

Università degli Studi di Milano - Bicocca  
Facoltà di Scienze della Formazione  
Dottorato di Ricerca in Scienze dell'educazione e della Comunicazione  
Curriculum: Teorie della Formazione e Modelli di Ricerca in Pedagogia e Didattica  
XXII ciclo



**IL SOGGETTO E LA PRATICA**  
Tematizzazione di un implicito della Clinica della  
formazione

Coordinatrice: Chiar.ma Prof.ssa Ottavia ALBANESE  
Tutor: Chiar.ma Prof.ssa Anna REZZARA  
Co-tutor: Chiar.mo Prof. Fulvio CARMAGNOLA

Tesi di Dottorato di:  
Manuela Laura PALMA  
Matricola n. 026392

Anno Accademico 2009/2010



# INDICE

<b>Introduzione</b>	<b>p. 5</b>
<b>I PARTE. LA CLINICA DELLA FORMAZIONE COME PRATICA</b>	
(La Clinica della formazione e l'identità della pedagogia - La Clinica della formazione come pratica - La pratica "clinica" e la " clinica" come pratica - Lo schema di analisi )	p. 12
<b>CAPITOLO I. Ogni pratica crea i suoi oggetti</b>	
<b>1.1 Intransitività dell'approccio clinico: contro il presunto empirismo</b>	<b>p. 29</b>
<b>1.2 Dietro lo sguardo clinico in medicina, ovvero le condizioni della visibilità</b>	
(Localizzazione dell'oggetto - Triangolazione tecnica e concettuale - Individualizzazione e linguaggio - Struttura percettiva)	p. 39
<b>1.3 L'ascolto loquace e la svolta freudiana</b>	
(Il nascosto e il manifesto - Id loquitur: verso l'impersonale - Tra archeologia e teleologia )	p. 65
<b>1.4 Lo sguardo e l'oggetto del clinico della formazione</b>	
(Il "materialismo clinico" - Centralità del formativo - L'educazione come dispositivo - Il dispositivo come ordine di latenza - Zona di mediazione tra il mondo della vita e il mondo della formazione - Latenze e progettazione pedagogica)	p. 101
<b>CAPITOLO II. Ogni pratica crea i suoi soggetti</b>	<b>p. 147</b>
<b>2.1 Il campo misto: il modello formativo della clinica medica</b>	
(Formazione come ricerca: un sapere locale, riflessivo e trasformativo - Il sapere sul sapere – Il processo di assoggettamento)	p. 152
<b>2.2 La comprensione trasformatrice: il modello formativo della clinica psicoanalitica</b>	
(Fare un lavoro – Lo stile transferale – Formazione come recupero di ciò che si è perso)	p. 183
<b>2.3 La clinica come critica</b>	
(Clinica e potere: sospettare del sospetto - Clinica della formazione e dispositivo di sessualità - Clinica e critica - Clinica della formazione e ontologia storica di se stessi)	p. 212

<b>II PARTE. CLINICA DELLA FORMAZIONE E SOGGETTO</b>	<b>p. 248</b>
<b>CAPITOLO III. La pedagogia e il soggetto</b>	<b>p. 258</b>
<b>3.1 Pedagogia scienze dell'uomo e scienza per l'uomo: discorso intorno all'educando</b>	
(Pedagogia scienza dell'uomo – Pedagogia scienza per l'uomo – Positività di un a-priori storico)	
	p. 260
<b>3.2 Pedagogia e morte dell'uomo: discorso intorno all'educatore</b>	
(Dal soggetto-fondamento alla questione del soggetto – Scomparsa del soggetto o fantasma cartesiano? Un falso dilemma)	
	p. 296
<b>CAPITOLO IV. Il soggetto e la Clinica della formazione</b>	
L'implicito della pratica	p. 334
<b>4.1 Il soggetto della Clinica della formazione</b>	
(Il soggetto pedagogico – Il soggetto “contro-natura” – Il soggetto transindividuale – Il soggetto sprossessato – Il soggetto non-identitario)	
	p. 335
<b>4.2 Soggetto clinico e morte dell'uomo</b>	
(La centralità del pedagogico: da compito a effettualità - Pedagogia come archeologia delle scienze umane - Sull'educando: contro la retorica del sé - Sull'educatore: da «chi educa?» a «cosa educa?»)	
	p. 400
<b>CAPITOLO V. Per una lettura sintomale del discorso pedagogico</b>	<b>p. 427</b>
<b>Conclusioni</b>	<b>p. 454</b>
<b>Bibliografia</b>	<b>p. 467</b>

# Introduzione

“Per nostro conto affermiamo che la tecnica non può essere compresa, né dunque correttamente applicata, se si misconoscono i concetti che la fondano”  
(Lacan J., *Scritti*, p. 239)

Questo percorso di ricerca nasce con l’obiettivo di promuovere uno studio della Clinica della formazione. La Clinica della formazione è una proposta pedagogica elaborata alla fine degli anni Ottanta da Riccardo Massa e dal suo gruppo di ricerca. Essa si presenta come un percorso di formazione rivolto a educatori, insegnanti e formatori, pertanto come strategia di consulenza e supervisione di chi si fa portatore di una specifica professionalità educativa, ma contemporaneamente come modo di produrre sapere sull’esperienza concreta dell’educare e dunque come metodo di ricerca sul campo in educazione.

Per cogliere la specificità della Clinica della formazione è però necessario considerarla anche come proposta di ridefinizione dell’identità della pedagogia. Con la Clinica della formazione la strategia di formazione e il metodo di ricerca si innestano nel progetto di affrontare la questione dello statuto epistemologico della pedagogia e di fornire una indicazione precisa rispetto alla definizione del campo, della razionalità e del ruolo di questa disciplina nella cultura contemporanea.

Scopo di questo lavoro sarà allora quello di riconoscere la portata della Clinica della formazione individuandone senza ambiguità l’oggetto, il paradigma, il tipo di sapere, il modello formativo.

In questo studio non si ricorrerà quindi alla Clinica della formazione come metodo per indagare l’educazione, al contrario tale approccio sarà l’oggetto dell’analisi. Si tratta pertanto di un lavoro di ricerca teorica *sulla* Clinica della formazione e non attraverso essa.

La scelta di analizzare le caratteristiche e il funzionamento di tale pratica si radica nella convinzione che essa resti una delle proposte più complete all’interno del panorama pedagogico italiano, un punto di vista radicale in cui trovare risposte teoriche e operative a interrogativi ancora aperti e spesso evasi dall’attuale dibattito pedagogico<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Si fa qui riferimento alla necessità di istituire una ricorsività positiva tra teoria pedagogica e prassi educativa; al problema della definizione dell’identità del sapere pedagogico e della figura dell’educatore

La Clinica della formazione si caratterizza infatti per la promozione di un discorso che non teme il confronto, anche dal punto di vista epistemologico, con le istanze teoriche più critiche rispetto all'educazione, per la capacità di rigiocare la potenza di questi contributi (spesso esterni al sapere pedagogico se non ad esso smaccatamente ostili) a difesa della pedagogia e al servizio di una conoscenza volta a dire senza censure l'educazione.

Il grande aspetto di peculiarità di tale approccio è che tale analisi edotta e insieme spregiudicata dell'esperienza prende corpo in una proposta operativa concreta. Nonostante si presenti come pratica, la Clinica della formazione si distingue per la capacità di non svilire né banalizzare la profonda complessità dell'interrogazione teorica che la sottende riproponendo anche nelle procedure concrete di formazione e di ricerca il rigore di un impianto di pensiero sapiente e raffinato.

Da qui il desiderio di rendere questa pratica l'oggetto di una ricerca di ordine teorico per comprenderla e per vagliarne la coerenza.

Compiere tale indagine coincide con lo sforzo di illuminare il dispositivo della Clinica della formazione nei suoi ingranaggi e nel suo funzionamento.

In questa ricerca sulla Clinica della formazione si è riconosciuto come fosse indispensabile soffermarsi su un elemento che, pur essendo al cuore del meccanismo, non compare se non come presupposto tacito: il concetto di "soggetto". Il concetto di soggetto è apparso in sostanza una delle condizioni fondamentali di visibilità dello sguardo clinico in Clinica della formazione, passaggio obbligato per comprendere sia il percorso di conoscenza che quello di formazione attivati dalla pratica.

L'ipotesi che sottende questo lavoro è pertanto quella secondo cui solo riconoscendo ciò che la Clinica presuppone che il soggetto sia, sia possibile fare chiarezza sull'approccio, dare quindi corpo al concetto di latenza e intendere il valore di un percorso di rielaborazione affettiva e cognitiva della formazione.

La proposta di soffermarsi sul concetto di soggetto per comprendere le caratteristiche della pratica Clinica può apparire bizzarra se associata alla vicinanza con le istanze strutturaliste che tale approccio si riconosce e che in più di una occasione rivendica. A

---

in relazione agli altri saperi che si occupano di educazione e più in generale rispetto alle scienze "umane"; all'esigenza di individuazione di apparati epistemici e metodologici soddisfacenti e adeguati a rendere conto della complessità di dimensioni implicate nell'esperienza educativa; all'analisi e alla tematizzazione non moralistica delle questioni valoriale e normativa irriducibilmente connesse alla dimensione politica ed etica dell'azione educativa.

maggior ragione porsi come obiettivo di ricerca “esplicitare un impensato” può risultare progetto curioso se riferito ad un proposta che dichiara come proprio obiettivo l’esplicitazione delle dimensioni latenti dell’esperienza educativa.

Nonostante tali legittime perplessità il concetto di soggetto si conferma come elemento nucleare della pratica. I soggetti-educatori che si sottopongono ad un percorso di Clinica della formazione vengono infatti considerati i principali protagonisti dell’esperienza, non solo in quanto ricercatori ma in quanto “luogo precipuo” verso il quale lo sguardo clinico è orientato. L’oggetto a cui si rivolge l’attenzione e l’analisi della Clinica è un elemento della materialità educativa ma di cui è portatore il soggetto-educatore e che esso implicitamente rigioca nei contesti educativi.

Se nel gesto clinico che i soggetti sono chiamati a fare su se stessi (in particolare sui materiali testuali e iconografici prodotti in sede clinica) viene identificata dalla Clinica della formazione la possibilità di riconoscere l’oggetto specifico della pedagogia, risulta allora chiaro come sia necessario guardare alla concezione di soggetto, per capire di quali elementi si sostanzia il “corpo della formazione” a cui la proposta mira.

Il soggetto presupposto e la sua esplicitazione sono quindi qui riconosciuti come passaggi-chiave per accogliere la specificità della Clinica della formazione, nella consapevolezza però che soffermarsi sulla tematizzazione del soggetto non implichi sostenerne obbligatoriamente uno statuto forte né abbracciare posizioni personalistiche. Ancora nella convinzione che la Clinica della formazione, come qualsiasi proposta teorica e pratica, per dire deve presupporre, e che si tratta dunque di accompagnare questo presupposto a una sua esplicitazione al fine di testare la coerenza e preservare l’onestà intellettuale dell’approccio.

Si intende allora promuovere un lavoro “clinico” sulla Clinica della formazione, indagare l’“impensato” che ne sottende l’impianto.

L’individuazione di una relazione strettissima tra profilo del soggetto clinico e pratica della Clinica della formazione da cui questo lavoro prende le mosse si presenta però come elemento quasi paradossale, come nodo fondamentale da sciogliere prima ancora che come via da percorrere per poter raggiungere l’obiettivo di analizzare la pratica. Da un lato infatti per comprendere pienamente la Clinica della formazione (l’ordine di latenze del suo oggetto, lo stile transferale del suo percorso formativo) appare necessario tematizzare il concetto di soggetto posto al cuore del congegno.

D'altro canto il concetto di soggetto compare come a-priori non esplicitato che, in quanto tale, non sembra possibile riconoscere agevolmente dalle indicazioni della pratica. Si tratta quindi di individuare come arrivare al soggetto della pratica se esso compare come un implicito.

Scegliere di procedere in questa costruzione dell'immagine del soggetto limitandosi ad approfondire i riferimenti teorici a cui la pratica guarda è proposta certo percorribile a fini esplorativi ma metodologicamente poco rigorosa ed esposta al rischio di perdere la stretta connessione tra le procedure della Clinica della formazione e il soggetto. Decidere invece di approfondire i riferimenti agli arredi culturali delle stanze della Clinica della formazione può permettere di soffermarsi su alcuni presupposti dichiarati della pratica, ma comporta il pericolo di porre la centratura dell'analisi sulle fasi della progettazione pedagogica e non sul concetto di soggetto presente come ulteriore e specifico presupposto. Si tratta allora di tentare di approfittare di questo rapporto di co-determinazione tra il soggetto e la pratica, di volgerlo in positivo non per bloccare l'analisi ma per farla procedere proficuamente. Avendo come scopo quello di riconoscere il soggetto della Clinica della formazione si tenterà dunque di arrivare ad esso attraverso uno studio della positività della pratica.

È necessario in primo luogo riconoscere alcune delle caratteristiche della pratica a partire dall'analisi dei processi da essa attivati, per poi individuare, come precipitato di questo studio, il profilo del soggetto, l'“impensato” dell'approccio. Una volta ricostruita l'immagine del soggetto della Clinica della formazione, sarà possibile ritornare alla pratica e riconoscerne le caratteristiche a partire dall'individuazione dell'elemento al cuore del suo funzionamento.

Il soggetto clinico è quindi qui inteso come luogo necessario da frequentare per capire la Clinica della formazione, quindi obiettivo di questo percorso di ricerca, ma nello stesso tempo strumento a partire dal quale rilanciare il lavoro di indagine e arrivare al fine più ampio di analisi di questa proposta pedagogica.

La scelta di impostare in questo modo il percorso di indagine appare utile e fertile non solo in vista della co-determinazione riscontrata nella Clinica della formazione tra soggetto e pratica, ma anche perché tale scelta consentirà di affrontare la questione del soggetto da un punto di vista eminentemente pedagogico ovvero a partire da una pratica



concreta, dalle procedure del dispositivo della Clinica della formazione. In questo lavoro si tenterà infatti di recuperare sia l'immagine del soggetto della pratica, il soggetto *a quo* presupposto dal percorso clinico, sia l'immagine del soggetto *ad quem* e quindi del soggetto prodotto dalla proposta formativa della Clinica della formazione.

D'altro canto proprio il concetto di soggetto sotteso a una specifica proposta pedagogica si presenta come valido punto di vista per riconoscere presupposti teorici e concettuali della pratica che lo pone in atto, prime fra tutte le dimensioni normativa e valoriale connesse ad ogni gesto pedagogico.

Date queste premesse, dopo questa specificazione rispetto all'oggetto dell'analisi, è possibile entrare nel dettaglio rispetto alla modalità concreta tramite cui si intende procedere.

Questo lavoro è diviso in due parti: nella prima parte si tenterà di analizzare la pratica a partire dal suo funzionamento. Si partirà dal riconoscimento della sua positività, dall'analisi dei suoi effetti di sapere e di potere, e pertanto dall'idea che ogni pratica nel suo darsi crei specifici oggetti e parimenti specifici soggetti. Nella seconda parte ci si soffermerà invece sull'analisi del soggetto clinico colto come precipitato dello studio della pratica.

Nel primo capitolo si indagherà il percorso di oggettivazione della Clinica della formazione con la funzione di rendere conto della proposta valorizzando la sua portata di pratica di ricerca. Si tratterà di intendere in che modo e con quale specificità il paradigma clinico viene ad essere riproposto in ambito pedagogico, riflettendo su cosa implichi ricorrere all'approccio clinico per indagare quindi l'esperienza educativa. Per rendere conto di questo processo si procederà tramite l'esplicitazione delle condizioni di visibilità dello sguardo del clinico della formazione. Per cogliere gli a-priori alla base dell' "ascolto loquace" proposto in pedagogia si ingaggerà un confronto, per differenza, con i due contesti i cui la pratica clinica è stata creata e ha trovato sviluppo, quello medico e quello psicoanalitico. Individuate le condizioni di visibilità dello sguardo clinico in ambito medico grazie all'opera di Foucault e ricavati alcuni presupposti dello sguardo psicoanalitico grazie alla lettura che Ricoeur offre di Freud, si tenterà di desumere gli specifici presupposti dello sguardo del clinico della formazione. Da qui risulterà possibile approfondire le caratteristiche e lo statuto dell'oggetto della Clinica

della formazione, chiarendo la natura delle latenze e individuando le ragioni per cui risulta fondamentale restituirle ad uno spazio di tematizzazione.

Nel secondo capitolo si proseguirà il lavoro adottando un procedimento analogo, il confronto con i due contesti in cui si è fatto ricorso alla pratica clinica, ma qui utilizzati per riconoscere la specificità del processo di soggettivazione (o di assoggettamento) della pratica pedagogica, ponendo quindi l'accento sull'idea di una Clinica della formazione intesa come proposta formativa e riconoscendo modelli, procedimenti e guadagni formativi del processo di consulenza e supervisione proposto a educatori e formatori. Si intende poi approfondire un confronto tra la Clinica della formazione e il dispositivo di sessualità descritto da Foucault per indagare gli evidenti elementi di continuità e scoprire eventuali differenze tra le due pratiche al fine di interrogarsi sulle dimensioni valoriale e di potere connesse alla pratica formativa oggetto della nostra analisi.

Una volta riconosciuto il processo di oggettivazione, pertanto individuate le caratteristiche e la natura delle latenze, e quello di soggettivazione, quindi i guadagni e il modello formativo associati alla pratica, si potrà finalmente arrivare all'oggetto specifico del lavoro: l'individuazione delle caratteristiche del soggetto clinico, l'esplicitazione di questo impensato della pratica.

La seconda parte del lavoro sarà dunque dedicato alla tematizzazione di questo elemento. Nel terzo capitolo, svincolandosi dal riferimento stretto alla Clinica della formazione, si affronterà il discorso del rapporto tra il soggetto e la pedagogia, individuando quali rapporti il concetto di soggetto, messo in crisi dalla filosofia del Novecento, intrattiene con la proposta pedagogica in cui esso è inserito e quali elementi della stessa consente di intendere se opportunamente tematizzato. Nel quarto si tenterà infine di costruire il profilo del soggetto della Clinica della formazione, individuando le caratteristiche del soggetto *a quo* il processo prende le mosse e alcuni elementi qualificanti il soggetto *ad quem* la pratica tende. Nell'individuazione di tali caratteristiche si approfondiranno i riferimenti agli autori più vicini alla Clinica della formazione individuando, per confronto, gli aspetti di vicinanza e distanza tra questi contributi teorici e la loro riproposizione nella pratica pedagogica. Una volta emerse le caratteristiche del soggetto clinico, si tenterà poi di far dialogare la Clinica della formazione con il dibattito attuale relativo al rapporto tra la pedagogia e la crisi del

soggetto, cercando di estrapolare una serie di indicazioni che tale pratica indirettamente fornisce rispetto al ripensamento del sapere pedagogico alla luce della “morte dell’uomo” dichiarata dalla filosofia.

Chiuderà infine questo lavoro l’ultimo capitolo, il quinto, in cui si tenterà una lettura della Clinica della formazione rispetto alla pedagogia alla luce di quanto detto rispetto alle caratteristiche della pratica e all’immagine del soggetto in essa presente, in una riflessione che recuperando l’althusseriano concetto di “lettura sintomale” cercherà di riconoscere la portata, il valore e la specificità della pratica in quanto proposta epistemologica interna al discorso pedagogico.

I PARTE.  
LA CLINICA DELLA FORMAZIONE COME  
PRATICA

## **La Clinica della formazione come pratica**

### *La Clinica della formazione e l'identità della pedagogia*

La Clinica della formazione è una prospettiva pedagogica sviluppata alla fine degli anni Ottanta nel contesto della pedagogia italiana e legata alla produzione di Riccardo Massa e al suo gruppo di ricerca. Essa viene presentata come una pratica di consulenza e di supervisione alle diverse figure che operano nei contesti educativi, e pertanto come proposta formativa rivolta a chi è portatore di una specifica professionalità educativa, ma nello stesso tempo essa si prefigura come approccio di ricerca e quindi come modalità tramite cui produrre una forma di conoscenza del e sull'accadere educativo, come uno dei possibili metodi per far ricerca in contesto educativo.

Per riuscire a accogliere e valorizzare pienamente il senso e la radicalità insita in questa proposta risulta tuttavia necessario prendere in considerazione un ulteriore aspetto ad essa connesso e che induce a leggerla e indagarla in un orizzonte più ampio, intendendola cioè non solo come prospettiva di formazione e di ricerca ma anche come proposta epistemologica, ovverosia come presa di posizione originale e forte rispetto a una delle questioni fondamentali del dibattito pedagogico di quegli anni quale cioè la definizione dell'identità del sapere pedagogico. La Clinica della formazione può quindi essere letta come risposta rispetto alla questione dello statuto disciplinare della pedagogia.

La Clinica della formazione si colloca infatti nell'ultima fase della produzione di Riccardo Massa ed è proprio tale considerazione che suggerisce di ampliare ulteriormente l'orizzonte di riferimento considerando questo contributo in un quadro più in generale, quale quello offerto dal panorama del discorso pedagogico della seconda metà del secolo scorso<sup>2</sup> e in cui il pedagogista, attraverso la sua elaborazione teorica, si collocò con una posizione radicale e innovativa.

---

<sup>2</sup> La questione dello statuto disciplinare e dell'identità del sapere pedagogico ha rappresentato uno dei temi centrali della riflessione pedagogica italiana negli anni Settanta e Ottanta. Tale interrogativo e i complessi temi ad esso legati (il rapporto tra teoria e prassi, la relazione tra pedagogia e scienze dell'educazione, la definizione della forma di scientificità del discorso pedagogico, la questione dei fini e dei valori e i rischi di promuovere un discorso assiologico, la posizione della pedagogia nella cultura della società del tempo) hanno segnato profondamente la riflessione pedagogica della seconda metà del secolo scorso. Per avere un quadro complessivo sui temi e i termini del dibattito dell'epoca cfr Granese A.-Bertin G. M., "Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani", in *Scuola e città*, 1986, n. 7 e successivi. Il dibattito - avviato da un documento di Granese inviato ai cultori di discipline educazionali e

Se è a partire dal problema della specificità e della consistenza dello sguardo pedagogico sull'accadere educativo che diventa possibile riconoscere la straordinaria rilevanza teorico-critica di tutta la produzione di Riccardo Massa e la sua incredibile originalità<sup>3</sup>, è in questo orizzonte che risulta necessario leggere e intendere anche il contributo della Clinica della formazione allo scopo di meglio comprenderne la radicalità e contemporaneamente accoglierne opportunamente e valorizzarne pienamente la portata.

Presentando la Clinica della formazione Massa afferma infatti:

“Essa nasce e si presenta senza alcun sussiego, come preoccupazione epistemologica [...] si profila come una via per ritrovare, per riaffermare o semplicemente per ricercare un'attitudine pedagogica che tenta di darsi quella consistenza epistemologica che la pedagogia fatica a intercettare”<sup>4</sup>

Emerge allora con chiarezza la necessità di intendere questa proposta non solo e non tanto come un nuovo metodo di ricerca in educazione e come modello di formazione per educatori e formatori, ma anche e soprattutto come “trasfigurazione della pedagogia nella cultura contemporanea”<sup>5</sup>, come possibilità cioè di ridefinire sul campo il profilo epistemologico di questa disciplina<sup>6</sup>. La Clinica della formazione si presenta quindi come una proposta concreta e pratica per risolvere la questione relativa all'autonomia e alla specificità della pedagogia, per creare una nuova forma di razionalità capace di indagare da un punto di vista irriducibile l'accadere educativo. Attraverso tale pratica la

---

pubblicato poi nel luglio 1986 sulla rivista Scuola e città e conclusosi con un contributo pubblicato sulla stessa rivista nell'aprile del 1988 - ha visto coinvolti circa settanta tra docenti e cultori di disciplina di area pedagogica. Seppur non tutti i contributi abbiano trovato spazio di pubblicazione, è possibile cogliere – oltre la centralità e l'urgenza con cui era avvertita tale questione nel discorso pedagogico di quegli anni – uno spaccato significativo della riflessione rispetto a cui presero parola, con assunti e punti di vista anche fortemente distanti, molte delle voci più autorevoli della riflessione pedagogica del tempo (tra gli altri si ricordano Visalberghi, Gattullo, Acone, Laporta, Bertolini, Massa, Cambi, Fornaca, Spadafora, Covato, Colicchi, Fadda).

<sup>3</sup> La questione dell'autonomia e dell'irriducibilità del punto di vista pedagogico sull'accadere educativo sottende come preoccupazione l'intera produzione del pedagogista e può essere pertanto utilizzata come *fil rouge* a partire dal quale attraversare e tentare di comprendere i suoi contributi: dal tentativo di provvedere alla costituzione e alla fondazione dell'autonomia scientifica della pedagogia (Massa R., *La scienza pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1975), alla necessità di definire lo specifico oggetto dello sguardo pedagogico (Massa R., *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Cappelli, Bologna, 1979), fino all'individuazione della pedagogia come conoscenza delle strutture latenti e archeologia del sapere educativo nella sua funzione generativa delle scienze umane moderne (Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 2003).

<sup>4</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, Bompiani, Milano, 2002, pp. 315-316.

<sup>5</sup> Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1997, p. 584.

<sup>6</sup> “La «clinica della formazione» non è una delle tante possibili curvature del discorso pedagogico, ma è una rifondazione della disciplina pedagogica, ecco perché «pedagogia come clinica della formazione»” Mottana P. “La pedagogia come clinica della formazione”, in *Pedagogika*, 2, 2001, p. 31.

pedagogia individua un nuovo campo di oggetti su cui promuovere la propria indagine, una nuova forma di razionalità, un diverso modello di sapere.

Nella Clinica della formazione diventa quindi possibile leggere non solo la necessità di difendere e di affermare con forza la specificità di uno sguardo pedagogico sull'accadere educativo, non solo l'insoddisfazione verso le configurazioni del discorso sull'educazione ma la possibilità concreta di costruire questo sguardo e pertanto questo sapere, di creare una forma di conoscenza inedita dell'esperienza, capace di restituire a uno spazio di riflessione e problematizzazione accreditato e rigoroso, senza cioè censure né moralismi, la complessità e densità di dimensioni proprie delle situazioni formative.

#### *La Clinica della formazione come pratica.*

Se per cogliere pienamente il valore della proposta di Clinica della formazione risulta indispensabile considerare la connessione che essa intrattiene con la questione dell'identità del sapere pedagogico, per intendere la natura di questa operazione e pertanto con quale volto venga proposta la trasfigurazione della pedagogia nella cultura contemporanea, appare necessario soffermarsi e approfondire l'aspetto di "pratica" insito nella proposta.

Il grande aspetto di originalità apportato dalla clinica della formazione nel dibattito relativo all'identità disciplinare del sapere pedagogico può essere inteso infatti riconoscendo nella Clinica della formazione non solo una proposta pratica quanto intendendo la Clinica della formazione come possibilità di istituire la pedagogia nei termini di pratica di ricerca.

La proposta di ridisegnare il profilo e la configurazione della pedagogia, passa infatti dalla possibilità di mutare questa disciplina in una pratica euristica.

Si può in questo senso parlare di Clinica della formazione come di una pratica che individua come oggetto le pratiche educative, pertanto una pratica o "pratica-teorica" potremmo forse dire con Althusser<sup>7</sup>, capace di promuovere una forma di conoscenza

---

<sup>7</sup> Il riferimento al concetto althusseriano di pratica-teorica, assunto qui in forma di suggestione, appare utile e fertile per riconoscere e valorizzare alcuni tratti di specificità della proposta di Clinica della formazione. Nonostante sia doveroso riconoscere alcuni rischi connessi all'utilizzo di tale concetto (tra questi quello di approdare a posizioni di realismo proprie della gnoseologia marxista o quello di incorrere nell'aporia epistemologica dell'effetto di conoscenza, relativo al rapporto tra piano teorico e piano

rigorosa dell'esperienza formativa e della complessità di dimensioni in essa presenti, una pratica capace di chinarsi sull'accadere educativo con il solo scopo di indagarlo e senza la pretesa di orientarlo e dirigerlo.

Parlare di pedagogia nei termini di pratica comporterebbe la possibilità di cessare di intendere l'esperienza educativa come dominio applicativo in cui far precipitare e adattare una serie di proposte e modelli elaborati altrove per iniziare invece ad accoglierla nell'irriducibilità di aspetti in essa presenti e agenti, per intenderla quindi come campo di ricerca e di problematizzazione autonoma, come spazio di elaborazione cognitiva e affettiva, nonché come possibilità di costituire un sapere situato e fedele alla densità di dimensioni in essa presenti.

È interessante rilevare la distanza che tale impostazione marca rispetto ai due principali orientamenti culturali del discorso pedagogico del Novecento<sup>8</sup>, rispetto al loro modo di intendere e promuovere la conoscenza pedagogica dell'esperienza educativa. La prospettiva inaugurata dalla Clinica della formazione si distanzia infatti in primo luogo dalle posizioni empiriste e dal loro riferimento al paradigma tecnologico; tali proposte, legate alla tradizione pragmatista, hanno risposto alle tensioni assiologiche insite nelle impostazioni idealiste e spiritualiste, con un modello di sapere sperimentale e tecnologico, attento per lo più ai fenomeni osservabili e manipolabili dell'esperienza educativa. Il discorso pedagogico in queste prospettive ha assunto il volto di scienza

---

pratico, cfr Massa R., *La scienza pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1978, pp. ) la definizione althusseriana di pratica-teorica appare interessante per diverse ragioni. Althusser definisce con il termine pratica "ogni processo di trasformazione di una determinata materia prima data in un determinato prodotto, trasformazione effettuata da un determinato lavoro umano facendo uso di determinati mezzi («di produzione»)". In ogni pratica così concepita il momento (o l'elemento) determinante del processo non è né la materia prima né il prodotto in senso stretto: il momento stesso del lavoro di trasformazione" in Althusser L., *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma, 1967, p. 145. Ancora definendo la pratica-teorica l'autore francese riconosce come essa "rientri nella definizione generale della pratica. Essa lavora su una materia prima (rappresentazioni, concetti, fatti) che le viene fornita da altre pratiche", Ivi, p. 146, e ancora come "un problema teorico implica che la sua soluzione teorica deve darci una conoscenza nuova", Ivi, p. 143. La definizione althusseriana risulta allora interessante poichè permette di riconoscere e porre l'accento sul carattere positivo e produttivo della pratica teorica legato alla possibilità di creare una conoscenza nuova sull'esperienza, consente inoltre di porre l'accento sull'ancoraggio della pratica teorica alla pratica sociale e quindi riconosce il radicamento della pratica teorica nell'esperienza concreta e invita infine a non sovrapporre la pratica teorica su quella tecnica e quindi a non risolvere il carattere pratico in quello pragmatico scalzando una concezione di pratica teorica da intendersi in senso applicativo.

<sup>8</sup> Cfr. Massa R.- Bertolini P. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, pp. 337-370. In questo contributo i due autori, ricostruendo il dibattito sulla pedagogia e le scienze dell'educazione dagli anni Settanta alla metà degli anni Novanta, individuano tre grandi orientamenti che hanno segnato il modo di trattare concettualmente e praticamente i processi formativi: le prospettive empiriste, quelle umaniste e le prospettive materialiste, al cui interno viene collocata la proposta di Clinica della formazione.



tecnologica, un sapere attento soprattutto agli aspetti cognitivi dei processi educativi, indagati con criteri rigorosi e volti al perseguimento di una funzionalità tecnica e pertanto attenti alla possibile applicazione di tale sapere nei differenti contesti formativi.

D'altro canto la Clinica della formazione segna uno scarto significativo anche rispetto agli orientamenti umanisti, a quelle posizioni cioè volte alla rivalutazione nel confronto con l'esperienza educativa delle dimensioni non rilevabili con metodi e strumenti mutuati dal paradigma dominante nelle scienze della natura. In questi orientamenti l'obiettivo della pedagogia cessa di essere riconosciuto nella possibilità di trattare dati in funzione tecnica, ma viene a coincidere con il tentativo di "esprimere e far valere dimensioni capaci di guidare l'azione educativa proprio in quanto trascendono l'oggettività fattuale"<sup>9</sup>, risolvendo quindi la questione della pedagogia intendendo tale disciplina nei termini di scienza pratica, un sapere cioè chiamato a leggere l'esperienza per tentare di fornire linee e direzioni, talvolta legittimate in istanze di natura trascendentale, per orientare l'azione educativa.

Con la proposta di Clinica della formazione si tratta di prendere le distanze da queste impostazioni, di inaugurare un nuovo rapporto con la prassi educante, proponendo e realizzando una pedagogia non più intesa come sapere applicato (sia esso assunto della forma di scienza pratica sia esso ricompreso nei termini di scienza tecnologica), ma come pratica di ricerca, come sapere che si occupa dell'esperienza formativa, intesa come struttura costitutiva dell'esperienza<sup>10</sup>:

"Questo «dannato» discorso pedagogico è costretto a comprendersi come scienza pratica o come scienza tecnologica [...] l'idea è al contrario di farne un sapere di tipo ermeneutico e quindi semmai una pratica, che è cosa diversa"<sup>11</sup>

Si tratta quindi di sospendere l'azione educativa e con essa ogni tentativo di dirigerla secondo specifici obiettivi<sup>12</sup>; non fornire indicazioni per guidarla quindi ma cercare di rintracciare ciò che latentemente già la sottende:

---

<sup>9</sup> Cfr. Massa R.- Bertolini P. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 345.

