigurati in "problematiche di apprendimento" (Biesta, 2022, p. 43) e alle interrogazioni, di taglio normativo, sulle "finalità dell'insegnamento" e dell'educazione (Ivi, p. 34) se ne sostituiscono altre di carattere tecnico o manageriale. Peraltro, a fronte della tendenza depoliticizzante, in tempi recenti si assisterebbe, scrivono Laval e Vergne, a fenomeni di "ripoliticizzazione reazionaria" (2022, p. 34): a proposte autoritarie che non cozzano con le parole d'ordine del regime di verità neoliberale, ma vi si affiancano. Solo apparentemente una novità. Già l'ordoliberalismo tematizzava l'esigenza di una *Vitalpolitik* essenziale per "ricostruire attorno all'individuo dei punti di ancoraggio concreti" e "compensare quanto c'è di freddo [...] nel gioco della concorrenza". Una *Vitalpolitik* che non avrebbe dovuto correggere le distorsioni e le sperequazioni ascrivibili al meccanismo del mercato, bensì colmare i vuoti di integrazione delle formazioni capitalistiche e fornire



alle soggettività “un quadro [...] morale” tale da legarle a una dimensione comunitaria “non disgregata” (Foucault, 2005, p. 197), cementata da saldi valori, organizzata intorno a consolidate gerarchie. La questione della *Vitalpolitik* non può essere approfondita quanto meriterebbe – e.g. scorgendovi la cifra della povertà delle premesse normative del neoliberalismo –, sta di fatto che il combinato disposto di neoliberalismo e autoritarismo potrebbe generare, per Laval e Vergne, un “nuovo maccartismo” teso al “controllo ideologico” del docente. Certo, nelle società rette da regimi liberal-democratici non possono – se non eccezionalmente – verificarsi censure esplicite, per cui l’adeguamento delle condotte avviene “in modo più sottile” (2022, p. 54). I risultati non sono tuttavia meno inquietanti, giacché in una scuola ridotta a “realtà” totalmente “istituita”, in cui ogni procedura è stabilita “fin nel minimo dettaglio regolamentare, gli allievi, come gli insegnanti”, sono “privi di margine di azione” (Ivi, p. 157) e vengono bloccate le possibilità del darsi di pratiche istituenti.

La governamentalità neoliberale applicata alla formazione può, in definitiva, leggersi alla stregua di un complesso concatenato di pratiche sociali coagulate in apparati e strumenti che, connesse ad altre pratiche sociali esperite in altri ambiti sistemici, formano una forma di vita (Jaeggi, 2016). L’elaborazione di un giudizio critico può dipendere dall’avanzamento di ragioni che mostrino come questo complesso di pratiche, anziché arricchire, impoverisca sia la dimensione intersoggettiva e democratica, sia quella che Alquati chiama ‘capacità umana vivente’.

