

Dal fuori al dentro?

Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault

From the outside to the inside?

The Space of the Self-Formation in Michel Foucault

Fabrizio Chello

Research Follow of Education | Faculty of Educational Sciences | Suor Orsola Benincasa University of Naples (Italy) | [fabrizio.chello@unisob.na.it](mailto:fabrizio.chello@unisob.na.it)

abstract

The importance of space as a “pedagogical agent” has been repeatedly emphasised by the educational theory that draws on Foucault’s works: the organization of spaces deeply affects the design of the educational process, conditioning it through different forms of latency. Against this subjectification, the subject can exert either the *thought of the outside* (which considers the process through which one forms her/himself as a kind of de-subjectification) or the *care of the self* (which is a subjective production based on an invention). These pedagogical grammars – which were long interpreted as opposite phases in Foucaultian thought – are reread, thanks to the most recent scholarship, as connected by a strict ethical-political circularity, that shows the persistence of the *thought of the outside* in the *care of the self*. This circularity raises some issues regarding the epistemological identity of pedagogy as a reflection aimed at elaborating a critical-comprehensive space of self-formation.

**Keywords:** subjectivation, subjectification, dispositive, the thought of the outside, the care of the self

L’importanza dello spazio quale “operatore pedagogico” è stata enfatizzata a più riprese dalla pedagogia di ascendenza foucaultiana, che ha dimostrato come l’organizzazione degli spazi disegni *en profondeur* il processo educativo, condizionandolo attraverso varie forme di latenza. Contro tale assoggettamento, il soggetto può agire esercitando il *pensiero del fuori* (secondo cui la formazione coincide con una definitiva de-soggettivazione) o la *cura di sé* (secondo cui la formazione coincide con una produzione soggettiva che si dà come invenzione). Tali grammatiche pedagogiche – a lungo intese come fasi opposte del pensiero foucaultiano – sono rilette, alla luce dalla critica più recente, come legate da una stretta circolarità etico-politica, che mostra la persistenza del *pensiero del fuori* nella *cura di sé*. Lì dove tale circolarità pone alcuni interrogativi sull’identità epistemologica della pedagogia, quale sapere volto all’elaborazione di uno spazio critico-comprensivo della formazione di sé.

**Parole-chiave:** soggettivazione, assoggettamento, dispositivo, pensiero del fuori, cura di sé

## 1. Lo spazio come “macchina” pedagogica

In un saggio di circa cinquant'anni fa, nel definire l'educazione quale “macchina invisibile che sollecita i comportamenti più diversi finalizzati tuttavia ad uno scopo simile” (Papi, 1978, p. 24), Papi introduce nel dibattito pedagogico italiano un tema centrale per la teoria critica della formazione: lo spazio inteso non solo come strumento di un potere che l'educatore consapevolmente esercita per raggiungere i suoi obiettivi espliciti e manifesti, ma anche come “soggetto pedagogico” (Gennari, 1988, p. 30) o come “operatore” (Mantegazza, 1999, p. 19) che forma l'individuo in maniera implicita e impercettibile incidendo in tutte le sue esperienze quotidiane, anche quelle non intenzionalmente educative. Un'operazione che, come ricorda Massa (2014, pp. 168-169), consente alla pedagogia italiana del tempo di emanciparsi dall'analisi storico-materiale di stampo marxista che se, da un lato, mostra magistralmente la funzione di riproduzione ideologica delle disuguaglianze svolta dalle istituzioni educative, da un altro lato, non riesce a comprendere il ruolo attivo e strategico giocato dello spazio in questo processo di strutturazione dell'evento educativo.

Infatti, incentrandosi su un'idea di potere come ciò che viene esercitato da un agente individuale o collettivo che assume una posizione egemone, la pedagogia marxista interpreta la spazializzazione del potere all'interno delle istituzioni educative – si pensi, ad esempio, nel mondo scolastico, alla separazione tra vita apprenditiva e vita quotidiana resa attraverso le soglie di ingresso e di uscita, la ripartizione dell'ambiente (uffici, aule, corridoi, eventuali laboratori e spazi aperti, ecc.) e la disposizione degli oggetti didattici (la cattedra, i banchi, la lavagna, eventuali attrezzi e strumenti pratici, ecc.) – come un fattore tecnico-strumentale dello scontro politico-ideologico tra classi antagoniste (cfr. Lombardo Radice, 1969). Ossia, per questa pedagogia, sono i gruppi sociali a usare lo spazio per dare materialità alle loro ideologie, senza pensare invece che anche questa materialità genera dinamiche produttive e riproduttive che sfuggono al controllo razionale (cfr. Barone, 1997; Ferrante, 2016), costruendo così eterotopie panoptiche (cfr. Orsenigo, 2009) che rendono “docili i corpi erogando saperi distinti in riferimento a norme predeterminate” (Massa, 1997, p. 131).