<sup>10</sup> "Quello di Foucault non è un «progetto» pedagogico che porterebbe ancora la dissoluzione della pedagogia nell'etica, ma piuttosto una comprensione del «pedagogico» come struttura costitutiva dell'esperienza" Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano, 1997, p. 178.

<sup>11</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di) *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 326.

<sup>12</sup> "Noi non riteniamo che la pedagogia debba ridursi a essere una teoria dell'azione formativa, ma crediamo comunque che al di là delle focalizzazioni sugli aspetti progettuali e di programmazione la ricerca educativa avrebbe per intanto molto da guadagnare a sviluppare una indagine relativa alla conoscenza delle componenti strutturali dell'azione formativa stessa" Massa R. "La formazione oggi

“Il pedagogista pone qualcosa da conoscere da capire concretamente e empiricamente. Ecco allora il tentativo, poi davvero molto modesto, di istituire ovvero di tentare di costruire una pratica. Costruirla come se fosse, nel contempo una pratica di consulenza sulla formazione, una pratica di formazione dei formatori, ma anche una pratica di elaborazione cognitiva e affettiva dell’esperienza di formazione a proposito di qualsiasi persona in qualsiasi condizione si trovi”<sup>13</sup>.

È per questa ragione che risulta interessante cercare di indagare la Clinica della formazione tentando di cogliere le sue caratteristiche in quanto pratica, perché è proprio attraverso *questa* pratica che risulta possibile capire in che termini si dia la trasfigurazione della pedagogia nella cultura contemporanea dopo la dichiarazione della sua morte<sup>14</sup>, intendere quindi la specificità della disciplina conoscitiva, analitica e critico-ermeneutica sull’esperienza educativa che da tale approccio e grazie ad esso viene a costituirsi<sup>15</sup>.

#### *La pratica “clinica” e la “clinica” come pratica*

La specificità della Clinica della formazione come pratica può essere intesa ed accolta in primo luogo riconoscendo e soffermandosi sull’indicazione esplicita alla clinica, alla pratica “clinica”<sup>16</sup>. Essa rappresenta infatti un riferimento dichiarato, sostenuto e motivato, la cui centralità è rintracciabile fin dalla scelta di questo termine per dare nome alla proposta pedagogica.

Se per riconoscere la specificità della pratica dobbiamo guardare al riferimento alla “clinica” è importante tentare di capire in che senso tale indicazione venga rigiocata all’interno del discorso pedagogico in questa proposta, cercando quindi di indagare le

---

come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia” in Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 296-298.

<sup>13</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di) *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 327.

<sup>14</sup> Cfr. Massa R. *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1991.

<sup>15</sup> “La pedagogia non chiede ai pedagogisti nuovi e raffinati mezzi, ricette o trucchi per il mestiere dell’insegnante, dell’educatore o del genitore, neppure pretende più da loro altre prediche, utopie, critiche. Chiede di rendere conto del loro stesso accadere: è una questione di sapere. C’è qualcosa nel passaggio dalla «vecchia» pedagogia, alle «nuove» scienze dell’educazione che fa enigma, che resta latente” Massa Relazione su «La volontà di sapere» di Michel Foucault, in in Bezoari M.- Palombi F. (a cura di) *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, Monza, 2003, p. 208.

<sup>16</sup> “Questo è lo scenario che a mio avviso giustificava una gravidanza: che sia sensato riappropriarsi dal punto di vista della riflessione epistemologica in pedagogia di una dimensione fondamentale, cioè dell’idea di «clinica” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 325.

ragioni, le sfumature e il senso del riferimento alla tradizione clinica nella proposta della clinica della formazione.

L'autore chiarisce immediatamente come la scelta del riferimento alla clinica sia da intendere innanzitutto in senso epistemologico per indicare un atteggiamento metodologico, una disposizione, un modo di accostarsi all'esperienza<sup>17</sup> e come proprio il riferimento a tale orizzonte epistemologico consenta di riappropriarsi di un modello di sapere, un modello - come esplicita l'autore - di costituzione di sapere e di pratica di ricerca che consenta di uscire dall'alternativa tra teoresi filosofica e sperimentalismo<sup>18</sup>.

Si tratta allora, per capire la portata e il senso della proposta di Clinica della formazione, di recuperare la metafora associata all'idea di clinica<sup>19</sup>, liberandola però dal riferimento esclusivo al campo medico e psicologico e soprattutto alle istanze terapeutiche ad essa associate. Parlare di Clinica della formazione induce a considerare in primo luogo l'atteggiamento di chi si china sulla specifica situazione oggetto di studio con intento conoscitivo (e non curativo), allo scopo di promuovere una forma di conoscenza rigorosa e puntuale su ciò che è "normale" e individuale (laddove anche il disagio e la malattia possono essere ricondotti a situazioni di normalità).

Le ragioni della scelta della pratica clinica, esplicitati in diversi contributi da Riccardo Massa, appaiono più evidenti dopo la lettura del testo foucaultiano<sup>20</sup>, a cui esplicitamente e in più occasioni la proposta della Clinica della formazione dichiara il proprio debito<sup>21</sup>. Tali ragioni coincidono infatti con una serie di caratteristiche che l'approccio clinico dimostra di possedere e che riconfermano l'intenzione dell'autore di assumere con

---

<sup>17</sup> "L'atteggiamento clinico diviene allora atteggiamento di ricerca che comporta l'oltrepassamento di un sapere che viene calato dall'alto, che istituisce al contrario una situazione in cui si faccia ricerca congiuntamente, formatore e formandi, e si scopre qualche cosa imparando insieme" Massa in Massa R.- Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999, pp. 15-16.

<sup>18</sup> La polemica contro l'alternativa surrettizia tra una pedagogia prefigurata come disciplina teorica di impronta filosofica troppo spesso svincolata dalla pratica o intesa come sapere empirico ma incapace di accogliere alcune delle dimensioni fondamentali in essa presenti come quelli di natura affettiva ed emotiva, attraversa l'intera produzione dell'autore, il quale riferisce di una spaccatura tra teoria e ricerca tale per cui la pedagogia si presenta troppo spesso in termini di "teoria senza ricerca o ricerca senza teoria" Cfr. Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 317.

<sup>19</sup> "Clinica è una metafora che appartiene alla nostra tradizione, dalla medicina, alla psicologia, alla psicoterapia [...] deriva dal termine greco *klinè*, letto, e rinvia all'atteggiamento del medico che si china con intento conoscitivo sul singolo soggetto, che in quel caso è malato" Massa R. in Massa R.- Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco*, op. cit., pp. 15-18.

<sup>20</sup> Foucault M., *La nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino, 1998.

<sup>21</sup> Cfr. Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., Massa R.- Cerioli L. (a cura di), *Sottobanco*, op. cit., Massa R. "Relazione su «La volontà di sapere» di Michel Foucault", in Bezoari M.- Palombi F. (a cura di), *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, op. cit.

questa proposta una posizione specifica rispetto alla questione dell'identità disciplinare della pedagogia e del suo specifico punto di vista sull'accadere educativo.

In primo luogo la clinica si presenta come proposta epistemologica che permette di trasgredire l'interdetto aristotelico e quindi promuovere una forma di conoscenza di ciò che è individuale. La clinica viene infatti presentata come “tentativo di costruire una scienza oggettiva di ciò che è individuale, una scienza oggettiva del soggetto individuale”<sup>22</sup>. Lo sguardo che sottende e costituisce l'esperienza clinica in medicina, di cui Foucault fa l'archeologia, non è più riduttore, ma fondatore dell'individuo permettendo in questo modo di accoglierlo nella sua qualità. La modificazione della percezione medica pone i colori e le qualità al di qua del dominio della conoscenza rigorosa, nel campo dell'oggettività scientifica, consentendo così di rivalutare e ricomprendere in un discorso accreditato una serie di dimensioni e aspetti fino a quel momento sotto la soglia del “visibile”<sup>23</sup>. Allo stesso modo si tratta per la pedagogia di rivalutare una serie di dimensioni che pur essendo riconosciute come parte dell'esperienza educativa sono state estromesse da uno spazio di tematizzazione rigorosa o in quanto sfuggenti alla rigidità degli approcci legati a una matrice positivista e pertanto espunte dal discorso o in quanto inseriti in una trattazione valoriale e precettistica incapace di dare consistenza scientifica al discorso pedagogico e pertanto sfuggenti a uno spazio di tematizzazione accreditato. Con l'adozione della pratica clinica in ambito pedagogico si auspica insomma la possibilità di far uscire il discorso sull'educazione “dalla genericità e l'indecenza con cui alle volte si è presentata la riscoperta delle dimensioni affettive e emotive, dopo l'assoluta censura che il cognitivismo ne aveva compiuto in anni recenti”<sup>24</sup>.

L'altra caratteristica che la pratica clinica possiede e che giustifica il suo recupero in ambito pedagogico, riguarda il ruolo politico associato alla medicina e che rimanda intimamente all'idea di una pratica clinica da intendersi come pratica di potere e che pertanto segna un aspetto di forte continuità con il pedagogico<sup>25</sup>. Nel testo foucaultiano

---

<sup>22</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 320.

<sup>23</sup> “La singola qualità, l'impalpabile colore, la forma unica e transitoria acquisendo lo statuto di oggetto hanno assunto peso e solidità” Fontana A. in “Prefazione” a Foucault M., *Nascita della Clinica*, op. cit.

<sup>24</sup> Massa R. in Massa R.- Cerioli L. (a cura di) *Sottobanco*, op. cit., p. 17.

<sup>25</sup> “Foucault mette appunto in luce l'istanza di potere che sta alla base di un progetto clinico. Ora quale progetto è più segnato da un'istanza di potere che il progetto educativo? Il progetto educativo è costitutivamente un progetto di potere, è costitutivamente un progetto di assoggettamento” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia Pedagogica*, op. cit., p. 319.

viene descritto con chiarezza come dal XVIII secolo alla medicina venga associato il compito di provvedere alla creazione di una società sana e felice<sup>26</sup>, compito che passa attraverso la definizione di un modello di uomo e pertanto dalla costituzione di un'ideale di normalità da promuovere e porre in atto<sup>27</sup>; quello stesso ideale di norma (con il progetto di potere ad esso strettamente associato) verrà posto alla base della costituzione delle scienze umane e da esso sostenuto e confermato<sup>28</sup>. Come il sapere medico, sviluppatosi proprio tramite la pratica clinica, ha permesso di promuovere una conoscenza dell'individuo nella sua singolarità con le conseguenti istanze di normalizzazione implicate in tale movimento, così la pedagogia, in quanto pratica discorsiva, in quanto sapere dei contesti educativi e pertanto di esperienze profondamente e strutturalmente segnate da istanze di potere e normalizzazione, risulta implicato in tale processo. Il riferimento alla clinica permette allora di riconoscere e problematizzare questo aspetto di potere insito nelle scienze umane e a maggior ragione nella pedagogia in quanto non solo scienza dell'uomo ma anche disciplina che si occupa di pratiche educative e pertanto connesse a istanze di controllo e istitutive dell'individuo moderno. La collocazione in un orizzonte clinico diventa allora per il sapere pedagogico ammissione del legame con le pratiche di potere e con la loro modalità di azione coercitiva, ma anche monito a una problematizzazione di questi aspetti insiti nella disciplina e pertanto invito a promuovere un discorso critico e consapevole rispetto al proprio oggetto e al tipo di sapere su di esso costruito.

Infine l'altra caratteristica della pratica clinica che sollecita il suo recupero nel discorso pedagogico è la prefigurazione dell'esperienza che la pratica stessa pone in atto: con l'esperienza clinica si assiste alla sovrapposizione tra il dominio ospedaliero e quello pedagogico, con un movimento che rende il campo medico un campo misto e

---

<sup>26</sup> Rispetto alla medicina si afferma infatti: «Invece di restare quel che era, »a secca e triste analisi di milioni di infermità», la sospetta negazione del negativo, essa riceve il bel compito di instaurare nella vita degli uomini le figure positive della salute, della virtù, della felicità» Foucault M., *La nascita della clinica*, op. cit., p. 47.

<sup>27</sup> «La medicina non dev'essere solo un corpus delle tecniche della guarigione e del sapere. Essa comprende anche la conoscenza dell'uomo in salute ovvero un'esperienza dell'uomo non malato, una definizione dell'uomo modello. La medicina non si definisce più in base all'ideale di salute ma a quello della normalità», ibidem.

<sup>28</sup> «Le scienze umane nascono come scienze della vita non solo perché biologicamente sottesa ma anche perché lo erano medicalmente le scienze umane hanno certo usato i concetti elaborati dai biologi, ma l'oggetto che si assegnavano (l'uomo) organizzava un campo ripartito tra normale e patologico», ibidem.

fondamentale nello stesso tempo<sup>29</sup>. Il campo della medicina viene infatti a definirsi come “misto” nella misura in cui l’esperienza ospedaliera assume la forma di una pedagogia, divenendo pertanto un luogo di formazione per i clinici che proprio attraverso questa esperienza costruiranno la propria conoscenza del fenomeno patologico e con essa la propria professionalità. Ma d’altro canto tale campo risulterà “fondamentale” poiché il dominio ospedaliero sarà quello da cui prenderà corpo il sapere medico, in cui verrà a costituirsi il sapere sulla malattia poiché, come ricorda Foucault, nella clinica e nel sapere che da essa prenderà vita non si tratta dell’incontro tra “un’esperienza già formata e un’ignoranza da informare”<sup>30</sup> quanto piuttosto di un processo di conoscenza che si accompagna ad uno di formazione. Il discorso dogmatico della medicina delle specie e delle essenze lascia spazio ad un discorso radicato in uno sguardo che non si accontenta di constatare, e pertanto di usare il confronto con l’esperienza solo per confermare e trasmettere un sapere creato altrove, non fonda il processo di conoscenza sull’atto del riconoscere, ma scopre, produce cioè un sapere prima inesistente e nato dal solo contatto con l’esperienza.

Si fa qui riferimento alla possibilità che la clinica offre di costruire un sapere dal basso, a quanto già affermato in relazione alla possibilità di intendere la Clinica della formazione come proposta epistemologica che sottende un’idea di pedagogia come pratica euristica, che crea conoscenza sull’esperienza e dall’esperienza (in questo caso l’esperienza educativa) e che nel fare questo attiva parallelamente un processo formativo<sup>31</sup>.

Quest’ultima caratteristica della pratica clinica, il fatto cioè di costituire un campo misto e fondamentale a un tempo, permette di fare una breve precisazione rispetto al tipo di lavoro che si vorrebbe condurre attraverso questo percorso di ricerca. Valorizzare la portata della clinica della formazione in quanto proposta epistemologica tramite uno

---

<sup>29</sup> “Foucault fa vedere come, finché il modello pedagogico era un modello di tipo verticale che calava dall’alto verso il basso che utilizzava i corpi dei malati quale esempio di ciò che era già definito in una botanica delle malattie, la clinica fosse una clinica apparente. [...] c’è poi un momento in cui si sgombra il campo e la cultura pedagogica sente che il proprio sapere lo costruisce dal basso” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 323.

<sup>30</sup> Foucault M., *La nascita della clinica*, op. cit., p. 80.

<sup>31</sup> È forse necessario precisare che il processo “pedagogico” legato alla Clinica della formazione permette di fare formazione sulla formazione, dà forma e permette di acquisire una competenza e una conoscenza legata alla propria professionalità a chi come educatore e formatore abita i contesti educativi. Per questa ragione si parla di una pratica di “secondo livello” sull’esperienza educativa, poiché essa permette di fare esperienza sull’esperienza educativa, di attivare un percorso di formazione (“pedagogico” per dirla alla Foucault) rivolto a chi ricopre un ruolo formativo (educatore o formatore).

studio che ponga l'accento sulla sua natura di pratica, non significa escludere o porre in secondo piano l'analisi degli altri livelli in essa implicati ovvero quello della ricerca e quello della formazione. È necessario infatti riconoscere come la Clinica della formazione possa e debba essere intesa a un tempo come proposta epistemologica, come pratica di ricerca e come modello di formazione<sup>32</sup>. Si può anzi affermare che la possibilità di leggere la Clinica della formazione come proposta epistemologica sia strettamente intrecciata, per i presupposti che la guidano, al modello di produzione di sapere che essa inaugura e alla modalità di formazione dei formatori che essa propone, in un progetto organico e coerente di cui solo a scopo analitico, è possibile isolare e distinguere i diversi livelli, quindi quello epistemologico, quello della ricerca e quello della formazione. È riuscendo a capire quali sono gli oggetti che la pratica Clinica riesce a porre in luce, il modello di sapere che essa inaugura, il tipo di conoscenza che permette agli educatori e formatori di promuovere sull'esperienza educativa, riconoscendo quindi la specificità della Clinica della formazione come proposta di ricerca e come modello di formazione, che risulta possibile intendere come si possa grazie a questa prospettiva ridefinire sul campo il profilo epistemologico della pedagogia, la radicalità e l'originalità di questa proposta e la sua collocazione nel discorso pedagogico in una posizione audace e di forte attualità.

Leggere il riferimento alla "clinica" nella Clinica della formazione ponendo l'accento sulla sua natura di pratica e parallelamente di proposta epistemologica relativa all'identità del sapere pedagogico<sup>33</sup>, implica anche la possibilità di prendere le distanze

---

<sup>32</sup> "Essa contiene infatti, strettamente intrecciati e reciprocamente rinviatosi, tre ordini di questioni, che credo si possano considerare anche tre dimensioni centrali nella ricerca pedagogica di Riccardo Massa; la questione epistemologica, con i suoi interrogativi sullo statuto scientifico, sull'autonomia e specificità, e sull'oggetto della pedagogia; la questione della ricerca pedagogica, che riflette sul metodo della ricerca e sul suo rapporto con la costituzione del sapere pedagogico; la questione delle pratiche di formazione, nel loro nesso con la teoria pedagogica e nel loro rimando all'identità professionale del formatore" Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 19.

Si fa qui riferimento al fatto che la pratica della Clinica della formazione possa e debba per essere colta nella sua complessità, vedere riconosciuta la sovrapposizione dei tre livelli di riferimento di cui è fondamentale cogliere le connessioni: quello epistemologico, quello della ricerca e quello della formazione in una struttura che sembra riprendere, pur con la sua specificità e i doverosi distinguo, quella che Ricoeur associa alla pratica clinica in psicoanalisi laddove è possibile individuare la presenza di un triplice piano di elementi: la metapsicologia, il metodo di ricerca, la funzione terapeutica, cfr. Ricoeur P., *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Il Melangolo, Genova, 1991.

<sup>33</sup> "A evitare riduzionismi e divaricazioni di sorta, quando parliamo di approccio clinico intendiamo compresente in esso una molteplicità di dimensioni che, lungi dal ledere un'istanza irrinunciabile di

da due rischi diffusi nel modo di intendere questa proposta. Il primo rischio è quello di leggere la Clinica della formazione in una accezione riduttiva che tende pertanto ad appiattirla su un semplice metodo e tecnica di formazione e ricerca, l'altro rischio è quello di fornirne una immagine eccessivamente ampia nella misura in cui si intende il riferimento alla clinica considerandolo come atteggiamento e attitudine epistemologica rispetto all'esperienza e ai concreti contesti dell'educare senza considerare la specificità della pratica e della possibilità che essa offre di promuovere una forma di sapere strettamente connessa all'azione e alla progettazione educativa.

Entrambe le accezioni- quella che intende la Clinica della formazione come metodo e tecnica pedagogica e quella che la considera come sguardo rispetto all'esperienza – e i rischi ad esse connessi, sembrano per ragioni diverse inadatte allo scopo di accogliere tale proposta pedagogica nella sua specificità di pratica di ricerca e formazione interna al discorso pedagogico e soprattutto come tentativo volto a promuoverne una riconfigurazione.

Considerare la Clinica della formazione alla stregua di un metodo tra gli altri per fare formazione o condurre la propria ricerca, equiparabile al lavoro di gruppo o alla ricerca-azione, può comportare come rischio quello di ignorare il complesso quadro teorico in cui tale proposta nasce e la densità di questioni, tuttora irrisolte dalla riflessione pedagogica o emergenti come questioni aperte, rispetto a cui questa prospettiva tenta di fornire una risposta. La Clinica della formazione costituisce infatti una risposta concreta a una serie di interrogativi e questioni intricate del dibattito pedagogico della seconda metà del Novecento.

La Clinica della formazione porta con sé la messa in atto di un processo complesso e che esige di essere indagato in tutti i suoi molteplici aspetti e livelli: implica un percorso di soggettivazione e pertanto un modello di formazione specifico, individua un oggetto e una forma di sapere sullo stesso con caratteristiche inedite, provvede alla costituzione di una forma di razionalità particolare che segna lo scarto sia rispetto a quella scientifica che ha guidato lo sviluppo delle scienze dell'educazione, sia rispetto a quella filosofica, che innervato per secoli il discorso pedagogico costringendo tale disciplina al ruolo di *ancilla philosophiae*. Solo considerando la Clinica della formazione come pratica e non

---

controllo intersoggettivo, restituiscano un più ampio respiro epistemologico alla ricerca e alla pratica educativa” Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma, 1990, p. 584.



appiattendola in una semplice opzione metodologica, si rende possibile accoglierne la complessità e la radicalità, nonché il valore in quanto proposta epistemologica.

Viceversa guardare alla Clinica della formazione riconoscendo in essa l'apprestamento di uno sguardo inedito rispetto all'esperienza – lo sguardo clinico appunto - e capace di leggere le dimensioni in essa nascoste, rischia di ignorare la struttura, l'impianto, gli specifici interlocutori teorici di questa proposta nonché il tipo di conoscenza e di modello di formazione che essa prevede.

Non si tratta di dissotterrare genericamente alcune dimensioni implicite dell'esperienza educativa portate dai singoli soggetti che vi fanno parte, né indugiare sulle loro rappresentazioni e fantasmi con il rischio di derive psicologiche. Si tratta invece di recuperare il registro latente della progettazione pedagogica. Tale pratica si rivolge infatti a chi in veste di formatore o educatore, opera nei contesti educativi e come strumento per creare un sapere pedagogico, un sapere cioè che abbia per oggetto non i singoli soggetti portatori di istanze specifiche ma la materialità di cui si sostanziano le esperienze educative e in particolare la struttura latente in essa presente. L'ordine di latenza dell'esperienza educativa viene rideclinato in quattro elementi corrispondenti alle quattro fasi della progettazione pedagogica. La forma di conoscenza prodotta dallo sguardo clinico nella proposta di clinica della formazione permette infatti di costruire un sapere riferito all'esperienza che interessa proprio nella misura in cui informa sull'accadere educativo e che si contraddistingue per la particolare attenzione alle fasi della progettazione e dell'azione pedagogica<sup>34</sup>. Solo riconoscendo lo specifico impianto che la sostanza risulta allora possibile coglierne la peculiarità ed evitare così pericolosi fraintendimenti rispetto al suo senso, al suo impiego e alla sua portata nel dibattito sull'identità del sapere pedagogico.

---

<sup>34</sup> Le quattro stanze della clinica della formazione e le corrispettive latenze a cui permettono di accedere (referenziale, cognitiva, affettiva, pedagogica) corrispondono infatti alle quattro fasi della progettazione educativa (condizioni, scopi, interazioni, mezzi), e si prefigurano come tentativo di scoprire sotto il registro progettuale della formazione, in senso intenzionale, le fenomenologie esistenziali, i modelli di comprensione, le dinamiche affettive e i dispositivi di elaborazione che implicitamente soggiacciono ad esso. Cfr. Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p 583.

### *Lo schema di analisi*

Individuata l'esigenza di fornire una lettura della Clinica della formazione che la intenda come risposta rispetto alla questione dell'identità disciplinare della pedagogia e riconosciuta, a tal fine, l'importanza di intendere questa proposta nei termini di pratica (e in particolare pratica clinica) risulta a questo punto fondamentale cercare di capire a partire da quale schema risulti possibile promuovere un lavoro di questo tipo. Si tratta cioè di decidere e scegliere come indagare la pratica.

Lo schema tramite cui può risultare interessante studiare, dal punto di vista pedagogico, la Clinica della formazione come pratica è quello che considera come ogni pratica crei i suoi oggetti e contemporaneamente i suoi soggetti.

La pratica può essere infatti considerata come la modalità in cui accade l'evento, (l'evento della pratica), il quale sarà da riconoscere sempre e comunque come connesso alla pratica che l'ha posto in essere<sup>35</sup>. Ogni oggetto quindi è da ricomprendere, per evitare posizioni di realismo ingenuo, in relazione alla pratica che lo struttura e lo pone in essere, viceversa la pratica istituisce nel suo darsi anche un soggetto, il quale non può essere tale se non dentro la pratica<sup>36</sup> a cui va riferito.

Ogni pratica istituisce quindi suoi oggetti e suoi soggetti. Il progetto di questa prima parte di studio sarà allora quello di tentare di individuare e caratteristiche, il funzionamento e la specificità della pratica della clinica della formazione a partire dall'individuazione degli oggetti posti in essere dalla stessa (cap. 1) e parallelamente gli specifici soggetti costituiti dalla pratica e pertanto i processi di soggettivazione e assoggettamento in essa implicati (cap. 2). Si tratterà quindi in primo luogo di chiarire qual è l'oggetto della Clinica, quale la sua natura e le sue caratteristiche, riconoscere quindi quali dimensioni dell'esperienza educativa vengono costruiti dalla pratica e da essa restituiti ad uno spazio di tematizzazione e di indagine. Successivamente risulterà necessario individuare quale percorso di soggettivazione viene ad essere attivato, quali le sue caratteristiche, quale il modello di formazione in esso presupposto.

---

<sup>35</sup> “Stiamo dicendo che le cose ci sono, ma sempre nel loro modo d'essere in una pratica; ovvero che non ci sono cose il cui modo d'essere non sia interno a una pratica. Ma non è che ci siano in quanto relative a una pratica; diciamo che sono così: relative a una pratica, non che la pratica sia la causa del loro esserci, piuttosto è la loro «modalità»” Sini C., *Gli idoli della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano, 2000, p. 241.

<sup>36</sup> “La nostra figura di soggetti è totalmente determinata da questo provenire e destinare: non possiamo essere soggetti fuori dalle nostre pratiche; siamo soggetti dentro le pratiche e siamo soggetti alle pratiche molto più che delle pratiche”, *ivi*, p. 129.

Procedere in questo modo, indagando parallelamente il percorso di conoscenza (tramite l'indagine degli oggetti prodotti dalla e nella pratica) e quello di formazione (tramite lo studio dei soggetti alla e della pratica), ha il vantaggio di fare propria, attraverso un'opzione di tipo metodologico, l'indicazione foucaultiana circa la relazione da stabilire tra il sapere ed il potere<sup>37</sup>, riconoscendo come l'esercizio di un potere connesso all'attivazione di specifiche pratiche, materiali e discorsive, vada di pari passo alla costituzione di un sapere, illuminando pertanto le connessioni tra i due processi attivati dalle pratiche, quello di assoggettamento/soggettivazione e quello di oggettivazione, e riconoscendo in questo modo la duplice natura del percorso di Clinica della formazione, per cui si rende possibile allo stesso tempo fare un'analisi clinica della formazione (processo di conoscenza/oggettivazione), fare formazione attraverso la clinica (processo di formazione/soggettivazione).

Per procedere nel nostro progetto di individuare gli oggetti e i soggetti posti in essere dalla pratica della Clinica della formazione, la scelta è stata quella di guardare ai riferimenti che con maggior forza emergono all'interno della proposta pedagogica come referenti teorici rispetto all'impiego della pratica clinica e riconoscere la specificità della pratica della Clinica della formazione a partire dal confronto con essi. Si tenterà pertanto un'analisi della pratica clinica come si è venuta a costituire in ambito medico, tramite il riferimento al lavoro proposto da Michel Foucault ne *La nascita della clinica*<sup>38</sup>, testo che come si è accennato rappresenta uno degli interlocutori privilegiati dell'approccio di Clinica della formazione, e successivamente si analizzeranno le caratteristiche di impiego di tale pratica in ambito psicoanalitico, indagando quindi la clinica dopo "la svolta freudiana" rispetto al quale la Clinica della formazione dichiara una relazione "analogica"<sup>39</sup>, utilizzando come riferimenti la riflessione che Foucault propone ne *La*

---

<sup>37</sup> Il rifiuto dell'ipotesi repressiva e l'individuazione di un rapporto positivo tra potere e sapere, reso evidente anche e soprattutto a partire dall'affermazione del potere disciplinare, rappresenta uno dei presupposti alla base delle ricerche del filosofo di Poitiers; se ne trova pertanto traccia in diversi testi dell'autore oltre che nella letteratura critica. Cfr. in particolare Foucault M., *Storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano, 1997, Foucault M., *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1993, Foucault M., *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano, 2005, ma anche i testi di Catucci S., *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma.Bari, 2000, Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1988.

<sup>38</sup> Foucault M., *La nascita della clinica*, op. cit.

<sup>39</sup> Cfr. Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano, 1997, pp. 28-29.

*volontà di sapere*<sup>40</sup> nonché la lettura della psicoanalisi freudiana condotta da Ricoeur nel testo *Della interpretazione*<sup>41</sup>.

Si cercherà quindi in primo luogo di illuminare gli oggetti che emergono dalla Clinica della formazione. Si individueranno quindi le strutture e i meccanismi alla base dello sguardo clinico in medicina e psicoanalisi. Dal confronto con tali strutture emergerà la struttura dello sguardo Clinico nella clinica della formazione che servirà per cogliere le caratteristiche degli oggetti che esso illumina e quindi il campo di indagine costruito e definito da questa pratica pedagogica.

Successivamente si tenterà di compiere la stessa operazione per il processo di soggettivazione quindi tentando si individuare il percorso di formazione attivato dalla pratica della Clinica della formazione a partire dal confronto con il processo attivato in ambito psicoanalitico e considerando gli aspetti di potere in esso implicato e di cui la produzione di Foucault descrive il funzionamento.

---

<sup>40</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit.

<sup>41</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit..

# Capitolo I. Ogni pratica crea i suoi oggetti

## 1.1 Intransitività dell'approccio clinico: contro il presunto empirismo

“L'ascolto è sempre un ascolto loquace, lo sguardo è sempre uno sguardo loquace, ma questa loquacità costruisce lo sguardo, costruisce l'ascolto e lo rende possibile”  
(Massa R., *Epistemologia pedagogica*, p. 323)

Una delle ragioni fondamentali per cui viene proposto un recupero del paradigma clinico all'interno del discorso pedagogico, è legata – come abbiamo visto - alla possibilità che tale approccio offre di costituire una forma di conoscenza “fedele all'immediato”, l'opportunità cioè di produrre un sapere “dal basso”, un sapere creato dal e nel diretto contatto con l'esperienza.

Lo sguardo clinico è uno sguardo che scopre chinandosi con pazienza e attenzione sulle situazioni, uno sguardo puro che non imbriglia il reale ma si pone in atteggiamento di ascolto e attraverso questa operazione permette di dar voce e restituire a uno spazio di riflessione una serie di aspetti fino a quel momento taciuti o semplicemente taciti dell'esperienza, uno sguardo muto ma che attraverso questo silenzio lascia parlare e trova, dimostrandosi in questo modo fertile e aperto.

È proprio questa caratteristica della pratica clinica a permettere la sovrapposizione del dominio conoscitivo con quello formativo, del campo medico con quello pedagogico: proprio perché non si è a fronte di una conoscenza formata e una ignoranza da informare e quindi si elide la differenza tra colui che sa e colui che ignora, proprio perché il momento della manifestazione e quello dell'acquisizione si danno in un unico istante e non prima del contatto diretto con l'esperienza concreta, l'esperienza clinica crea formazione nel momento in cui produce un sapere e viceversa.

La capacità della sguardo clinico di consentire la produzione di un sapere dal diretto contatto con l'esperienza, questa sensibilità verso le concrete situazioni risulta – come abbiamo visto - di particolare interesse se riportata nel contesto della riflessione sul sapere pedagogico, proprio perché le diverse configurazioni storiche della disciplina pedagogica<sup>1</sup> restituiscono l'immagine di un sapere troppo spesso preoccupato di fornire delle indicazioni per la prassi, disattento all'esperienza e incapace di coglierla nella sua

---

<sup>1</sup> Massa R. voce “Pedagogia” in A.a. V.v , *Enciclopedia Garzanti di filosofia*, Garzanti, Milano, 1991.

specificità, impegnato a perseguire attraverso l'esperienza educativa la concreta realizzazione di ideali normativi, finendo per assecondare la tendenza ad asservire la realtà ad un modello regolativo. Proprio la propensione ad attardarsi su posizioni prescrittive (ponendo in secondo piano l'atteggiamento descrittivo), proprio la centratura sul dover-essere (e la contemporanea disattenzione all'essere) dell'educazione è stata individuata come limite del discorso pedagogico, come ciò che ha impedito alla disciplina di costituirsi in quanto conoscenza scientifica e rigorosa sull'accadere educativo, alimentando quello scollamento tra teoria e prassi che giustifica e sottende l'insofferenza verso la "pedagogia della cattedra"<sup>2</sup> e ne sancisce l'inservibilità.

Si può allora intendere ancor più nitidamente, la posta in gioco connessa al recupero in ambito pedagogico dello sguardo clinico, di quell'atteggiamento presentato come capace di sospendere i discorsi dogmatici, permettendo "una riduzione al silenzio della parola universitaria, la soppressione della *cattedra*"<sup>3</sup>, di un approccio che restituisce centralità all'esperienza concreta e vive il rapporto con la prassi come momento foriero di conoscenze e acquisizioni prima inedite, di un modello insomma di sapere che permette di oltrepassare l'ideale di una pedagogia intesa come sapere prescrittivo ma anche come scienza applicata (tecnica o pratica che sia) proprio perché si preoccupa di trovare, senza l'urgenza di orientare e predisporre.