2. Iperindustrialità e riproduzione della capacità umana vivente

La narrazione che ruota intorno all’*entrepreneurship* funziona quale architrate normativo del tessuto sociale su cui il regime di verità neoliberale irradia i suoi effetti di potere e dentro questa *Lebensform* i singoli si comportano (o credono di farlo) come un io-impresa; nondimeno, secondo parte della letteratura, la norma effettiva della contemporaneità sarebbe la fabbrica – una volta decifrata quest’ultima in senso non gretatamente empirico. Tesi già esibita da Alquati a partire degli anni ’80, in lavori in cui questi constatava una radicalizzazione delle modalità organizzative dell’industria (‘iperindustrialità’), divenute trasversali in una società contrassegnata dall’“industrializzazione del quotidiano e della soggettività” (2021a, p. 39). Alquanto, l’industria non andrebbe cioè scambiata per un settore merceologico, ma considerata un criterio di strutturazione dell’agire umano, sì, storicamente finalizzato capitalisticamente, cionondimeno finalizzabile in altre direzioni. Le retoriche sul capitale umano renderebbero, così, invisibile la forza-lavoro della società-fabbrica. Nel corso della sua riflessione, Alquati era peraltro andato sempre più concentrandosi sulle pratiche di riproduzione della capacità umana vivente, nella convinzione che “il principale uso/utilità della capacità-lavorativa-umana-vivente” fosse diventato “il riprodurre capacità-lavorativa-umana-vivente” (2021a, p. 34). Invero, specificava, da sempre l’umanità riprodurrebbe capacità, con il capitalismo tale prassi verrebbe progressivamente sussunta al fine di produrre capacità-lavorativa-attiva-umana-merce – trasformandone il contenuto e rendendo le soggettività un loro “contenitore dinamico” (Ivi, p. 74). In particolare, Alquati distingue due caratteri della capacità: 1) la potenza, inerente alla produttività e funzionale all’accumulazione del capitale; 2) la ricchezza, sfruttabile pure per ‘fini autonomi’. Sennonché, nell’iperindustrialità il “saldo” tra esse sarebbe a discapito della prima, registrandosi un “impoverimento della [...] capacità, pur nell’altissima potenza” (Ivi, p. 75). “Ambivalenza sistemica” (2021b, p. 130) non stupefacente, essendo, in regime capitalistico, l’obiettivo formativo quello di potenziare e non di arricchire la capacità. Per non dire che i sistemi di istruzione, benché fabbrichizzati e aziendalizzati, spesso non accrescerebbero la “qualità delle prestazioni” (Alquati, 2021a, p. 143). Un ottimale risultato per la formazione capitalistica iperindustriale risiederebbe, da un lato, nell’incrementare la potenza delle capacità da sfruttare (Alquati, 1992, p. 63), dall’altro nel lasciar sopravvivere nelle soggettività una certa autonomia. Ciò a motivo dell’interesse a formare l’‘attore’ sistemico depositario per conto terzi di potenziate capacità “già finalizzat[e]” (Alquati, 1994, p. 43) e, al contempo, del bisogno della ‘persona’ in grado di innovare i processi



e sviluppare ulteriori conoscenze. La ‘persona’, sottolineava Alquati, è però difficilmente riproducibile nella fabbrica formativa impresizzata. Sicché, per comprendere le ragioni della volontà di declinare neomanagerialisticamente l’istruzione dovrebbe chiamarsi in causa la sfera del politico. Politicamente, talora non converrebbe neppure incrementare la capacità come merce (Alquati, 1997, pp. 86-87). Detto altrimenti, il mantenimento dell’egemonia neoliberale consiglierebbe soluzioni, sì, disfunzionali, epperò indispensabili per disattivare l’eventualità di articolazioni egemoniche rivali – il che significa disattivare il gioco della democrazia. Non deve pertanto escludersi che una delle funzioni latenti della traiettoria riformista dell’istruzione degli ultimi decenni consista nella de-conflittualizzazione dei suoi stabilimenti, sì da mettere a riparo il regime di verità neoliberale da percorsi di soggettivazione divergenti rispetto a esso. E se sono esigenze politiche a dettare strategie di declassamento a monte delle capacità, diverrebbe dirimente, anche per rilanciare pratiche sociali democratiche, rivendicare la propagazione formativa di capacità che blocchino “l’impoverimento soggettivo” (Alquati, 2021a, p. 122).

