

## IL SENSO PEDAGOGICO DELLA SOGGETTIVAZIONE

Francesco Cappa

### 1. Premessa

Ogni volta che qualcuno ha cercato di mettere un'etichetta sul pensiero e l'opera di Foucault il suo movimento, la sua attività sfuggiva, prendeva una piega imprevedibile. Foucault ha sempre smentito chi gli attribuiva un insegnamento, chi voleva chiuderlo in una sola dimensione o in una sola qualità, potendo così tener fede all'eventualità di essere un educatore.

Il precetto è un insegnamento, una norma, una regola. Il precettore, come insegna l'etimo della parola, è chi «prende prima», quindi anche chi apprende prima, capisce prima e in seguito dà insegnamenti, impone regole. Foucault come educatore non dirige da un luogo esterno verso di noi un insegnamento, una dottrina, piuttosto sente la responsabilità di cercare e di estrarre dal mondo «qualcosa» che possa animare l'esperienza che si fa del mondo, di mostrare da una prospettiva latente l'esperienza già fatta, come una scheggia di «reale» che nel mondo si manifesta. Foucault non indica un segno già chiaro e ben visibile come qualcosa che va raggiunto, al quale adeguarsi, piuttosto, se dei segni emergono nella trama del reale, cerca di indicare qualcosa nel campo della nostra esperienza che attivi una ricerca, che crei un campo di oggetti che ci riguardano in modo specifico, che parlano a noi e di noi. Foucault può essere un educatore se accettiamo che la verità è sempre ancora da fare, concretamente, che siamo sempre corresponsabili della verità che è in gioco nella nostra formazione. Può essere educatore, infatti, solo chi è disposto non tanto a «comprendere prima», ma a comprendere nuovamente ogni volta, ogni volta che si dà un'occasione formativa e a profanare eventualmente l'attualità e la solidità di quel che si sa nella condivisione del rischio e della libertà che ogni pratica di ricerca comporta.

È proprio questo che Foucault mette in atto come mossa teorica rispetto alla tradizione greca antica e di età imperiale.

### 2.

Allora proviamo a pensare a «Foucault come educatore» – nel senso in cui Nietzsche pensava a Schopenhauer. Solo così l'opera di Foucault, specie se la osserviamo dalla prospettiva degli ultimi corsi al Collège de France, può disconfermare l'autorità dei precetti e riattivare la parte viva delle istanze che hanno trasformato quei precetti in solide e inafferrabili autorità. Può permetterci di accedere ad uno sguardo sulla pedagogia da uno spazio non esterno, orientato da un qualsiasi quadro valoriale, ma da un'esperienza di «esteriorità» al potere e al sapere dei valori che pensavamo ormai acquisiti. Questo scarto dall'autoriferimento dei discorsi pedagogici più corrivi non consente semplicemente di smascherare la natura dei giochi di potere nelle relazioni formative per giudicarli, bensì mette in luce il sapere positivo che questi giochi costruiscono proprio a partire dal potere esercitato e dalla specificità di pratiche nate in seno all'esperienza del pedagogico. Uno sguardo «clinico», in senso foucaultiano, potrà mostrare le pieghe delle esperienze formative, quelle pieghe in cui un pensiero dell'educazione può ancora liberare e nutrire il discorso della pedagogia.

Per questo non bisogna trasformare Foucault in un'idea, come non bisogna trasformare l'educazione in un'idea fra le altre. Se si cerca di far diventare Foucault un maestro (ancor peggio se unico) lo vedremo sfuggirci di continuo. Se si cerca di fissare le idee di Foucault nel quadro rigido di una norma, di una *didaxis*, lo si traviserà completamente. Se si prendono le sue argomentazioni come principi e i suoi oggetti come ricerche da imitare, non si riuscirà nemmeno a comprenderlo a fondo.

Solo così Foucault come educatore può diventare un ottimo antidoto ad ogni possibile precettore.

### 3.

Nel vasto quadro di questi effetti il rapporto fra l'opera di Foucault, la pedagogia e le scienze della formazione è senza dubbio – non solo dal punto di vista della quantità degli studi specifici – quello meno studiato. Le ragioni di questa tematizzazione marginale sono diverse e non ultima è quella più direttamente legata alla «lettera» dell'opera foucaultiana.

Tranne le parti di *Sorvegliare e punire* esplicitamente dedicate ai dispositivi scolastici e all'ortopedia pedagogica, negli altri testi maggiori, nelle interviste e negli articoli, i riferimenti di stretta pertinenza pedagogica sono pochissimi e quasi sempre toccati di passaggio, senza una vera tematizzazione approfondita. Anche nelle ultime opere e ricerche, dove la cura di sé e degli altri emerge con evidenza, lo sguardo di Foucault è sempre rivolto ad altro, anche se i temi possono essere annoverati a pieno diritto nel canone delle scienze della formazione.