La consapevolezza dell'esistenza di questo “universo di determinazioni simboliche e materiali sempre più vasto, sfuggente e intricato” (Mottana, 1990, p. 227), che lavora all'interno e all'esterno del potere educativo

formalmente istituzionalizzato, mette sotto scacco l'armamentario concettuale della pedagogia, obbligandola a un rinnovamento (cfr. Massa, 1975). Ed è in questa direzione che Papi interpreta lo spazio come una macchina pedagogica che è "in funzione" anche quando "colui che si pone il problema di una buona educazione non sa affatto che l'architettura medesima [...] segna il processo educativo" (Papi, 1978, p. 26). Lo spazio, infatti, materializzando tale processo, ne incarna il potere e lo esercita silenziosamente e anonimamente, stabilendo le finalità educative, garantendo l'assegnazione e il rispetto dei ruoli, determinando le modalità relazionali e, dunque, creando "le condizioni per il modo comunitario di nutrirsi e di vivere collettivamente la nutrizione" (Papi, 1978, p. 26). Come a dire che lo spazio funziona da sé mediante procedure ed effetti che governano non solo l'educando ma l'intero processo educativo, compreso l'educatore che "ripresentific[a] tutto il complesso mondo della formazione che [ha] sperimentato" (Riva, 2000, p. 165).

Questa riconfigurazione del concetto di spazio – da strumento a operatore pedagogico – sottende un radicale mutamento epistemico: il concepire il potere educativo non più come "potere 'genitivo' (del maestro, del padrone, del padre, del guardiano, ecc.) [ma come] potere del tutto 'impersonale' in cui viene relativizzata ciascuna pratica di dominio" (Mariani, 2000, p. 32). E tale mutamento è possibile accettando – contro il marxismo tradizionale – l'idea foucaultiana che "il potere non è qualcosa che si divide tra coloro che lo posseggono [...] e coloro che non lo hanno o lo subiscono", ma è qualcosa che "circola, o meglio [...] funziona solo a catena" (Foucault, 1977, p. 26), come la peste che si trasmette per contagio (cfr. Antonacci, Cappa, 2001). Sicché, solo riconfigurando i termini dell'analisi storico-materiale delle pratiche educative, è possibile sostenere che "ogni organizzazione educativa ha la sua microfisica" (Papi, 1978, p. 26) ossia ha "delle disposizioni, delle manovre, delle tattiche, delle tecniche, dei funzionamenti" (Foucault, 1975, p. 31) attraverso cui esercita un potere acefalo e anonimo, come un "teatro senza autore" (Massa, 1997, p. 65).

Conseguenza di tale mutamento epistemico è il riconoscimento dello spazio come dispositivo pedagogico (Massa, 1987; cfr. anche Mantegazza, 1995; Cappa, 2009; Palma, 2016) ossia come un "insieme risolutamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, aggiustamenti architettonici, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche" (Foucault, 1977/2001, p. 299) che strutturano la situazione educativa e dispongono

la formazione degli attori che la abitano. Con la conseguenza che lo spazio diviene produttore di apprendimenti latenti, impliciti e inconsci che concernono la dimensione referenziale, cognitiva, affettiva e potenziale-progettuale di ogni soggetto (Massa, 1992, pp. 33-42). Si pensi, ad esempio, al ruolo che la distribuzione spazio-oggettuale di un'aula scolastica ricopre non solo rispetto alla limitazione della mobilità personale, con fini di disciplinamento, ma anche rispetto al direzionamento della capacità attentiva del soggetto, con effetti latenti sulla sfera cognitiva, e rispetto alla liquidazione dello spazio intimo, con effetti latenti sulla sfera affettiva (cfr. Mantegazza, 1999).