3. Digitalizzazione formativa

Negli anni in cui andava precisando la tesi sull’iperindustrialità, Alquati elaborava una riflessione sulla macchinizzazione digitale dei servizi riproduttivi e sulle problematicità di un contro-uso delle tecnologie digitali – non dimenticando dunque la lezione di Panzieri circa la fallacia, a fronte dell’“intreccio capitalistico di tecnica e potere”, di postulare immediatamente un utilizzo “alternativo [...] delle macchine” fondato “sul rovesciamento [...] dei rapporti di produzione”, essendo questi ultimi già “dentro le forze produttive” (1963, p. 271). In particolare, Alquati prevedeva un incremento di rapporti riproduttivi espletati “mediante [...] telecomunicazione” (2021a, pp. 36-37) e non escludeva situazioni educative caratterizzate dalla separazione temporale e di luogo dell’attività di prestazione e di quella di fruizione, resa possibile da “mediazion[zi] telecomunicativ[zi]” (Ivi, p. 88). Alquati coglieva insomma una tendenza alla complessiva “industrializzazione della didattica” per il tramite di “nuove sub-tecnologie di riproduzione” orientate a standardizzare i processi diminuendone l’indeterminatezza e ottenute cartografando molteplici “operazioni e [...] lavorazioni riproduttive”, separandole “analiticamente” e scomponendole in “dettagli sempre più minuti” (1990). Coglieva la depoliticizzante riduzione metodologica delle questioni educative e, accanto a essa, la (allora incipiente) esplosione di quelle prassi valutative che rischiano di schiacciare in una dimensione astratta la concreta complessità sociale. In anticipo sui tempi, comprendeva che la digitalizzazione avrebbe rappresentato il “framework” per estendere i “metodi” e la “materia organizzativa industriale oltre i confini [...] delle fabbriche e degli uffici” (Cominu, 2022). Secondo Alquati, l’impoverimento delle capacità non sarebbe stato cioè interrotto, semmai incrementato, dal ricorso alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Ancorché “meno macchinizzabile nelle macchine artificiali” (2021a, p. 36) rispetto a quello espletato nell’ambito artefattivo, il lavoro riproduttivo sarebbe diventato preda di una “razionalizzazione tayloristica” (ivi, p. 139) tale da approfondire la presa sulle energie della vita. Ed è superfluo dire quanto queste considerazioni risultino attuali. Si pensi all’introduzione della didattica a distanza (poi didattica digitale integrata) la quale, da strumento emergenziale, potrebbe trasformarsi in dispositivo adottato permanentemente. Ed è sufficiente riferirsi all’esperienza quotidiana per affermare che l’integrazione dei protagonisti dell’evento formativo in tali dispositivi macchinici si sia risolta nella dilatazione della giornata lavorativa, senza favorire snellimenti burocratici. Come accade nei settori ‘artefattivi’, la “mezzificazione” digitale del lavoro degli operatori della riproduzione della capacità umana vivente implica “un maggior impiego di tempo-lavoro per ogni singola unità produttiva ([...] l’ora di lezione), sia nella fase di progettazione”, sia in quella di “post-lavorazione (in termini di ritorno dei lavori svolti dagli allievi e di archivia[zione] e documenta[zione del] lavoro fatto)”. E questa macchinizzazione amplia il controllo sulla vita dell’aula (Perrone, 2022), rischiando di bloccare le pratiche istituenti e di inaridire la scuola quale campo di esercizio e di apprendimento della democrazia.



Conclusioni

Stando a quanto sostenuto, l'egemonia neoliberale sostituisce la figura dell'*homo politicus* con quella dell'*homo oeconomicus* (Brown, 2023). Questo non vuol dire che scompaia la politica, ma che tenda a evaporare la politica democratica come esercizio di una cittadinanza attiva orientata al comune, che tendano a venire meno le pratiche che la facevano funzionare e ne erano la premessa, che tendano a trasformarsi quelle istituzioni che ne riproducevano le condizioni di possibilità formando il cittadino e ne erano un campo di azione. Dovrebbe perciò essere posta sotto una lente di ingrandimento critica l'unilateralità della scuola che, orientata alla formazione dell'investitore impegnato ad accumulare capitale umano, non mette il cittadino nella condizione di "diventare 'governante'" o di "controllare chi dirige" (Gramsci, 1975, p. 1547) e non promuove un "tirocinio critico" essenziale per esercitare la democrazia (Conte, 2023, p. 115). Andrebbe inoltre elaborata un'analisi della digitalizzazione dei servizi formativi che svelasse la non-neutralità della razionalità tecnologica finalizzata a riprodurre capacità umana mercificata. È in tal senso lecito chiedersi se la scuola-azienda digitalizzata comporti solo una 'banalizzazione' dell'esperienza educativa o, insieme a essa, delle possibilità di "scopi differenti e alternativi" (Perrone, 2022). Se si segue Alquati, tale possibilità non va esclusa a motivo della consuetudine capitalistica di selezionare "solo una o poche linee del [...] possibile sviluppo" delle tecnologie e delle possibili azioni di riduzione della complessità, "sprecando" il resto, come [...] avviene pure per la capacità attiva [...] umana" (1997, p. 112). Per rovesciare questo stato di cose, Laval e Vergne propongono di riattivare una "pedagogia istituyente" che porrebbe la democrazia a "principio di funzionamento dell'istituzione scolastica" e assumerebbe l'educazione a pratica "autoriflessiva" in "un contesto di deliberazione, partecipazione e decisione" (2022, pp. 156-157). E per dare fondazione normativa a tale prospettiva appaiono fruttuose le riflessioni alquatiane e le teorie che meditano sull'impoverimento immanente alla forma di vita capitalistica. In questo senso, il rilancio di prassi istituenti può essere giustificato dalla constatazione del fallimento (Jaeggi, 2016) delle pratiche sociali innestate negli ambienti formativi in questi anni di egemonia neoliberale e di dismissione della scuola democratica.