Leggendo l'opera di Foucault da parte a parte, non dimenticando mai che i tre registri, quello dei libri dati alle stampe, quello dei corsi al Collège de France e quello degli articoli e delle interviste vanno sempre considerati come tre momenti indissociabili di una stessa attività, emerge un rapporto paradossale del suo pensiero con la «questione formativa». Si potrebbe quasi affermare che questo rapporto è talmente diretto che, forse, proprio per questo egli stesso non lo tematizzò mai in modo esplicito. Se osservassimo, per esempio, l'approccio archeologico e quello genealogico come differenti modi di interpretare la formazione di un'immagine di pensiero, le leggi di formazione di quel saper specifico e doppio che nominiamo scienze umane, la formazione di quello specifico sapere che è (anche) la deformazione del rapporto di sé sul sé, ci apparirebbe un quadro sottostante dell'attività di tutta la ricerca foucaultiana punteggiato da questioni che «normalmente» vengono attribuite alle scienze dell'educazione.

Soprattutto negli anni in cui Foucault andava di moda, la maggior parte della letteratura pedagogica corrente ha osservato, utilizzato e interpretato Foucault, il più delle volte, in una prospettiva così limitata da risultare angusta, prendendo in esame solo alcuni temi tipici delle scienze della formazione, specialmente in relazione a *Sorvegliare e punire* e a *La cura di sé*.

Tranne che in rari casi, sia per la letteratura in italiano che per quella in francese o in inglese, chi ha affrontato questo aspetto della riflessione foucaultiana ha, più che altro, tradotto *en pédagogie* le prese di posizione sul potere e sul sapere o, in altri casi, ha tentato di usare la teoria per una ricaduta sui problemi dell'educazione e della formazione, spesso concentrandosi sulle relazioni, più o meno perverse, fra istituzione e disciplina.

Malgrado l'esiguità di studi specifici la riflessione pedagogica a partire da questo autore ha aperto nuove prospettive nella filosofia dell'educazione, nella storia della pedagogia, nella metodologia della ricerca e della didattica, nell'educazione degli adulti, nelle pratiche educative, nell'epistemologia delle scienze della formazione.

Nel quadro di queste interpretazioni si profilano tre versioni dominanti, una che potremmo definire «linguistica», una storico-critica e una più teoretica.

**a.**

Quella *linguistica* tenta sostanzialmente di esportare e, nel migliore dei casi, tradurre il vocabolario foucaultiano e il ponderoso armamentario definitorio che ne discende direttamente nel discorso pedagogico. L'educazione, la formazione saranno di conseguenza interpretate come «strutture» di elementi coerenti e persistenti tra loro sincronici, il sapere pedagogico verrà analizzato alla luce del «metodo» che Foucault avrebbe presentato ne *L'archeologia del sapere*. Detto per inciso, questa versione non ha sortito effetti notevoli sul piano del dibattito e della teoria pedagogica, forse a causa della sua eccessiva coerenza con il lessico foucaultiano. Su questo tentativo pesa anche l'interdizione dello stesso Foucault, che forse non andrebbe presa come una semplice posa autoriale. Egli, infatti, ha più volte sottolineato che *L'archeologia del sapere*

non è un libro di metodologia, e del resto non ho un metodo da applicare sempre allo stesso modo ad ambiti differenti. Al contrario, direi che ho a che fare con uno stesso campo di oggetti, un ambito d'oggetti che cerco di isolare utilizzando degli strumenti che trovo, oppure che forgo io stesso proprio nel momento in cui sto conducendo la mia ricerca, ma senza privilegiare per nulla il problema del metodo.<sup>1</sup>

**b.**

L'interpretazione *storico-critica* offre l'ottima occasione di riconsiderare l'opera di Foucault da una prospettiva desueta rispetto alla letteratura secondaria tipica sull'autore francese. I testi vengono riattraversati scoprendone interstizi e anse che offrono più di uno spunto utile a ripensare le questioni proprie del sapere pedagogico. È questa una lettura più «interna», meno esornativa di quella linguistica, una lettura che si confronta in modo esauriente con il *corpus* dell'opera, rispettandone le specificità, la distanza degli oggetti di studio, la diversità delle intenzioni primarie rispetto alla *vis pedagogica* che gli si attribuisce.

Non si tratta di fare una collezione di testi intorno ad una ipotetica teoria dell'educazione di Foucault, al contrario si tenta di inquadrare la sua opera, edita e non, detta e scritta, a partire da una prospettiva pedagogica che destituisca di fondamento gli atteggiamenti moralistici, valoriali e conformizzanti della pedagogia stessa.