In questo senso, lo spazio esercita un potere educativo che, metaforicamente, “è sceso dal trono e si è perduto nel dedalo asinottico della governamentalità dove la soggettività diviene ‘leibniziana’, tipica, specifica, classificabile per singoli, impercettibili elementi” (Mariani, 1997, pp. 22-23). Ossia il potere educativo esercitato dallo spazio intende il soggetto “non semplicemente come sostrato su cui applicarsi o dato naturale da pervertire e condizionare” (Mantegazza, 1998, p. 167), ma come *telos* del suo stesso esercizio: il soggetto non pre-esiste a un potere che si applica su di lui assoggettandolo, ma è il prodotto di un potere che al tempo stesso soggettivizza e assoggetta, con la conseguenza estrema che, in questo regime di governamentalità (cfr. Foucault, 2012), il principio del panopticismo (cfr. Foucault, 1975) giunge alla sua forma più totalizzante e perfetta. Come a dire che se lo spazio è un dispositivo pedagogico sempre funzionante, se lo spazio educa sempre e comunque al di là degli interventi educativi intenzionali, allora la formazione non può che essere un processo ordinamentale di conformazione sociale.

Eppure “tra le pieghe dell'educare” (Palmieri, 2000) esistono trasgressioni più o meno grandi che testimoniano la capacità di resistenza da parte di questo soggetto che è soggettivato per essere assoggettato. È lo stesso Foucault (1976, p. 125) a scrivere che “là dove c'è potere c'è resistenza”, lasciando intendere che il processo di soggettivazione ha dei risvolti che non sempre producono assoggettamento. E allora una pedagogia interessata a ripensare lo spazio alla luce di una interpretazione non “linguistica” o “storico-critica” ma “teoretica” del pensiero di Foucault (Cappa, 2013, p. 34) ha da chiedersi su qualche piano, in qualche faglia, all'interno di quale piegamento interstiziale è possibile individuare tali punti di resistenza e se, attraverso questi, è possibile costruire una grammatica formativa che non sia *tout court* conformativa. Per tentare di individuare alcune ipotesi di risposta a questi interrogativi, di seguito si sonderà il pensiero

foucaultiano a partire da due delle forme di resistenza in esso individuate (cfr. Dastooreh, 2016) ossia il *pensiero del fuori* e la *cura di sé*, per saggiare la possibile esistenza di uno spazio critico-comprensivo della formazione capace di tenere insieme le dinamiche conformative con quelle trasformative.

## 2. La circolarità tra il fuori e il dentro della resistenza

La riconfigurazione dello spazio come dispositivo pedagogico conduce – come si è visto nel precedente paragrafo – a pensare come inseparabili i processi di soggettivazione e di assoggettamento. Tale “chiasmo” concettuale (Revel, 2016, p. 171) emerge in maniera esplicita solo nel cosiddetto “ultimo Foucault”, tra la fine degli anni Settanta e l’inizio degli anni Ottanta del secolo scorso, ma la critica più recente ritiene che tracce della sua presenza siano individuabili già negli scritti degli inizi degli anni Settanta, se non addirittura in quelli degli anni Sessanta. In particolare, è stato mostrato che il concetto di soggettivazione appare nel Corso al *Collège de France* del 1973-1974, in cui Foucault (2003, p. 57) afferma che una delle caratteristiche del potere disciplinare è “fabbricare corpi assoggettati” attraverso un rimaneggiamento dei rapporti tra il corpo, quale singolarità somatica, e il soggetto, quale funzione socio-cognitiva, al fine di farli coincidere (cfr. Cremonesi *et al.*, 2017). Allo stesso risultato si può giungere ricostruendo il percorso condotto dal filosofo per elaborare il concetto di dispositivo: già ne *L'ordre du discours* Foucault (1971, p. 35) si riferisce alle discipline accademiche come a “sistemi anonimi” che “dispongono” il discorso vero/scientifico utilizzando la persona che parla e, precedentemente, in *Les Mots et les Choses* (Foucault, 1966a) usa il concetto di episteme per indicare una tipologia particolare di dispositivo che soggettivizza il soggetto per assoggettarlo (cfr. Raffnsøe, 2008).