Bibliografia

- Alquati, R. (1990). Intervista a cura di E. Armano. *La Lente*, 1.
- Alquati, R. (1992). *Introduzione a un modello sulla formazione*. Segnalibro.
- Alquati, R. (1994). *Cultura, formazione, ricerca. Industrializzazione di produzione immateriale*. Velleità Alternative.
- Alquati, R. (1997). *Lavoro e attività. Per una analisi della schiavitù neomoderna*. Manifestolibri.
- Alquati, R. (2021a). *Sulla riproduzione della capacità umana vivente*. DeriveApprodi.
- Alquati, R. (2021b). Appunti quadro per una ricerca sulla «formazione». In M. Pentenero & L. Perrone (Eds.), *La riproduzione del futuro. Le ipotesi di Romano Alquati per una trasformazione radicale* (pp. 129-133). DeriveApprodi.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Stadium Educationis*, 3, 21-27.
- Baldacci, M. (2022a). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Progedit.
- Baldacci, M. (2022b). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans). Raffaello Cortina (Original work published 2017).
- Brown, W. (2023). *Il disfacimento del demos. La rivoluzione silenziosa del neoliberismo* (C. Veltri, Trans.). Luiss University Press (Original work published 2015).
- Cominu, S. (2022). Industrializzazione del quotidiano e trasformazioni del lavoro. *Machina*. <https://www.machina-deriveapprodi.com/post/industrializzazione-del-quotidiano-e-trasformazioni-del-lavoro>.



- Conte, M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, 1, 114-117.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione* (A. L. Carbone, Trans.). Elèuthera (Original work published 2013).
- Ferrante, A. & Gambacorta-Passerini, M. B. (2022). Il neoliberismo come pratica del governo dei soggetti: implicazioni formative e disagio socio-educativo. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 50-62). Progedit.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici* (A. Fontana, P. Pasquino, Trans.). Einaudi.
- Foucault, M. (1999). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura* (G. Bogliolo, Trans.). BUR (Original work published 1969).
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)* (M. Bertani, V. Zini, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Foucault, M. (2014). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)* (D. Borca, P. A. Rovatti, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2012).
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- Jaeggi, R. (2016). *Forme di vita e capitalismo* (M. Solinas, Trans.). Rosenberg & Sellier.
- Laval, Ch., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà* (D. Borrelli, R. Lattempa, Trans.). Novalogos (Original work published 2021).
- Panzieri, R. (1963). Plusvalore e pianificazione. Appunti di lettura del Capitale. *Quaderni Rossi*, 4, 257-288.
- Perrone, L. (2022). L'enseignement à distance: enseigner avec des machines. *Chaiers du GRM*, 20, 1-12.
- Tazzioli, M. (2011). *Politiche della verità. Michel Foucault e il neoliberalismo*. Ombre Corte.
- Zanini, A. (2010). *L'ordine del discorso economico. Linguaggio delle ricchezze e pratiche di governo in Michel Foucault*. Ombre Corte.