La clinica – con ci ricorda Foucault - viene infatti intesa nel contesto in cui trova origine, quello medico, come lo strumento di accumulazione positiva del sapere: è tramite l'esperienza della clinica che si è garantito al sapere medico di restare annodato alla verità.

Questa relazione privilegiata che la clinica intrattiene con la verità, viene motivata proprio attraverso la possibilità ad essa connessa di ritornare alla "modestia del percepito" al di là di ogni teoria.

---

<sup>2</sup> Il riferimento alla polemica contro la pedagogia "della cattedra" in quanto disciplina dei discorsi fondanti e alla questione dell'incapacità del sapere pedagogico di promuovere una conoscenza dei reali contesti educativi, compare come uno dei temi centrali del Documento Granese- Bertin. Cfr. Granese A.-Bertin G. M. "Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani", in *Scuola e città*, 1986, n. 7, p. 274.

<sup>3</sup> Foucault M., *La Nascita della clinica*, op. cit., p. 81.

La clinica infatti viene presentata dalla medicina “come accostamento semplice e senza concetto, di uno sguardo e di un viso, preliminare ad ogni discorso e libero dagli impacci del linguaggio”<sup>4</sup>. Parlando della clinica si riferisce di un’esperienza che si contraddistingue per la dimensione del silenzio, nella misura in cui è proprio questo silenzio che permette di avere accesso e ascoltare la verità della malattia nella sua manifestazione concreta dei suoi sintomi. Il silenzio è pertanto la condizione necessaria all’ascolto dell’esperienza. Tale silenzio si rideclina in una duplice accezione: esso è infatti il silenzio della teoria<sup>5</sup>, e il silenzio del linguaggio anteriore rispetto a quello visibile, tale per cui il sapere prodotto dall’esperienza clinica parlerà il linguaggio delle cose concrete, senza sovrapposizione di saperi, linguaggi o sistemi categoriali prodotti altrove.

Proprio questo rapporto privilegiato con l’esperienza associato alla clinica e che le vale il riconoscimento di “tempo positivo del sapere”, porta la medicina del XVIII a conferire a tale pratica uno statuto storico e universale, dipingendola come presenza costante, pur talvolta nascosta, nella storia della disciplina e sovrapponendola genericamente con lo studio dei casi.

Attraverso la lettura foucaultiana e il lavoro archeologico ad essa sotteso, è possibile riconoscere come in realtà la clinica sia da intendere come riorganizzazione formale e in profondità del sapere, come nuovo modello di organizzazione del sapere sviluppatosi dal XVIII secolo, come nuova struttura alla base della conoscenza medica da non confondere però con un ritorno al visibile, né da risolvere ingenuamente nell’abbandono delle chimere e dei falsi discorsi teorici.

La clinica infatti non può essere letta come un “semplice ritorno alla purezza dello sguardo a lungo gravato da false conoscenze” e neanche come uno “spostamento dello sguardo o più sottile applicazione delle sue capacità”<sup>6</sup>.

Al contrario il lavoro foucaultiano ci permette di ravvisare come nell’esperienza della clinica “l’occhio diventa il depositario e la fonte della chiarezza; ha il potere di portare alla luce una verità che accoglie solo nella misura in cui le ha dato vita”<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 8.

<sup>5</sup> “I loquaci discorsi dei sistemi devono interrompersi: «ogni teoria tace o svanisce sempre al capezzale del malato»”, ivi, p. 119.

<sup>6</sup> Ivi p. 102.

<sup>7</sup> Ivi, p. 7.

Al di là della retorica relativa alla purezza dello sguardo e dell'ingenua convinzione di poter tornare alla fedeltà di ciò che è immediato, la produzione di Foucault riconosce come dietro lo sguardo della clinica sia possibile cogliere la costituzione di un nuovo quadro percettivo, radicato in una serie di concezioni e presupposti rimasti per lo più impliciti, che hanno permesso di rendere visibile ciò che fino a quel momento era invisibile, o meglio hanno consentito di costruire ed illuminare un nuovo campo di oggetti fino a quel momento non indagati e sfuggenti il discorso medico. Il cambiamento nel sapere medico non dipende perciò dal fatto che il medico si sia accostato al malato, che abbia proteso dita e orecchi, percependo ciò che era invisibile dietro la superficie visibile quanto da una diversa configurazione epistemologica che ha posto in essere un nuovo campo di indagine modificando sia il soggetto che percepisce sia l'oggetto percepito:

“Questa è una visione un'interpretazione troppo riduttiva del cambiamento. La sua discrezione teorica non deve ingannarci. Essa reca con sé un certo numero di requisiti, o di riferimenti, che restano troppo poco elaborati: progresso dell'osservazione, cura di sviluppare e ampliare l'esperienza, fedeltà crescente a quel che possono rivelare i dati sensibili, abbandono delle teorie e dei sistemi a vantaggio di un empirismo realmente scientifico. E dietro tutto ciò si suppone che il soggetto e l'oggetto della conoscenza restino quel che sono: la loro crescente prossimità e il loro miglior adattamento reciproco han soltanto fatto sì che l'oggetto disvelasse con sempre maggior chiarezza e precisione i segreti che gli appartengono e il soggetto mettesse a nudo le illusioni che fan da ostacolo alla verità”<sup>8</sup>

Nonostante il mito della sguardo puro, risulta necessario riconoscere nella clinica la semplice modificazione dei codici di percezione e di costruzione dell'oggetto del sapere medico.

Si tratta insomma ancora una volta di abbandonare l'ipotesi illusoria di un empirismo presunto connesso alla pratica clinica per riconoscere invece la struttura che è anteriore allo sguardo, quegli apriori essenziali precedentemente stabiliti (primo fra tutti la correlazione, ad opera della coscienza, tra il sintomo e il suo valore sintomatologico) che hanno definito la possibilità per l'esperienza clinica di darsi e in questo darsi di trovare (un nuovo campo di oggetti, un nuovo linguaggio per nominarli).

È ancora una volta da posizione di realismo ingenuo che Foucault ci invita a prendere le distanze per riconoscere come sotto l'esperienza clinica esista uno sguardo

---

<sup>8</sup> Ivi, p. 149.



carico di teoria e che restituisce, se indagato, le condizioni di possibilità della percezione e pertanto dell'oggetto e del sapere su di esso prodotto:

“Il modello grammaticale, acclimatato nell'analisi dei segni resta implicito e avvolto senza formalizzazione al fondo del movimento concettuale: si tratta di un transfert delle forme dell'intelligibilità”<sup>9</sup>

Si tratta allora di non limitarsi a intendere l'esperienza clinica come un avvicinamento al capezzale del malato capace di liberare la conoscenza dalle chimere delle teorie astratte grazie alla maggior prossimità con l'oggetto, ma riconoscere il meccanismo di produzione di quello sguardo che rende possibile una nuova percezione, la costituzione di un nuovo dominio di oggetti e un nuovo campo di sapere.

Il lavoro foucaultiano invita insomma a liberarsi del mito associato all'esperienza clinica e che parla di un ritorno al percepito, per riconoscere alla base di questa aspirazione di fedeltà all'oggetto una semplice sfasatura realistica che ha consentito di trasporre “la struttura del guardante” nella “struttura del guardato”<sup>10</sup>.

È lo sguardo clinico che configurandosi secondo modalità e criteri nuovi illumina e scorge nuovi oggetti e produce nuove verità, quelle verità però che egli stesso contribuisce a creare e che non sono da riconoscere come più vere o maggiormente adeguate *ad rem* di quanto non fossero quelle precedenti.

Rifiutare il mito della clinica, svincolarsi da posizioni realiste che vedono in questo approccio un'attenzione maggiore all'esperienza, smentire l'idea che alla base dell'esperienza clinica ci sia una maggior prossimità al corpo del malato e aderenza alle sue configurazioni per riconoscere invece la presenza di un nuovo codice di sapere che unisce il campo e lo sguardo, non significa rendere alla pratica clinica un cattivo servizio, né tantomeno offrirne una valutazione ingenerosa.

Si tratta invece di accogliere, assieme al suo carattere relativo e determinato, la positività di questo sguardo, uno sguardo che produce e crea ciò che fino a quel momento non poteva comparire che sotto la soglia del visibile, un approccio che muta profondamente le strutture della visibilità ma che attraverso questa modificazione

---

<sup>9</sup> Ivi p. 118.

<sup>10</sup> “La superficie, struttura del guardante, è divenuta figura del guardato, per una sfasatura realistica in cui il positivismo medico trova la propria origine”, ivi, p 141.

permette finalmente al colore e alla qualità di entrare nel campo della conoscenza scientifica.

Se quindi dobbiamo abbandonare l'idea che l'esperienza clinica consista di una maggior e più ingenua prossimità alla concretezza, una maggior fedeltà all'oggetto, un silenzio della teoria e del linguaggio e riconoscere invece in essa semplicemente una nuova griglia di esperienza, nuovi codici percettivi applicati al corpo del malato, nuove superfici e profondità, nuovi oggetti e nuovi modi per nominarli, il riconoscimento di questa nuova configurazione dello sguardo non va sottovalutato ma deve essere riconosciuto nel suo valore epistemologico, come ciò che apre alla possibilità di trasgredire in questo modo l'interdetto aristotelico, consentire un'apertura all'individuo del linguaggio della razionalità<sup>11</sup>. Se la clinica non conosce meglio e più fedelmente la malattia, d'altro canto va riconosciuta e valorizzata la possibilità che essa offre di ricomprendere nel campo del sapere gli aspetti di specificità del singolo, di riferire un'immagine della malattia capace di accoglierne l'irripetibilità concreta nel suo darsi.

È lo stesso Foucault che parla di un ringiovanimento della percezione medica, riconoscendo come l'illuminazione viva dei colori e delle cose non sia un mito, ma un reale effetto prodotto dallo sguardo clinico. Ad essere contestato nella riflessione foucaultiana è quindi l'ideale di purezza che il mito della clinica sostiene e alimenta, non la positività insita nella pratica.

Venendo ora all'impiego della pratica clinica all'interno del contesto pedagogico e in particolar modo nella proposta di Clinica della formazione, si può proporre come operazione utile e fertile quella di riconoscere e dissotterrare i presupposti che sono alla base della costituzione dello sguardo del clinico della formazione.

Se infatti si accoglie l'ipotesi che attraverso il contributo dello sguardo clinico si apre per la pedagogia la possibilità di costruire un sapere sul e dall'esperienza e di costituire una forma di conoscenza descrittiva e non prescrittiva dell'accadere educativo, d'altro canto è importante accogliere l'invito foucaultiano di liberarsi dal mito di empirismo presunto, individuando quindi le condizioni alla base della strutturazione di quello stesso sguardo.

---

<sup>11</sup> Ivi, pp. 3-8.

Si vorrebbe pertanto tentare di accogliere la positività e i vantaggi dell'utilizzo della clinica, così intesa in senso epistemologico, in ambito pedagogico senza cadere tuttavia in posizioni ingenuie, senza associare a tale approccio una conoscenza più vera e aderente a un'ipotetica e presunta realtà educativa.

Si tratta quindi di riconoscere in primo luogo come la pratica della Clinica della formazione consenta effettivamente di produrre una conoscenza diretta dall'esperienza concreta dell'educare, e in questo senso segni lo scarto rispetto alla tendenza ad orientare e dirigere l'esperienza educativa per tentare invece di renderla oggetto di conoscenza, luogo di produzione di sapere, da "far parlare" e da ascoltare. D'altro canto è necessario riconoscere come con tale approccio si renda possibile costruire una forma di sapere sull'accadere educativo che lasci spazio, in un orizzonte epistemologico rigoroso e non assiologico, alle dimensioni emotive e affettive, teleologiche e valoriali in esso presenti e che quindi permetta di riconoscere i suoi colori e le sue qualità inserendoli in un discorso critico che porti effettivamente a vagliare e quindi a modificare, la modalità di intendere la formazione di chi abita i contesti educativi in veste di educatore o formatore. Ma assieme al riconoscimento di questi vantaggi risulta fondamentale non ignorare che tale operazione di analisi e lettura dell'esperienza educativa è preceduta dalla costituzione dello stesso sguardo clinico, dall'individuazione di una serie di presupposti teorici che rendono possibile questa esperienza nella sua fertilità epistemologica.

È pertanto importante ammettere che lo sguardo che si china sull'esperienza della formazione sia uno sguardo informato, riconoscere cioè che l'incontro e il confronto con i resoconti prodotti nel setting della Clinica della formazione non sia privo di teoria. Si tratta insomma di tentare di indagare, di problematizzare quella "loquacità" dello sguardo e dell'ascolto che consente di illuminare uno specifico campo di oggetti e di creare su questi una forma di conoscenza.

Se non possiamo leggere nella clinica una semplice rivincita dell'empirismo, un approccio ingenuo e puro all'esperienza, risulterà di particolare interesse, oltre che riconoscerne la positività, cercare di individuare che cosa ci sia dietro tale sguardo, quale sia cioè la sua struttura anteriore, ciò che precede l'incontro con l'esperienza e lo configura, quali gli a-priori e il modello implicito che lo struttura e che nello stesso tempo rende possibile la costruzione del suo oggetto.

Cercare di illuminare la struttura al di sotto dello sguardo clinico rappresenta un'operazione fertile in primo luogo come esercizio critico e di onestà intellettuale: se lo sguardo all'esperienza non è limpido, ma carico di teoria, di concezioni e di presupposti che rendono possibile un tipo di esperienza, risulta interessante cercare di individuarli ed esplicitarli. Si tratta insomma di riconoscere le condizioni di possibilità di quella forma di conoscenza promossa dall'esperienza clinica, con una operazione che certo non ha la pretesa né i presupposti dell'operazione kantiana<sup>12</sup>, ma che si interroga con una domanda filosofica<sup>13</sup>, e cerca di indicare le condizioni strutturali alla base del conoscere, dissotterrare insomma le operazioni che precedono il movimento del chinarsi sull'esperienza e che in questo modo lo configurano e lo rendono possibile.

D'altro canto riconoscere gli a-priori alla base dello sguardo clinico in Clinica della formazione permette anche di avere delle informazioni significative in relazione all'oggetto stesso della percezione che viene ad essere definito e costruito proprio a partire dalla costituzione dello sguardo stesso e dalle sue condizioni di visibilità. È necessario infatti non dimenticare che teoria ed esperienza, metodi e risultati si definiscono vicendevolmente. Pertanto è importante accogliere l'indicazione foucaultiana che non distingue né svincola i due momenti (quello della teoria e quello della prassi, il metodo dall'oggetto) ma al contrario ne sottolinea le reciproche connessioni a partire dalla definizione dei codici di sapere e delle strutture del visibile<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> L'operazione archeologica condotta da Foucault si distingue da quella kantiana, nella misura in cui il suo progetto non ha come obiettivo quello di occuparsi delle conoscenze "pure", le strutture del conoscere indipendenti dall'esperienza, da trattare come dato universale e necessario, ma quello di riconoscere il carattere singolare, storico e contingente di queste stesse strutture: "Il che come si vede implica che la critica venga esercitata non più nella ricerca delle strutture formali che hanno valore universale, ma come indagine storica attraverso gli eventi che ci hanno condotto a costituirci e riconoscerci come soggetti di ciò che facciamo, pensiamo e diciamo" Foucault M., *Antologia. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, 2006, p. 230. Il monito ad abbandonare la pretesa di individuare le strutture pure del conoscere è aspetto non esclusivo della produzione foucaultiana. Tra gli altri Pierre Bourdieu nelle *Meditazioni pascaliane* ricorda come risultato fondamentale abbandonare l'illusione scolastica di un pensiero puro, di un atto teoretico che segna la separazione e l'opposizione tra il soggetto conoscente e l'oggetto conosciuto, per riconoscere invece una ragione dipendente e connessa ai condizionamenti sociali. Da qui l'idea di un pensiero che deve fare i conti con la sua inclusione nel mondo e pertanto l'ipotesi di sostituire agli schemi puri a priori del pensiero teoretico schemi pratici, strutture contingenti e storiche. Cfr. Bourdieu P., *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano, 1997, Piazzesi C., *Abitudine e potere. Da Pascal a Bourdieu*, edizioni ETS, 2003, pp.115-128,

<sup>13</sup> "Il filosofo vuole, invece, comprendere la condizione a priori del conoscere fatti e di questo fatto stesso che è la conoscenza. Non la «causa» del conoscere gli interessa, bensì la «condizione»" Sini C., *Gli idoli della conoscenza*, op. cit., p. 21.

<sup>14</sup> "Non è dunque che siano cambiate dapprima la concezione della malattia, poi il modo di riconoscerla, né sono stati mutati prima il sistema segnaletico, poi la teoria; ma tutt'insieme e più profondamente il rapporto della malattia con questo sguardo cui s'offre e che nello stesso tempo essa costituisce" Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., p. 102.

Si tratta cioè di riconoscere il luogo, le caratteristiche, l'origine di quell'aspetto dell'esperienza educativa che viene dissotterrata: dove si trovano le latenze, chi ne è portatore, quali caratteristiche hanno, con quali modalità e quale ruolo influiscono sull'accadere educativo. Indagare quello sguardo e quindi le condizioni che rendono possibile il fatto che possa parlare e dire qualcosa sull'accadere educativo implica in sostanza capire meglio cosa si intenda per l'ordine di latenza del dispositivo in atto, "la struttura latente di dispositivi educativi come sistemi procedurali in atto"<sup>15</sup>.

Il tentativo di riconoscere gli assunti teorici che innervano lo sguardo del clinico della formazione e lo pongono in essere non va però confuso con una messa in discussione dell'intransitività della pratica. Parlando della pratica della Clinica della formazione si riconosce infatti come tale proposta di formazione si qualifichi per il fatto di non veicolare un sapere ai partecipanti, quanto di consentire una scoperta e il dissotterramento di una serie di modelli e rappresentazioni impliciti nel lavoro educativo<sup>16</sup>. Indicando lo scopo e la modalità di intervento in un'esperienza di Clinica della formazione<sup>17</sup> viene infatti affermato come l'obiettivo del lavoro clinico sia quello di correlare i modelli espliciti risaputi dell'agire formativo a un approfondimento clinico che escludendo però in questa operazione la presenza di "qualsiasi assunto teorico in merito".

L'assenza di un assunto teorico nella gestione dell'esperienza va intesa nel senso che in un percorso di Clinica della formazione non si forniscono informazioni o valutazioni rispetto a un modello di agire formativo da adottare nei contesti formativi. Il clinico della formazione non trasmette un sapere, non fornisce modelli, non veicola assunti teorici.

Tale indicazione non significa però che la Clinica della formazione non abbia assunti teorici o non preveda a sua volta - in quanto proposta di formazione - un proprio

---

<sup>15</sup> Bertolini P. - Massa R. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p 359.

<sup>16</sup> Tra le regole fondamentali alla base dell'esperienza della Clinica della formazione viene citata l'intransitività: "Il conduttore non spiega, ma induce scoperta, ordinamento, dominazione, rispecchiamelo e riconoscimento autonomo dei vari significati dell'esperienza di formazione di cui ci si occupa" Massa in Massa (a cura di) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 587.

<sup>17</sup> Si fa qui riferimento all'esperienza di Clinica della formazione proposta in contesto aziendale e relativa al «Seminario per formatori di adulti in contesti professionali» svolto tra settembre e dicembre 1989 realizzata dal Centro nazionale di prevenzione e difesa sociale in collaborazione con l'Associazione italiana formatori e con l'Istituto di pedagogia dell'Università degli Studi di Milano. L'esperienza è raccolta nel volume Massa R. (a cura di) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit. pp. 10-11.

modello formativo. La pratica di Clinica della formazione comporta infatti la presenza di presupposti precisi e specifici nella definizione del proprio oggetto nonché un preciso modello di formazione in relazione alla strategia da attuare con educatori e formatori che accedono e attraversano la pratica clinica, ma senza che queste teorie o modelli siano veicolati ai partecipanti né siano l'oggetto su cui si concentra il lavoro di analisi. Tali aspetti rappresentano infatti uno strumento per il percorso clinico e non il suo scopo. Negare il presunto empirismo insito nella pratica clinica non implica pertanto la negazione del suo aspetto di intransitività.

Come nell'esperienza clinica in campo medico si costituisce un soggetto "collettivo" (poiché non si dà più una divisione tra colui che sa e colui che ignora, ma un'esperienza solidale tra colui che svela e coloro davanti a cui svela<sup>18</sup>), così nella clinica della formazione il clinico non si pone nell'atteggiamento di trasferire una conoscenza precedentemente elaborata, ma la costituisce e la apprende a partire dall'incontro con i materiali su cui si china, assumendo un ruolo di facilitazione nell'individuazione degli elementi che si tratta di far emergere e di rendere visibili, proprio grazie allo sguardo di cui è portatore.

Si può pertanto parlare certamente della intransitività come una delle regole fondamentali dell'esperienza della clinica della formazione e riconoscere come non si tratti di veicolare un sapere, né quindi di attivare un processo formativo di tipo trasmissivo senza tuttavia negare la presenza di uno sguardo informato che risulta possibile decostruire nei suoi impliciti e nelle sue condizioni di visibilità.

---

<sup>18</sup> Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., p. 123.

## 1.2 Dietro lo sguardo clinico in medicina, ovvero le condizioni della visibilità

Se, come abbiamo visto, lo sguardo che si china sull'esperienza non è semplice avvicinamento al capezzale dei malati ma è uno sguardo informato, se lo sguardo clinico è sotteso da una logica delle operazioni, si vorrebbe cercare di riconoscere ed esplicitare gli elementi e le condizioni che lo definiscono e permettono di configurarlo. Si tratta insomma di individuare quali operazioni anticipano questo nuovo atteggiamento all'esperienza e lo accompagnano nella sua costituzione.

All'interno del testo *La nascita della clinica*, Foucault propone un lavoro di questo tipo: uno studio delle condizioni che hanno reso possibile la medicina nei termini di scienza clinica, individuando e descrivendo quindi quei codici che, istituendo un nuovo approccio all'esperienza, hanno permesso di modificare il dominio della medicina, la definizione del suo oggetto e la struttura della sua razionalità.

Alla base di tale cambiamenti, alla base della costituzione dello sguardo clinico, il filosofo francese riconosce una modificazione significativa della postura, più che della distanza, tra chi parla e ciò di cui si parla, una trasformazione profonda del modo in cui il linguaggio ha trovato sostegno nell'esperienza, la costituzione di un differente quadro percettivo. È proprio lo sguardo clinico e la definizione del suo percorso di strutturazione e affermazione in campo medico ad essere oggetto del lavoro archeologico dell'autore, ed è per questo motivo che alla definizioni delle condizioni e delle caratteristiche di tale postura è dedicata una parte consistente dell'opera. Fornendo una dichiarazione dell'oggetto del lavoro di ricerca, si afferma infatti:

“In questo libro si parla dello spazio, del linguaggio e della morte; si parla dello sguardo”<sup>1</sup>

Nello sviluppo del testo l'autore mostra come la ricombinazione di questi tre elementi abbia modificato la struttura del visibile/invisibile, riorganizzando lo spazio del segreto e del manifesto e permettendo un nuova articolazione tra il linguaggio medico e la costituzione del suo oggetto.

La clinica infatti viene riconosciuta come riorganizzazione del fenomeno della malattia e quindi come nuova distribuzione degli elementi patologici nello spazio

---

<sup>1</sup> Foucault M., *La nascita della clinica*, op. cit.,

corporeo del malato, nuovo taglio delle cose che consente una nuova esperienza della malattia e un nuovo modo di trattarla, dirla, intenderla.

È importante però precisare che la pratica clinica così come viene descritta nel testo, non vada considerata come effetto di un passaggio netto, di una rottura decisa rispetto alla configurazione della medicina delle specie ma al contrario si sia affermata procedendo per fasi di progressivo avvicinamento alla struttura assunta infine attraverso la dissezione dei cadaveri di Bichat<sup>2</sup>.

Ognuna di queste fasi viene descritta in modo puntuale e dettagliato ed accostata ad una differente struttura percettiva, ad un diverso modo di articolare il linguaggio, ad una diversa profondità e funzionamento dello sguardo, ad una diversa configurazione e localizzazione della malattia.

Proprio riconoscendo ed illustrando in modo analitico gli elementi costituenti le forme di esperienza clinica, questi codici di sapere alla base delle diverse “fasi” della clinica, Foucault offre delle suggestioni significative per capire le condizioni concettuali e teoriche, per lo più implicite, da cui ha preso vita la medicina clinica, da cui si è definita quella postura che ha reso possibile la loquacità dello sguardo e quindi l’individuazione di uno nuovo oggetto per il sapere medico.

Di questa complessa analisi vorremmo qui riproporre alcuni passaggi, isolare cioè alcuni di quei movimenti-cambiamenti che hanno accompagnato la costruzione dello sguardo clinico in medicina per promuovere poi un confronto con la clinica della formazione.

Alcune delle operazioni descritte come costitutive dello sguardo clinico in ambito medico appaiono infatti come suggerimenti utili e particolarmente pertinenti all’intento di cogliere la struttura percettiva latente allo sguardo clinico in pedagogia, per nominare ed esplicitare cioè le caratteristiche di quello sguardo che ha reso possibile la configurazione di un nuovo dominio di oggetti afferenti ai contesti educativi e la costituzione di una nuova forma di conoscenza e un nuovo discorso sugli stessi.

---

<sup>2</sup> Seppur all’inizio del testo Foucault faccia risalire la nascita della medicina moderna agli ultimi anni del XVIII secolo a partire dalla definizione di quel gesto preciso (quello reso possibile dal rompi-cranio) che pur senza misurare ha consentito di fondare un’oggettività più scientifica di quella ottenuta da mediazioni strumentali di tipo quantitativo, nel testo vengono individuate e riconosciute tre fasi distinte che con il loro succedersi hanno portato alla costituzione della pratica clinica così come siamo soliti intenderla attualmente e al conseguente superamento del modello di medicina classificatoria: la protoclinica, l’esperienza clinica e l’esperienza anatomo-patologica connessa alla dissezione dei cadaveri.



Si analizzeranno pertanto quattro “mosse” risultanti come decisive per la costituzione dello sguardo clinico in medicina: la localizzazione della malattia nel corpo, la triangolazione tecnica e concettuale vita-morte-malattia, l’individualizzazione e il linguaggio e infine la struttura percettiva del visibile/invisibile. Questi elementi saranno poi trasposti in ambito pedagogico per essere riconosciuti come cambiamenti che hanno accompagnato la configurazione dello sguardo del clinico della formazione, come elementi impliciti che hanno sotteso la costituzione del suo oggetto, del suo sapere.

### *Localizzazione dell'oggetto*

Il primo aspetto che caratterizza e segna la costituzione dello sguardo clinico in ambito medico è quello relativo alla localizzazione della malattia, la questione cioè della spazializzazione dell'oggetto del sapere. All'interno della medicina classificatrice, lo spazio di configurazione della malattia risultava essere libero da quello della sua localizzazione: la malattia veniva costruita e definita in un posto altro rispetto a quello in cui si manifestava. Con l'esperienza clinica il fenomeno patologico si configura invece lì dove viene localizzato. Questo elemento rappresenta il primo importante aspetto di discontinuità rispetto alla precedente tradizione medica.

Prima dell'avvento della clinica a dominare la teoria e la pratica medica era infatti la regola classificatrice che induceva a fornire una descrizione dell'essenza del fenomeno patologico per poi conferire alla malattia un'organizzazione gerarchica in famiglie, classi e specie; solo a quel punto poteva risultare utile riconoscere e ritrovare la malattia così intesa e definita all'interno dello spazio del corpo malato. I problemi di localizzazione di tali essenze patologiche nell'organismo erano pertanto secondari, poiché considerati elementi accidentali rispetto alla configurazione dell'essenza del fenomeno oggetto di indagine.

Ciò a cui tale sapere mirava era la costituzione di quadri nosologici in cui risultava possibile trovare e riconoscere il fenomeno patologico nella sua forma più pura e chiara, da intendersi come essenza e non come concatenazione causa-effetto, né come cronologia o tragitto visibile nel corpo umano. Risulta chiaro come questi quadri nosologici, nell'espletare il compito di fornire una descrizione della malattia, non prevedessero una apertura all'apprendimento diretto della malattia dalla sua manifestazione concreta nel corpo ammalato, ma quest'ultimo servisse solo da referente per riconoscere e dar corpo a una sapere sulla malattia e sulla sua configurazione elaborati altrove.

Con l'esperienza clinica invece il corpo umano inizia a definire lo spazio di origine e di ripartizione del fenomeno patologico. La malattia viene quindi spazializzata nel corpo, nei suoi organi portando ad una sovrapposizione tra il campo della malattia e quello del corpo del soggetto concreto che ne era portatore.

L'uomo e il suo corpo malato cessano pertanto di essere considerate semplici perturbazioni che alterano la manifestazione della pura essenza nosografica.

Se prima quindi per conoscere la verità del fatto patologico il medico era indotto ad astrarre il malato<sup>3</sup>, con l'esperienza clinica il male si articola sul corpo, fino a far coincidere lo spazio di configurazione della malattia con quello del corpo nella quale essa si dà. La malattia viene pertanto riconosciuta nel luogo in cui essa si manifesta, va individuata quindi nell'esperienza concreta e lì colta la sua configurazione e non più trovata una semplice conferma di un sapere prodotto altrove. La malattia (ovvero l'oggetto della medicina) con la clinica è da ricercare nel corpo malato.

In questo modo il luogo in cui si crea il sapere medico non è più "il giardino patologico in cui Dio ha distribuito le specie", quanto quella coscienza medica, aperta e mobile che cerca e incontra la malattia nel corpo concreto.

Anche per ciò che riguarda la Clinica della formazione è possibile riconoscere una differente definizione del luogo in cui intercettare l'oggetto del sapere pedagogico.

Se con la clinica medica il fenomeno patologico, cessava di essere individuato in un quadro nosologico elaborato prima e nonostante il confronto con l'esperienza per essere invece localizzato all'interno del corpo malato, con la Clinica della formazione l'educazione (o quantomeno una serie di aspetti dell'esperienza educativa, quegli aspetti considerati oggetto di indagine e problematizzazione di questa pratica) viene localizzata nei materiali prodotti da chi, in veste di educatore e formatore, abita ed è chiamato a gestire l'esperienza educativa stessa.

L'aspetto della localizzazione dell'oggetto dello sguardo clinico in medicina, e quindi dell'oggetto di una forma di conoscenza e di discorso sul fenomeno patologico, permette di riconoscere due aspetti qualificanti anche lo sguardo della Clinica della formazione.

Il primo è relativo al diverso rapporto tra esperienza e sapere, tra prassi e teoria, che viene ad essere inaugurato dalla pratica clinica e pertanto rimanda ad una diversa configurazione del discorso pedagogico. L'educazione si trova nella concretezza dell'esperienza vissuta ed è lì che è necessario guardare per produrre un discorso che abbia l'educazione come oggetto. Il sapere sull'educazione deve essere ancorato alle sue

---

<sup>3</sup> "Il paziente non è rispetto a ciò di cui soffre che un fatto esteriore", *ivi*, p. 20.

manifestazioni concrete, essere rinvenuto nell'esperienza materiale e specifica e non più elaborato nonostante essa.

Lo spazio della configurazione dell'educazione cessa di essere libero da quello della sua localizzazione. Questo elemento implica che non si possa promuovere un discorso pedagogico senza un diretto contatto con i luoghi in cui l'educazione si dà o si è data, o meglio con i concreti soggetti che la abitano e la gestiscono. L'educazione, come la malattia in campo medico, non è un'essenza pura che si tratta poi di riconoscere nelle sue declinazioni specifiche e impure, ma è invece da ricercare lì dove accade, nell'ancoraggio alla concreta esperienza vissuta.

Se quindi in medicina si tratta di abolire la presenza di grandi essenze nosologiche che aleggiano sopra l'ordine della vita, per ritrovare il fondamento della malattia in ciò che è prossimo e concreto, nel corpo, così per la pedagogia si tratta di accantonare i discorsi sull'educazione per rendere l'educazione luogo di costruzione di discorso, o meglio cercare l'educazione (e quindi l'origine del discorso su di essa) nel concreto accadere educativo, e in particolare in elementi specifici portati da chi questo accadere educativo abita. L'oggetto del sapere è collocato nell'esperienza concreta.

È importante però riconoscere che modificare la localizzazione dell'oggetto del discorso individuandola nel corpo, in medicina, o in produzione di educatori e formatori per la pedagogia, non vuol dire promuovere semplicemente un riferimento all'esperienza concreta, ma implica inaugurare un nuovo rapporto con la prassi. L'esperienza della protoclinica infatti ci dimostra come il richiamo alle situazioni concrete non corrisponda obbligatoriamente a una diversa localizzazione dell'oggetto, né a una modificazione del discorso su di esse: nella protoclinica il riferimento all'esperienza veniva infatti utilizzato semplicemente per rendere sensibile il corpo organizzato della nosologia, per dare supporto concreto a "sostanze" elaborate e prodotte in sede diversa dalla realtà concreta. Allo stesso modo l'adozione dell'esperienza clinica in pedagogia e pertanto la diversa localizzazione dell'oggetto di indagine porta, come si è già sottolineato, a considerare l'esperienza concreta non come campo volto a sostenere o vedere applicate concezioni e saperi elaborati altrove, ma come sorgente di nuova conoscenza. Solo in questo modo, solo con una effettiva modifica della localizzazione dell'oggetto che la pratica clinica prevede, si può operare anche in pedagogia quello scarto tra sapere prescrittivo e sapere descrittivo.