Una delle conseguenze di tale rilettura è la possibilità di superare la tradizionale periodizzazione dell’opera foucaultina che, se in parte è tracciata dal filosofo stesso, in larga parte è da attribuire ai commentatori postumi che, come ha sostenuto Revel (2003), hanno proceduto con il fine di individuare una coerenza in un *corpus* che invece si dispone come discontinuo, disperso, disomogeneo. Lì dove l’uso di tale criterio, rivelandosi inadeguato, conduce, nel migliore dei casi, a intendere questo percorso come composto da blocchi concettuali che non si legano tra loro e che, anzi, confliggono. È il caso, ad esempio, dell’opposizione tra la for-

ma di resistenza del *pensiero del fuori*, che produce un processo di desoggettivazione tale da poter parlare di morte della concezione moderna di uomo, e quella della *cura di sé*, spesso intesa come “un ritorno alla centralità del soggetto, una correzione-aggiustamento” in cui “è possibile percepire il passaggio da un’analisi del potere relativa a questioni ‘tecniche’ (analisi dei dispositivi, dei luoghi, degli spazi, delle strategie con cui il potere agisce nella società) al problema etico della condotta di sé e degli altri” (Mariani, 2000, p. 28).

Contro questa procedura di classificazione che ha l’effetto perverso di proporre l’immagine di un pensatore incostante e incoerente, che prima caldeggia le battaglie anti-umaniste dello strutturalismo e del decostruttivismo per poi sostenere quelle antro-po-etiche di un neonato umanesimo, la critica contemporanea sta provando a immergersi nella dispersione foucaultiana per lasciar parlare la sua discontinuità (cfr. Revel, 2010), fatta di salti, ritorni e incongruenze. Ossia l’atteggiamento ermeneutico attuale tenta di mostrare, attraverso il confronto tra opere diverse da un punto di vista sia cronologico sia tematico, tracce di un pensiero in formazione che, in quanto tale, si offre nella sua vischiosità, carsicità e parziale inafferrabilità. Senza dunque cadere nella strategia opposta – quella di cercare una unità forzata –, le/gli studiosi/i di oggi sono alla ricerca di echi tra le diverse forme di resistenza che Foucault individua nelle sue analisi archeologiche, genealogiche, governamentali e biopolitiche ossia sono alla ricerca di un suono che, diffondendosi e riflettendosi contro un ostacolo, ritorna al punto di partenza ma suonando in maniera diversa.

In questa direzione, si vuole qui ipotizzare una possibile eco della forma di resistenza del *pensiero del fuori* in quella della *cura di sé*, pur nella consapevolezza sia della profonda distanza storica sia del radicale salto epistemico che le separa. Questa eco la si scorge, prima di tutto, nel termine mediano che lega e, al tempo stesso, oppone tutte le forme di assoggettamento e resistenza: il linguaggio. Infatti, già negli studi sulla follia e la nascita della clinica (Foucault, 1961; 1963), il *maître à penser* di Poitiers – offrendo una lucida analisi delle molteplici forme di assoggettamento operate, attraverso i discorsi scientifici, dal regime di veridizione vero/falso – individua una prima forma di resistenza nell’uso rovesciato che il folle fa del linguaggio. Con l’asserire tutto ciò che per l’episteme dominante è falso e irrazionale, la figura emblematica del folle trasgredisce l’ordine dominante creando, per il mezzo della provocazione e del ribaltamento, delle faglie locali ed episodiche che mostrano non solo lo

scacco in cui può cadere la ragione, ma anche l'altra verità – quella irrazionale e inconscia – che quest'ultima nasconde.

Tuttavia, negli anni successivi, concependo il potere in maniera sempre più relazionale, Foucault inizia a pensare che la figura del folle – con tutto ciò che rappresenta – non è nient'altro che un prodotto generato dal dispositivo discorsivo del vero, del razionale e del consapevole. Infatti, la contro-parola trasgressiva del folle, pur avendo lo scopo di far deflagrare il linguaggio dall'interno, usa – sebbene in forma rovesciata – la stessa funzione utilizzata dal potere: il soggetto quale attore che si percepisce come “marca della dicibilità e della pensabilità” (Moroncini, 1988, p. 196) ossia come colui che fonda il discorso e il contro-discorso. Lì dove, giocando sullo stesso terreno, il discorso dominante ha molta più forza di quello minoritario e, dunque, ha vita più facile nel confinare quest'ultimo, mostrando la sua intrinseca illegittimità. È questa consapevolezza che spinge Foucault a cercare altre forme di resistenza che, pur puntando a decostruire il linguaggio dall'interno, non utilizzino la funzione-soggetto, l'*io penso* moderno, con la speranza che quest'ultimo possa essere “cancellato, come sull'orlo del mare un volto di sabbia” (Foucault, 1966a, p. 398).