In questo senso Foucault si mostra *en pedagogie* come un autore cruciale del '900 poiché vuole spingere il pensiero fino al significato profondo della «proceduralità» per la formazione dei soggetti che corrispondono tanto ai lu-

---

<sup>1</sup>M. Foucault, *Potere e sapere in Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, a cura di M. Bertani, Einaudi, Torino 2001, p. 199.

ghi della conformazione quanto a quelli della resistenza ad ogni progetto educativo e formativo in atto.

Il processo formativo, sembra dirci Foucault, non spiega nulla se non viene decostruito e demitizzato grazie all'esperienza e ai saperi che le pratiche testimoniano nel corpo docile di chi viene formato e di chi forma, di chi chiede di essere educato e di chi resiste ad ogni *intenzione* educativa.

Non si comprende quasi nulla del valore che l'opera di Foucault può avere per chi si occupa di formazione o per chi tenta di prendere la parola nel discorso pedagogico se non si considerano fino in fondo le conseguenze delle ricerche di Foucault, che fino alla fine della sua vita non ha cessato di insistere sul fatto che ciò che conta non è l'analitica del soggetto ma la genealogia delle soggettivazioni e delle desoggettivazioni.

Pensare la soggettivazione come un processo di diversa natura rispetto all'analitica esistenziale del soggetto di matrice heideggeriana, con una differente inclinazione da quelle assunte dai meccanismi di potere e di sapere, significa, allo stesso tempo, liberare una nuova forma di vita, una vita non imprigionata nella forma del Soggetto moderno. La sorte dell'uomo moderno è quella di urtarsi con il potere, quel potere che gli permette di vedere e parlare, scriveva ne *Le parole e le cose*.

La soggettivazione non rappresenta per Foucault un ritorno teorico al soggetto, ma il suo oltrepasamento nella ricerca *pratica* di un altro modo di vita, di un nuovo stile. E alla luce di questa genealogia *nelle* pratiche che credo vada ripensata la pedagogia, anche quella accademica.

c.

Queste ultime considerazioni entrano già nel vivo dell'interpretazione *teoretica*, che è quella che abbiamo cercato di seguire nella costruzione di questo testo. Rispetto a quella linguistica e a quella storico-critica questa tenta di riprendere la questione epistemologica che Foucault ha posto alle scienze umane e in modo specifico alla pedagogia. Fin dai primi libri e più ancora negli interventi e nei corsi dell'ultimo periodo, Foucault problematizza implicitamente la profondità e la trasversalità della questione del pedagogico, mettendo a tema la formazione e le trasformazioni dei dispositivi che si occupano e sono occupati dalle pratiche (formative) di soggettivazione. Aprendo così il campo di un'analisi dei processi e delle situazioni formative ancora tutta da sperimentare, specie per la cultura pedagogica italiana, e forse non solo italiana, in cui il livello del dispositivo è individuato precisamente dal gioco complesso di elementi di ordine discorsivo e di ordine non-discorsivo che interagiscono.

4.

Il problema della soggettivazione in Foucault investe direttamente il campo del pedagogico e consiste nel

Sostituire la forma astratta, generale e monotona del «cambiamento», nella quale tanto volentieri si pensa la successione, con l'analisi dei *tipi differenti di trasformazioni*. Ciò implica due cose: mettere tra parentesi tutte le vecchie formule di molle continuità mediante le quali ordinariamente si attenua il fatto selvaggio del cambiamento (tradizione, influen-

za, abitudini di pensiero, grandi forme mentali, costrizioni dell'intelletto umano), e far sorgere al contrario con ostinazione tutta la vivacità della differenza, stabilire meticolosamente lo scarto. In secondo luogo mettere tra parentesi tutte le spiegazioni psicologiche del cambiamento (genio dei grandi inventori, crisi della coscienza, apparizione di una nuova forma di intelletto); e definire con la più grande cura le trasformazioni che – non dico – hanno provocato, ma *costituito* il cambiamento. Sostituire insomma il tema del *divenire* (forma generale, elemento astratto, causa prima ed effetto universale, confusa mescolanza dell'identico e del nuovo) con l'analisi delle *trasformazioni* nella loro specificità.<sup>2</sup>

Queste parole di Foucault sottolineano l'attenzione al pedagogico che ritroviamo quasi alla lettera all'inizio della conferenza americana del 1980 che rappresenta una presentazione del cuore del corso sull'ermeneutica del soggetto al Collège de France.

Già dalla fine degli anni Settanta Riccardo Massa aveva rielaborato in modo originale il pensiero di Foucault e aveva indicato il suo grande valore per la messa in esame dell'autonomia di una scienza pedagogica e per una discussione radicale delle priorità teoriche e pratiche del discorso educativo.