L'altro aspetto su cui la localizzazione dell'oggetto di indagine invita a riflettere, riguarda il fatto che con la Clinica della formazione l'oggetto della pedagogia viene a essere individuato non nell'esperienza educativa diretta, ma nelle produzioni di chi, in veste di educatore o formatore, abita i contesti educativi, in quei materiali sollecitati in sede clinica e prodotti da chi è chiamato a gestire situazioni formative intenzionali.

Come in medicina attraverso la clinica il corpo umano definisce un nuovo spazio di localizzazione del suo oggetto, così in pedagogia attraverso la Clinica della formazione, l'educazione (o meglio la parte dell'esperienza educativa indagata da questa specifica pratica di ricerca) viene spazializzata nelle produzioni testuali di educatori e formatori che vengono riconosciute come oggetti su cui proiettare lo sguardo clinico e promuovere un sapere sull'accadere educativo. Se la pedagogia vuole costituirsi come sapere sull'esperienza educativa, tale esperienza – una parte della stessa - va ricercata nelle produzioni e nelle narrazioni di chi tale esperienza vive ed è chiamato a gestire.

Il fatto che una pratica di ricerca che si pone come obiettivo quello di produrre un sapere sull'accadere educativo non lavori ponendo come oggetto di attenzione e indagine la concreta esperienza nel suo darsi materiale, ma utilizzi i materiali prodotti da educatori e formatori in sede di pratica clinica si spiega solo ammettendo come presupposto della pratica che nel soggetto, inteso come educatore o formatore, esistano una serie di aspetti che riguardano quell'accadere educativo che essi si trovano a gestire. Si presuppone pertanto che nei testi prodotti in sede di Clinica della formazione da educatori e formatori siano presenti aspetti e dimensioni che riguardano l'esperienza educativa e informano sulla stessa.

Per riuscire a considerare che tipo di oggetto viene preso in considerazione nella pratica della clinica della formazione, quale parte dell'esperienza educativa venga dissotterrata e restituita al sapere attraverso questa pratica sembra necessario prendere in considerazione e problematizzare la concezione del soggetto che sottende questa proposta. Solo analizzando le caratteristiche che si suppone abbia il soggetto (educatore o formatore) oggetto dell'esperienza clinica è possibile illuminare l'oggetto della pratica stessa. La definizione dell'oggetto della pratica della Clinica della formazione procede di pari passo alla definizione dell'immagine del soggetto, all'identikit di questa componente "umana" dell'accadere educativo: solo riconoscendo la natura e le caratteristiche di queste componenti soggettive dell'accadere educativo è possibile

riconoscere le caratteristiche dell'oggetto clinico; pertanto per illuminare uno dei due termini è necessario passare per l'altro e viceversa.

La stretta vicinanza e il meccanismo di co-definizione tra l'oggetto della pratica clinica e le caratteristiche del soggetto così come viene presupposto da tale approccio viene confermata dalle precisazioni fornite rispetto al modo di intendere l'analisi dei materiali e il focus che presiede alla loro elaborazione.

Viene infatti precisato che il focus del lavoro clinico sui materiali è da collocare sull'esperienza educativa e non sul singolo formatore ed educatore che li produce. In questo senso vengono ad essere accantonate tutte le derive psicologiche connesse all'utilizzo di questa pratica. Alla Clinica della formazione non interessa indagare il soggetto allo scopo di promuovere una conoscenza dello stesso; il sapere prodotto dallo sguardo diretto ai materiali di educatori e formatori è inteso nei termini di conoscenza pedagogica, sapere cioè relativo a elementi dell'accadere educativo, dimensioni della materialità educativa ed è in questo senso che risultano oggetto di attenzione e di interesse della pratica.

Quindi tra i presupposti dello sguardo del clinico della formazione dobbiamo considerare che l'oggetto della pratica sia individuato nell'esperienza concreta e che tale esperienza concreta venga indagata a partire dalle produzioni testuali di chi la vive e la abita come professionista. Se l'elemento della materialità educativa rinvenuto tramite l'approccio clinico riguarda il soggetto che la vive e la gestisce si può ammettere che nell'esperienza educativa vengano ammesse dimensioni legate alla presenza sulla scena educativa di educatori e formatori considerate importanti da restituire a uno spazio di tematizzazione.

### *Triangolazione tecnica e concettuale*

L'altro aspetto connesso all'affermazione della clinica in medicina è riferibile alla trinità tecnica e concettuale "vita – morte - malattia"<sup>4</sup> attraverso la quale il fenomeno patologico viene inteso e un nuovo sapere medico prodotto.

Grazie all'esperienza anatomo-patologica di Bichat, la morte diventa luogo di osservazione privilegiato a partire dal quale avere accesso alla malattia e costruire su di essa una verità positiva: fu proprio la dissezione dei cadaveri a rendere possibile un nuovo tipo di esperienza della malattia, a inaugurare un diverso modo di percepirla, intenderla, conoscerla. Grazie alla morte si costituisce infatti una nuova immagine del fenomeno patologico e pertanto un nuovo campo di oggetti del sapere medico.

La morte diventa la grande analista della malattia, proprio perché solo dopo che la malattia cessa il suo corso e si dice conclusa, risulta possibile fare l'autopsia. Solo nella misura in cui subentra la morte e proprio da questo specifico punto di vista, è possibile tecnicamente il gesto di dissezione del cadavere che offre allo sguardo il decorso del fenomeno patologico, il suo svolgimento, le sue caratteristiche, le sue forme e le sue tappe. La morte in questo senso permette di ricostruire e riconoscere tutto il percorso della malattia, permette di produrre una forma di conoscenza altrimenti inattuabile del fenomeno patologico nelle sue manifestazioni concrete, nella loro presa sugli organi.

Con la clinica si afferma, ci dice Foucault, una figura triangolare di ordine concettuale dalle caratteristiche inedite. Tale triangolazione vede ai lati la malattia e la vita ed al vertice superiore la morte: dal punto di vista della morte è possibile gettare una luce sia sulle dipendenze organiche (vita) sia sulle sequenze patologiche (malattia), non più da intendersi come entità contrapposte. La morte perde quindi il suo carattere opaco, non è più elemento oscuro che nasconde ma diviene lo strumento attraverso il quale la malattia può essere integrata allo spazio del corpo sezionato, come esperienza concreta, di cui analizzare il decorso e la manifestazione diretta attraverso un'osservazione e uno studio degli organi malati. Con la morte la malattia trova quindi una sua terra.

La possibilità offerta dalla morte di individuare un nuovo punto di osservazione della malattia modifica anche il modo in cui il fenomeno patologico viene pensato.

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 157.

Non è più la natura lo sfondo attraverso cui considerare la malattia, bensì la vita<sup>5</sup>. L'orizzonte in cui indagare la malattia è dunque quello vitalistico, in relazione cioè alle concrete forme che la vita assume nell'individualità organica. Con l'esperienza anatomo-patologica e questa nuova triangolazione ad essa connesso, è il corpo stesso a divenire malato, la malattia prende corpo e la morte rende possibile il suo spettacolo.

La malattia non sarà allora più intesa come patologia esterna che si insinua nel corpo (antinatura) non più un fascio di caratteri disseminati qua e là, ma al contrario insieme di forme e di deformazioni del corpo da cogliere nella loro specificità concreta.

La nuova immagine della malattia connessa a tale triangolazione porta allora a rivalutare fortemente oltre al momento della localizzazione, quello dell'individualizzazione del fenomeno patologico: il momento della localizzazione concreta poiché bisogna considerare il punto di partenza della malattia e riconoscere come il male si sia dispiegato nel corpo, e quello dell'individualizzazione poiché risulta fondamentale cogliere il decorso della malattia nel corpo del singolo malato.

L'idea di una diversa triangolazione tecnica e concettuale come condizione che apre a un nuovo modo di intendere e studiare la malattia in medicina, offre una serie di suggestioni utili per indagare lo sguardo della Clinica della formazione e il suo inedito modo di intendere l'educazione e produrre un discorso che sappia restituirne la densità di dimensioni coinvolte. Anche in Clinica della formazione si può infatti parlare di un nuovo punto di vista a partire dal quale intendere il proprio oggetto.

Il riferimento alla morte induce a pensare in primo luogo all'aspetto di sospensione legato alla Clinica della formazione: anche in Clinica della formazione è necessario lavorare a partire dalla fine dell'esperienza oggetto di indagine per riuscire ad accedere ad elementi in essa presenti.

Si tratta di sfruttare l'intemporalità della morte rendendola uno strumento tecnico per avere accesso ad una realtà, per costruire una forma di verità, altrimenti non raggiungibile.

Come in medicina la morte offre allo sguardo la possibilità di un nuovo punto di vista da cui accedere al decorso concreto del fenomeno patologico, allo stesso modo in

---

<sup>5</sup> Ivi, p. 180.



Clinica della formazione è la sospensione dell'azione educativa, la fine – pur non definitiva – dell'esperienza educativa oggetto di analisi che costruisce quella distanza grazie a cui si rende possibile la percezione e l'analisi. Solo sospendendo un'azione educativa, e quindi segnando il suo carattere momentaneamente e materialmente concluso, si può paradossalmente arrivare a indagarne la concretezza, grazie a una percezione resa possibile proprio dalla distanza e dal fatto di non essere mossi dall'urgenza dell'azione. In questo senso si può parlare anche in Clinica della formazione di morte come di un espediente tecnico per consentire una nuova percezione. Il setting di Clinica della formazione infatti comporta la costituzione di un momento e un luogo altri rispetto a quelli che riguardano l'esperienza educativa, e quindi la sua azione e progettazione<sup>6</sup>. Si afferma infatti con la Clinica della formazione l'esigenza di sospendere l'azione educativa per inaugurare un approccio guidato da intenti conoscitivi e formativi prima che orientativi rispetto alle concrete situazioni educative. Non sono pertanto le urgenze progettuali né le esigenze di ricerca di linee di intervento quelle perseguite e sottese a un progetto clinico<sup>7</sup>. Il setting di Clinica della formazione costruisce uno spazio e un tempo specifici che, se è possibile e auspicabile affiancare a compiti di progettazione e di azione formative, d'altro canto è necessario riconoscere come momento altro, guidato da intenti diversi dall'azione e connessi alla ricerca, alla necessità di promuovere una elaborazione affettiva e cognitiva dell'esperienza. Proprio questa distanza dall'esperienza concreta, il riferirsi ad una esperienza che seppur non conclusa per sempre, quantomeno è sospesa in quel momento e che pertanto non è più viva, consente alla Clinica della formazione di poterla percepire e di poter leggere e indagare le dimensioni in essa presenti seppur fino a quel momento non considerate. È in questo senso che la Clinica della formazione segna uno scarto rispetto al momento dell'azione educativa vera e propria e della sua definizione progettuale, permettendo così di inaugurare un momento in cui “pensare la formazione e non alla formazione”<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> “È proprio questa «sospensione», questa «messa tra parentesi», questa «sospensione dell'agito» che dovrebbe permettere di riappropriarsi della dimensione fenomenologico esistenziale” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 335.

<sup>7</sup> “Chi fa formazione a qualunque titolo, in qualsiasi ruolo, ha bisogno di poter sospendere l'azione, ha bisogno di poter in qualche modo sospendere l'ansia progettuale, la preoccupazione valutativa, l'urgenza tecnica, la sollecitudine valoriale” ivi, p. 327.

<sup>8</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 10.

Anche in Clinica della formazione quindi l'intemporalità della morte, seppur rigiocata nei termini di sospensione dell'esperienza educativa, fine - pur momentanea - dell'accadere educativo, diventa strumento tecnico grazie a cui produrre un nuovo sapere sull'esperienza stessa.

Ma al di là della positività epistemologica legata alla morte, il riferimento all'affermazione di un nuovo orizzonte in cui definire l'oggetto del sapere permette di ritrovare una pertinenza ancor più stretta tra Clinica della formazione e esperienza anatomo-patologica: l'aspetto della trinità vita-morte-malattia sottolineato per la medicina, può risultare utile per indagare la Clinica della formazione perché anche per questa proposta epistemologica si può parlare di una nuova triangolazione concettuale grazie a cui considerare e ridefinire l'oggetto del sapere pedagogico.

Anche per ciò che riguarda la Clinica della formazione si può pensare infatti a un nuovo punto di vista a partire dal quale guardare all'oggetto del sapere pedagogico che porta a modificare profondamente il modo di intenderlo e trattarlo. Questo inedito punto di vista è quello rappresentato dalla formazione. Alla triangolazione vita-morte-malattia considerato come costitutivo della clinica medica, corrisponderebbe nella Clinica della formazione la triangolazione vita-formazione-educazione.

Il parallelismo sarebbe dunque da intendersi in questi termini: come in medicina è stato possibile inaugurare una nuova idea di malattia, individuare e riconoscere una nuova configurazione del male, una immagine più complessa e concreta dello stesso a partire dal punto di vista della morte, così in pedagogia a partire dalla pratica della Clinica della formazione risulta possibile creare una nuova immagine dell'educazione e quindi un nuovo sapere sulla stessa considerando questo oggetto a partire dal punto di vista della formazione. Come la morte perde il suo carattere opaco per porsi come sguardo capace di illuminare in modo inedito la malattia, così la formazione perde il suo carattere impensato di ciò che è oscuro e quindi nasconde, per porre invece in luce una nuova configurazione dell'esperienza educativa.

È riconoscendo una serie di aspetti legate alle esperienze di formazione vissute da ogni educatore e formatore, è recuperando delle dimensioni legate allo specifico percorso formativo di cui l'educatore porta le tracce e gli effetti, che è possibile arricchire e modificare la stessa immagine dell'esperienza educativa di componenti in essa presenti e che si rendono in questo modo disponibili allo sguardo. Se è dal punto di

vista della morte che la malattia viene ridefinita concettualmente e il suo studio arricchito di una serie di dimensioni fino a quel momento escluse dal dominio di indagine del sapere medico, in clinica della formazione è ponendosi nell'orizzonte della formazione che risulta possibile costruire una diversa immagine dell'esperienza educativa, arricchita di una serie di dimensioni fino a quel punto sfuggenti alla percezione. Nell'esperienza educativa allora è possibile riconoscere la presenza di aspetti ed elementi connessi non solo genericamente alla presenza di educatori e formatori ma più specificamente qualificabili come inerenti alla loro storia e alle loro vicende di formazione.

L'ipotesi, dedotta dal parallelismo con l'esperienza anatomico-patologica, che la Clinica della formazione porti a modificare l'orizzonte attraverso cui guardare l'esperienza educativa, ricollocandola quindi nel contesto più ampio della formazione, appare confermata non solo dal riferimento a questo termine nella scelta della dicitura della proposta pedagogica<sup>9</sup>, ma riconosciuta e sollecitata in più occasioni. Riccardo Massa ha infatti ricordato in più contributi l'importanza da parte del sapere pedagogico di riappropriarsi di una riflessione capace di considerare come oggetto la formazione e di riappropriarsi pertanto da un punto di vista pedagogico dei grandi temi ad essa connessi<sup>10</sup>, intendendo tale riflessione come analisi degli effetti di una serie di esperienze, intenzionali o meno, che hanno contribuito a strutturare l'educatore, rendendolo ciò che è e condizionando il suo modo di intendere e agire il lavoro formativo come professionista. Si fa infatti riferimento al termine formazione comprendendolo in una accezione ampia e volta a sottolinearne la profonda ampiezza di significato e pertanto anche la portata vitale ed esistenziale. Per ricomprendere quindi in questo termine, oltre e al di là delle pratiche consapevoli, intenzionali e organizzate, tutte quelle forme di esperienza che influiscono nel processo di strutturazione dell'individuo. In Clinica della formazione pertanto parlando di formazione non ci si riferirà solo alle sue declinazioni tecniche e organizzate ma considerando il termine

---

<sup>9</sup> Si inaugura infatti un nuovo modo di creare sapere sull'esperienza educativa che passa attraverso la proposta di una analisi di tipo clinico che abbia per oggetto la formazione.

<sup>10</sup> Sulla necessità che la pedagogia estenda il proprio campo di indagine alla formazione a partire dal riconoscimento di un implicito pedagogico sotteso a tale campo, di una vera e propria pedagogia implicita alla formazione e di cui il sapere disciplinare non è ancora riuscito ad appropriarsi si cfr. Massa R. "La formazione oggi come campo di interventi e di saperi: il rapporto con la pedagogia" in Cambi F.-Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994, pp. 285-301.

nella sua massima estensione semantica riferita quindi “al romanzo individuale, come vicissitudine, come avventura educativa legata a processi diffusi di socializzazione e inculturazione di cui si trova traccia, più che in psicoanalisi e nelle scienze sociali, nelle produzioni artistiche e letterarie”<sup>11</sup>.

Si tratta quindi in primo luogo di riconoscere come:

“La formazione in quanto oggetto del nostro discorso rimane per noi un fenomeno che per profondità, durata, universalità è paragonabile alla natura stessa: un dato che ci preesiste ma che ci attraversa e di cui siamo malgrado partecipi, attori e agiti al contempo come in una seconda natura”<sup>12</sup>

Occorre pertanto estendere i riferimenti alla formazione al di là delle esperienze intenzionali e circoscritte e intendere le esperienze educative a partire da questo specifico punto di vista, a partire dalla considerazione del peso e della diffusione dell'elemento formativo.

Come in medicina il punto di vista della morte consente di riconsiderare la malattia su uno sfondo non più rappresentato dalla natura ma dalla vita, allo stesso modo in Clinica della formazione il punto di vista della formazione consente di considerare l'esperienza educativa nell'orizzonte della vita e in particolare riconoscendo la dimensione esistenziali e vitali proprie dell'accadere educativo, il suo essere intrinsecamente connesso alla vita in cui si inserisce come specifico campo di esperienza e da cui si trova ad essere influenzato e determinato, di cui porta inevitabilmente, seppur spesso implicitamente, le tracce. Come la malattia viene intesa a partire dalla clinica medica nell'orizzonte della vita, così l'educazione con la Clinica della formazione viene intesa a partire dallo stretto intreccio che connette il mondo della formazione con quello della vita.

Risulta pertanto fondamentale riconoscere e ammettere l'irruzione nelle esperienze educative intenzionali delle esperienze vitali attraversate dai soggetti chiamate a gestire le esperienze stesse che necessitano di essere ricomprese in una zona di tematizzazione proprio perché componenti dell'accadere educativo intenzionali<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 17.

<sup>12</sup> Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 44.

<sup>13</sup> “Il mondo della vita si riattiva costitutivamente in tutti le situazioni formative, nelle fasi sia della progettazione formativa che dell'azione formativa attraverso l'incidenza di una certa storia di vita per un verso e per l'altro mediante la «materialità educativa»” Riva M. G., *Studio “clinico” sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 114.

Questa collocazione dell'oggetto educazione nello sfondo delle vita attraverso la mediazione del punto di vista della formazione porta con sé il compito e la necessità, esplicitata dallo stesso approccio di Clinica della formazione, di pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo della vita, con un movimento che induce a riconoscere e cogliere i significati formativi della vita e quelli vitali della formazione<sup>14</sup>.

Infine, per terminare il parallelismo con la medicina, come la malattia cessa a partire da questa nuova trinità tecnico-concettuale di essere considerata una patologia che si insinua nel corpo per essere invece intesa come insieme di forme e configurazioni del corpo, come elemento che appartiene alla vita e non si aggiunge successivamente ad essa deformandola, così in campo pedagogico la componente messa in luce dallo sguardo clinico, la nuova immagine che dell'educazione viene a configurarsi, quella composta di dimensioni legate alla storia di formazione di formatori e educatori e rimasta fino a quel momento opaca e non intellegibile, non viene considerata come aspetto apposto all'esperienza educativa, ma dimensione ineliminabile e costitutiva della stessa, e più precisamente aspetto non ignorabile in quanto intrinsecamente connesso alla presenza in esso di educatori e formatori. In questo senso attraverso il parallelismo con l'esperienza medica possiamo affermare che come la malattia non è più considerata un aspetto estraneo al corpo ma parte determinante dello stesso, allo stesso modo le dimensioni oggetto di studio della Clinica della formazione sono parte costitutive e dell'esperienza educative (come parimenti dei soggetti che ne sono portatori).

Si può pertanto affermare che lo sguardo clinico in Clinica della formazione individua un nuovo punto di vista da cui osservare l'accadere educativo e che la colloca in un orizzonte più ampio rappresentato dalle esperienze formative e dalla loro diffusione.

Presupposti quindi di tale sguardo sarebbero la necessità per indagare l'esperienza educativa di un approccio capace di tematizzare la formazione e quindi ricomprendere la complessità di dimensioni a cui tale processo nella sua ampiezza semantica e centralità sociale rimanda, nonché la valorizzazione della stretta relazione tra vita e formazione e pertanto del portato formativo delle esperienze vitali come parimenti del portato esistenziale delle esperienze formative.

---

<sup>14</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 19.

### *Individualizzazione e linguaggio*

Un altro aspetto che segna la costituzione dello sguardo clinico in medicina, e connesso alla triangolazione tecnico-concettuale vita – morte - malattia, è quello della individualizzazione del fenomeno patologico con la conseguente articolazione del linguaggio medico.

Quando la malattia inizia ad essere intesa dal punto di vista della morte e nell'orizzonte della vita, essa viene concepita, come si è già avuto modo di considerare, come elemento che si insinua nel corpo, trova in questo modo una terra concreta in cui essere localizzata e riconosciuta.

Questa modificazione del modo di intendere la malattia permette l'emersione nel campo della conoscenza dell'individualità. Nella strutturazione della malattia viene infatti ad essere integrata la modulazione individuale: proprio perché il fenomeno patologico viene riconosciuto come elemento concreto nel corpo, proprio perché è possibile localizzarlo nella sua manifestazione concreta, esso si riconosce come caratterizzato da una specifica latitudine di inserimento, da un proprio tracciato, da una propria intensità che risulta necessario dover riconoscere e restituire al discorso. La figura della malattia localizzata è pertanto individuale. Tale individualità non viene però più intesa nei termini di una deviazione rispetto ad uno sviluppo ideale, come quello a cui si tendeva con l'impostazione della medicina classificatrice, ma al contrario come aspetto costitutivo del fenomeno patologico. La malattia è quindi individuale non tanto perché l'individuo reagisca in modo particolare alla propria malattia, quanto perché la malattia si svolge nella forma dell'individualità. Si riconosce pertanto una nuova dignità al caso: esso non funge più da supporto semantico rispetto a un modello ideale da riconoscere attraverso la neutralizzazione di ciò che non risulta essenziale, ma si crea una reticolazione spaziale, più aperta e accidentale, che pertiene all'oggetto e risulta fondamentale poter riconoscere e riproporre in sede di sapere teorico.

Se la malattia va colta nella sua manifestazione individuale e specifica si impone la necessità di trovare un linguaggio adeguato per dirla: da qui la costituzione di una nuova articolazione del linguaggio.

Nell'esperienza precedente a quella anatomo-patologica il linguaggio veniva riconosciuto come *analogon* del mondo: veniva cioè riconosciuta – attraverso un'operazione di coscienza che in questo modo lasciava però opaca la struttura del

linguaggio - una completa trasparenza tra il visibile e l'enunciabile. In questa prospettiva si stabiliva un completo isomorfismo tra la malattia e la forma verbale che la indicava. Il linguaggio aveva quindi la stessa forma della malattia in modo da stabilire una completa sovrapposizione tra l'ordine della verità e l'ordine del linguaggio, tra la sintassi della lingua e l'articolazione originaria del fenomeno patologico.

Con l'esperienza anatomico-patologica invece cade la correlazione tra l'elemento percettivo e quello semantico, tra la percezione (il visibile) e il linguaggio (l'enunciabile). Non si tratta più quindi di promuovere il visibile (leggibile) e di farlo diventare significativo (dicibile) grazie all'universalità del linguaggio codificato, quanto invece di aprire il linguaggio alla differenza qualitativa, capace di restituire al discorso le dimensioni concrete, individuali e modellate del proprio oggetto.

Il linguaggio non è più pertanto legato al visibile da un rapporto diretto e immediato, ma risulta sempre più necessario volgere la struttura del linguaggio verso la regione in cui il fenomeno patologico percepito nella sua singolarità, rischia di sfuggire alla forma della parola e divenire impercettibile e quindi non detto. Per questa ragione viene chiesto al linguaggio di piegarsi e lasciare spazio alla qualità a ciò che di individuale e specifico si apre allo sguardo e necessita di essere intercettato e messo in parola.

Anche nel contesto pedagogico si assiste con la Clinica della formazione all'individualizzazione dell'oggetto di indagine dello sguardo, si ammette pertanto nell'esperienza educativa la presenza di aspetti di individualità e irripetibilità da accogliere e riproporre adeguatamente all'interno del discorso pedagogico.

Come la configurazione della malattia si trova ad essere modificata profondamente con la costituzione dello sguardo clinico, ed essere colta nella dimensione della specificità e della qualità, allo stesso modo in pedagogia all'esperienza educativa vengono riconosciuti degli aspetti di peculiarità che rendono ogni situazione educativa particolare e non sovrapponibile alle altre e che obbligano pertanto il discorso sull'educazione a piegarsi e riconoscere tali aspetti, assumendo una rideclinazione necessariamente contestuale, proprio perché attenta a non trascurare gli elementi e le sfumature che costituiscono la specificità del proprio oggetto di indagine.

Se la forma dell'oggetto clinico, come abbiamo visto è quella dell'individualità, così anche con la Clinica della formazione l'esperienza educativa viene riconosciuta come contraddistinta da modulazioni individuali. Ogni esperienza educativa è segnata da aspetti di specificità che la rendono unica.

In ambito medico è la collocazione del fenomeno patologico nell'orizzonte epistemologico della morte che induce a individualizzare e localizzare il fenomeno patologico, in ambito pedagogico è invece il punto di vista offerto dalla formazione a permette di ritrovare nell'oggetto del sapere, l'esperienza educativa e la sua strutturazione, dei tratti individuali e irripetibili. In questo senso potremmo affermare che, nella Clinica della formazione, è la considerazione del peso della formazione l'elemento che consente di ritrovare aspetti di specificità e di colore nell'accadere educativo, quegli elementi che proprio lo sguardo clinico si promette di riconoscere e indagare.

Ancora, come in medicina in cui la possibilità di cogliere l'elemento individuale del fenomeno patologico si dà parallelamente alla sua localizzazione, così in pedagogia con la Clinica della formazione promuovere una lettura capace di illuminarne gli aspetti specifici e qualitativi dell'educazione si connette alla localizzazione di tali elementi nei resoconti, nelle narrazioni e nelle descrizioni degli attori dell'esperienza educativa stessa. È in questi materiali che risulta necessario cercare la modulazione individuale dell'esperienza educativa. È allora collocandosi in un orizzonte che rivaluti il peso della formazione in tutti i suoi significati vitali e esistenziali e dando spazio alle produzioni e narrazione dei singoli attori della scena educativa, che risulta possibile ritrovare e legittimare la specifica irriducibilità di ogni evento educativo. Nell'analisi dei materiali si tenterà pertanto di lasciare spazio e di accogliere le dimensioni della specificità e dell'individualità di cui tali oggetti sono portatori, senza sacrificarle ad uno sguardo generalizzante.

L'affermazione circa l'individualità dell'oggetto di indagine induce la necessità di promuovere una conoscenza che sappia riconoscere tali elementi e pertanto crei un discorso che sappia riproporre la ricchezza e le caratteristiche.

L'atteggiamento della pratica della Clinica della formazione rivendica infatti con forza il tentativo di rendere giustizia al proprio oggetto di indagine, alla sua specificità,



senza abbassarlo o mutilarlo nelle sue molteplici dimensioni per renderlo più facilmente comprensibile<sup>15</sup>.

Nasce allora con la Clinica della formazione la necessità di costruire un linguaggio adeguato, capace cioè di piegarsi al particolare, e allo specifico, un linguaggio che sappia dire e dare dignità a ciò che è individuale. Si tratta di trasformare il linguaggio pedagogico, il linguaggio con cui l'esperienza educativa trova parola per consentirgli di riconoscere e valorizzare gli elementi singolari che compaiono nei materiali testuali prodotti in sede di pratica clinica, individuando quindi gli elementi di irriducibilità e specificità in esso presenti:

“Il linguaggio e il genere letterario sono di tipo teorico ed espressivo, aperti all'acquisizione di testimonianze narrative ed etnografiche e miranti a una comunicabilità universale culturalmente qualificata”<sup>16</sup>

Nella misura in cui l'oggetto a cui si rivolge lo sguardo del clinico della formazione è un prodotto testuale si tratta allora di promuovere un discorso che sappia soffermarsi e rivalutare anche la retorica e la poetica interna ai costrutti linguistici, percettivi e semantici della produzioni degli educatori, che sappia cioè restituire il colore di quegli elementi in cui si trova ad essere localizzato l'oggetto di indagine della pratica<sup>17</sup>. Permettere al discorso pedagogico di intendere la retorica e la poetica insita nei resoconti e nelle narrazioni degli attori dell'esperienza educativa, non significa però trasformare a sua volta il discorso pedagogico in una poetica, in un discorso incapace di trattare in modo rigoroso le dimensioni dei vissuti e delle percezioni degli educatori; al contrario il riferimento alla pratica clinica, in quanto approccio capace di promuovere una forma di conoscenza scientifica dell'individuale, nasce proprio per evitare di ridurre il discorso pedagogico ad una trattazione inconsistente e poco rigorosa, proprio per rendere queste dimensioni oggetto di indagine e problematizzazione, senza valutazione, ma con il puro intento conoscitivo di accoglierle nella loro specificità. La poetica e la retorica diventano infatti oggetto del discorso pedagogico, e non la sua forma, nella convinzione che il tali elementi sia possibile ravvisare una serie di aspetti della cultura

---

<sup>15</sup> “Non come debba essere piegato, girato, unilaterizzato o storpiato il fenomeno educativo per non doversi scostare dai criteri prestabiliti e per poterlo tuttavia spiegare, bensì come dobbiamo ampliare le nostre idee e il nostro approccio per entrare in rapporto con il fenomeno stesso” Franza in Massa R. (a cura di) *La clinica della formazione*, op. cit., p. 44.

<sup>16</sup>Bertolini P. - Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 359.

<sup>17</sup> Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., pp. 44-45.

educativa che influenzano come elementi determinanti le esperienze in atto<sup>18</sup>. Si tratta allora di consentire alla pedagogia di riappropriarsi di queste dimensioni, senza negarle ma senza neppure rinunciare a produrre su di esse un discorso rigoroso.

Attraverso questa attenzione alla dimensione dell'individuale a cui la pedagogia è spinta dalla pratica della Clinica della formazione, sembra possibile collocare il discorso pedagogico nell'ambito delle cosiddette discipline indiziarie<sup>19</sup>, quei saperi cioè eminentemente qualitativi che hanno per oggetto di indagine casi, situazioni o documenti individuali. Il riferimento al paradigma indiziario viene più volte ripreso negli stessi testi di Clinica della formazione per segnare e riconoscere gli aspetti di specificità di questa proposta pedagogica<sup>20</sup>. È proprio questa centralità dell'elemento individuale, l'aspetto che marca la specificità delle discipline indiziarie e ne segna l'incompatibilità con il paradigma galileiano<sup>21</sup>. Proprio questo aspetto di attenzione a ciò che è singolare e irripetibile viene riconosciuto e letto dall'analisi di Ginzburg come recupero della centralità dell'uomo e contrapposto quindi ad una tendenza anti-antropocentrica associata al paradigma galileiano<sup>22</sup>. Seppur sia possibile riconoscere degli aspetti di significativa vicinanza – su cui più avanti ci si soffermerà - tra l'approccio clinico e il paradigma indiziario così come viene presentato e descritto nelle sue caratteristiche da Ginzburg, sembra tuttavia doveroso precisare che costruire una forma di conoscenza attenta agli aspetti individuali e in particolare alle singolarità

---

<sup>18</sup> “Ogni ricomposizione del quadro di riferimento e delle categorie concettuali del pensare pedagogico fondato sulla speranza di farsi dimenticare come retorica, consegue come effetto paradossale di riprodurre la retorica nella versione persecutoria e minacciosa di un fantasma che costringe il pedagogista a rinunciare a presentarsi come uomo di scienza” Franza A., *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano, p. 69.

<sup>19</sup> Cfr. Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino, 2000, pp. 170-171.

<sup>20</sup> A conferma di questo aspetto di continuità è possibile riconoscere nei riferimenti che Ginzburg propone come esempi di affermazione del paradigma indiziario, la medicina e la psicoanalisi freudiana, le due discipline contraddistinte nel loro sviluppo dalla presenza del metodo clinico.

<sup>21</sup> “Il vero ostacolo all'applicazione del paradigma galileiano era la centralità o meno dell'elemento individuale nelle singole discipline. Quanto più i tratti individuali venivano considerati pertinenti, tanto più la possibilità di una conoscenza scientifica rigorosa svaniva. La decisione preliminare di trascurare i tratti individuali non garantiva per sé l'applicabilità dei metodi fisico-matematici ma almeno la escludeva senz'altro”, *ivi*, p. 177.

<sup>22</sup> Per Ginzburg il paradigma galileiano sul cui modello si sono strutturate le scienze della natura tende a riconoscere l'importanza di comprendere la lingua nella quale è scritto il libro della natura estromettendo da questa analisi alcuni aspetti considerati di secondaria importanza, quali in particolare quelli connessi alla qualità e alle dimensioni non quantificabili dell'esperienza stessa.