In questa direzione, Foucault si mette alla ricerca di forme di sperimentazione del linguaggio che puntino all'impersonale (cfr. Esposito, 2007). È alla letteratura di Sade, Artaud, Bachelard, Bataille, Klossowski e Roussel che è necessario guardare per comprendere come, lasciando parlare il linguaggio in maniera anonima, questo si spinga fino al suo limite estremo, capovolgendosi e liberandosi dalla sua funzione referenziale e semantica. Ne consegue l'emergenza di un linguaggio che non denota e non connota, che non ha l'obiettivo di dire ciò che è vero o ciò che è falso, che non chiede nulla all'essere vivente così da consentire a quest'ultimo di essere realmente libero di lasciarsi sedurre da e di coincidere con questo “movimento senza scopo e senza ragione” (Foucault, 1966b, p. 29). Lì dove per praticare un tale linguaggio è necessario esercitarsi a “essere neglienti” (Foucault, 1966b, p. 30) nei confronti di quel discorso che ancora parla in prima persona ossia è necessario esercitarsi a decostruire l'episteme cristiano-moderna su cui si fonda (cfr. Mariani, 2008). Solo in questo modo è possibile abitare il *pensiero del fuori*, quale pensiero che “si tiene fuori da ogni soggettività per farne sorgere come dall'esterno i limiti, enunciare la fine, farne scintillare la dispersione e raccoglierne solo l'invincibile assenza” e che allo stesso tempo “si tiene alla soglia di ogni positività [...] per ritrovare lo spazio in cui essa si dispiega, il vuoto

che le serve da luogo, la distanza nella quale si costituisce” (Foucault, 1966b, p. 16). Solo rispettando queste condizioni di desoggettivazione, il vivente può disassoggettarsi (cfr. Davidson, 2006) e, conseguentemente, può agire quello spazio della formazione che – coincidendo con il proprio corpo senziente e con la propria pulsione erotica – produce trasformazione.

La forma di resistenza del *pensiero del fuori*, dunque, giocando con il linguaggio, scava il soggetto dall'interno, a partire dalle sue linee costitutive, per scoprire che queste ultime non sono un fondamento apodittico, ma sono la risultanza di una costruzione che può essere decostruita al punto da farla implodere, al punto cioè da “trasforma[re] il più profondo dentro [...] in un fuori” (Luce, 2015, p. 130). Ma questo fuori non può configurarsi come uno spazio realmente raggiunto e stabilmente abitato: se lo fosse, l'essere vivente sarebbe uscito definitivamente dal linguaggio, dal potere e, dunque, dalla storia (cfr. Chello, 2011, pp. 159-172). Allora è necessario intendere questo spazio come un *u-topos* a cui si tende attraverso l'esercizio quotidiano della negligenza, che consente al soggetto di resistere al potere ma non di sconfiggerlo. Tuttavia, se il soggetto deve costantemente educarsi a questa postura di pensiero, allora quest'ultima si configura come un nuovo linguaggio che, al pari di quello del folle, soccombe al confronto del linguaggio razionale e soggettivante.

A questa consapevolezza Foucault giunge alla fine degli anni Settanta quando, nel Corso dedicato alla nascita della biopolitica (Foucault, 2004), interpreta la governamentalità neoliberale quale forma di governo che, chiedendo allo Stato di limitare la propria azione, promuove la formazione di soggettività libere, in diritto di godere senza costrizioni, affinché possano essere più facilmente il bersaglio dell'azione economica. Ossia i termini chiave del *pensiero del fuori* – desiderio, pulsione, corpo, libertà – sono inglobati dal potere che, riproducendoli senza fine, assoggetta il vivente mentre quest'ultimo crede di esercitare una forma di resistenza. È per questo motivo che il filosofo francese inizia a pensare che l'unica resistenza a un potere che è diventato così pervasivo sia da ricercarsi non più in un pensiero che decostruisce il soggetto attraverso un combattimento faccia a faccia, ma in un pensiero che esercita questa decostruzione indirettamente, puntando alla ricerca di una “libertà, ma senza affrontamento” (Bazzicalupo, 2015, p. 185), di una libertà cioè che si forma ed emerge dall'interno del linguaggio/soggetto come una piega del linguaggio/soggetto stesso.