Per Massa «“pedagogico” vuol dire “a partire da” sistemi dati di pratiche materiali specifiche»<sup>3</sup>. Foucault consente di vedere come il momento pedagogico non sia una dimensione accessoria, di applicazione o implicazione, ma risulti invece costitutivo dei processi di formazione dei soggetti e dei saperi.

Massa sostiene che

quello di Foucault non è un «progetto pedagogico», che porterebbe ancora una volta alla dissoluzione della pedagogia nell'etica, ma piuttosto una comprensione del «pedagogico» come struttura costitutiva dell'esperienza.<sup>4</sup>

Per questo certe interpretazioni pseudosistemico-relazionali dell'ultimo Foucault, alcune interpretazioni predigerite della cura di sé, delle pratiche di sé vanno osservate con attenzione, così come è riduttivo parlare della latenza pedagogica nell'opera di Foucault solo in termini di costituzione di soggettività morali. Per esempio, interpretare il pedagogico in Foucault stendendo sopra tutto la metafora del maestro-allievo che emergerebbe dagli ultimi corsi degli anni Ottanta, dallo sprofondamento di Foucault nello studio dell'etica stoica, della tecnologia della confessione cristiana è sostanzialmente fuorviante, poiché sposta l'attenzione dai dispositivi in atto, dalla genealogia delle pratiche.

Allo stesso modo, se il pensiero di Foucault viene ancora e sempre recepito solo come un discorso sul potere – come in fondo sembrava fare anche un critico arguto come Baudrillard – si rimane arenati alle questioni di trent'anni fa. Questa è l'impressione che danno testi recenti e recentissimi che,

---

<sup>2</sup> M. Foucault, *Due risposte sull'epistemologia. Archeologia delle scienze e critica della ragione storica*, LampugnaniNigri, Milano 1971, pp. 74-75.

<sup>3</sup> R. Massa, *Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche* in A. Mariani, *Attraversare Foucault*, cit., p. 176.

<sup>4</sup>Ivi, p. 178.

specie in area anglosassone, hanno tentato di tradurre nel campo dell'*education*<sup>5</sup> le suggestioni teoriche e le conseguenze politiche del pensiero del filosofo di Poitiers.

Riprendendo l'assunto di base che dice: la formazione va pensata come un dispositivo, qui si propone di non usare Foucault meramente per orientare l'azione pedagogica, piuttosto si vuole rilanciare la problematizzazione del campo pedagogico a partire dalla necessità di pensare le pratiche formative contemporanee come effetti di un dispositivo sempre più sfuggente.

Si tratta dunque di approfondire l'analisi dei rapporti reciproci fra le pratiche e le teorie della formazione. Come ha scritto di recente Gros:

Le pratiche di sé non sono in effetti per Foucault condizionamenti sociali o costrizioni educative. Sono programmi di stilizzazione dell'esistenza che hanno senso solo entro l'orizzonte della libertà: di una libertà, tuttavia, non compresa come natura fondamentale ma come gioco di pratiche differenziate<sup>6</sup>.

È come se dovessimo rileggere l'*Emile* di Rousseau non solo sotto la luce di *Sorvegliare e punire*, ma anche sotto quella ancor più «stilizzata» dell'*Ermeneutica del soggetto*, tema del corso che Foucault tenne al Collège de France nell'anno accademico '81-'82.

## 5.

Se il potere-sapere rimane il concetto chiave per comprendere qualsiasi genealogia delle soggettivazioni, il campo in cui il potere-sapere si mostra in tutta la sua potenza è quello pedagogico. Se la formazione rimane il luogo potenziale di adozione di tutti i discorsi, si tratterà allora di osservare, fuori dagli steccati disciplinari e dai paludamenti del linguaggio accademico, come oggi i dispositivi «devono» implicare i loro soggetti.

Ciò che conta nella prospettiva del pedagogico, allora, sarà la *positività della formazione*.

Se, come ha spiegato Agamben, Foucault prende a prestito il termine positività (che poi diventerà «dispositivo») dalla lettura che Jean Hyppolite dà di Hegel. Foucault prende così posizione rispetto ad un problema decisivo per tutta la sua opera: quello che riguarda

la relazione fra gli individui come esseri viventi e l'elemento storico, intendendo con questo termine l'insieme delle istituzioni, dei processi di soggettivazione e delle regole in cui si concretizzano le relazioni di potere. Lo scopo ultimo di Foucault non è, però, come in Hegel, quello di riconciliare i due elementi. E nemmeno di enfatizzare il conflitto fra di essi. Si tratta per lui piuttosto di investigare i modi concreti in cui le po-

---

<sup>5</sup>Cfr. S. J. Ball (a cura di), *Foucault and Education. Disciplines and Knowledge*, Routledge, London-New York 1990; G. Mac Naughton, *Doing Foucault in Early Childhood Studies*, Routledge, London-New York 2005.