Questo movimento viene valutato dallo storico antiantropocentrico e antiantropomorfo, nella misura in cui nega e ignora la componente legata alla presenza della soggettività nella percezione e nell'analisi fenomeni oggetto di indagine.

apportate dai soggetti non implica sostenere posizioni antropocentriche come sembra far intendere il paradigma indiziario. È opportuno infatti prendere le distanze da posizioni che tendono a identificare la valutazione degli elementi qualitativi e soggettivi dell'esperienza a posizioni antropocentriche. In questo senso, come si vedrà in seguito, l'attenzione all'individuale non è da sovrapporre a una centratura e un focus su ciò che è singolare e soggettivo e men che meno al riconoscimento di una posizione di centralità del soggetto che si fa portatore di tali istanze. Si potrà pertanto parlare, per la Clinica della formazione di un approccio all'esperienza che rivaluta il peso e la presenza di componenti individuali e specifiche nell'accadere educativo- quale quelle apportate da educatori e formatori- , senza tuttavia che questa affermazione implichi obbligatoriamente il sostegno di posizioni antropocentriche.

Possiamo quindi affermare che un altro presupposto dello sguardo clinico riguarda la presenza nelle esperienze educative di aspetti di specificità e irriducibilità che la pratica clinica mira a individuare e sottoporre a tematizzazione. Per compiere tale operazione il discorso pedagogico si piega e rivaluta, dando loro dignità, alla poetica, alla retorica del discorso tramite cui l'educazione viene detta e narrata da chi la pone in atto e la vive come educatore e formatore.

### *Struttura percettiva*

L'ultimo elemento legato allo sguardo clinico che vorremmo considerare è relativo alla modificazione della struttura percettiva.

Prima dell'avvento dell'esperienza anatomo-patologica la struttura percettiva alla base dell'esperienza clinica, o protoclinica, era quella del visibile/leggibile. L'isomorfismo tra la malattia e la forma verbale che l'annunciava portava a considerare il segno come elemento capace di parlare il linguaggio della malattia e che pertanto era sufficiente saper ascoltare. Il clinico doveva pertanto limitarsi ad assistere allo spettacolo della natura, riconoscere ciò che di visibile l'esperienza restituiva, per poi leggere questi segni producendo una forma di sapere.

Lo sguardo di tale esperienza era uno sguardo muto e senza gesto, uno sguardo quindi che doveva restare in silenzio (accantonando in questo modo le teorie e i discorsi loquaci), percepire lo spettacolo, ciò che si mostrava all'evidenza dello sguardo, e trasformarlo in parola utilizzando la peculiarità di un linguaggio inteso come *analogon* della realtà. L'operazione era quindi quella di trasformare in parola uno spettacolo. L'essere della malattia era considerato visibile, pertanto non si trattava di recuperare un elemento nascosto concedendolo alla portata di chi non vi aveva accesso, ma al contrario far parlare ciò che si mostrava all'evidenza, ciò che tutti potevano scorgere pur senza aver la coscienza e la percezione di vedere.

Tale struttura percettiva viene ad essere completamente stravolta con l'affermazione della pratica della dissezione dei cadaveri. Con la medicina di Bichat infatti al visibile/leggibile si sostituisce la struttura del visibile/invisibile. Non si tratta più di leggere ciò che si mostra allo sguardo perché la verità in questa forma di esperienza è sottratta alla percezione immediata, per divenire un contenuto nascosto. Subentra la dimensione del segreto che induce a ricercare ciò che non si dà più in forma manifesta, ma va rintracciato e cercato. Si tratta allora di procurarsi l'oggetto dell'indagine attraverso un movimento di ricerca, un gesto di scoperta. Il sintomo, pur restando muto, non è neppure visibile e necessita di essere fabbricato dall'investigazione. Il segno quindi non si dà spontaneamente ma è prodotto dell'incontro tra i gesti della ricerca e l'organismo malato. Proprio questo incontro si prefigura come luogo in cui affiora in superficie ciò che è nascosto. La percezione scopre quindi la dimensione della profondità: se fino a quel momento lo sguardo si era mosso lungo le due dimensioni dei

tessuti e dei sintomi, ora, per accordarli tra loro, dovrà spostarsi lungo una terza dimensione: quella della profondità. Si affermerà pertanto il volume anatomico-clinico, nella misura in cui “lo sguardo penetra nello spazio che s’è assegnato il compito di precorrere”<sup>23</sup>. L’individuazione del segno consente poi il percorso di ricostruzione di ciò che non si vede.

Viene pertanto presupposta la presenza di qualcosa di nascosto che necessita di un gesto per poter essere rinvenuto e finalmente percepito.

Anche per ciò che concerne l’approccio clinico in pedagogia si può parlare dell’affermazione della struttura percettiva del visibile/invisibile.

L’oggetto della Clinica della formazione infatti si caratterizza per il suo aspetto celato, nascosto e non visibile ma comunque presente come parte costitutiva dell’esperienza educativa. Si tratta quindi di rendere oggetto di indagine e tematizzazione, oggetto di conoscenza, una serie di dimensioni agenti nei contesti educativi, ma contraddistinti dal carattere dell’invisibilità. La clinica della formazione presuppone pertanto la presenza di dimensioni nascoste dell’esperienza educativa la cui origine e la cui collocazione va ricercata e collegata alla presenza di educatori e formatori. Come abbiamo visto rispetto alla localizzazione dell’oggetto la dimensione del nascosto, pur essendo parte dell’esperienza educativa, viene ricercata nei materiali prodotti dagli attori della scena educativa più che nella scena educativa stessa. Questi aspetti invisibili pur parte dell’accadere educativo e proprio per questo da porre come oggetto dell’esperienza educativa, sono legati alla storia di formazione dei soggetti che vivono tali contesti.

L’attivazione della pratica clinica prevede nel suo darsi l’eliminazione di questa dimensione del segreto, del nascosto. Attraverso la pratica clinica ciò che è nascosto viene intercettato dallo sguardo, reso visibile e sottoposto ad analisi. In questo senso la dimensione nascosta dell’esperienza educativa cessa di essere tale e perde il suo carattere di segretezza nel momento in cui lo sguardo clinico si posa su di essa. Si ha in questo modo il passaggio al visibile che sostiene la percezione e la possibilità di produzione di un sapere.

---

<sup>23</sup> Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit, p. 148.

Proprio perché si tratta di individuare una serie di elementi che non si danno in forma manifesta, che non è possibile cogliere immediatamente attraverso uno sguardo, che non sono rinvenibili direttamente tramite l'osservazione dell'esperienza educativa, si tratta di elaborare un congegno, una strategia, una serie di azioni, paragonabile al gesto medico connesso alla dissezione dei cadaveri, che diano la possibilità di accedere a quegli elementi e offrirli allo sguardo, che li sottraggano dalla dimensione del nascosto e li trasformino in questo modo in visibili. In questo senso potremmo dire che il sapere clinico viene prodotto attraverso un duplice gesto: il primo quello che svela l'oggetto sottraendolo al suo carattere nascosto e non immediato, il secondo quello dello sguardo che si posa sull'oggetto così illuminato e tenta di fornirne una lettura.

In medicina è il gesto della dissezione quello che offre allo sguardo lo spettacolo della malattia nel suo sviluppo concreto nel corpo, in pedagogia il gesto clinico che precede la possibilità di posare lo sguardo e consentire la percezione vera e propria è quello messo in atto attraverso l'apparato deittico. Gli oggetti quindi della Clinica della formazione vengono ad essere prodotti da un'azione,<sup>24</sup> la richiesta cioè a educatori e formatori che partecipano al percorso clinico di produrre dei materiali specifici su cui poi promuovere una forma di analisi. È possibile in particolare riconoscere la presenza di tre modalità fondamentali di indicazioni tramite cui produrre il materiale su cui proiettare lo sguardo clinico: la deissi interna (riferita a situazioni in cui il soggetto è stato professionalmente ed esistenzialmente coinvolto), la deissi esterna (riferita a situazioni formative relative ad altri soggetti individuate in documenti creati *ad hoc* come proiezioni filmiche e specifiche schede di analisi) e la deissi simbolico proiettiva (legata alla produzioni di materiale proiettivo come la costruzione di un plastico, disegni)<sup>25</sup>.

Si tratta cioè di fornire una serie di sollecitazioni (rappresentate dall'invito a descrivere un episodio della propria storia formativa, produrre dei materiali a partire dalla visione di un film o dalla lettura di alcuni testi, oppure costruire un plastico o dei disegni relativi alla formazione) per creare dei materiali su cui posare lo sguardo clinico

---

<sup>24</sup> “Abbiamo avuto bisogno di un gesto ostensivo, una «indicazione», di un atto che permettesse di ancorare la catena di parole al gancio del referente, di una «deissi» insomma” in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 46.

<sup>25</sup> Cfr. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 32.

e procedere nella costituzione di un sapere<sup>26</sup>, con un modello di azione che interviene quindi nell'esperienza e la sollecita, ma ancora una volta con una specificità che segna uno scarto significativo rispetto al metodo sperimentale<sup>27</sup>.

Si può quindi affermare che lo sguardo del clinico della formazione presuppone la presenza di un elemento nascosto nell'esperienza educativa che si tratta di rintracciare a partire da un gesto specifico che lo ponga in essere consentendone, attraverso il passaggio da invisibile a visibile, la percezione.

Riassumendo possiamo quindi affermare che lo sguardo del clinico della formazione presuppone e mira a promuovere una forma di conoscenza intorno alla presenza all'interno delle concrete esperienze educative intenzionali, di dimensioni che non sono visibile e pertanto si presentano come nascoste, celate e da dissotterrare (visibile/invisibile); tali dimensioni sono rintracciabili nelle produzioni elaborate da educatori e formatori e recuperabili (localizzazione) solo nella misura in cui si sospende l'azione educativa stessa e si mettono in secondo piano le esigenze progettuali e di azione; tali dimensioni dell'esperienza educativa riguardano l'esperienza di formazione di educatori e formatori e sono direttamente connesse alle loro esperienze vitali ed esistenziali (triangolazione tecnico concettuale); e sono infine aspetti segnati dall'aspetto della specificità e irripetibilità (individualizzazione).

Inoltre assieme a questi presupposti dello sguardo del clinico della formazione rispetto al suo oggetto, potremmo dire che la pratica clinica implica la possibilità di guardare all'esperienza educativa a partire dallo specifico punto di vista della

---

<sup>26</sup> “Tutti e tre gli ancoraggi suddetti avevano dunque lo scopo di condensare e obiettivare quella «pedagogia invisibile» che resterebbe altrimenti occultata nell'ambito dei vissuti soggettivi, dell'immaginario e del fantasmatico, o negli interstizi della metafisica assiologica o procedurale” ivi, p. 47.

<sup>27</sup> La Clinica della formazione, pur promuovendo un intervento nella realtà a fini conoscitivi e pur non ponendosi come alternativa all'approccio sperimentale, se ne distanzia decisamente nella misura in cui l'intervento nel reale non viene prodotto allo scopo di mettere alla prova l'oggetto osservato introducendo variabili allo scopo di verifica di alcune ipotesi né tantomeno aspira a un livello di generalizzazione delle conoscenze ottenute: il gesto della clinica è un gesto che crea il materiale non per verificare ipotesi e generalizzarle ma per trovare degli oggetti da accogliere e indagare nella loro dimensione concreta e individuale.

formazione; promuove un discorso attento alle dimensioni particolari e specifiche e pertanto attento a valorizzare l'aspetto della qualità e della specificità e infine implica uno stretto contatto con il concetto di soggetto presupposto dalla pratica, relazione per cui si ammette una co-costruzione tra l'oggetto della pratica e il profilo del soggetto che vi si sottopone.



### 1.3 L'ascolto loquace e la svolta freudiana

L'altro ambito disciplinare nel quale è possibile riconoscere l'affermazione del paradigma clinico assieme alla medicina è quello della psicologia. Un tentativo di sfruttare la positività epistemologica che la clinica aveva dimostrato di possedere si ebbe infatti con la psicologia dove il riferimento alla "clinica" si diede però inizialmente nella forma dell'elaborazione di una serie di strumenti, dai test a specifiche tecniche d'esame, tramite cui riuscire a creare una forma di conoscenza inedita e specifica rispetto al proprio oggetto di indagine.

Si dovrà però aspettare l'elaborazione della psicoanalisi per trovare una rideclinazione altra di tale pratica, il tentativo cioè di trasporre la clinica in contesto diverso da quello medico e con le modifiche funzionali a sfruttarne pienamente la fertilità conoscitiva.

La clinica proposta in ambito psicoanalitico, pur mantenendo salde le sue caratteristiche strutturali, si distinguerà infatti fortemente da quella predisposta in medicina, individuerà nuove modalità di azione e di intervento, nuovi oggetti e procedimenti per accedervi, con uno scarto tale da consentire di riconoscere nel metodo clinico tanto l'aspetto di maggior continuità tra i due settori disciplinari, quanto l'elemento che contribuirà a segnare la differenza più marcata.

Anche in psicoanalisi si possono infatti riconoscere i tratti contraddistintivi della svolta epistemologica connessa a questa pratica. In primo luogo anche la clinica psicoanalitica permette di promuovere una forma di conoscenza "dal basso" e quindi in questo senso un sapere non preconstituito ma che si articola a partire dall'incontro con l'esperienza diretta e non prima di questo momento. La psicoanalisi non nasce come *corpus* di conoscenze utilizzato per rendere conto dell'esperienza del paziente, ma al contrario i discorsi che vanno a costituire il corpo della metapsicologia sono teorie frutto della pratica psicoanalitica e pertanto del diretto incontro con il paziente tramite la clinica<sup>1</sup>. Tale aspetto della pratica viene confermato anche dalla gestione del rapporto terapeutico in cui l'analista non veicola un sapere dall'alto quanto tenta, attraverso uno sguardo informato, di leggere la specificità delle situazioni e dei materiali concreti

---

<sup>1</sup> Sulla centralità della pratica clinica come metodo di ricerca fondante il sapere psicoanalitico si confronti Amadei G. "La ricerca liberata" in Bezoari M.- Palombi F. (a cura di), *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, Milano, 2003.

sottoposti dall'analizzando alla sua attenzione costruendo con essi e tramite essi una forma di conoscenza fino a quel momento inedita e oscura anche allo stesso analista<sup>2</sup>.

Anche per ciò che riguarda la dimensione dell'attenzione alla singolarità, la possibilità di costruire una conoscenza del soggetto individuale, la pratica clinica trasposta in ambito psicoanalitico consente di creare una forma di sapere di ciò che è specifico rispetto al singolo paziente, tanto che si può parlare anche per la psicoanalisi di una conoscenza contestuale, una conoscenza che indaga il materiale sul quale e dal quale costruisce un sapere tentando di farne emergere gli aspetti peculiari e irriducibili in esso presenti<sup>3</sup>.

Nonostante questi elementi di continuità con la clinica medica, il metodo clinico in ambito psicoanalitico presenterà una configurazione diversa e sarà soprattutto la presenza di un elemento a segnare lo scarto, a marcare la differenza: la centralità attribuita alla dimensione del linguaggio<sup>4</sup>.

Se la dimensione verbale non era totalmente assente nella pratica clinica medica, in psicoanalisi il linguaggio assumerà un ruolo e una posizione ben diversa. Anche in medicina nel momento dell'incontro con il paziente, il medico ricorre al linguaggio per chiedere testimonianza e raccogliere informazioni rispetto alla condizione del malato, ma in questo caso il materiale raccolto ha valore solo in quanto testimonianza di una condizione di ordine fisico, solo come elemento che riferisce rispetto all'oggetto effettivo di analisi dello sguardo medico (la malattia nel suo decorso concreto e corporeo) e che informa rispetto a un elemento materialmente e fisicamente individuato nel corpo del paziente: è la malattia nella sua localizzazione concreta l'oggetto a cui arrivare, da osservare, su cui intervenire. Al contrario nel contesto psicologico, in particolare psicoanalitico, la testimonianza del paziente e quindi la dimensione del

---

<sup>2</sup> Sul carattere "attivo" della conoscenza psicoanalitica da intendersi come costruzione di sapere a partire dall'incontro con l'esperienza e attraverso l'esperienza (quella dell'analisi) e non come semplice "rispecchiamento" della realtà o riproposizione della teoria alla prassi cfr. Morpurgo E., *Tra tempo e parola. Figure del dialogo psicoanalitico*, Franco Angeli, Milano, 1988 e Morpurgo E., *Chi racconta a chi? Il dialogo psicoanalitico e gli enigmi della soggettività*, Franco Angeli, Milano, 1998.

<sup>3</sup> Proprio questa caratteristica del sapere psicoanalitico, l'adozione cioè di un atteggiamento idiografico tramite cui far ricerca, viene indicato come uno degli elementi responsabili della debolezza riconosciuta all'impresa psicoanalitica dal punto di vista della sua credibilità scientifica cfr. Amadei G. "La ricerca liberata" in Bezoari M.- Palombi F. (a cura di), *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, op.cit.

<sup>4</sup> Afferma a tal proposito Ricoeur: "A essere interpretato non è il sogno ma il testo della narrazione del sogno. A questo testo narrato l'analisi intende sostituirne un altro che dovrebbe essere la parola primitiva del desiderio. Il movimento dell'analisi va quindi da un senso verso un altro senso che non è il desiderio ma il suo linguaggio" Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 15.

linguaggio attraverso cui essa si dà, si configura come il campo stesso di significazione su cui agire la relazione clinica e i suoi svolgimenti. Nel linguaggio e attraverso esso, anche e soprattutto nei suoi aspetti taciti, è possibile cogliere gli oggetti di interesse e di conoscenza della pratica psicoanalitica. È proprio in tal senso che è possibile individuare la dimensione verbale come tratto contraddistintivo della clinica nell'ambito psicologico, come elemento essenziale da cogliere per riconoscere il modo in cui la clinica viene riproposta.

La clinica psicoanalitica sarà infatti caratterizzata e profondamente segnata da ciò che è stata definita la codificazione clinica del far parlare<sup>5</sup>, intendendo con tale espressione l'individuazione di una serie di mezzi volti a trasformare il racconto di sé nel dispiegamento di un insieme di segni e sintomi decifrabili.

Si riferisce infatti, per contraddistinguere e accogliere la specificità della clinica psicoanalitica, di una vera e propria svolta freudiana, una svolta in senso ermeneutico nella misura in cui l'esperienza della pratica clinica sarà segnata dalla *mise en discours*, dal monito a far parlare il paziente e produrre in questo modo il materiale su cui posare lo sguardo del terapeuta e procedere alla costituzione di una nuova forma di sapere.

Il linguaggio viene quindi qui inteso non tanto e non solo con riferimento alla dimensione relazionale ma nei termini di interpretazione che elabora il materiale su cui poi si lavora: risulta necessario produrre un testo, un discorso da cui procedere per illuminare in esso, attraverso l'interpretazione, una serie di aspetti e di dimensioni su cui creare una forma di conoscenza.

Si tratta insomma di intendere il passaggio dallo "sguardo loquace", e pertanto dalla struttura percettiva contraddistinta dal rapporto tra visibile e invisibile che aveva sotteso l'esperienza anatomo-patologica in ambito medico, all'"ascolto loquace" nella misura in cui la dimensione linguistica irrompe prepotentemente sulla scena della pratica e ne costituisce la forma. Lo sguardo in ambito psicoanalitico perde quindi la sua centralità:

---

<sup>5</sup> L'espressione viene utilizzata da Foucault per indicare uno dei procedimenti attraverso cui la volontà di sapere relativa al sesso, ha fatto funzionare i rituali della confessione negli schemi della regolarità scientifica portando alla costituzione della cosiddetta *scientia sexualis*. Si tratta cioè di uno di quei procedimenti che ha presieduto alla costituzione delle cosiddette scienze sociali soggettivanti, in cui rientra tra le altre e pur con la sua specificità anche la psicoanalisi, intendendo con esse quelle forme di conoscenza scientifica volte a produrre un discorso vero intorno al sesso e sottese da metodi clinici dell'esame e dell'ascolto intesi come riproposizione dell'antica tecnologia della confessione. La continuità tra la psicoanalisi freudiana e tale forma di sapere viene individuata dallo stesso Foucault nella misura in cui a proposito di Freud il filosofo francese non riconosce la creazione di una nuova razionalità, quanto il semplice recupero in un gioco di verità sul sesso che il XIX secolo ha trasmesso Cfr. Foucault M., *La volontà di sapere*, op.cit., pp. 58-65.

non si tratta più di vedere, quanto piuttosto di ascoltare per accedere in questo modo alla percezione di quel materiale in cui, attraverso l'interpretazione di cui si sostanzia il gesto clinico, cogliere gli elementi significativi da cui costruire una forma di conoscenza particolare e inedita.

Le regole e le strutture alla base dell'esperienza clinica si modificheranno alla luce di questa differente rideclinazione della pratica e in vista di questa nuova centralità attribuita al linguaggio, in relazione cioè alla nuova dignità conferita alla dimensione verbale.

Se il monito a “far parlare” nella clinica in psicologia può essere inteso come il corrispettivo del gesto medico di dissezione del cadavere o di scandaglio nel corpo del malato<sup>6</sup> (quello che in Clinica della formazione abbiamo identificato con l'apparato deittico), allo stesso modo il corrispettivo della percezione dello sguardo loquace del medico e dei presupposti che lo fondano (quei presupposti e quelle caratteristiche che abbiamo cercato di illustrare nel paragrafo precedente) corrisponde in psicologia all'azione interpretativa, al gesto interpretativo che viene esercitato sui materiali prodotti dalla *mise en discours* del paziente.

Una volta prodotto il materiale linguistico attraverso il far parlare si tratta infatti come si è visto di attivare uno “sguardo” sullo stesso capace di leggerlo e di attribuirgli un senso, con un'operazione la cui natura è di ordine interpretativo. L'interpretazione assume allora il ruolo che in medicina era attribuito allo sguardo informato, allo sguardo che il medico posava sul paziente e permetteva di vedere ciò che fino ad allora era rimasto invisibile e su cui diveniva finalmente possibile creare un sapere.

L'interpretazione è intesa qui come lavoro di comprensione che mira a decifrare il simbolo. Nell'interpretazione infatti “la verità si costituisce attraverso un doppio gioco”<sup>7</sup>, essa è presente nel linguaggio ma in forma celata e incompleta e proprio per questo necessita di un atto interpretativo che la sappia dissotterrare. L'interpretazione viene quindi riconosciuta come momento fondamentale per accedere alla verità, proprio in quanto “intelligenza del duplice senso”<sup>8</sup> che si indirizza a tutte le espressioni

---

<sup>6</sup> “Il corpo estraneo non è soltanto guardato, toccato, palpato, spostato e collocato in posizioni diverse e determinate, ma viene nel contempo penetrato da sonde, sostanze e ammennicoli vari, sino a dar luogo a una sorta di esperimento continuo *in corpore vili*” Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 22.

<sup>7</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op.cit., p. 61.

<sup>8</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 17.

equivocche. Il suo oggetto viene identificato nella struttura del senso duplice, struttura riconosciuta cioè come criterio semantico del simbolo.

È proprio la distinzione tra le espressioni univoche e quelle del duplice senso, la presenza di questo doppio gioco a istituire il campo ermeneutico, a porre la questione di un'ulteriore lettura oltre a quella letterale, volta a intercettare un altro senso, un senso che solo lo sguardo clinico così caratterizzato in senso ermeneutico può riuscire a cogliere.

Si tratta allora di riconoscere la centralità delle procedure ermeneutiche che la pratica clinica così intesa comporta. Una dimensione ermeneutica che come si è visto è da intendersi in modo diverso dal momento interpretativo all'interno della clinica medica, poiché in campo psicologico, come poi nella sua riproposizione pedagogica, tale operazione non ha come oggetto l'individuazione più rispondente a un presunto fenomeno oggettivo e di natura fisica, ma implica un più libero gioco di significazioni.

Si tratterà allora, per indagare e riconoscere le caratteristiche di questo gesto, di riconoscere e esplicitare le condizioni e le caratteristiche della loquacità dell'azione interpretativa, quegli elementi cioè che caratterizzano l'azione di interpretazione e la fondano nella sua positività permettendole di riconoscere un senso e produrre un sapere nell'incontro con le produzioni testuali elaborate dai pazienti (o nel caso della Clinica della formazione, dai soggetti che partecipano al percorso formativo). Si tratta in sostanza di individuare alcuni degli elementi e dei presupposti attraverso i quali lo sguardo vede ciò che vede e legge ciò che legge, per poi confrontare, anche in questo caso, tali elementi dello sguardo clinico in psicologia con lo sguardo del clinico della formazione, per riconoscerne le condizioni che lo costituiscono.

Per riuscire in tale proposito, per indagare i presupposti dello sguardo clinico in psicoanalisi (e quindi alcuni presupposti dell'atto interpretativo in cui tale sguardo si sostanzia), si utilizzeranno come riferimenti l'analisi che dell'interpretazione di Freud ci restituisce Ricoeur<sup>9</sup> e il testo foucaultiano dedicato alla Volontà di sapere<sup>10</sup>. Entrambi i testi rappresentano dei riferimenti dichiarati della Clinica della formazione. In particolare vengono citati entrambi in uno stesso contributo in cui Massa promuovendo una riflessione intorno all'epistemologia della psicoanalisi nel dibattito sulle scienze

---

<sup>9</sup> Ivi.

<sup>10</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op.cit.

umane, si sofferma sull'analisi della specificità e delle caratteristiche dell'approccio clinico<sup>11</sup>.

Il confronto con lo sguardo interpretativo e i presupposti taciti che lo fondano per promuovere un paragone con lo sguardo della Clinica della formazione appare un'operazione certo utile nella misura in cui la proposta di Clinica della formazione sembra riconoscere la propria continuità più prossima con la rideclinazione psicoanalitica della pratica clinica rispetto a quella nata in ambito medico, come del resto dichiarato attraverso il riferimento analogico a tale disciplina<sup>12</sup>.

Se infatti anche la medicina viene identificata e annoverata tra le scienze sociali soggettivanti e quindi in quei saperi che ricorrono alle tecnologie dell'esame e della confessione e pertanto ai metodi clinici per trasformare il proprio oggetto in campo di significazione e prefigurarsi nei termini di scienze interpretative<sup>13</sup>, d'altro canto l'emergenza e la configurazione delle procedure ermeneutiche nella Clinica della formazione induce a riconoscere una più stretta continuità con la clinica psicoanalitica.

Come infatti nella pratica clinica in psicoanalisi è necessaria l'azione del far parlare i soggetti del percorso clinico per produrre una forma di conoscenza attraverso l'atto interpretativo che si china sui materiali prodotti e ne restituisce un senso celato, allo stesso modo nella clinica della formazione, come si è visto, si prevede la costituzione di una serie di materiali, testi o analisi creati dai soggetti che partecipano al percorso formativo che diventano il luogo su cui proiettare lo sguardo clinico e in funzione della possibilità di individuare e conoscere degli oggetti relativi all'esperienza educativa<sup>14</sup>.

Questo legame con la pratica clinica analitica viene confermato inoltre dall'affermazione circa il tentativo di promuovere una vera e propria "ermeneutica della formazione", riferendosi pertanto alla possibilità di costituire il sapere pedagogico nei

---

<sup>11</sup> Massa R. "Relazione sulla Volontà di sapere" in Bezoari M.- Palombi F. (a cura di), *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, op. cit.. Il contributo riferisce di un intervento sul dibattito sull'epistemologia della psicoanalisi in cui il pedagogista prende parola sottolineando la centralità del momento clinico come orizzonte di riferimento tramite cui leggere la Volontà di sapere, riconoscere la specificità della psicoanalisi e il suo valore in ambito epistemologico.

<sup>12</sup> Come si è già ricordato la psicoanalisi viene riconosciuto come riferimento "analogico" rispetto alla pratica della Clinica della formazione non tanto per indicare l'intenzione di fare attraverso la clinica della formazione la psicoanalisi della formazione, quanto nel senso di attenuare la presenza di elementi agiti in un campo così caratterizzato dall'azione come quello educativo, come scoperta dei significati che sottendono implicitamente l'esperienza educativa e che si tratta di dissotterrare, di rendere pertanto visibili, attraverso un'azione di tipo interpretativo.

<sup>13</sup> Cfr. Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1988, pp. 200-209.

<sup>14</sup> Cfr. par. 1.2 del presente lavoro, *Localizzazione dell'oggetto*.

termini di un sapere ermeneutico o quantomeno da definire all'interno di tale orizzonte epistemologico<sup>15</sup>. La possibilità infatti da parte del sapere pedagogico di costituirsi come pratica di conoscenza rigorosa dell'accadere educativo, l'opportunità di compiere attraverso la clinica della formazione il "passo verso l'effettivo"<sup>16</sup> è strettamente intrecciato al movimento di costituzione di una conoscenza ermeneutica, un'ermeneutica concreta e empirica<sup>17</sup>.

Questo movimento, questa "rottura", risulta possibile proprio nella misura in cui con la clinica della formazione la pedagogia si apre al paradigma clinico e più nello specifico alla particolare declinazione della clinica psicoanalitica, vista la centralità attribuiti da entrambe alla dimensione del linguaggio.

Fatte le dovute precisazione e giustificazione rispetto al senso e al tipo di operazione che si vorrebbe proporre risulta ora possibile procedere nel lavoro individuando, come si è fatto nel paragrafo precedente per lo sguardo medico, le caratteristiche e le condizioni del gesto interpretativo in psicoanalisi analizzate nel loro legame con il gesto interpretativo sotteso alla Clinica della formazione. Si considereranno pertanto come tratti contraddistintivi e costituenti l'interpretazione psicoanalitica il nascosto e il manifesto, il carattere impersonale e arcaico dell'oggetto di indagine, l'aspetto archeologico e teleologico del gesto interpretativo.

---

<sup>15</sup> Proprio questo aspetto, ovvero la collocazione della pedagogia in un orizzonte epistemologico ermeneutico, viene riconosciuto uno degli elementi di maggior specificità della Clinica della formazione intesa come proposta epistemologica relativa alla questione dell'identità disciplinare del sapere pedagogico: "In effetti è proprio questo il punto più delicato rispetto alla caratterizzazione epistemologica di una clinica psicologica, e per quanto riguarda il lavoro pedagogico, di una clinica della formazione". Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 25.

<sup>16</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 335.

<sup>17</sup> Ivi, p. 325.

### *Il nascosto e il manifesto*

L'interpretazione come si è visto, si rivolge alle espressioni del duplice senso; essa riguarda pertanto quella regione del linguaggio che si prefigura come luogo delle significazioni complesse in cui un altro senso si dà e si nasconde in senso immediato: a suscitare il lavoro dell'interpretazione è infatti una struttura intenzionale che consiste in un architettura del senso, in un rapporto del senso con il senso, del senso secondario con quello primario. L'interpretazione presuppone quindi l'esistenza di un significato secondo che si annida sotto quello esplicito e a cui l'atto interpretativo tende ad arrivare e tenta di dissotterrare. Proprio perché la struttura intenzionale del senso duplice è resa manifesta attraverso il lavoro di interpretazione, potremmo dire che l'interpretazione stessa fonda e costituisce quel significato a cui tende.

Risulta pertanto possibile affermare in primo luogo che la pratica clinica presuppone la presenza di elementi, di significati nel linguaggio che sono in esso e attraverso esso celati, nascosti, aspetti latenti da recuperare.

In particolare ciò a cui l'interpretazione, nell'analisi psicoanalitica, guarda è il sogno seppur esso sia da intendere come modello di tutte le espressioni umane, ovvero della totalità delle produzioni psichiche dell'uomo e della cultura (vengono considerate analogo del sogno l'arte, la morale, la religione). Di tali produzioni la pratica psicoanalitica offre una immagine modificata proprio perché volta a individuarne gli aspetti non evidenti, nascosti pur presenti. Il materiale che viene interpretato, che diventa l'oggetto su cui si esercita l'atto interpretativo, non è però il sogno quanto piuttosto il testo della sua narrazione<sup>18</sup>.

Proiettando il proprio sguardo su questo oggetto (ovvero il testo narrato del sogno o qualsiasi forma di narrazione) l'interpretazione mira ad arrivare al senso secondo, alla parola primitiva del desiderio, altrimenti indagabile, proprio perché sfuggente, celata. Dietro al significato evidente del testo del sogno sarebbe possibile arrivare a un altro senso (vero *focus* dell'atto interpretativo) capace di restituire al discorso e alla riflessione la dimensione del desiderio, altrimenti non raggiungibile.

È possibile riconoscere in questa descrizione della modalità di azione dell'interpretazione degli aspetti di notevole vicinanza con il paradigma indiziario, la cui continuità rispetto al metodo clinico è già stata brevemente accennata. Anche nel

---

<sup>18</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 15



paradigma indiziario infatti si presuppone la presenza di segni, apparentemente irrilevanti, che nascondono<sup>19</sup> in sé la possibilità di accedere a una realtà altra, e ben più profonda, altrimenti inattuabile<sup>20</sup>.

Questa realtà inattuabile in psicoanalisi è quella del desiderio a cui però si arriva attraverso la mediazione del linguaggio tramite cui il desiderio stesso si esprime, pur in forma velata, duplice appunto; il movimento dell'analisi procede quindi da un senso verso un altro senso che non è il desiderio quanto il suo linguaggio tentando quindi di accedere al desiderio stesso attraverso la sua semantica<sup>21</sup>.

Esiste pertanto qualcosa che va rintracciato e presenta in sé gli aspetti del segreto, di ciò che è mascherato e necessita di essere recuperato, dissotterrato. Questo elemento mascherato e rintracciabile nel e attraverso il linguaggio è il desiderio.