In questa direzione, attraverso un'analisi storica delle pratiche relative



alla sessualità come campo privilegiato di conformazione del soggetto da parte del potere (Foucault, 1976; 1984a; 1984b), il filosofo giunge – sollecitato anche dall’opera di Hadot (1981) – a interessarsi delle tecniche di governo e di coltivazione di sé che si sviluppano nel periodo ellenistico e poi romano, individuando in esse un contraltare alle pratiche di governo degli altri. In particolare, leggendo il dialogo platonico *Alcibiade primo* e soffermandosi sulle lettere di Seneca quale forma di conversazione esemplare, Foucault si interessa all’*epimeleia heautou* quale insieme di esperienze e tecniche che consentono al soggetto di regolare il rapporto con se stesso e con gli altri e, conseguentemente, di formarsi e trasformarsi (cfr. Cambi, 2010). L’interesse per queste tecniche ascetiche è sollecitato dal fatto che esse disegnano un processo di soggettivazione radicalmente diverso da quello cristiano-moderno per quanto concerne le relazioni di potere, la fondazione del sapere e, conseguentemente, il nesso tra etica e politica.

A tal proposito, Foucault (2016) afferma che il modello di soggettivazione cristiano può essere riassunto nella tecnica della confessione: intesa, prima, come obbligo per i monaci di dire tutto ai propri superiori e, poi, come obbligo per i fedeli di dire i propri peccati, la confessione è un discorso che impone al soggetto di dire la verità su di sé e sui propri moti interiori a un altro che ha la responsabilità di indicare la strada della redenzione. Invece, nell’etica ellenistica, l’obbligo di dire tutto assume la forma della *parrhesia* intesa come la capacità del maestro di parlar franco, di dire la verità sul mondo affinché questa verità, che corrisponde non tanto a ciò che il maestro pensa ma a ciò che il maestro è nel suo quotidiano agire, possa aiutare il discepolo a raggiungere la propria unità e a divenire così un *teleios aner*, un uomo compiuto, autonomo e padrone di sé. Sicché la *parrhesia* è una tecnica di *epimeleia heautou* meno intrusiva e impositiva della confessione perché non obbliga il discepolo a uno scandaglio di sé, ma tale scandaglio si attiva solo se il discepolo vuole e solo se il maestro si implica nel dire/cercare la verità.

In questo senso, è possibile sostenere che la *cura di sé* fondata sulla *parrhesia* rimanda all’obbligo di abitare lo spazio rischioso – perché non interamente pre-vedibile – del confronto con l’altro affinché da questo confronto, che trasforma il “dentro” del soggetto, emerga una verità che sia una invenzione, che sia cioè – in senso etimologico – una scoperta. Infatti, solo aprendosi all’altro, a ciò che è fuori di sé, si può creare quel piegamento interiore che non riproduce ciò che già è ma che scopre ciò che ancora non è. Tuttavia, questo “movimento che fa del ‘fuori’ la condizio-

ne di possibilità di un piegamento interiore” (Luce, 2015, p. 134) non deve essere inteso né come un movimento di determinazione dal fuori al dentro, cadendo così nell’asfittico processo di assoggettamento, né come un movimento di scoperta di un dentro originario attraverso un fuori che si pone come specchio, cadendo nell’altrettanto asfittico processo di soggettivazione. Questo dentro, infatti, “è sia irriducibile a una qualsiasi profondità psicologica [...] sia non interamente deducibile dalla matrice teorica che pensa il soggetto come istanza pura di conoscenza” (Cappa, 2013, p. 38).