<sup>6</sup> F. Gros, *Verità, soggetto, filosofia nell'ultimo Foucault* in M. Galzigna (a cura di), *Foucault oggi*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 294.

sitività (o i dispositivi) agiscono nelle relazioni, nei meccanismi e nei «giochi» di potere<sup>7</sup>.

Soprattutto oggi, questa indicazione diviene preziosa, nel momento in cui la «protesta», il luogo discorsivo del conflitto apparente tende a mettere sotto i riflettori le agenzie formative e educative «classiche»: scuola e università soprattutto. Questo avviene proprio e perché queste «agenzie» sono ormai rese desuete e marginali dalle nuove esigenze identitarie e dai nuovi luoghi di formazione virtualizzati dei saperi condivisi, ossia dai disseminati effetti dei nuovi dispositivi pedagogici.<sup>8</sup> Come usava spesso ripetere Foucault, la proliferazione esponenziale dei discorsi intorno ad una determinata questione segnala non tanto l'urgenza e la centralità dell'oggetto in questione quanto l'effettiva scomparsa dell'oggetto – di cui si suppone si stia parlando – dal campo culturale.

Foucault restituisce la positività degli «oggetti» pedagogici in quanto dispositivi e sistemi procedurali, sia nel senso di tecnologie esterne dello spazio, del tempo, del corpo, dell'attività, sia che queste riguardino un assoggettamento «interno» relativo alla cura e alla formazione di sé.<sup>9</sup>

L'ultimo Foucault, dunque, non è ascrivibile ad una prospettiva pedagogica solo perché portatore di una radicale ripresa dell'istanza etica che presiede alle soggettivazioni. Sostenere come ha fatto Foucault nel corso del '82-'83 che il «conosci te stesso» deve essere compreso nella prospettiva della cura di sé, e non viceversa, significa che il paradigma della cura di sé indica una «pratica di soggettivazione» che è sia irriducibile ad una qualsiasi profondità psicologica, all'introspezione generata dalla tecnologia della confessione cristiana, sia non interamente deducibile dalla matrice teorica che pensa il soggetto come istanza pura di conoscenza, ossia dentro quell'orizzonte del trascendentale con il quale Foucault non ha smesso di confrontarsi fin dal suo 'commento' all'*Antropologia pragmatica* di Kant.

Nel segno di questa inversione paradigmatica, profondamente pedagogica, che interpreta il «conosci te stesso» come implicazione di una pratica del sé su di sé, possiamo provare a ripensare la formazione come dispositivo a partire da Foucault. Come ha sottolineato un suo caro amico, Pasquale Pasquino, potremo così, senza cercare di dire che cosa ha veramente detto Foucault, senza diventare «specialisti foucaultiani», chiederci che cosa ci ha fatto pensare Foucault.

Pensare la formazione come dispositivo significa non ridurre la formazione (e la pedagogia) a discorso del buon senso, a sincretismo disciplinare, ad un sociologismo psicologizzato o psicoanalizzato; e nemmeno, in una prospettiva solo superficialmente *à la* Foucault, ridurla alla collettazione degli effetti di

---

<sup>7</sup> G. Agamben, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2006, pp. 11-12.

<sup>8</sup> La protesta si leva quasi anacronisticamente, senza nulla togliere all'importanza della resistenza contro la protervia delle versioni più degradate del potere pubblico (per quale pubblico?), a proteggere «apparati» che ormai vengono continuamente smantellati dal flusso delle esperienze più varie, dalle relazioni di potere oggi sempre più immateriali e impalpabili.

<sup>9</sup> R. Massa, *Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche*, cit., p. 176.

una rete disciplinare di saperi e poteri, più o meno identificabili e rappresentabili o di un *Panopticon* rovesciato dalla realtà dei mass media contemporanei.

## 6.

Quel che conta nella questione del pedagogico, da sempre, è provare a comprendere meglio quali logiche segnano le pratiche formative, minime e allo stesso tempo specifiche, che trasformano la nostra esperienza e quella degli altri. Per poter accedere al livello dei fenomeni formativi si tratta di capire come possiamo interagire strategicamente e tatticamente con le forme e le positività che vanno differenziandosi nell'esistenza intorno e attraverso di noi.