Per intendere però la natura e l'origine dell'elemento a cui si accede attraverso il percorso interpretativo sembra necessario fare un passo ulteriore e riferirsi all'immagine dell'uomo che viene presupposto dalla psicoanalisi e che può essere inteso nei termini di soggetto di desiderio:

“Ora questa semantica ruota intorno a un tema che in qualche modo è nucleare: in quanto uomo che desidera, io mi avanzo mascherato - *larvatus prode*; nello stesso momento il linguaggio è, innanzitutto e molto spesso stravolto: vuol dire *altro* da ciò che dice, possiede un senso duplice, è equivoco”<sup>22</sup>.

Proprio perché il soggetto si prefigura nei termini di soggetto di desiderio, a partire da questo tema “nucleare”, è possibile riconoscere la dimensione del desiderio nel simbolo che ad esso rimanda e di cui si trova traccia nel linguaggio (o più precisamente nella struttura semantica del simbolo che tramite il linguaggio si dà), una traccia

---

<sup>19</sup> La dimensione del nascosto e del segreto a cui si accennava nel capitolo precedente in relazione al paradigma clinico in medicina viene qui intesa in senso diverso: mentre infatti per la clinica medica a essere nascosto e pertanto necessitante di essere recuperato attraverso un gesto che lo ponesse in vista era il segno, qui ciò che è nascosto non è tanto, o non solo in segno, quanto il significato ad esso associato. Mentre infatti il segno appare evidente e riconoscibile nelle narrazioni ciò che non appare è la realtà altra, quella del senso secondo, di cui implicitamente riferisce.

<sup>20</sup> “Freud commentando il metodo morelliano parla di un metodo interpretativo imperniato sugli scarti, sui dati marginali, considerati come rivelatori. Particolari considerati di solito senza importanza, o addirittura triviali, bassi fornivano la chiave per accedere ai prodotti più elevati dello spirito umano” Ginzburg C., *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, p. 164.

<sup>21</sup> “Ma importa porre fin dall'inizio che questa dinamica – se non quest'energetica, anzi idraulica – del desiderio e della rimozione, si enuncia unicamente in una semantica: le “vicissitudini degli istinti” per usare un termine di Freud, possono essere colte solo nelle vicissitudini del senso” Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 16.

<sup>22</sup> Ivi, p. 17.

nascosta e che necessita del lavoro interpretativo per poter essere dissotterrata. O meglio si assisterebbe a un processo di co-costruzione tale per cui l'oggetto del lavoro interpretativo (il desiderio) e l'immagine del soggetto che compie il percorso analitico si definirebbero vicendevolmente: proprio perché il soggetto è soggetto di desiderio sarebbe possibile cogliere nel linguaggio del sogno raccontato dal soggetto elementi legati al desiderio, viceversa proprio perché nel linguaggio del sogno è possibile trovare un senso secondo che sottende quello evidente è possibile individuare la presenza della componente del desiderio nel soggetto che produce il testo.

Un ulteriore elemento che costituisce e sostiene il processo di interpretazione è quindi legato al fatto che l'aspetto nascosto presente nel linguaggio (il desiderio) rimanda ad una caratteristica del soggetto, in particolare alla definizione dell'uomo in quanto soggetto di desiderio.

Riassumendo potremmo allora affermare che un primo aspetto che emerge come costitutivo e costituito dallo sguardo interpretativo e che ne contraddistingue e giustifica il darsi, è la presenza di un elemento che c'è ma non si vede, che è nascosto pur agente. Il simbolo, presente nelle produzioni culturali testuali ma non obbligatoriamente scritturali<sup>23</sup>, riesce a manifestare tale elemento altrimenti inattuabile in forma diretta. L'elemento nascosto che si annida nel simbolo presente nelle produzioni testuali permette di arrivare a un aspetto riferito all'uomo: il desiderio la cui semantica ne sottende il linguaggio e che ne determina i gesti.

Anche all'interno del percorso di Clinica della formazione, è possibile individuare, come presupposto dello sguardo interpretativo che ne sottende il darsi, la presenza di qualcosa di nascosto, di celato e che proprio l'interpretazione e lo sguardo clinico tenta di dissotterrare<sup>24</sup>.

La dimensione del "nascosto" viene rigiocata a diversi livelli: in primo luogo questo aspetto costitutivo dell'esperienza educativa non si dà spontaneamente, come abbiamo già avuto modo di riconoscere, ma necessita per poter essere colto di un gesto che crei

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 35.

<sup>24</sup> "Quello che viene in luce è l'idea di una *latenza*, che chiede di essere *interpretata*, l'idea di una dimensione nascosta" Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 324.

le condizioni per porlo in evidenza e quindi permetta la costruzione di un testo da sottoporre ad analisi (nel caso della Clinica della formazione il gesto è costituito dalle indicazioni connesse all'apparato deittico). D'altro canto il movimento ostensivo permette di produrre dei materiali testuali in cui tale oggetto non si manifesta ancora in forma evidente ma necessita di uno sguardo che lo sappia recuperare e restituire alla luce.

Ciò che si cerca di fare nella pratica Clinica è pertanto la scoperta di una serie di significati la cui ricerca si fonda sul presupposto che esista nell'accadere educativo una latenza di ordine pedagogico che rappresenta lo specifico oggetto di tale pratica; è in questo senso che la Clinica della formazione si pone come possibilità di "aprire un varco verso qualcosa di meno visibile, di poco evidente, di più impalpabile"<sup>25</sup>.

Uno dei presupposti della Clinica della formazione è quindi relativo alla presenza di alcune dimensioni che pur essendo elementi propri dell'esperienza educativa, si prefigurano in modo non manifesto. Ciò che determina l'accadere educativo è allora solo in parte materiale e visibile, una parte invece dell'accadere educativo si dà nell'immateriale, nel non visibile/non dicibile e pertanto in ciò che fino ad allora è rimasto nascosto (nel duplice livello) e pertanto impensato:

"è necessario cercare di scoprire dei significati sulla base dell'idea che ci siano dimensioni implicite che uno sguardo pedagogico può scorgere o può sforzarsi di ricostruire, e che oggi questa latenza sia molto accentuata nell'ovvietà del far progetti, del proporre valori, dell'applicare tecniche"<sup>26</sup>

Se all'interno del contesto psicoanalitico l'elemento da riconoscere attraverso il lavoro interpretativo è la dimensione del desiderio, nel contesto di Clinica della formazione questo aspetto da dissotterrare attraverso il lavoro interpretativo ha a che fare con la formazione, e più precisamente con i significati non evidenti e pertanto impliciti ad essa legati.

Si tratta in sostanza di riconoscere come la formazione venga rappresentata, attraverso quali referenti venga detta, tramite quali concetti e costrutti venga categorizzata, da quali codici affettivi e fantasmi la sua immagine sia accompagnata, tramite quale mediazione educativa venga riconosciuta e tratteggiata.

---

<sup>25</sup> Ivi, p. 327

<sup>26</sup> Ibidem.

L'ordine di latenza recuperato tramite la Clinica della formazione indaga ciò che si intende per formazione, come la si pensa, la si attraversa emotivamente, la si concepisce strutturalmente.

Potremmo allora affermare che uno dei presupposti della pratica Clinica riguarda il fatto che esistano degli aspetti relativi alla formazione (il cui oggetto e referente specifico è relativo a modelli di formazione) che sono parte dell'esperienza educativa, elementi presenti pur in forma non visibile e che influiscono in essa, tanto da essere oggetto di interesse del sapere pedagogico:

“Prende campo l'idea che la formazione abbia questa profondità storica e «far pedagogia» voglia dire avere a che fare con questa profondità di vicende, di vicissitudini, di storie di formazione”<sup>27</sup>.

Per riuscire a accedere a questo aspetto di “profondità” relativo alla formazione anche in Clinica della formazione, come nella clinica psicoanalitica, si passa attraverso la mediazione del linguaggio.

Si presuppone pertanto questi elementi nascosti dell'esperienza educativa siano rintracciabili nel linguaggio e sottoponendolo a una lettura seconda.

In questo senso si afferma il proposito di rendere la formazione un oggetto narrativo, si tratta di trasformare la formazione in testo per riuscire a coglierci tramite lo sguardo clinico i significati non evidenti ma in esso tacitamente presenti, quelle espressioni che dietro all'aspetto manifesto presentano dimensioni nascoste ma importanti da riconoscere<sup>28</sup>. Non è quindi la formazione, ma il testo della sua narrazione ad essere l'oggetto di interesse del lavoro clinico proprio nella misura in cui tramite la lettura del testo è possibile recuperare aspetti in essa silenti, tracce nascoste nel sottotesto e relative alla densità di significati in essa implicati. Si propone quindi un lavoro sulla formazione che passi però dal piano del linguaggio, che permetta di considerare la propria storia di formazione e attraverso la sua narrazione di rielaborarla continuamente, decostruire le attribuzioni e i significati, i valori implicati nel modo in cui la si descrive e racconta; si

---

<sup>27</sup> Ivi, p. 329.

<sup>28</sup> “Il campo della formazione diventa così un «testo» capace di attivare e di produrre una sovradeterminazione altrettanto infinita di interpretazioni e comunque di modelli di comprensione variamente declinati, tali da restituirne non solo la sua ineliminabile dimensione tecnica e organizzativa, ma anche quella più squisitamente umana e culturale” Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 11.

tratta quindi di “un discorso sul linguaggio, su come ciascuno consegna al linguaggio la narrazione della propria storia di formazione”<sup>29</sup>.

Si tratta quindi di recuperare nel corpo vivo del testo prodotto in sede clinica oltre alla lettura di primo livello, la trama che la sottende e che ricomprende le rappresentazioni e i codici con cui essa è concretamente pensata, sentita, organizzata e vissuta, indagando (o meglio interpretando) le forme linguistiche, i simboli, le immagini tramite cui chi quello stesso materiale testuale ha prodotto dice la formazione<sup>30</sup>. Quando infatti si producono discorsi relativi alla formazione, ci si rivolge a oggetti il cui livello di esistenza e di realtà è interno al tipo di rappresentazione cui perviene l'apparato simbolico a cui si ricorre. Per riuscire a scorgere tali oggetti è necessario quindi penetrare lo “spessore semantico”<sup>31</sup> dei costrutti che li contengono promuovendo un lavoro di recupero che renda lo stesso linguaggio il campo dell'esplorazione clinica.

Negli aspetti metaforici della narrazione, nei quali si individua uno dei luoghi di attenzione della pratica della Clinica della formazione, è possibile riconoscere quella struttura del duplice senso che permette di avvicinare il lavoro interpretativo della clinica pedagogica a quello attivato dalla clinica in contesto psicoanalitico:

“La produzione di una metafora attiva due ordini di riferimento semantico e quindi di ontologia: uno superficiale, che dà l'illusione del significato proprio e letterale, e un altro riposto, non accessibile che indirettamente e per mezzo di un complesso gioco metaforico”<sup>32</sup>.

Si tratta dunque anche per la Clinica della formazione di recuperare il non-detto che si annida sotto la narrazione, che però assume qui il volto non tanto della rappresentazione del desiderio, quanto di una modellistica della formazione, un'esplicitazione di immagini, modelli cognitivi, codici affettivi e strutture che accompagnano e sottendono il modo in cui si racconta la formazione. Tale operazione rende possibile, come si è già accennato, porre la retorica come oggetto di

---

<sup>29</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A.- Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan: la psicoanalisi, l'ermeneutica, il reale*, Unipress, Padova, 1996.

<sup>30</sup> “Si tratterà allora di far convergere l'indagine proprio su queste analogie e su queste metafore, per esplicitarle, per riconoscerne il senso nell'economia complessiva del discorso e per risalire, ricostruendoli, ai progetti di intervento ed ai progetti di conoscenza di cui sono espressione. Questo sì che è possibile, esibire il linguaggio di cui un discorso e i significati in esso obiettati sono il prodotto, ma per farlo bisogna pur sempre disporre di un linguaggio” Franza A., *Retorica e metaforica in pedagogia*, op. cit., p. 78.

<sup>31</sup> Franza A. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 96.

<sup>32</sup> Franza A., *Retorica e metaforica in pedagogia*, op. cit., p. 59.

tematizzazione<sup>33</sup>: problematizzare quindi il modo in cui si racconta, si rappresenta la formazione per riconoscere dietro le indicazioni implicite (simboli, immagini, metafore) il loro senso secondo e quindi gli schemi e i codici (latenze) che accompagnano il racconto e ne costituiscono la trama nascosta.

Se quindi in psicoanalisi si tratta di promuovere una semantica del desiderio, in Clinica della formazione si tratta di promuovere una semantica della formazione o per meglio dire una “semiotica della formazione”<sup>34</sup> o ancor più specificamente - come meglio si vedrà in seguito - una semeiotica della formazione, individuando quindi il tentativo insito nella pratica di Clinica della formazione di riconoscere e oggettivare la relazione tra un segno e ciò a cui esso rimanda, ricostruendo la dimensione del segno, promuovendo quindi una elaborazione simbolica di questa dimensione semiotica<sup>35</sup>.

È importante però precisare quale statuto ontologico vada attribuito a tali elementi, agli oggetti della pratica clinica e pertanto a quelle “latenze” che si intende riconsegnare al discorso pedagogico.

Anche per definire questo aspetto relativo alle latenze della formazione è possibile guardare al confronto con la psicoanalisi così come viene considerata nella lettura di Ricoeur. Il filosofo francese invita infatti a prestare attenzione all’indice di realtà dei concetti topici ed economici della metapsicologia per evitare di retrocedere nuovamente in posizioni naturaliste<sup>36</sup>. La realtà da attribuire agli oggetti illuminati dalla pratica psicoanalitica è una realtà che va articolata sulla rete delle operazioni dell’interpretazione, da definire pertanto all’interno del campo ermeneutico e solo in relazione ad esso. Il nesso con l’ermeneutica è fondamentale da preservare nella misura in cui evita di cadere nel naturalismo e permette invece di intendere e giustificare i concetti metapsicologici tramite il loro potere di ordinare un nuovo dominio di oggettività e di intelleggibilità. In questo senso, anche per quanto riguarda lo statuto da

---

<sup>33</sup> “Non dobbiamo vergognarci di scoprire che ogni proposta sull’educazione ci situa, ancora per molto, sulle rive incerte della retorica, là dove regna la metafora, nell’ambiguità delle sue compulsioni ripetitive e delle sue impertinenze creative” Franza A., *Retorica e metaforica*, op. cit., p. 123.

<sup>34</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 336.

<sup>35</sup> “Nella semiologia il fenomeno per così dire si sdoppia in due parti: il «segno» e il «designato»” Franza A. in Bertolini G. (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*, Guerini, Milano, 1994, p. 134.

<sup>36</sup> Come si vedrà in seguito Ricoeur associa la pratica psicoanalitica e il sapere che da essa deriva a un movimento di critica della filosofia riflessiva e del suo fondamento egologico inteso nei termini di coscienza immediata. La puntualizzazione rispetto al realismo dell’Es si prefigura pertanto nell’opera di Ricoeur come condizione fondamentale per preservare il beneficio connesso allo spossamento della coscienza immediata.

attribuire alle latenze si può riconoscere la necessità di individuare il loro valore e la loro consistenza dal punto di vista ontologico all'interno della pratica clinica da cui esse stesse sono individuate e contemporaneamente poste, riconoscendo e sottolineando in questo modo la loro positività in quanto concetti capaci di rendere conto e consegnare al discorso un dominio di oggettività pur senza cadere nella tentazione di naturalizzarle. Definire il loro indice di realtà nel quadro della pratica interpretativo che li pone in essere non corrisponde a sminuirne il valore e il potere euristico, né quindi a svalutarne la capacità di fornire conoscenze e indicazioni utili a comprendere e gestire con maggior consapevolezza l'accadere educativo, quanto semplicemente sottrarsi a posizioni ontologiche vicine al realismo.

Infine anche per quanto riguarda la Clinica della formazione, come per la psicoanalisi, risulta indispensabile per cogliere l'origine di questi elementi nascosti all'interno delle narrazioni e presenti in forma invisibile nell'esperienza educativa, indagare l'immagine del soggetto che viene ad essere pensata come elemento "nucleare" che sottende come presupposto tacito l'intero percorso, nella misura in cui, come si è già avuto modo di considerare, è proprio il soggetto impegnato in veste di educatore o formatore ad essere portatore di questi aspetti latenti, nella misura in cui viene posto dalla pratica nel ruolo di ricercatore ma anche di ricercato e pertanto oggetto della ricerca nonché «luogo» precipuo verso cui orientare la ricerca stessa<sup>37</sup>. Gli elementi portati alla luce dalla pratica Clinica sono considerati elementi propri dei soggetti che abitano i contesti educativi. La definizione di tali oggetti procede quindi di pari passo con la definizione dei soggetti, con l'identikit presupposto di ciò che l'uomo è.

In questo senso se il soggetto della pratica clinica in psicoanalisi si poneva nei termini di soggetto di desiderio, nell'ambito della Clinica della formazione si potrà parlare di un soggetto di formazione, un soggetto cioè che presenta in sé una serie di aspetti e dimensioni, per lo più nascosti e sui quali non sembra essere in grado di sviluppare una forma di conoscenza e pertanto di controllo, se non con la pratica clinica stessa, e che rimandano alla formazione, al modo in cui il soggetto vive, pensa, intende e sente la formazione.

---

<sup>37</sup> Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 10.

### *Id loquitur: verso l'impersonale*

Riferendo circa la produzione freudiana, Ricoeur utilizza il concetto di “archeologia del soggetto”. tale espressione come dichiara lo stesso filosofo francese, non compare direttamente nei testi psicoanalitici, ma viene tuttavia riconosciuta come fondamentale per cogliere uno degli aspetti centrali della produzione freudiana, nonché per intercettare la posizione con cui la psicoanalisi si pone rispetto al problema della filosofia riflessiva<sup>38</sup>.

Il riferimento al termine archeologia rimanderebbe al movimento proprio della pratica clinica, un movimento cioè volto a promuovere un recupero nel passato, a dissotterrare un elemento arcaico insito nell'uomo e nella cultura<sup>39</sup>.

Esisterebbe pertanto un elemento originario e anteriore che proprio la pratica analitica, con il suo movimento archeologico, consentirebbe di dissotterrare. Ricoeur scorge infatti nel freudismo una rivelazione di questa dimensione, una manifestazione del senso anteriore, tanto che la psicoanalisi potrebbe essere intesa come ricerca dei desideri “indistruttibili e immortali del nostro inconscio”<sup>40</sup>.

Si tratterebbe allora di arrivare, attraverso l'analisi dei sogni o delle altre produzioni culturali, a riconoscere l'eredità arcaica dell'uomo e a cogliere ciò che in lui è psichicamente innato<sup>41</sup>.

---

<sup>38</sup> Ricoeur nel testo citato, individua tre livelli di consistenza del discorso di Freud: quello relativo al problema epistemologico volto a chiarire che cosa si intenda per interpretazione, quale forma di conoscenza sia connessa a tale attività, quello relativo al problema dialettico e quindi la questione del rapporto e la coordinazione tra l'interpretazione psicoanalitica e le altre forme di interpretazione, ed infine il problema della filosofia riflessiva relativo alla domanda circa il tipo di comprensione di sé legato all'interpretazione, all'individuazione del sé che attraverso tale pratica giunge a comprendersi.

<sup>39</sup> Il termine archeologia come viene qui inteso sembra distanziarsi rispetto all'accezione con cui compare nell'opera foucaultiana. Nella produzione di Ricoeur tale termine compare per fornire una indicazione relativa alla direzione, rivolta al passato, del gesto interpretativo in psicoanalisi e rimanda pertanto alla caratteristica dell'oggetto dissotterrato attraverso la pratica clinica (l'arcaico). In questo senso si può parlare di interpretazione come archeologia in quanto recupero di un anteriore, di un significato che alberga nel doppio fondo della parola e che riporta alla luce un arcaico costitutivo del soggetto. In Foucault il termine archeologia compare invece per qualificare un'opzione metodologica più ampia, quella a cui egli stesso ricorre nella sua produzione e che segna uno scarto rispetto alla modalità interpretativa. Il riferimento all'archeologia in Foucault indica il movimento di riconoscimento delle condizioni che hanno reso possibile la costituzione di un determinato campo di oggetti (follia, la malattia, l'uomo), “le virtualità trascendentali dell'oggetto”, il suo a-priori concreto, ciò che ha preceduto e reso possibile nel suo darsi uno specifico dominio di indagine. Si tratta quindi di riconoscere le condizioni dell'apparizione storica di un discorso, non promuovere la ricerca di un senso nascosto da ritrovare tramite la scoperta di un elemento arcaico e connesso al passato. Si confronti a tal proposito l'indicazione fornita sulla differenza tra il metodo archeologico e il commento nella prefazione del suo testo sulla clinica, Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., pp. 8-13.

<sup>40</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 407.

<sup>41</sup> Ivi, p. 406.



In particolare in Freud sarebbe possibile trovare due concetti di arcaicità: uno ristretto e uno generalizzato.

Quello ristretto, dedotto dai sogni e dalla nevrosi, riferisce rispetto ai processi non alterati dallo scorrere del tempo e che pertanto non intessono nessun rapporto con tale dimensione; esso si caratterizza pertanto per il suo porsi “fuori dal tempo”. Tale ordine dell’imtempetivo, profondo e abissale, avrebbe a che fare con “l’impersonale”, “il neutro”, un neutro denso di rappresentazioni e impulsi istintuali, un neutro che senza essere *ego cogito* va invece inteso nei termini di *id loquitur*, traducibile nella loquacità, negli spostamenti significanti, nella retorica del sogno.<sup>42</sup>

Al fondo dell’uomo sarebbe allora possibile ravvisare, come elemento profondo, come anteriorità, posizione precedente al *sum* e da cui lo stesso *cogito* si trova ad essere posto, questo elemento sotteso ma sottratto al tempo, questo elemento neutro e impersonale.

L’altro concetto di arcaicità rimanda invece a un’archeologia generalizzata, legata quindi alla teoria generale della cultura. Poiché tutta la teoria freudiana della cultura può essere trattata come un’estensione analogica a partire dal nucleo iniziale costituito dal sogno, e quindi ideali e illusioni possono essere riconosciuti come analoghi del sogno (o dei sintomi nevrotici), tutta l’interpretazione analitica può essere letta come archeologia volta a recuperare la forma arcaica dell’umano intesa nei termini di principio di piacere. Si tratta allora di una riemersione dell’antico (al di sotto delle razionalizzazioni, idealizzazioni e sublimazioni) al cui culmine si assiste con la critica della religione, con il “ritorno del rimosso” inteso come arcaicità della cultura. Alla base delle produzioni culturali la psicoanalisi individuerrebbe pertanto la presenza e l’azione del principio di piacere, inteso come corrispettivo culturale del desiderio.

Lo sguardo interpretativo presupporrebbe allora la presenza di questa componente, di questo oggetto impersonale e neutro, di questo elemento agente e da intendere come luogo del senso.

Proprio questa operazione di dissotterramento consentirebbe di individuare la posizione del desiderio da cui l’uomo è posto, da cui si trova ad essere posto, una posizione che è anteriore al *sum* e viene iscritta nel cuore stesso del *cogito*.

---

<sup>42</sup> Ivi, p. 410.

Risulta a questo punto più chiaro in che senso il luogo filosofico del discorso analitico è il concetto di archeologia del soggetto, in che senso quindi questa archeologia del soggetto permette di iscrivere il discorso di Freud in una filosofia deliberatamente riflessiva. La metapsicologia viene infatti letta da Ricoeur come un nuovo modo di promuovere la riflessione, affrontando questioni di filosofia riflessiva sfuggendo però al riferimento al fondamento egologico, superando quindi l'idea di "io penso, io sono" come fondamento riflessivo di ogni posizione sull'uomo.

La produzione di Freud, la sua proposta di pratica clinica e la teoria da essa prodotta, si presterebbe pertanto ad essere letta come critica al concetto di coscienza immediata, come decentramento del fuoco delle significazioni, del luogo della nascita del senso, oltre e sotto la dimensione conscia. Una nuova istanza di senso subentrerebbe alla coscienza spossessata: la posizione del desiderio. Proprio questo presupposto sarebbe sotteso all'intera pratica clinica, costituirebbe l'istanza giustificante e sottendente il senso del gesto interpretativo da essa promosso. Un desiderio quindi connesso all'arcaico, dal carattere impersonale e riconducibile allo spazio della riflessione proprio attraverso la pratica clinica:

"Dal momento che il desiderio è accessibile solo tramite i travestimenti in cui si disloca, è solo interpretando i segni del desiderio che si può riprendere nella riflessione la posizione del desiderio e quindi allargare la riflessione stessa che conquista infine ciò che dapprima ha perduto"<sup>43</sup>.

Si presupporrebbe pertanto come condizione dello sguardo psicoanalitico l'idea di un soggetto spossessato che procede di pari passo all'affermazione di quella che Foucault ha definito "il principio di una latenza intrinseca"<sup>44</sup> rispetto all'oggetto di indagine (che nel caso della psicoanalisi è rappresentato dal desiderio). Il funzionamento del desiderio sarebbe pertanto oscuro, sfuggente nella natura e nei suoi meccanismi, celato anche allo stesso soggetto che ne è portatore<sup>45</sup> e importante da recuperare proprio tramite la pratica clinica e il sapere da esso prodotto.

---

<sup>43</sup> Ivi, p. 390.

<sup>44</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., p. 61.

<sup>45</sup> Rispetto alla sessualità e allo sviluppo della *scientia sexualis* cui riferisce nella sua analisi Foucault si afferma il principio di latenza intrinseca che rimanda al carattere nascosto e complesso dell'oggetto dissotterrato e della sua azione e funzionamento: "Se bisogna strappare la verità del sesso attraverso la tecnica della confessione non è solo perché è difficile da dire, o perché è colpita dai divieti della decenza. Ma perché il funzionamento del sesso è oscuro; perché è nella sua natura di sfuggire e perché la sua energia con i suoi meccanismi si sottraggono; perché il suo potere è clandestino. Integrandola a un progetto di discorso scientifico, il XIX secolo ha spostato la confessione; essa non tende più a riferirsi

La riflessione da intuizione (“Io penso, Io sono”) diviene allora con la produzione freudiana possibilità di cogliere l’Ego nel suo sforzo di esistere, trasformando così il ruolo epistemologico che Kant le aveva attribuito in un compito più vasto di ordine etico, di recupero cioè dell’atto di esistere, del desiderio di essere proprio tramite l’apertura ermeneutica. Se la posizione del sé non è più un dato (come la coscienza immediata poneva) ma un obiettivo, per cogliere il sé risulta a questo punto indispensabile cogliere le opere che testimoniano questo sforzo di essere, questo desiderio di esistere, tramite cui il soggetto dà senso al reale e lo vive, consentendo così alla riflessione di aprirsi all’ermeneutica:

“la filosofia riflessiva deve includere i risultati, i metodi e i presupposti di tutte le scienze che tentano di decifrare e di interpretare i “sogni” dell’uomo”<sup>46</sup>

In questo senso l’avventura della riflessione intrapresa tramite la metapsicologia freudiana procederebbe da un *cogito* ferito, un *cogito* che si pone ma non si possiede, un *cogito* che comprende la propria verità originaria solo entro e attraverso la confessione dell’inadeguatezza, dell’illusione della coscienza immediata. D’altro canto la psicoanalisi presupporrebbe l’immagine di un soggetto come impegnato a intenzionare il reale, ad attribuirgli senso; anche la psicoanalisi, intessendo una relazione con il contributo fenomenologico, indicherebbe la presenza di un luogo di senso, un centro focale di intenzioni e “orientamenti-verso”, pur collocando questo centro nell’inconscio e separando quindi il senso dalla presa di coscienza, marcando così la crisi della coscienza<sup>47</sup>.

Ma questa inadeguatezza sarebbe da intendere non in termini negativi (pertanto come assenza)<sup>48</sup> quanto al contrario come possibilità di cogliere la posizione del desiderio da cui si è posti proprio grazie l’operazione dell’interpretazione e l’apertura della filosofia riflessiva all’ermeneutica<sup>49</sup>.

---

solo a ciò che il soggetto vorrebbe nascondere, ma a ciò che è nascosto a lui stesso, e che non può venire alla luce che a poco a poco attraverso il lavoro di una confessione” Ivi, p. 61

<sup>46</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., pp. 56-57.

<sup>47</sup> Per un confronto tra psicoanalisi e fenomenologia proposta in Ricoeur. Si veda Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., pp. 366-368.

<sup>48</sup> “L’inconscio non è più definito in rapporto alla coscienza, come un carattere di assenza, di latenza ma come località in cui risiedono determinate rappresentazioni” ivi, p. 390.

<sup>49</sup> “Questa fuga dal fondamento egologico è assai istruttiva; non contraddistingue affatto lo scacco della teoria analitica; è questa stessa fuga dall’originario che ora bisogna comprendere come una perizia della riflessione”, ivi, p. 387.

Se il punto di vista della coscienza, su cui si era basata fino ad allora la filosofia riflessiva, è un punto di vista falso, la metapsicologia si pone come possibilità di spossessare il *cogito* illusorio che ne era posto alla base inaugurando una nuova modalità di intendere la riflessione. Si offre allora al filosofo la possibilità di salvare la certezza della riflessione passando attraverso la perdita della centralità della coscienza:

“Bisogna perdere la coscienza e la sua pretesa di reggere il senso, se si vuol salvare la riflessione e la sua invincibile certezza”<sup>50</sup>

Proprio per questo, proprio per il decentramento rispetto al luogo del senso, il discorso in grado di dire ciò che siamo per Ricoeur non può essere confuso con una psicologia della coscienza ma si deve porre nei termini di filosofia della riflessione.

Si può allora intendere in che senso si possa parlare di interpretazione come “esercizio del sospetto”<sup>51</sup>: Freud (con un’operazione simile a quella che Ricoeur riconosce a Marx e a Nietzsche) con la sua produzione affronta e ripropone la questione del dubbio cartesiano ponendola però al centro della stessa fortezza cartesiana, in relazione alla coscienza. Nello stesso tempo individua però la possibilità di pervenire a una parola più autentica, una parola capace di restituire alla riflessione “ciò che ha dapprima perduto” attraverso l’attività di interpretazione, quell’attività capace di restituire il senso secondo, nascosto e di pervenire in questo modo al desiderio, all’arcaico.

Lo scopo di tale operazione si presenta quindi nei termini di “costituzione del soggetto in un discorso vero”<sup>52</sup> dove il discorso vero è da intendersi come riflessione capace di restituire il senso dell’irriflesso, ovvero ciò da cui si è posti e che da misconosciuto diviene finalmente conosciuto<sup>53</sup>.

Il lavoro interpretativo operato tramite la pratica clinica in psicoanalisi porrebbe pertanto la presenza di elementi impersonali, sottesi alla coscienza di ognuno (nella misura in cui viene spostato il centro focale delle intenzioni), da recuperare attraverso l’attività ermeneutica allo scopo di permettere di pervenire alla verità del soggetto. L’affermazione di tal presupposto implicherebbe l’immagine di un soggetto

---

<sup>50</sup> Ivi, p. 388.

<sup>51</sup> Ivi, pp. 42-46.

<sup>52</sup> Ivi, p. 365.

<sup>53</sup> Ricoeur riconosce infatti come la psicoanalisi possa essere letta come operazione funzionale a promuovere l’estensione della coscienza stessa, ivi. p. 45.

sposessato e parallelamente la critica al concetto di *cogito* e della filosofia riflessiva che su di esso si ergeva.

Lo schema e i presupposti individuati per descrivere lo sguardo, o meglio l'ascolto clinico in psicoanalisi, possono essere riconosciuti come caratteristiche proprie anche dello sguardo della Clinica della formazione

In primo luogo anche in Clinica della formazione sarebbe possibile individuare la presenza di un elemento anteriore, arcaico da dissotterrare e rendere oggetto di tematizzazione. Anche lo sguardo del clinico della formazione presuppone infatti che l'elemento di cui promuovere il recupero tramite la pratica abbia a che fare con l'anteriore, un arcaico però che presenta delle caratteristiche differenti rispetto a quello psicoanalitico anche e soprattutto nella misura in cui non viene sottoposto a un processo di naturalizzazione e sostanzializzazione

In Clinica della formazione il riferimento all'arcaico si rigioca infatti nei termini di una serie di elementi e dimensioni riconosciuti come parte dell'esperienza educativa e portati dai soggetti che la abitano e che rimandano al passato, più nel particolare all'esperienza formativa attraversata da educatori e formatori, come eredità di una serie di situazioni attraverso cui il soggetto si è costituito in quanto tale, di cui per molti versi, si presenta come precipitato, effetto di superficie. Tale arcaico assume infatti come si è visto il volto dei modelli, delle rappresentazioni, dei fantasmi e dei desideri legati alla formazione, intesi quindi come prodotti della vicenda di formazione attraversata dai soggetti. Anche il movimento attuato dalla Clinica della formazione potrebbe pertanto essere letto come movimento archeologico, nell'accezione in cui questo termine compare in Ricoeur. Tuttavia, nonostante questo aspetto di comune ritorno all'anteriore, la pratica della Clinica della formazione si distingue da quella psicoanalitica nella misura in cui a tale elemento arcaico non viene attribuito l'ordine dell'intempestivo, una natura svincolata dal tempo e immutabile, ma al contrario un'origine storicamente e materialmente determinata.

Non è quindi possibile riferire di modelli e rappresentazioni innate, elementi indistruttibili e immortali che appartengono al soggetto come alla cultura di cui è parte, quanto piuttosto parlare di schemi e concezioni, epistemologie e codici prodotto del

percorso formativo, riconoscendo pertanto il carattere storicamente determinato delle stesse.