Sgombrato il campo da un’interpretazione soggettivistica del dentro, diviene chiaro che esso altro non è che un fuori, al pari del linguaggio rovesciato del folle e di quello sperimentale della letteratura. È, infatti, una faglia che si genera all’interno di un spazio – quello della formazione di sé – (quasi) completamente assoggettato; è una linea di fuga innovativa che permette alla soggettività di dis-trarsi, nel senso di portarsi lontano da sé stessa, e di vivere la *vraie vie*; è una piega che si pone come esterna alla logica disposizionale a cui il vivente è asservito. Questo dentro è un fuori perché genera nel soggetto uno scarto, una risorsa di senso, che sfugge alla natura del linguaggio e che muove – per eccitazione – il corpo senziente anche quando questo, terminato il momento veritativo dell’incontro con l’altro da sé, è nuovamente sottomesso al dominio del potere. Lì dove tale movimento eccitatorio genera un desiderio, l’avvertimento di una mancanza, che spinge il soggetto a ripetere l’esperienza del fuori per innovare tanto lo spazio della formazione di sé quanto lo spazio della formazione degli altri.

### 3. Verso uno spazio critico-comprensivo della formazione di sé

La rilettura dell’opera di Foucault alla luce della critica più recente induce a considerare il *pensiero del fuori* e la *cura di sé* come due diverse e specifiche forme di resistenza al potere disposizionale dello spazio. Tuttavia, tali forme, piuttosto che opporsi l’una all’altra, sono legate da una stretta circolarità etico-politica, che mostra una costante persistenza della prima nella seconda. In particolare, tale persistenza emerge chiaramente nel momento in cui si concepisce il dentro della *cura di sé* come uno spazio che – interrompendo momentaneamente l’azione dell’*io penso* attraverso il piegamento derivante dall’incontro con l’altro – si caratterizza come un luogo attraversato dai movimenti eccitatori, dalle emozioni, dalle pulsio-

ni, al pari di quel luogo senza forma e senza senso che emerge dall'implosione interna del linguaggio agita sperimentalmente dalla forza negligente del *pensiero del fuori*. Ossia il punto che lega queste due forme di resistenza tra loro è l'intendere tale movimento, tale emozione, tale pulsione come un elemento esterno non solo al linguaggio cogitante, ma alla stessa rete di potere e, quindi, a tutti i possibili linguaggi che questa può generare.

In fondo, a più riprese, emerge nell'opera di Foucault il tentativo di spingere il vivente verso quel limite esistenziale che gli consente di fluire, anche solo per un attimo, in quella "vita vera" che si dà nella *zoé* ossia nell'esistenza nuda, spogliata da qualunque artificio simbolico derivante dal *bios*. Ed è tale tentativo che innerva tutte le forme di resistenza ai numerosi dispositivi pedagogici dispersi negli spazi della vita quotidiana e che, dunque, induce Foucault a pensare ogni pedagogia, anche quella più democratica e partecipativa, come una macchina che sorveglia e punisce. Ne consegue che non vi può essere alcun sapere sui processi di formazione e trasformazione dei viventi, poiché il sapere – con i suoi meccanismi di veridizione – immobilizza il flusso vitale: se si vuole salvaguardare il vivente, allora è necessario una anti-pedagogia che gli consegni il potere di autodeterminarsi, di assumere il governo di sé. È necessaria, ad esempio, una anti-pedagogia che renda "chiare, visibili e identificabili" le istanze di potere "per poter permettere a coloro che subiscono il potere di localizzarle ed eventualmente attaccarle" (Mantegazza, 1999, p. 22).

Eppure questa anti-pedagogia è sempre un linguaggio, un sapere, un dispositivo perché se è vero – come afferma Foucault – che dalla rete del potere non è possibile uscire, allora non esiste alcuno spazio della formazione di sé che coincida con la vera vita, non esiste alcuna *zoé* senza *bios*. Sicché una pedagogia realmente interessata a ripensare, a partire da Foucault, lo spazio quale dispositivo pedagogico abbisogna di muoversi oltre Foucault per individuare una postura epistemologica e metodologica capace di leggere in maniera transazionale le dinamiche di soggettivazione e assoggettamento, senza bisogno di cercare un "fuori" all'interno del quale posizionare il desiderio trasformativo di un soggetto il cui "dentro" è assoggettato dal potere. E la direzione di tale oltrepessamento è – secondo Rorty (1982, p. 204) – già stata segnata: "Dewey ha già percorso la strada lungo la quale Foucault si sta muovendo ed è arrivato al punto che Foucault sta ancora cercando di raggiungere", ossia "il punto in cui possiamo effettuare riflessioni [...] utili a quelle [...] 'battaglie che sono situate nelle sottili maglie delle reti di potere'".

## Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Cappa F. (eds.) (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (1997). *La materialità educativa*. Milano: Unicopli.
- Bazzicalupo L. (2015). Storicizzazione radicale, genealogia della governamentalità e soggettivazione politica. *Materiali foucaultini*, 7-8: 173-188.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cappa F. (ed.) (2009). *Foucault come educatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa F. (2013). Il senso pedagogico della soggettivazione. *Noéma*, 1: 32-43.
- Chello F. (2011). *Per una pedagogia al tempo presente*. Genève: Université de Genève.
- Cremonesi L., Irrea O., Lorenzini D., Tazzioli M. (2017). Soggettivazione e assoggettamento, a partire da Foucault. *Materiali foucaultini*, 11-12: 9-14.
- Dastoreh K. (2016). Penser la résistance avec Foucault. *Strathèse*, 3 <<http://strathese.unistra.fr/strathese/index.php?id=592>> (ultima consultazione: 24/03/2019).
- Davidson A.I. (2006). Dall'assoggettamento alla soggettivazione: Michel Foucault e la storia della sessualità. *aut aut*, 331: 3-10.
- Esposito R. (2007). *Terza persona*. Torino: Einaudi.
- Ferrante A. (2016). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Foucault M. (1961). *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique*. Paris: Plon.
- Foucault M. (1963). *Naissance de la clinique. Une archéologie du regard médical*. Paris: PUF.
- Foucault M. (1966a). *Les Mots et les Choses. Une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1966b). *La pensée du dehors*. Paris: Fata Morgana.
- Foucault M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1976). *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1997). «Il faut défendre la société». *Cours au Collège de France (1976)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (1977/2001). Le jeu de Michel Foucault. In Id., *Dits et écrits II*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1984a). *Histoire de la sexualité II. L'usage des plaisirs*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1984b). *Histoire de la sexualité III. Le souci de soi*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (2003). *Le Pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France (1973-1974)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1973-1974)*. Paris: Gallimard-Seuil.

- Foucault M. (2012). *Du Gouvernement des vivants. Cours au Collège de France (1979-1980)*. Paris: Gallimard-Seuil.
- Foucault M. (2016). *Discours et vérité. Précédé de La parrèsia*. Paris: Vrin.
- Gennari M. (1988). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Hadot P. (1981). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Etudes Augustiniennes.
- Lombardo Radice L. (1969). Scuola e lotta di classe. *Riforma della Scuola*, 1: 5-15.
- Luce S. (2015). La *doublure* di Foucault. Il pensiero del 'fuori' e le pratiche del vero. *Materiali foucaultiani*, 7-8: 123-136.
- Mantegazza R. (1995). *Teoria critica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Mantegazza R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Mantegazza R. (1999). Una pedagogia dei luoghi. *Proposta Educativa*, 2: 19-24.
- Mariani A. (1997). *Attraversare Foucault*. Milano: Unicopli.
- Mariani A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire?*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (1992). La clinica della formazione. In Id. (ed.), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca* (pp. 15-42). Milano: FrancoAngeli.
- Massa R. (1997). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa R. (2014). Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione. In A. Rezzara (ed.), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione* (pp. 163-172). Milano: FrancoAngeli.
- Moroncini B. (1988). *Il discorso e la cenere. Dieci variazioni sulla responsabilità filosofica*. Napoli: Guida.
- Mottana P. (1990). La svolta marxista. In R. Massa (ed.), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 221-234). Roma-Bari: Laterza.
- Orsenigo J. (2009). Il gesto educativo come architetonica. In F. Cappa (ed.), *Foucault come educatore* (pp. 27-74). Milano: FrancoAngeli.
- Palma M. (2016). *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le piaghe dell'educare*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Raffnsøe S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium. Revue canadienne de philosophie continentale*, 1: 44-66.
- Revel J. (2003). *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*. Soveria Mannelli: Rubettino.
- Revel J. (2010). *Foucault, une pensée du discontinu*. Paris: Fayard/Mille et une nuits.

- Revel J. (2016). Between Politics and Ethics. The Question of Subjectivation.  
In L. Cremonesi, O. Irrera, D. Lorenzini, M. Tazzioli (eds.), *Foucault and the Making of Subjects* (pp. 165-178). London: Rowman&Littlefield.
- Riva M.G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rorty R. (1982). *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.