Ogni dispositivo, insegnava Foucault, risponde ad un'urgenza e mette in atto una strategia: oggi è sotto gli occhi di tutti la rincorsa da parte delle istanze più disparate ad appropriarsi del discorso pedagogico, riproponendo spesso larvate forme di neomoralismo o effetti di nostalgia per i valori di una volta. Per questo prendere Foucault come educatore pone ognuno, e non solo chi chiede di essere formato o chi ha la responsabilità diretta dei processi formativi, in una posizione inaugurale più che iniziatica. Una posizione che per essere radicalmente pedagogica deve ridelimitare il campo d'azione e il piano di incidenza dell'evento formativo a partire dal sapere, dalle soggettivazioni e dall'esperienza che i dispositivi generano.

Negli ultimi due corsi al Collège de France, che hanno sempre rappresentato il momento di incandescenza del suo pensiero, Foucault sembra indicarci uno spazio di soggettivazione che non è la figura speculare dei dispositivi di sapere e potere. Uno spazio di una «esteriorità restia» (*extériorité rétive*), dove una pratica costruisce «in autonomia» dalle maglie del potere-sapere un punto di resistenza. Uno spazio e un tempo, forse anche differente dalle eterotopie, in cui si formano e trasformano stili esistenziali che sfuggono al sistema chiuso di sapere e potere; dove pratiche come il dire-il-vero, la *parrhesia* e i processi di soggettivazione a cui appartengono incidono su corpi e hanno cura di soggetti. Un rovesciamento della formazione del «soggetto trascendentale» di matrice kantiana in cui il soggetto si «trovava» come dato, identificato a mezzo dell'azione di una facoltà (l'immaginazione).

In Foucault un insieme di pratiche «disloca» la soggettività nel momento stesso in cui entra in contatto con il dispositivo che pure attende alla sua «soggettivazione», in una «piega» del soggetto su se stesso non in senso intimistico, ma che trova nella *hyleticità* del resto «esteriore» una differenziazione di sé, una linea di fuga dal lavoro incessante del dispositivo, uno stile della trasformazione oltre che della pratica di formazione: è questo il senso che Foucault dà alla cura di sé e all'uso dei piaceri.

È un soggetto differente da quello trascendentale quello della pratica di soggettivazione, quello che presenta uno spazio «esteriore» fulcro delle «arti dell'esistenza»<sup>10</sup>. Se il soggetto trascendentale, ancora con Husserl, si genera in un punto interno al paradigma informato dal «conosci te stesso», la pratica della cura di sé, dell'uso dei piaceri sottoposte ad uno sguardo genealogico rivelano che l'effetto di *inclusione* della soggettivazione – e della conseguente desoggettivazione – nell'intreccio di potere-sapere di una «storia», fosse anche la sto-

<sup>10</sup> M. Foucault, *L'uso dei piaceri. Storia della sessualità 2*, tr. it. L. Guarino, Feltrinelli, Milano 1984, p. 15.



ria della propria esistenza, non è l'unico effetto possibile.<sup>11</sup> Le stesse pratiche ripiegandosi su se stesse costringono il soggetto che si confronta con tecnologie specifiche del sé a interrogarsi sul loro significato e sulla loro «proceduralità».

In questo spazio di ripiegamento può darsi un soggetto differente che nasce da un confronto che non lo include ma lo «esclude» – «forclude» o «sovrverte» potremmo dire con Lacan – dalla sua storia di formazione, in uno scarto che lo carica della responsabilità di dire-il-vero sulla sua formazione. E quel che conta, soprattutto nelle ultime ricerche di Foucault, è che queste pratiche vadano riconosciute e interrogate come tecnologie del sé *prima* che si «pedagogizzino»:

Quelle che potremmo chiamare le «arti dell'esistenza», intendendo con questo delle pratiche ragionate e volontarie attraverso le quali gli uomini non solo si fissano dei canoni di comportamento, *ma cercano essi stessi di trasformarsi, di modificarsi nella loro essenza singola*, di fare della loro vita un'opera che esprima certi valori estetici e risponda a determinati criteri di stile. *Queste «arti dell'esistenza», queste «tecniche di sé», hanno indubbiamente perso una certa parte della loro importanza e della loro autonomia quando sono state integrate, con il cristianesimo, nell'esercizio di un potere pastorale e, più tardi, in pratiche di tipo educativo, medico o psicologico.*<sup>12</sup>

## 7.

L'*esteriorità restia*, che caratterizza queste arti dell'esistenza, mostra i caratteri specifici del «pedagogico», differenziandosi proprio dalla pedagogia. Il pedagogico da sempre tenta di comprendere se stesso *non solo* come la figura speculare dei dispositivi di sapere e potere<sup>13</sup>; l'esperienza del «pedagogico», segnata da uno statuto epistemologico ibrido, sempre preso fra trascendentale ed empirico, istituisce lo spazio praticabile di una libertà nella negazione di una passività originaria, di norma pregiudizialmente imputata al sé e all'altro.<sup>14</sup>