Non si tratterebbe pertanto di restituire alcun nucleo originario e innato alla riflessione, né un senso profondo e autentico dell'uomo, ma riconoscere e individuare le determinazioni storiche che lo costituiscono, di cui è prodotto e tramite cui si pone (o meglio da cui è posto) nell'esperienza.

All'idea di una verità sostanziale, di un nucleo originario si sostituisce quella di un precipitato legato ai condizionamenti e alle determinazioni vissuti.

In questo senso si può riferire quindi per la Clinica della formazione di un anteriore, seppur un anteriore non innato quanto storicamente determinato.

Per ciò che riguarda il carattere impersonale attribuito all'arcaico nella clinica psicoanalitica, sembra ravvisabile un aspetto di continuità con la pratica della clinica della formazione seppur non di totale sovrapposizione.

Se infatti il contesto storico sociale e le determinazioni in esso presenti possono essere considerati un sostrato comune e pertanto veicolo di modelli e schemi che possono apparire come ricorrenti e qualificanti il modo in cui in una certa società o in uno specifico contesto si intende, si pensa e si vive la formazione, la presenza di un elemento neutro o impersonale, intendendo con esso un elemento comune e che si reitera identico nei diversi soggetti indipendentemente da essi, non sembra essere presupposto dalla pratica pedagogica.

Questo non implica che l'individuazione dei modelli e degli schemi attivata dalla pratica clinica in pedagogia preveda una centratura e un focus sul singolo e lì si soffermi, né che il percorso Clinico rifiuti come obiettivo quello di individuare modelli e codici generali e volti a restituire un'immagine della cultura educativa presente nei contesti in cui l'educazione è in atto.

Il tentativo è infatti quello di oggettivare discorsi e linguaggi non per cercare tipologie o produrre una raccolta di profili individuali, quanto piuttosto per enucleare dei significati e delle rappresentazioni comuni, dei modelli di tipo concettuale che caratterizzano la cultura educativa. Viene quindi ad essere riconosciuto come fondamentale l'aspetto culturale<sup>54</sup> di un'operazione di tal tipo, e quindi la possibilità

---

<sup>54</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 334.

tramite la pratica Clinica di far coincidere il dominio della cultura pedagogica con quello della cultura educativa.

Si può quindi parlare di una valorizzazione della dimensione soggettiva e irripetibile come elemento costitutivo della pratica della Clinica della formazione<sup>55</sup>, nel senso che in un percorso di questo genere viene riconosciuto il peso delle rappresentazioni individuali e specifiche di ogni educatore e formatore, ad esse viene riconosciuta dignità e un ruolo nell'esperienza e quindi nel sapere che se ne occupa, ma è uno sguardo che si posa sul singolo per riconoscere gli elementi strutturali della formazione, degli elementi intesi come qualificanti le esperienze educative concrete. La soggettività di cui si riferisce in Clinica della formazione è pertanto una soggettività transindividuale, non solo nel senso che gli elementi recuperati attraverso la pratica sono di interesse in quanto ritenuti parte dell'esperienza educativa in atto e non in quanto dimensioni che pertengono specificamente il soggetto e per promuovere una conoscenza sullo stesso<sup>56</sup>, ma anche nel senso che l'obiettivo è quello di restituire a una zona di tematizzazione di ordine pedagogico la cultura educativa presente nei contesti educativi, con una attenzione che viene volta agli elementi ricorrenti e caratterizzanti il modo in cui l'esperienza educativa viene pensata e agita in un certo contesto. È in questo senso che può essere intesa l'affermazione:

“Si passa attraverso un punto di vista soggettivo ma si permane in una dimensione transindividuale”<sup>57</sup>

La lettura e l'interpretazione attivata dalla pratica della clinica della formazione è transindividuale, nel senso che pone una centratura sul proprio oggetto in quanto elemento proprio dell'esperienza (più che del soggetto che ne è portatore) e nel senso che si propone di recuperare e cogliere modelli condivisi e qualificanti la cultura educativa dei contesti formativi.

Si può pertanto riconoscere la presenza di un elemento comune e che sottende le esperienze educative, la sua origine culturale e pertanto riferibile al contesto più che alle

---

<sup>55</sup> Una delle caratteristiche riconosciute come proprie dell'approccio clinico è stata infatti l'attenzione alla singolarità, tanto che come si è visto, la clinica è stata intesa come possibilità di creare una scienza del soggetto individuale.

<sup>56</sup> Le componenti apportate dai singoli educatori e formatori risultano infatti di interesse solo nella misura in cui tali soggetti sono parte della scena educativa, la centratura è pertanto sull'esperienza della formazione non sui singoli formatori che ne sono portatori.

<sup>57</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 336.

singularità che lo abitano, senza tuttavia riferire di un impersonale originario e fuori dal tempo, un impersonale (denso di rappresentazioni e desideri) che dimentichi le sfumature delle singole soggettività concrete da cui è composto e da cui viene ad essere continuamente modificato e definito.

Come si è visto l'oggetto del lavoro psicoanalitico, come quello del lavoro clinico in clinica della formazione, è un elemento portato dal soggetto, ma contemporaneamente nascosto e celato al soggetto stesso che ne è portatore.

In questo senso si può riconoscere degli elementi di forte continuità con l'immagine del soggetto presupposta dalla Clinica della formazione e il soggetto di desiderio che sottende la psicoanalisi freudiana. Entrambi gli approcci implicherebbero l'immagine di un soggetto da intendersi come "spossessato", un soggetto che è ma non si ha per dirla con il linguaggio psicoanalitico.

Lo stesso movimento attivato dalla pratica clinica psicoanalitica, inteso nei termini di un recupero archeologico di una serie di dimensioni che sono proprie del passato dell'individuo e agenti in esso, presuppone l'idea di un soggetto messo in crisi come lo stesso Ricoeur sottolinea, collocando il contributo psicoanalitico all'interno della filosofia riflessiva. La filosofia riflessiva si trova pertanto ad essere configurata in una nuova veste nella misura in cui si libera del fondamento egologico sul quale fino a quel momento aveva trovato sostegno e pone altrove il luogo del senso. Lo stesso può essere affermato rispetto alla Clinica della formazione che, recuperando le dimensioni tacite e latenti dell'esperienza educativa, riconosce la presenza nei soggetti di una serie di aspetti dai quali essi stessi sono determinati e prodotti, sui quali si ammette la possibilità di esercitare una forma di sapere e pertanto di controllo. L'immagine dell'educatore e del formatore è pertanto quella di un soggetto che come quello psicoanalitico è impegnato a investire di senso il reale, ad attribuirgli significato, a connotarlo, ma nello stesso tempo che compare come agito, determinato, inconsapevole di una serie di elementi di cui è egli stesso portatore. Un soggetto dunque che non parla ma che è parlato da una serie di dimensioni che ne strutturano l'essere e il modo di muoversi nei contesti educativi. Come la psicoanalisi procederebbe da un *cogito* ferito, ugualmente per la Clinica della formazione si potrebbe parlare di un soggetto debole, un soggetto incapace di esercitare un pieno controllo non solo sulla complessità di dimensioni che abitano l'accadere educativo ma anche sul suo stesso modo di orientarsi e gestirlo,



proprio in quanto portatore di dimensioni ad esso sfuggenti. Proprio la pratica clinica permetterebbe il dissotterramento di tali elementi e la possibilità da parte dei soggetti di conoscere e pervenire in questo modo a un maggior grado di consapevolezza e controllo su di sé. Anche da questo punto di vista si potrebbe parlare per la pratica della Clinica della formazione, come per quella psicoanalitica intesa come parte della “scuola del sospetto”, di un percorso volto ad estendere in realtà i confini della coscienza<sup>58</sup>. Grazie alla pratica clinica infatti il soggetto si aprirebbe la possibilità di conoscere, di oggettivare quegli elementi in esso presenti trasformandoli da dimensioni agenti (nel senso che agiscono indipendentemente dal suo controllo e dalla sua volontà) in dimensioni agite, quindi in aspetti vissuti e gestiti quantomeno consapevolmente.

Il momento conoscitivo sarebbe da intendere anche in Clinica della formazione come per la psicoanalisi come momento di scoperta o meglio di ri-scoperta (anche in questo senso archeologico) capace di restituire al pensiero ciò che “dapprima ha perduto”.

L’oggetto della Clinica della formazione è pertanto un impensato (e si vedrà in che luogo, con quale posizione e ruolo si pone rispetto all’accadere educativo), inteso come elemento presente ma non oggettivato né ricompreso dalla riflessione, come ciò che fino a quel momento non era percepibile tramite gli strumenti conoscitivi e i metodi appropriati. Si tratta quindi di una operazione di riscoperta in cui la riflessione è intesa come senso dell’irriflesso, in cui il misconosciuto diventa riconosciuto.

È per questo motivo che come per il soggetto psicoanalitico anche per il soggetto della pratica della Clinica della formazione si può affermare che esso resti lo stesso soggetto in cui però lo scarto dal punto di vista formativo (come meglio si vedrà più avanti in relazione al processo di soggettivazione attivato dalla pratica) consiste nell’acquisizione di conoscenza di ciò che è, in cui quindi la conoscenza è da intendere in termini di consapevolezza.

Si individuerrebbe pertanto un motivo di continuità non solo tra la Clinica della formazione e la psicoanalisi, ma anche con il percorso attivato dalla fenomenologia con la riduzione nella misura in cui l’azione proposta “non mira a mettere un altro soggetto

---

<sup>58</sup> Ricoeur riferendo della produzione di Marx, Freud e Nietzsche parla di una parentela sotterranea da riconoscere nel tentativo di ampliare il dominio della coscienza. Tutti e tre partirebbero infatti con il sospetto relativo alle illusioni della coscienza, proseguirebbero con l’astuzia della decifrazione, fino a mirare all’estensione della stessa; più che essere detrattori della coscienza, agirebbero per ampliarne i confini. Cfr Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 45.

al posto del soggetto dell'atteggiamento naturale, non è animata da nessuna fuga verso un altro luogo<sup>59</sup>.

Presupponendo un tal tipo di soggetto ecco che ci si trova a modificare anche il tipo di sapere che si pone di indagarlo. Ammettendo la presenza di una serie di elementi da dissotterrare, un luogo di senso dislocato in posizione altra rispetto alla coscienza e rintracciabile tramite i suoi elementi derivati nello spessore e al confine del significante, emerge la necessità di una forma di conoscenza capace di accogliere questi aspetti.

In questo senso il percorso verso il vero coincide con un'apertura verso l'ermeneutica, verso la possibilità di cogliere il soggetto così come viene presupposto, arricchendo però in questo modo il pensiero di una serie di elementi fino a quel momento impensabili ed estendendo così il dominio della coscienza. Per la pedagogia attraverso il contributo ad essa apportata dalla Clinica della formazione si tratta di comprendere al suo interno i metodi e gli strumenti offerti dall'ermeneutica e estendere nello stesso tempo il proprio dominio di indagine alle dimensioni delle rappresentazioni, delle convinzioni e degli affetti tramite cui chi abita i contesti educativi li investe di senso, arricchendolo di una serie di aspetti fino a quel momento escluse da una tematizzazione rigorosa.

---

<sup>59</sup> Ivi, p. 365.

### *Tra archeologia e teleologia*

Come si è visto oggetto specifico del lavoro interpretativo sono i simboli. Essi presentano in sé una struttura significante che rimanda a un senso a loro immanente e che proprio l'atto dell'interpretazione è chiamato a riconoscere ed esplicitare.

Questo aspetto di ambiguità del simbolo, il suo senso duplice, non è però da intendersi difetto di univocità, quanto piuttosto positività capace di sorreggere e generare interpretazioni diverse tra loro.

Ricoeur nel suo lavoro su Freud, riconosce in particolare nel lavoro di interpretazione del simbolo, la presenza di due ermeneutiche distinte, da non intendersi però come contrapposte e antitetiche ma riferibili allo stesso tempo al simbolo e necessarie per la sua interpretazione: una volta a far riemergere le significazioni arcaiche che appartengono all'infanzia dell'umanità e dell'individuo, l'altra che rimanda invece a significazioni anticipatrici dell'avventura spirituale del soggetto stesso.

I simboli porterebbero pertanto in sé la presenza di due vettori: da un lato ripeterebbero l'infanzia e dall'altro esplorerebbero la vita adulta:

“È immergendosi nella nostra infanzia e facendola rivivere nella modalità dell'onirico che essi rappresentano la proiezione delle possibilità a noi proprie nel registro dell'immaginario. Questi simboli autentici sono effettivamente regressivo-progressivi; dalla reminiscenza, l'anticipazione; dall'arcaicità, la profezia”<sup>60</sup>.

Le due funzioni del simbolo (verso il passato e verso il futuro) non sono esterne l'una all'altra, ma anzi necessarie da ricomprendere all'interno di un unico schema, in un movimento organico capace di inserire nella stessa struttura la presenza di queste due dimensioni. La sovradeterminazione del simbolo realizzerebbe così l'identità tra la progressione delle figure dello spirito e la regressione verso i significati fondamentali dell'inconscio, in un movimento importante da riconoscere ed ammettere nella sua specificità per riuscire a rendere un buon servizio al simbolo stesso attraverso la sua interpretazione.

L'opposizione tra il carattere regressivo e progressivo insita nel simbolo esplicita infatti secondo Ricoeur la sua trama paradossale, il suo nascondere e insieme svelare. Il simbolo sarebbe allora da intendere all'incrocio delle due funzioni che si

---

<sup>60</sup> Ivi, pp. 457-458.

contrappongono ma si uniscono reciprocamente, luogo che si pone tra lo svelare ed il nascondere e tra il passato e il futuro.

Da qui l'idea di una struttura dialettica del simbolo stesso, una struttura che, oltre che svelare e nascondere, presenta in sé e allo stesso tempo riferimenti archeologici (rimandanti pertanto al passato) e riferimenti teleologici (riferibili al futuro)

In questo senso l'atto interpretativo, nel suo andare dal manifesto al segreto, dovrebbe riflettere e riconoscere anche questo tratto peculiare del simbolo, riproponendo questa stessa dialettica nel suo modo di procedere, riconoscendo pertanto che i significati da dissotterrare rimandando a situazioni legate al passato ma nello stesso tempo si pongono come possibili riferimenti rispetto allo sviluppo spirituale del soggetto, indicazioni "profetiche" rispetto al modo di intendere la sua azione nel futuro. Si tratta allora di promuovere una forma di conoscenza tramite l'interpretazione che permetta di riconoscere attraverso il simbolo, la presenza di elementi che sono legati all'anteriore, trovano la propria origine in un elemento passato ma a cui contemporaneamente viene attribuito un ruolo nel futuro, a cui viene riconosciuta la presenza e l'azione anche nelle situazioni che si daranno.

Sembra possibile riconoscere l'aspetto che Foucault definisce come "postulato di una causalità generale e diffusa" tale per cui all'oggetto recuperato attraverso il percorso clinico verrebbe attribuito un ruolo e un potere nella definizione dei comportamenti futuri del soggetto, l'attribuzione, a questi elementi oggetto della pratica clinica, di un potere causale "inesauribile e polimorfo"<sup>61</sup>.

Questo aspetto di convergenza, di riunificazione nel presente, tra istanze del passato e istanze del futuro sembra rimandare pur in modo del tutto particolare a una caratteristica riconosciuta come specifica del paradigma indiziario. Ginzburg comprende infatti nell'ambito delle discipline indiziare sia forme di conoscenza come quelle legate alla divinazione e pertanto rivolte verso il futuro, capaci quindi di fornire delle indicazioni rispetto a ciò che avverrà, sia forme di conoscenza, come quelle venatorie, che si riferiscono invece al passato, quindi capaci di ricostruire ciò che è avvenuto seppur in un tempo vecchio di attimi. Nonostante le evidenti differenze tra queste discipline e la realtà che mirano a riconoscere e ricostruire lo storico riconosce nelle due forme di sapere lo stesso atteggiamento conoscitivo, il ricorso a operazioni

---

<sup>61</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., p. 61.

intellettuali formalmente identiche. Proprio in base a questo aspetto riferisce di un paradigma indiziario da intendersi come rivolto al passato, al presente oppure al futuro<sup>62</sup>.

In realtà queste diverse direzioni verso cui può essere volto il sapere indiziario, vengono accorpate all'interno dell'interpretazione psicoanalitica in un unico gesto dialettico: un gesto che dissotterra elementi relativi al passato, ma al contempo consente di riconoscere aspetti relativi al futuro.

Questo aspetto dialettico legato alla sovradeterminazione del simbolo e che diventa carattere peculiare dell'interpretazione analitica, rimanda pertanto ad un aspetto dell'oggetto che viene ad essere illuminato dal percorso clinico, e quindi un aspetto relativo ai significati da recuperare tramite il gesto interpretativo nel simbolo: il fatto cioè che essi che sembrano essere legati al passato del singolo individuo che ne è portatore, o più in generale della cultura di cui il singolo è espressione, ma d'altro canto esercitino un peso e svolgano un ruolo significativo in relazione al suo sviluppo e pertanto al suo futuro, al modo in cui il soggetto agirà e si muoverà nelle situazioni concrete che sarà chiamato a vivere e gestire.

A partire dal riconoscimento di questa dialettica tra archeologia e teleologia legata al simbolo è possibile ammettere che gli elementi che vengono ad essere presupposti come latenti e dissotterrati dalla pratica clinica nel contesto psicoanalitico hanno come caratteristica il fatto di provenire dalla vicenda di vita, dalla storia, dall'infanzia del soggetto, sono quindi prodotto del suo passato e d'altro canto esercitano un'influenza sul suo sviluppo e le sue azioni future.

Questa struttura dialettica del simbolo con le due ermeneutiche che da esso prendono corpo può essere riconosciuto come aspetto costitutivo e interessante anche per rendere conto dell'atto interpretativo della clinica della formazione, e in particolare per illuminare delle caratteristiche relative all'oggetto dissotterrato attraverso questa pratica

---

<sup>62</sup> “Si può insomma parlare di paradigma indiziario o divinatorio, rivolto, a seconda delle forme di sapere, verso il passato, il presente o il futuro. Verso il futuro – e si aveva la divinazione in senso proprio; verso il passato il presente e il futuro – e si aveva la semeiotica medica nella sua duplice faccia diagnostica e prognostica; verso il passato, e si aveva la giurisprudenza” Ginzburg C., *Miti emblematici, spie*, op. cit., p. 169.

e che sarebbe da ricondurre a un tempo al passato e al futuro. Come abbiamo visto nella clinica psicoanalitica i significati da recuperare con il lavoro interpretativo sul simbolo sono relativi in primo luogo al passato esperito dal soggetto.

Allo stesso modo gli elementi dissotterrati dalla pratica della Clinica della formazione presenterebbero tale caratteristica: sarebbero infatti da connettere con la vicenda di formazione del soggetto, riferiti pertanto al suo passato, alle esperienze che hanno costituito il soggetto in quanto tale, con le caratteristiche, le convinzioni, i vissuti che lo contraddistinguono. I modelli, le rappresentazioni e le strutture della formazione di cui è portatore l'educatore o il formatore - elementi che come si è visto emergono proprio grazie al movimento interpretativo posto in atto dalla pratica - sarebbero legati alla vicenda concretamente vissuta dal soggetto, intesi quindi come prodotto, precipitato di questa stessa esperienza. Si tratta quindi di riconoscere come tali modelli di formazione siano pertanto conseguenza della formazione del soggetto e pertanto come effetto di tutte quelle esperienze, anche quelle non intenzionali o organizzate, che l'individuo ha attraversato.

Si tratta di intercettare e cogliere elementi che, come si è visto, compaiono nella forma dell'impensato. L'immagine che ricorre nelle diverse declinazioni della clinica, da quella medica a quella psicoanalitica, è quella relativa all'opacità che si rende finalmente visibile. Ma mentre in campo medico e in quello psicoanalitico si tratta di svelare elementi fino a quel momento inaccessibili per il sapere per l'assenza di un opportuno quadro percettivo, per la Clinica della formazione si può parlare di una opacità in duplice senso. Si parla infatti di aspetti opachi sia perché destinati fino a quel momento a rimanere oscuri per l'assenza di un approccio e uno sguardo in grado di metterli in luce, sia opachi in quanto immersi nell'ovvietà, nel dato per scontato, nel luogo comune, nell'assunto non problematizzato in quanto precipitato del percorso formativo del soggetto, prodotto degli automatismi delle azioni e ancor prima nelle abitudini del pensiero e pertanto "impensato".

Il movimento interpretativo svelerebbe in questo modo il suo aspetto archeologico, di recupero di elementi relativi al passato.

Questi stessi aspetti non sono solo prodotto del passato, ma anche come elementi particolarmente significativi per intendere il modo in cui questi stessi soggetti agiscono, in quanto educatori e formatori, per informare circa la situazione nel presente e rispetto

alle esperienze che andranno a porre in essere come professionisti. In questo senso vengono a essere riconosciuti come oggetto di interesse e di attenzione da parte del sapere pedagogico proprio nella misura in cui si presentano come componenti fondamentali per rendere conto di come vengono gestite e agite le esperienze educative, ed è in questo senso tali modelli si presentano come dimensioni latenti della materialità, come aspetti che hanno una specifica incidenza sull'accadere educativo e sul suo svolgimento<sup>63</sup>.

Come in psicoanalisi alla dimensione del desiderio viene attribuito un ruolo centrale nella determinazione del modo di vivere dell'individuo tanto da collocare proprio nell'inconscio l'unità di senso a partire dal quale il soggetto vive e si muove nella realtà e nelle relazioni con gli altri, anche in Clinica della formazione si fa riferimento a schemi e modelli di azioni capaci di esercitare un'influenza significativa, pur tacita (o forse ancor più significativa per il fatto di passare sotto silenzio), sul modo in cui l'educatore e il formatore gestisce l'esperienza educativa. È in questo senso che si può parlare di Clinica della formazione come approccio che consente alla pedagogia di operare il passaggio verso "l'effettivo" nella misura in cui si presuppone che tali modelli culturali siano gli aspetti che guidano segretamente e implicitamente l'operatività di educatori e formatori, come elementi che si trasformano in schemi di azione che innervano la prassi e ne determinano e configurano profondamente il darsi.

Si ammette pertanto che tali dimensioni abbiano ed esercitino un potere sul modo in cui viene gestita l'esperienza educativa: queste strutture, tali modelli da dissotterrare tramite l'analisi delle narrazioni, vengono riconosciuti come elementi da cui la costruzione formativa risulta essere orientata, pur in forma non manifesta.

La presenza di tali modelli e strutture, questo ordine di latenza dell'esperienza educativa, viene a costituire – più nello specifico - uno scarto che istituisce e abita lo spazio tra il momento della azione formativa e quello della sua progettazione<sup>64</sup>.

Quello che infatti interessa alla Clinica della formazione è

---

<sup>63</sup> "È la consistenza esistenziale della formazione a essere qui in gioco, sul piano stesso della sua efficacia operativa e funzionale" Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 11.

<sup>64</sup> "È possibile parlare di educazione e di formazione indipendentemente dai modi in cui si è stati educati e formati, che fungono come indici di riferimento interni a chi ne parla? Quanto incide sul nostro modo di fare formazione e educazione il modo in cui siamo stati formati e educati? Se tutto ciò è possibile, come pare sia possibile, allora si dischiude quello spazio latente di non consapevolezza in cui il parlante finisce inconsapevolmente per essere parlato, l'attore si trasforma suo malgrado da agente in agito da linguaggi, modelli e schemi di azione che sfuggono al suo controllo" Franza A. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., p. 95-96.

“la dialettica tra azione formativa e progettazione formativa, vale a dire lo scarto sempre variabile tra l’una e l’altra, il grado e il tipo insomma di incidenza, congruenza e discrepanza tra sistemi di progettazione e sistemi di azione in campo formativo, e soprattutto la conoscibilità di tutto questo e i significati latenti a cui esso rimanda”<sup>65</sup>.

Anche nella pratica pedagogica si fa riferimento quindi a una struttura duplice relativa al proprio oggetto, una struttura che si rigioca non solo tra manifesto e segreto ma anche tra passato e futuro. In questo senso nella pratica interpretativa attivata dalla Clinica della formazione sarebbe possibile riconoscere un significato manifesto e primo della formazione, da individuare ad una lettura “di primo livello” dei discorsi attraverso i quali viene detta l’esperienza formativa da chi la mette in atto<sup>66</sup>, e un significato in essi latente, il significato secondo e sotteso, che rimanda invece a una realtà altra, ovvero quella delle rappresentazioni e modelli che si annida nel modo in cui si dice e quindi si fa formazione e che restituisce degli oggetti e dei significati altri da quelli esplicitamente riconosciuti dalla prima lettura. Lo scarto tra questi due livelli, tra i due piani della lettura (del senso primo e del senso secondo) corrisponderebbe allo scarto tra il dichiarato e l’agito, tra ciò che si dice sulla formazione e ciò che in realtà si fa quando si agisce la formazione, la si mette in atto (dove questo secondo aspetto riferito all’azione sarebbe rinvenibile attraverso la lettura seconda del dichiarato). In questo senso si parlerebbe di un divario “sanato” o quantomeno ridotto tra la teoria e la prassi educativa, tra i discorsi che si occupano di educazione e i discorsi che mirano a far parlare l’accadere educativo e coglierne gli aspetti di specificità restituendoli a uno spazio di tematizzazione.

A tale movimento tra nascosto e manifesto, come abbiamo visto anche per la struttura del simbolo in psicoanalisi, corrisponde l’altro movimento dialettico, quello tra il passato e il futuro che nel percorso di Clinica della formazione implica il presupposto che i modelli di formazione prodotti dalle esperienze attraverso le quali si è stati formati influiscano nel futuro in relazione al modo in cui si vive e si gestisce un’esperienza educativa in quanto educatori o formatori, portando a rigiocare in forma nuova quegli stessi aspetti relativi alle immagini della formazione frutto del passato, della propria

---

<sup>65</sup> Massa R. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., pp. 18-19.

<sup>66</sup> Tale livello è parimenti rintracciabile nei progetti e nei documenti dei servizi educativi.



vicenda e del senso comune<sup>67</sup>. Proprio tale rapporto, tale struttura dialettica tra passato e futuro, viene in Clinica della formazione esemplificata attraverso la figura del chiasmo, figura di movimento e di connessione tra elementi diversi tramite cui si rende conto del rapporto tra mondo della formazione e mondo della vita.

Il chiasmo (dalla lettera greca  $\chi$ ) rimanda proprio al concetto di intreccio, di connessione e sembra riproporre in forma metodologica la compresenza del momento archeologico e teleologico proprio dell'interpretazione analitica. Il chiasmo è una figura retorica che attivando l'intersezione di due elementi di un costrutto linguistico, permette di individuare e dissotterrare un nuovo livello semantico. È proprio al chiasmo, inteso come dispositivo di elaborazione dell'esperienza di formazione, che viene riconosciuto valore e efficacia conoscitiva in sede di pratica pedagogica. Se il chiasmo indica un movimento di connessione tra due elementi differenti, l'asse su cui si stabilisce questo movimento di connessione per la Clinica della formazione è quello che unisce le narrazioni di un episodio della propria esperienza di formatori e educatori ritenuta significativa in quanto legata a un successo o a un insuccesso, e la narrazione di un episodio della propria storia personale ritenuto significativo dal punto di vista formativo e ricordato volentieri o malvolentieri.

Tramite questo movimento di incrocio e intersezione si rende possibile il riconoscimento degli elementi ritenuti ricorrenti lungo quest'asse e che sono riferibili alle mappe cognitive e affettive tramite cui si dice, si pensa e si vive la formazione, quelle mappe che rappresentano il tratto costante e di relazione tra la propria vicenda passata e quella che si vive in quanto educatori e formatori, in quel livello semantico nuovo, inedito che viene a essere attivato con l'intreccio dei due elementi, riferibili al proprio passato di formandi e al presente (futuro) da formatori:

“Il chiasmo intreccia e fa ruotare scambiandoli di posto *l'hic et nunc* e *l'illic et tunc* lungo il nastro della narrazione in atto attorno al baricentro di un dentro-fuori di una speciale topologia che segnalano nell'io narrante una attribuzione di responsabilità nell'azione a sé o a altro. Il rovesciamento e l'interpolazione chiastica tra le due narrazioni, richieste ad ogni partecipante in due momenti diversi del percorso clinico, rispettivamente all'inizio e alla fine, consente di provocare e di esplorare le correlazioni, le connessioni che si danno, se si danno ( e noi sospettiamo si diano

---

<sup>67</sup> “Il passaggio attraverso l'immaginario è costitutivo dell'oggetto stesso di ogni tappa educativa, a cominciare dalle metafore morte e dai luoghi comuni” Franza A., *Retorica e metaforica in pedagogia*, op. cit., p 71.

sempre) tra un certo modo di fare formazione, educazione o insegnamento e il modo in cui si è stati formati, educandi, soggetti di apprendimento”<sup>68</sup>.

In questo senso gli elementi dissotterrati attraverso questo movimento dialettico, restituiscono quindi quei costrutti costanti che segnano come tracce, nascoste sotto testo, la narrazione, il modo quindi di dire e fare formazione. Si tratta quindi anche qui di un movimento che connette passato e futuro, che illumina il passato (archeologico) e mette in luce elementi del presente e del futuro (teleologico).

Il movimento chiastico, il riferimento tramite gli ancoraggi deittici a episodi relativi alle vicende della storia di formazione e a vicende professionali di educatori e formatori presuppone infatti, come la dialettica di ermeneutiche della clinica psicoanalitica, che l’oggetto dissotterrato pertenga al passato e alle esperienze tramite cui si è stati formati, ma parimenti informi sul futuro, sul modo cioè in cui il soggetto impegnato come professionista nei contesti educativi forma. Come per il desiderio in psicoanalisi era possibile riconoscere questo legame tra l’arcaico e lo sviluppo successivo del soggetto, così per le latenze della Clinica della formazione si può parlare di una connessione con le due dimensioni temporali del passato e del futuro.

Questi modelli costituiscono il vero focus del movimento di analisi attivato nell’esperienza della Clinica della formazione intrattengono quindi una rapporto molto particolare con la formazione.

I significati che si vanno a dissotterrare attraverso il gioco interpretativo attivato dalla pratica clinica nel suo movimento chiastico sono immagini che non solo -come abbiamo già visto in relazione all’aspetto nascosto e manifesto insito nell’atto interpretativo - si presentano come relative alla formazione, il cui oggetto specifico è quindi la formazione, ma che dipendono dalla propria vicenda formative ne sono quindi il prodotto (come si è visto considerando la declinazione di “arcaico” propria della Clinica della formazione) e d’altro canto esercitano un effetto sul modo in cui l’esperienza formativa viene gestita, sottendendone implicitamente il darsi (come l’aspetto teleologico relativo al simbolo indica).

È possibile quindi riconoscere una gioco continuo di specchi e di rimandi tra questi elementi latenti rinvenuti tramite la pratica clinica e la formazione tale per cui la formazione è l’oggetto di tali rappresentazioni e modelli (nel senso che le strutture

---

<sup>68</sup> Franza A. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., p. 95-96.

dissotterrate sono rappresentazioni e codici della formazione), ne è la causa (le rappresentazioni e i codici sono eredità del percorso di formazione del soggetto) e contemporaneamente ne è il prodotto (il modo in cui l'esperienza formativa viene vissuta e gestita dipende da questi stessi modelli).

Ciò che emerge come elemento rilevante e presupposto dell'attività interpretante della Clinica della formazione è che gli elementi emergenti dal percorso clinico, questi elementi nascosti, sono posti come aspetti riferibili all'esperienza passata di formazione del soggetto e parimenti come dimensioni costitutive del modo in cui educatore formatore agisce e gestisce l'esperienza formativa e pertanto come elementi propri dell'accadere educativo e capaci di determinarne il corso.

Si può pertanto riconoscere come aspetto costitutivo dello sguardo del clinico della formazione la presupposizione di una serie di elementi che pertengano alle esperienze educative intenzionali e le influenzino e le determinino nel loro darsi e che siano da riconoscere significati. Tali significati si presentano come doppiamente nascosti: non visibili nell'esperienza concreta seppur in essa presenti ma anche non immediatamente percepibili nei testi prodotti da educatori e formatori, quanto invece dissotterrabili solo tramite l'individuazione di un senso secondo presente nel linguaggio. Tali significati hanno per oggetto la formazione (riguardano quindi i significati associati alla formazione), e hanno un valore strettamente connesso alla pratica ermeneutica che li pone in essere. Tali significati intessono poi una stretta relazione con la dimensione dell'"arcaico", dell'antico ma non considerato come intempestivo, quanto riconosciuto come storicamente e materialmente determinato (legato in particolare alla storia di formazione del soggetto). Tali elementi sono strettamente connessi all'immagine del soggetto della pratica, sono considerati componenti "soggettive" e vanno colte nel loro aspetto trans-individuale. Tali significati sono inoltre visti come connessi al passato e capaci di influenzare il futuro: dipendono dal modo in cui il soggetto è stato formato e esercitano una influenza su come forma, sono pertanto prodotti dalla formazione e contribuiscono a determinarla. Gli elementi costruiti dallo sguardo clinico sono infine doppiamente opachi: opachi per l'assenza di un adeguato

quadro percettivo che permettesse di porli in luce e opachi nel senso di persi nell'evidenza e nell'ovvio.