## 8.

La latenza del pedagogico nell'opera di Foucault nasce, probabilmente, anche da una reazione all'ortopedia marxista con la quale tutta la sua generazione ebbe a confrontarsi. Come confessò a Enrico Filippini in un loro incontro del maggio del 1979, Foucault e un altro docente erano gli unici, due su venti, che nel '69 all'Università di Vincennes «non facevano un corso su Marx». Il frutto di questa sua non-lettura, il rifiuto di far diventare il marxismo e Marx solo un oggetto universitario, lo costrinse a prendere una via che caratterizzò non poco l'evoluzione delle sue ricerche e il suo approccio alla storia dei saperi costituiti.

<sup>11</sup> Questo scarto indebolisce, per esempio, l'interpretazione di Béatrice Han che giudica ancora presente negli esiti della genealogia foucaultiana un residuo di idealismo e una tensione pseudofenomenologica incistata in «un caractère intellectuel de l'action volontaire de soi-même». Cfr. B. Han, *L'ontologie manquée de Michel Foucault*, Millon, Grenoble 1998, pp. 298 sg.

<sup>12</sup> Ivi, pp. 15-16, corsivo aggiunto.

<sup>13</sup> Cfr. M. Galzigna, *Introduzione a Foucault oggi*, cit., pp. 24-25.

<sup>14</sup> O, come direbbe Grotowski, nella disponibilità passiva ad attuare una partitura attiva che riguarda la propria azione, la propria esistenza.

Così si apriva un settore che era «lo spazio di decomposizione del marxismo», che lambiva la letteratura, le scienze umane e l'analisi politica, e che a ben guardare riguardava il modo di formazione delle idee politiche.<sup>15</sup>

La non esplicitazione degli effetti «direttamente» pedagogici della formazione delle idee, dell'ortopedia pedagogica dell'ideologia marxista hanno, credo, almeno in parte, determinato lo sguardo laterale rispetto alla questione formativa «in generale» e privilegiato un'attenzione «regionale» alla materialità, alla proceduralità, alla concretezza della formazione e dell'educazione nelle ricerche del filosofo francese.

## 9.

Quello che Foucault ci invita a sperimentare è un diverso modo di vivere i rapporti fra teoria e pratica.

Questi rapporti sono molto più parziali e frammentari di quel che si crede in genere. In un altro passaggio del testo appena citato, che più che un dialogo potrebbe essere considerato un testo scritto a quattro mani, è Deleuze a spiegare molto chiaramente la differenza del loro atteggiamento rispetto al modo canonico (non solo marxista) di pensare il nesso teoria/pratica:

Da una parte una teoria è sempre locale, relativa ad un piccolo settore, e può avere la sua applicazione in un altro campo, più o meno lontano. Il rapporto di applicazione non è mai di somiglianza. D'altra parte, non appena la teoria penetra nel proprio campo, incontra degli ostacoli, dei muri, dei punti di scontro, che rendono necessario un altro tipo di discorso che le dia il cambio (è quest'altro tipo che fa passare eventualmente ad un settore diverso).

*La pratica è un insieme d'elementi di passaggio da un punto teorico ad un altro, e la teoria il passaggio da una pratica ad un'altra. Nessuna teoria può svilupparsi senza incontrare una specie di muro ed è necessaria la pratica per sfondarlo.*<sup>16</sup>

Nel segno di questa interpretazione della «pratica» vanno lette le ricerche dell'ultimo Foucault sulle «pratiche della soggettivazione». Queste pratiche indicano il tentativo di Foucault, denso di significato per una prospettiva pedagogica che parta dal suo lavoro, di forzare i limiti dei dispositivi di potere e sapere dentro i quali, grazie ai quali queste pratiche si sono generate e si continuano a generare. Foucault ci indica uno stile dell'esperienza e dell'esistenza che si colloca nel punto limite della teoria dei dispositivi, e vi si colloca con la forza di sfondamento propria delle pratiche.

Questo spazio di «esteriorità» riguarda lo stile assunto da «chi» viene dopo il soggetto in un momento storico – la nostra attualità – in cui le tecniche e i corpi faticano a descrivere il campo del pedagogico.

---

<sup>15</sup> E. Filippini, *E l'archivista viaggia tra pazzi e libertini*, in *La verità del gatto*, Einaudi, Torino 1990, p. 37.

<sup>16</sup> Ivi, p. 119 (corsivo nostro).

Apparteniamo a certi dispositivi e agiamo in essi. La novità di un dispositivo in rapporto ai precedenti la chiamiamo la sua attualità, la nostra attualità. Il nuovo è l'attuale. L'attuale non è ciò che siamo, ma piuttosto ciò che diveniamo, ciò che stiamo divenendo, cioè l'Altro, il nostro divenir-altro.<sup>17</sup>

Le pratiche di soggettivazione sono l'oggetto proprio della teoria della formazione, sono le linee da seguire per attraversare i diversi dispositivi, le dimensioni strutturali dei dispositivi, come lo spazio, il tempo, il corpo, la cura, in modo che i nodi nei quali si attualizza il nostro divenir-altro (la nostra trasformazione) rendano accessibile lo spazio del pedagogico e performativo il suo discorso.

## 10.

In fondo il pedagogico non riguarda meramente il fatto che la formazione è un dispositivo. Piuttosto, proprio a partire da questa considerazione inaugurale, indica i modi in cui l'esperienza formativa fa del sapere-potere il punto di presa del piacere e, allo stesso tempo, fa dell'uso del piacere una pratica di soggettivazione che, prima di costituirsi come sapere, *indica* qualcosa che sfugge al limite imposto dal dispositivo, come una linea di fuga.

La sperimentazione di un tale limite del dispositivo pedagogico fa sì che la pratica pedagogica stessa diventi il luogo in cui i segni lasciati nell'esperienza di ognuno da questa indicazione si rendano prima riconoscibili e in seguito disponibili *per* la formazione, propria e degli altri.<sup>18</sup> È la pratica che deforma l'ordito disciplinare e normalizzante dei dispositivi; è il piacere, intrecciato al potere-sapere, che caratterizza da parte a parte l'esperienza pedagogica e indica il punto di presa dell'azione formativa.

Foucault non amava mai parlare del suo «insegnamento» come qualcosa di sistematico, di prescrittivo che faceva capo a un metodo generalizzabile, si trattava di qualcosa di molto differente, diceva. Egli considerava i suoi libri e le sue lezioni come gesti, «devono funzionare come inviti», diceva in un'intervista a Duccio Trombadori, a mettere in pratica, però, sempre un'indicazione che era essenziale per il suo lavoro:

L'esperienza tramite la quale noi giungiamo a individuare certi meccanismi e al tempo stesso, percependoli in forma totalmente diversa, riusciamo a distaccarcene, deve essere una sola. [...] Partendo dall'esperienza, occorre aprire la via di una trasformazione che non sia semplicemente individuale, ma abbia un carattere accessibile agli altri.

---

<sup>17</sup> G. Deleuze, *Che cos'è un dispositivo?*, in *Divenire molteplice*, intr. e cura di U. Fadini, Ombre corte, Verona 1996, p. 73.

<sup>18</sup> Vedi A. Franza, *Mimesi e anamnesi: per una semeiotica della formazione* in *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano 1993, pp. 121 e sg. Per cogliere il «nocciolo generativo profondo» del fenomeno formazione, si tratterebbe «di por mano alla costruzione di una vera e propria semeiotica della formazione, che sia in grado di dare conto delle modalità di significazione e che espliciti le strategie di impiego dei segni e delle immagini in funzione degli intenti semantici, retorici, e pragmatici, tanto di quelli dichiarati quanto di quelli latenti dei fenomeni formativi» (A. Franza, *Il congegno metodologico* in R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano 1992, p. 45).

Questa esperienza, cioè, si deve poter legare, in certa misura, a una pratica collettiva, e a un modo di pensare.<sup>19</sup>

In questo senso potremmo, credo, interpretare il significato della «verificazione» così come emerge nel corso sull'ermeneutica del soggetto: che cosa ha più valore nel gesto pedagogico se non lo sperimentare nei processi formativi un movimento che leghi la verità della parola alla forma di vita, sia di chi insegna che di chi impara, sia di chi educa che di chi viene educato e formato?

Foucault, in questo senso, può indicarci un modo differente di pensare la pedagogia e la formazione; può invitarci a riconsiderare il punto in cui la pratica formativa riesce a mettere a nudo la sua *reale* e cruciale consistenza rispetto agli altri saperi.

Come diceva in uno dei ultimi corsi, nel 1983:

coloro che sanno realmente quel che è il reale della filosofia, e che praticano il reale della filosofia, non hanno bisogno dell'insegnamento specifico nella forma dei *mathemata*; basta loro la *deixis*, un'indicazione<sup>20</sup>.

Questo valore deittico vale in modo specifico per il «reale» della pedagogia e rende vivo e «carnale» il senso pedagogico di ogni soggettivazione.

---

<sup>19</sup> D. Trombadori, *Colloqui con Foucault*, Castelveccchi, Roma 1999, pp- 38-39.

<sup>20</sup> Citato in M. Galzigna, *Introduzione a Foucault oggi*, cit., p. 30.