## 1.4 Lo sguardo e l'oggetto del clinico della formazione

“Tutto ciò rimanda a sua volta, ed è questa la nostra ipotesi di base, a un livello di specifica «latenza pedagogica», relativo all'ineliminabilità, nel rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione, di una specifica «mediazione educativa». È questo l'ordine di latenza, nel suo disordine vitale e formativo, a costituire l'oggetto specifico di una clinica della formazione orientata a sua volta dall'ipotesi di una nuova scienza pedagogica, alla cui nascita intende contribuire”  
(Massa R., *La clinica della formazione*, p. 21)

Individuati alcuni aspetti della postura del clinico della formazione, la logica delle operazioni che ne sottende la configurazione a partire dal confronto con l'ambito medico e quello psicoanalitico, risulta possibile cogliere e valorizzare opportunamente la positività della trasposizione di questo nuovo atteggiamento in ambito pedagogico.

Se in medicina la clinica induce un nuovo modo di considerare il proprio oggetto, un'inedita esperienza della malattia, un diverso modo di dirla, intenderla, trattarla, è opportuno cercare di capire come tutto questo si riproponga nel contesto pedagogico, quali siano cioè le caratteristiche, la natura, lo statuto dell'accadere educativo riconosciuto come oggetto della Clinica della formazione e quindi come attraverso questo passaggio si possa pervenire a un inedito modo di intendere, concepire e conoscere l'esperienza educativa. Se ogni pratica crea i suoi oggetti si tratta insomma una volta intese le caratteristiche e le condizioni dello sguardo clinico così come viene proposto in contesto pedagogico, di capire meglio quali oggetti vengano posti in essere dalla pratica della Clinica della formazione.

Un'operazione di questo tipo consente di procedere in parallelo nel tentativo di accogliere e valorizzare nella sua portata epistemologica della proposta pedagogica: riconoscendo il campo di oggetti e il tipo di sapere prodotti dalla clinica della formazione diventa possibile riconoscere in quale forma si prefigurano la trasposizione della pedagogia nella cultura contemporanea attraverso la sua collocazione in un orizzonte epistemologico di tipo clinico.

### *Il “materialismo clinico”*

L'assunto da cui si è partiti in questo lavoro è che la specificità della proposta della Clinica della formazione possa essere colta soffermandosi sulla sua caratterizzazione in quanto pratica e quindi indagando la forma e la modalità con cui viene proposto il ricorso alla pratica clinica in ambito pedagogico. Se il paradigma clinico, come si è visto, trova la propria prima applicazione nel contesto medico, è però la sua riproposizione nel contesto psicoanalitico a rappresentare il riferimento più stretto e vicino alla Clinica della formazione.

La Clinica della formazione fa infatti riferimento al sapere psicoanalitico in senso analogico, oltre che in quello dottrinale<sup>155</sup>, per mutuare in contesto pedagogico l'importanza di sospendere l'azione e sottoporla ad analisi critica evitando di ridurla a una mera sequenza di tecniche determinate e promuovere una valorizzazione opportuna e rigorosa delle dimensioni cognitive emotive e affettive in essa implicate e pertanto del processo di continua elaborazione e significazione dell'esperienza riconosciuto come aspetto vivo e determinante l'accadere educativo materiale<sup>156</sup>. D'altro canto è proprio la centralità assunta nella pratica della Clinica della formazione dal linguaggio, inteso non tanto per caratterizzare la dimensione relazionale propria dell'esperienza clinica quanto nei termini di interpretazione che elabora il materiale sul quale si lavora, che apre alla possibilità di comprendere il sapere pedagogico nei termini di scienza pratica di tipo ermeneutico<sup>157</sup> e che guida il lavoro di indagine del materiale linguistico di cui si sostanzia il lavoro in sede clinica.

Nella misura in cui, tramite il ricorso al paradigma clinico, si fa riferimento indiretto al sapere psicoanalitico (inteso come interlocutore indispensabile per rendere conto in maniera rigorosa di alcuni aspetti dell'accadere educativo), risulta interessante tentare di fare maggior chiarezza intorno a tale rapporto proprio perché nelle modalità e nelle forme di questo recupero si gioca la possibilità di far valere la differenza specifica della

---

<sup>155</sup> Cerioli L.- Massa R. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano, 1999, p. 17-18, Massa R. (a cura di) *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 29.

<sup>156</sup> ««Intenzionare» pedagogicamente un evento è altra cosa da ciò che si vuole ottenere attraverso quell'evento ed è proprio questa «sospensione», questa «messa tra parentesi», questa «sospensione dell'agito» che dovrebbe permettere di riappropriarsi della dimensione fenomenologico-esistenziale» Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 335.

<sup>157</sup> Ivi, p. 326.

pedagogia dalla psicologia, nonché la possibilità di riconsegnare al sapere pedagogico il suo autonomo e irriducibile oggetto di indagine.

Per intendere tale passaggio, tanto delicato quanto centrale, per capire le modalità del recupero del riferimento psicoanalitico nella proposta pedagogica tramite il contributo clinico, è possibile partire dalla precisazione circa l'orizzonte teorico di riferimento in cui la Clinica della formazione dichiara di collocarsi.

Rispetto alla definizione dottrinale della prospettiva in cui si muove la Clinica della formazione si fa riferimento ad una cornice di “«materialismo clinico» e di «strutturalismo clinico»”<sup>158</sup> o di “microstrutturalismo clinico e materialistico”<sup>159</sup> riconoscendo pertanto la necessità di prendere in considerazione le strutture elementari della formazione.

In altri contributi si sottolinea a proposito dell'oggetto pedagogico come “il compito epistemologico a cui si è rinviati diventa di nuovo quello della integrazione tra il sapere psicoanalitico nel materialismo storico, entro una accezione strutturalistica di entrambi”<sup>160</sup>, o ancora indicando le tre principali prospettive entro cui sono stati trattati concettualmente e praticamente i processi educativi nel panorama italiano tra gli anni Settanta alla metà degli anni Novanta, il paradigma clinico in cui è inserita la proposta di Clinica della formazione<sup>161</sup> viene riconosciuto nell'opzione culturale rappresentata dalle prospettive materialiste qui proposte nella loro specificità rispetto alle prospettive umaniste ed empiriste<sup>162</sup>. Si tratta allora per intendere in quale forma assumere la prospettiva clinica in un orizzonte pedagogico e pertanto il riferimento alla psicoanalisi, di chiarire il legame obbligato con il materialismo e il passaggio attraverso le istanze strutturaliste, comprendere insomma con quali operazioni, per quali ragioni e in che senso risulti opportuno, per parlare di educazione, contaminare la psicoanalisi con la prospettiva materialista e in che forma in questa operazione risulti centrale il concetto di struttura e le implicazioni ad esse connesse. Promuovere un'indagine di questo tipo –

---

<sup>158</sup> Ivi, p. 336.

<sup>159</sup> Massa R. “Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di «intenzionalità» e «progetto»” in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra pedagogia e filosofia*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 254.

<sup>160</sup> Massa R. “Il bambino «affettivo» come oggetto pedagogico: per una clinica della formazione”, dattiloscritto.

<sup>161</sup> In particolare il contributo della clinica della formazione viene proposto nel paragrafo dedicato a *La psicoanalisi e la pedagogia come clinica della formazione*, Bertolini P. - Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Geymonat L. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op cit., pp. 356-357.

<sup>162</sup> Ivi, p 356.

che corrisponde a una riflessione sulle operazioni costitutive e informanti lo sguardo del clinico della formazione - procede di pari passo con la definizione delle caratteristiche e della natura dell' "ordine di latenza" che tramite la pratica pedagogica si mira a dissotterrare.

Uno dei punti fondamentali per rendere conto dell'incontro con la psicoanalisi riguarda una raccomandazione relativa al modo di intendere lo statuto ontologico, la natura dell'oggetto che lo sguardo clinico in pedagogia permette di fare emergere.

Rispetto al contributo psicoanalitico e al lavoro ermeneutico costitutivo della pratica clinica ad esso connesso, si riconosce infatti assieme alla positività di ritrovare e indagare gli impliciti affettivi e cognitivi agiti e agenti nei processi di formazione, un'avvertenza: quella di non cadere nell'illusione di attribuire a questi elementi una qualche forma di verità predeterminata o il valore di elemento originario a cui pervenire e tramite cui rendere conto come determinazione ultima e incondizionata dell'esperienza stessa. Se quindi lo sguardo clinico in pedagogia illumina degli aspetti dell'esperienza educativa latenti e che in quanto tali chiedono di essere interpretati, decodificati e decostruiti d'altro canto si rivela ugualmente indispensabile non riconoscere a tali aspetti il carattere di verità nascosta da rivelare:

“Sappiamo bene che non c'è nessuna verità nascosta, che non c'è nessuna sorgente originale; sappiamo bene che c'è una ricostruzione continua di significati, che è questo il senso di ogni interpretare, non certo andare a cercare la verità profonda, con la «volontà di sapere» di cui parla Foucault. Noi tutti siamo abbastanza “vaccinati” rispetto a questa nostalgia di un'origine, di una verità, di un senso, di un soggetto costituente”<sup>163</sup>

Emerge quindi il primo elemento di specificità nel modo di riproporre il paradigma clinico in ambito pedagogico rispetto al ricorso che se ne propone correntemente in contesto psicoanalitico e che riguarda il modo di intendere l'ordine di latenza dissotterrato dalla pratica clinica. A tale elemento viene riconosciuto il carattere reale, come elemento connesso alla dimensione dei significati che è presente e agente nell'esperienza, ma che non deve essere sovrapposto all'idea di vero, ricondotta a una determinazione originaria e stabile che si tratta di porre in luce. L'oggetto prodotto dalla pratica della Clinica della formazione non rimanda quindi a nessuna “verità” originaria o aprioristica, non permette di rendere conto dell'effettiva “natura” dei soggetti o di

---

<sup>163</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 327.



dimensioni sostanziali e celate dell'esperienza. Lo statuto dell'oggetto clinico, in ambito pedagogico, è molto più debole e instabile di quanto il concetto di verità presupponga, senza tuttavia che tale caratterizzazione intacchi la necessità del suo recupero. Il ricorso all'ermeneutica se continua ad essere considerata come opzione utile e fertile al fine di riconoscere un elemento nascosto dell'accadere educativo, d'altro canto esige di essere rigiocato in un orizzonte autenticamente critico e smalzato, evitando in questo modo il rischio di riconoscere a tale elemento prodotto del lavoro ermeneutico l'aspetto dell'incondizionatezza e della stabilità con la conseguente collocazione in un ordine ermeneutico di tipo ontologico e normativo:

“Perché se identifichiamo il latente con il vero riportiamo un'operazione di tipo clinico a un'ermeneutica di tipo ontologico-normativo, che a mio avviso non riesce a rendere conto del reale, della sua necessità, delle sue possibilità”<sup>164</sup>

Si tratta quindi di prendere le distanze dall'idea di porre capo a una qualche pretesa di verità pur debole o ineffabile, per dare invece spazio all'idea di un elemento che pertiene al reale, che pertanto è elemento costituente e costitutivo dell'esperienza pur senza la pretesa di assumere il posto di verità, di origine o senso ultimo. È possibile ritrovare in questa importante precisazione la conferma di un aspetto che era già emerso come qualificante lo sguardo del clinico della formazione in rapporto allo sguardo psicoanalitico<sup>165</sup>. Si era infatti riconosciuta nella pratica della Clinica della formazione la presenza di un movimento di tipo archeologico e pertanto il recupero di un aspetto riferibile al passato ma inteso in una declinazione differente rispetto al lavoro psicoanalitico: anche per la pratica clinica in ambito pedagogico era possibile pervenire all'individuazione e all'oggettivazione di un aspetto connesso all'antico e all'arcaico, ma a tale dimensione era negata la dimensione dell'intempestivo e pertanto tale oggetto era sottratto al processo di naturalizzazione e sostanzializzazione cui rischiava di sottoporlo la pratica clinica psicoanalitica per essere invece connesso alla storia passata dell'individuo e alla continua elaborazione della stessa, ricondotto pertanto al suo carattere storicamente e materialmente determinato e riconosciuto più specificamente nel precipitato dei condizionamenti e delle determinazioni concrete vissute dal soggetto portatore di tali istanze.

---

<sup>164</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, Unipress, Padova, 1996, p. 208.

<sup>165</sup> Cfr. par 1.3 del presente lavoro, *Id loquitur: verso l'impersonale*.

È proprio in relazione allo statuto e alla natura da attribuire a questo elemento nascosto e dissotterrato dalla pratica che si viene a rigiocare quindi il recupero della psicoanalisi in chiave materialistica e pertanto la possibilità di godere del contributo della psicoanalisi in relazione al progetto di costituzione di un sapere pedagogico critico e rigoroso sull'accadere educativo. Se tale avvertenza sembra rappresentare un utile suggerimento per meglio intendere la Clinica della formazione e le caratteristiche del suo oggetto, d'altro canto essa non fa che riproporre un'esigenza già indicata nel testo *La scienza pedagogica* e utile forse a meglio intendere in che senso compiere la riproposizione del contributo psicoanalitico in ambito pedagogico. Già nel testo del 1975 Riccardo Massa dichiara la necessità di un confronto con la psicoanalisi come momento indispensabile rispetto a qualunque operazione fondativa della scienza pedagogica per consentire l'assunzione entro un discorso scientifico delle variabili umane implicate nei processi educativi senza scadere in moralismi e presupposizioni valutative<sup>166</sup>. La psicoanalisi viene infatti riconosciuta come punto di vista fondamentale da assumere in ambito pedagogico, come strumento a partire dal quale promuovere una forma di sapere intorno ai capisaldi libidici e semiotici costitutivi di ogni esperienza educativa. Assieme all'imprescindibilità del contributo psicoanalitico per la costituzione di un sapere pedagogico, Massa riconosce però l'importanza di promuoverne un utilizzo avveduto<sup>167</sup> evitando quindi accuratamente i rischi insiti nella psicoanalisi relativi al rimando a un "concetto astorico di qualche fattore psicologico di ultima istanza"<sup>168</sup> e al conseguente rimando al piano della realtà incondizionata. Se il riferimento alla psicoanalisi può offrire un'utile chiave a partire dalla quale porre in luce aspetti agenti nell'esperienza educativa, d'altro canto risulta fondamentale evitare di

---

<sup>166</sup> A fronte della tendenza della pedagogia ad allargare le proprie variabili in una direzione a-scientifica di tipo antropologico, con il conseguente rischio di inserire nel proprio corpo teorico elementi indefinibili o presupposizioni valutative, la psicoanalisi viene riconosciuta come possibilità di promuovere una trattazione rigorosa di queste stesse variabili: "La teoria psicoanalitica non solo individua materialmente la variabile antropologica per mezzo di un punto di vista dinamico, esplicitandolo adeguatamente da quello topico, genetico ed empirico, ma soprattutto le organizza oggettivamente – diremmo allora strutturalisticamente – per mezzo di un punto di vista gestaltico, organistico, economico e strutturale, aprendosi inoltre alla specificazione marxista di quello adattivo e psicosociale" Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 58.

<sup>167</sup> "La pedagogia deve rendersi finalmente conto che la sua formazione scientifica non potrà mai essere ottenuta attraverso l'acquisizione pratica di contenuti scientifici estranei al suo corpo concettuale, ma soltanto attraverso la costituzione critica di esso, e cioè attraverso la formazione di una pedagogia scientifica quanto a metodo e contenuti e soprattutto attraverso la costituzione di una scienza pedagogica autonoma [...] Dunque l'incontro di pedagogia e psicoanalisi deve istituirsi su di una problematica priva di eclettismi improvvisati e superficiali" *ivi*, p. 47.

<sup>168</sup> *Ivi*, p. 59.

cadere nella tentazione di presupporre la presenza di una realtà incondizionata, un elemento originario e sostanziale tramite cui rendere conto dell'esperienza educativa stessa. Per sfuggire a tale rischio si propone di contaminare il contributo psicoanalitico con quello materialista o meglio di collocare la psicoanalisi in un orizzonte materialista, in modo così da riconoscere il peso e la centralità delle determinazioni storico-materiali anche nel recupero e nell'analisi dell'inconscio, arrivando così ad affermare la necessità di trovare la verità epistemologica della psicoanalisi all'interno del marxismo<sup>169</sup>.

Si tratta in sostanza di provvedere alla fondazione storico-materiale dell'inconscio in senso socioeconomico e socioculturale, riconoscere insomma nella dimensione di latenza emergente dalla psicoanalisi una configurazione storico materiale e non il riferimento a un'origine e a una realtà incondizionata. Tale fondazione storico-materiale dell'inconscio verrà promossa attraverso una rilettura fenomenologica della interpretazione linguistica della teoria psicoanalitica, a partire dal recupero del contributo della riflessione lacaniana.<sup>170</sup>

Massa riconosce tramite la riproposizione del discorso lacaniano, come l'inconscio sia da intendere come struttura latente prodotta dell'accesso al linguaggio attraverso la mediazione socioculturale del fenomeno edipico. Il linguaggio e il simbolismo socioculturale mediatizzato il soggetto umano rispetto al mondo reale, singolarizzandolo e dividendolo in natura rimossa e cultura subita, e rendendolo effetto più che causa del significante.

Di questa rilettura di Lacan, Massa pone l'accento sul ruolo fondatore della mediazione del linguaggio riconoscendo in essa una modalità della relazione fondatrice e soprattutto la sua caratterizzazione in senso storico-materiale.

In primo luogo il linguaggio viene quindi riconosciuto come modalità intenzionale della relazione fondatrice. Poiché ogni fenomeno socioculturale non deve essere assunto astrattamente ma ricondotto al proprio radicamento storico-materiale in senso fondativo, è la funzione del linguaggio come istituzione dell'inconscio a rendere possibile una tale specificazione determinante.

Questo però non significa garantire ingenuamente il carattere designativo del linguaggio rispetto alla verità. La soggettività umana continua a essere prigioniera dei

---

<sup>169</sup> “Dunque la verità epistemologica della psicoanalisi si trova nel marxismo, e la sua materialità fondante rimanda ad una fondazione storico materiale in grado di promuoverla senza ridurvela” *ivi*, p. 63.

<sup>170</sup> *Ivi*, pp. 66-74.

significanti culturali che la istituiscono mediamente. Tuttavia il significante deve per Massa essere inteso nei termini di evento intenzionale riferito sempre a un termine relazionale che non si esaurisce nell'ordine chiuso dei significanti (pena il fatto di ridurre l'evento intenzionale a evento tautologico e identificatorio). Così il carattere del significante può venire fondato solo attraverso la relazione esistenzialmente intenzionale e materialmente storicizzata arrivando così a riconoscere la caratterizzazione storico-materiale della relazione fondatrice. Si assiste in questo modo alla fondazione storico-materiale dell'inconscio: la relazione intenzionale (associata alla funzione del linguaggio) rimanda al suo carattere fondante in senso storico-materiale proprio nella misura in cui la spaccatura tra significanti e significati passa attraverso una mediazione socioculturale materialmente storicizzata.

L'inconscio quindi appare come prodotto di una mediazione da riconoscere nel suo carattere storico-materiale ammettendo quindi la possibilità di riconoscere un aspetto presente e agente nell'esperienza senza collocarlo tuttavia nel piano della realtà incondizionata. Anche l'inconscio viene in sostanza sottratto al carattere sostanziale e naturale per essere riconosciuto come prodotto di determinazioni storico-materiali.

Tale indicazione connessa al recupero del sapere psicoanalitico in ambito pedagogico, seppur collocata in una cornice di riferimento diversa, nel progetto di costituzione di una scienza pedagogica proposta nella fase iniziale della produzione dell'autore e contraddistinta da una impostazione differente rispetto a quello che sottende la proposta successiva di trasfigurazione del sapere pedagogico, sembra tuttavia offrire delle indicazioni utili a intendere anche alcuni presupposti della Clinica della formazione specificamente riferiti alla necessità persistente di coniugare prospettive psicoanalitiche e quelle materialiste e alla modalità tramite cui coniugare i due approcci per individuare un irriducibile oggetto di indagine e campo del discorso pedagogico.

### *Centralità del formativo*

Nella misura in cui l'esigenza di adottare in contesto pedagogico uno sguardo clinico viene coniugata con il rifiuto del progetto di cogliere una forma di verità predeterminata, di pervenire a un'origine e un senso, è allora opportuno cercare di chiarire che cosa si viene a dissotterrare con la proposta della Clinica della formazione, quale sia l'oggetto specifico a cui arrivare attraverso il percorso interpretativo attivato in sede clinica. Se non si accede al vero, si tratta di capire a cosa si accede.

Le indicazioni offerte in tal senso rimandano alla scoperta e al ritrovamento di un testo e di una dimensione latenti identificando tale latente nei termini di ciò che è reale:

“Non si tratta tanto di identificare ciò che è latente con ciò che è vero, quanto con ciò che è reale nella struttura generativa dei suoi modi di essere presente”<sup>171</sup>.

In questo senso ciò che si recupera tramite il percorso di Clinica della formazione concerne in primo luogo non tanto il vero quanto ciò che è “reale”, ma rispetto ad esso viene fornita un'ulteriore specificazione che risulta fondamentale cogliere per intendere il lavoro proposto dalla pratica della clinica della formazione nonché la specificità della pratica. Tale reale deve essere infatti inteso come strettamente connesso alla dimensione della formazione, alla presenza e all'azione del formativo rispetto a cui il reale si pone nei termini di prodotto:

“Continuo a ritenere che ciò che istituisce il reale sia sempre un processo di formazione”<sup>172</sup>

La formazione viene intesa cioè nei termini di processo originario di costituzione del reale. Alla base dell'esperienza, a fondamento della realtà viene posta la centralità della dimensione formativa, concepita come processo continuo e materiale di costituzione dell'esperienza e degli aspetti in essa presenti. In questo senso l'elemento che viene dissotterrato dal percorso della Clinica della formazione non rimanderebbe a nulla di originario e sostanziale, nulla di intempestivo e incondizionato, quanto al contrario al prodotto del percorso di condizionamento indotto dalla processualità formativa in atto. È possibile riconoscere quanto accennato a partire dal confronto con lo sguardo clinico

---

<sup>171</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 207.

<sup>172</sup> Ivi, p. 208.

in psicoanalisi in cui ciò che permetteva di sottrarre al carattere intempestivo l'oggetto della pratica era proprio il riferimento all'arcaico inteso nei termini di percorso di formazione attraversato dal soggetto, o quantomeno nei termini di percorso di strutturazione del soggetto in quanto tale. I significati della formazione, che il lavoro interpretativo attivato in sede clinica mira a cogliere, non vanno pertanto intesi in termini assoluti, quanto come prodotto storico-materiale legato alla storia di formazione del soggetto di cui l'individuo stesso si presenta come prodotto, potenzialmente esposto a una continua modificazione.

Questa caratterizzazione dell'ordine di latenza, la centratura cioè sul formativo e il riconoscimento del suo carattere originario, è l'elemento che permette di ricorrere in modo non dogmatico al paradigma clinico, al contributo psicoanalitico e al suo inserimento in ambito pedagogico<sup>173</sup>. La centralità del formativo si contrappone al concetto di sostanza o di origine consentendo di ritrovare alla base del reale e come elemento di costituzione dello stesso non una realtà incondizionata, non un elemento vero e sostanziale, quanto un processo caratterizzato in senso storico-materiale, promuovendo pertanto tramite il lavoro di interpretazione attivato dalla pratica, un'operazione che si colloca in un orizzonte critico-ermeneutico:

“Il processo di formazione in una visione non più ontologica e non più metafisica, neppure di una metafisica epistemologicamente e fenomenologicamente riverniciata, non più veritativa, è più precisamente ciò attraverso cui il soggetto e il reale si costruiscono come realtà date, proprio perché non esiste né alcun soggetto originario, né alcuna fonte unitaria o sorgente veritativa che sia, ma soltanto una molteplicità di processi di formazione e di costruzione che esprimono variamente condizionamenti strutturali reali, simbolici e materiali, di cui si sostanziano e che sono da essi via via istituiti”<sup>174</sup>.

Emerge allora con forza la necessità di intendere il carattere originario del processo formativo, la sua posizione centrale nel processo di costituzione della realtà e del soggetto che la abita

---

<sup>173</sup> “Il problema del mutamento della struttura nel tempo indica come la categoria di formazione sia quella fondamentale, non tanto perché questo interessi i pedagogisti e gli educatori, ma perché consente di uscire da posizioni di tipo dogmatico, che poi si richiamano a vicenda con una logica ossessiva di oscillazione continua tra moralismo etico e contromoralismo estetico” Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 209.

<sup>174</sup>Ivi, pp. 208-209.

“così [*continuo a ritenere*] che nel caso della realtà umana, sia il processo di formazione e di costruzione della soggettività a dar conto di quest’ultima”<sup>175</sup>

In questo senso si rivela necessario, per riuscire ad intendere opportunamente il reale e l’esperienza ricondurla al processo formativo attraverso il quale essa è stata posta in essere. Il formativo diviene punto di vista a partire dal quale rendere conto dell’esperienza e degli elementi e delle dimensioni in cui essa si sostanzia e a partire dalle quali si configura<sup>176</sup>.

Così anche per quanto riguarda le forme di esperienza educativa intenzionale, quelle sottese da una specifica progettazione pedagogica, si tratta di riconsiderare ciò che avviene alla luce della centralità dell’elemento formativo, inaugurare pertanto, come si è avuto modo di accennare a partire dal confronto con lo sguardo clinico in ambito medico<sup>177</sup>, un nuovo punto di vista a partire dal quale osservare l’esperienza riuscendo in questo modo a promuovere una forma di sapere sul proprio oggetto dal carattere inedito nella misura in cui viene ad essere modificato la stessa concezione e percezione dell’oggetto di indagine. Come a partire dal punto di vista della morte, in medicina si rende possibile una modificazione della localizzazione, una individualizzazione e un recupero delle dimensioni qualitative connesse al fenomeno patologico, ugualmente osservare l’esperienza educativa dal punto di vista della formazione restituisce una diversa immagine dell’accadere educativo stesso, nuovi oggetti di indagine fino quel momento invisibili e impercettibili e che sono relativi proprio al processo di formazione attraversato dal soggetto.

In questo senso, vista la sua posizione di originarietà, si può intendere il motivo per cui venga attribuito alla formazione il ruolo di “sorgente di epistemologie e di ermeneutiche”<sup>178</sup>. La formazione viene infatti riconosciuta non tanto come campo applicativo rispetto a cui porre in atto tecniche pedagogiche o strategie di ordine psicologico, quanto piuttosto come processo originario che diviene veicolo e luogo sorgivo dei saperi e dei sistemi di interpretazione della realtà; essa, nella misura in cui

---

<sup>175</sup> Ivi, p. 208.

<sup>176</sup> “Prende campo l’idea che la formazione abbia questa profondità storica e «far pedagogia» voglia dire avere a che fare con una profondità di vicende, di vicissitudini, di storie di formazione” Massa in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 329.

<sup>177</sup> Cfr. paragrafo 1.3 del presente lavoro. *Triangolazione tecnica e concettuale*.

<sup>178</sup> Massa R. in Cerioli L.- Massa R. (a cura di), *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, op. cit., p. 16.

crea ed istituisce il reale, nella complessità di dimensioni ad esso connesse, costituisce quel campo oggetto di indagine dei saperi e delle diverse discipline:

“La formazione viene dunque prima dell’epistemologia e istituisce le epistemologie, cioè fonda l’ambito a partire da cui è possibile costituire i saperi. Essa istituisce poi le ermeneutiche, cioè i nostri diversi sistemi interpretativi del mondo, dell’esistenza, della vita dell’uomo e dell’universo”<sup>179</sup>

Si tratta allora di accogliere e fare propria l’indicazione circa la diffusione, la pervasività e l’originarietà della formazione intendendo quindi la formazione come processo di costituzione del reale nei suoi concreti modi d’essere, prendendo le distanze dal concetto di “natura”, o origine per riconoscere però proprio in relazione al processo formativo la costituzione di quella “natura seconda” che se perde i caratteri della necessità e della verità, se evita la sostanzializzazione, d’altro canto può e deve essere accolta opportunamente nella sua positività, riconosciuta e indagata come elemento alla base dell’esperienza e costituente la stessa, come reale appunto:

“La formazione in quanto oggetto del nostro discorso rimane per noi un fenomeno che per profondità, durata e universalità è paragonabile alla natura stessa: un dato che ci preesiste, e che ci attraversa e di cui siamo nostro malgrado partecipi, attori e agiti al contempo come in una seconda natura”<sup>180</sup>.

Si può intendere allora in che senso la riproposizione della pratica clinica in ambito pedagogico approdi ad una Clinica della formazione: si tratta di sottoporre ad analisi proprio la formazione intendendola come fenomeno diffuso e pervasivo, come elemento capace di dare vita alla realtà e ai soggetti che la abitano.

Vista l’originarietà del formativo risulta ora interessante per procedere nell’analisi, cercare di capire che cosa si intenda per formativo e come esso agisca all’interno delle esperienze, quali siano le sue caratteristiche peculiari e le sue modalità di azione.

Il primo aspetto che emerge come elemento costitutivo dell’esperienza formativa è il suo carattere strutturale, si tratta infatti di riconoscere l’irriducibilità di un ordine strutturale nel processo di formazione del soggetto, tanto che rispetto alla definizione di ciò che si intende per “formativo” si afferma che può dirsi formativa ogni esperienza che presenti in sé la *strutturazione* specifica di alcune delle dimensioni fondamentali

---

<sup>179</sup> Ivi, p. 16-17.

<sup>180</sup> Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, op. cit., p. 44.



dell'esperienza<sup>181</sup>. Lo schema a partire dal quale intendere la formazione è allora quello della struttura.

Il reale, inteso - come si è visto - in termini di prodotto di un processo formativo è infatti indissolubilmente connesso nella prospettiva della Clinica della formazione alla nozione di struttura:

“La nozione di struttura può essere allora vista come un plesso di condizionamenti storico-sociali che riguardano il versante del linguaggio, ma anche, nel contempo, quello della materialità. Questo per me è il reale”<sup>182</sup>

Si associa pertanto il reale al formativo e tale operazione si rende possibile attraverso la nozione di “struttura”: la formazione è intesa in termini di struttura e il reale è riconosciuto come prodotto della condizionalità storico-sociale ad essa associata.

Comprendiamo allora in che senso si tratta di provvedere ad una prospettiva che faccia proprie le indicazioni materialistiche e quelle offerte dalla psicoanalisi in un orizzonte di tipo strutturalista. Si tratta in primo luogo di evitare il rischio di porre capo a una fattore psicologico storico in ultima istanza, contaminando la psicoanalisi con il materialismo. Tale operazione viene resa possibile a partire dal riconoscimento dell'originarietà della formazione e l'identificazione di quest'ultima come elemento di latenza dissotterrato dalla pratica clinica. Successivamente si tratta di riconoscere l'associazione tra il formativo e la struttura. È attraverso il concetto di struttura che risulta possibile riconoscere le caratteristiche e le modalità di azione del processo formativo, intendere quindi come si dà e per mezzo di quali elementi e componenti trova realizzazione la formazione e d'altro canto associando alla struttura una processualità di ordine formativo si rende possibile pensare lo strutturalismo in termini critici e non più metafisici:

“In tale posizione la struttura può essere vista come il dispositivo formativo elementare piuttosto che una sorta di ordine veritativo o di un farsi fenomenologicamente inesauribile della verità dell'essere”<sup>183</sup>.

---

<sup>181</sup> “Alla domanda consueta: sulla base di quale assunto definiamo come formativa una situazione determinata?- che rischia nonostante tutto di riportare il discorso pedagogico alla sua accezione tradizionale di dottrina etico normativa- rispondiamo a questo punto che consideriamo formativa, indipendentemente dai suoi esiti, qualunque situazione anche scevra da ogni intenzione pedagogica tale da presentare però una strutturazione determinata di alcune dimensioni fondamentali di esperienza” Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 39.

<sup>182</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 208.

<sup>183</sup> Ibidem.

È in questo senso che risulta possibile porre capo a un neostrutturalismo critico, volto pertanto a riconoscere le strutture elementari e costitutive della formazione ponendosi però al di fuori di ogni schema ontologico e normativo.

Alla base della realtà come elemento costitutivo e costituente della stessa sarebbe possibile riconoscere l'elemento formativo inteso nei termini di strutturazione dell'esperienza capace di dare forma e produrre il reale stesso. È questo ordine di elementi che rappresenta quell'arcaico che la pratica della Clinica della formazione mira a dissotterrare, un arcaico che perde il carattere dell'incondizionato e della sostanza.

Sembra allora possibile riconoscere e attribuire al concetto di formazione, così inteso nei termini di struttura, non tanto il ruolo di determinazione in ultima istanza, quanto piuttosto quello di "fondamento" dell'esperienza, ruolo che all'interno de *La scienza pedagogica*, Riccardo Massa riconosceva alla relazione libidico-produttiva<sup>184</sup>. Il fondamento dell'esperienza sembra infatti possedere tutte le caratteristiche che vengono riconosciute nella riflessione successiva dell'autore al formativo.

Il concetto di fondamento viene presentato ne *La scienza pedagogica* in primo luogo come concetto critico e che, proprio perché riferito al piano della possibilità condizionante e non a quello della realtà incondizionata, consente di aprire il campo epistemologico a una indagine critica sulle variabili intervenienti nell'esperienza. Esso viene identificato nei termini di "condizionalità storico-materiale dell'esistenza" da intendersi non solo in senso fattuale quanto piuttosto in senso possibilitante e associata a una strutturazione dialettica storicamente condizionante. Tale fondamento viene pertanto pensato come struttura e considerato fondante nella misura in cui istituisce la storicità strutturante e dialettizzante della realtà, nella sua condizionalità in senso materiale. Ritroviamo quindi qui l'aspetto di condizionalità e quello di struttura che si è riconosciuto in quanto elemento con il quale viene descritto il formativo, oltre che il carattere positivo e quindi produttivo della struttura stessa (ad essa è infatti associata il processo di costituzione del reale), da intendersi più che in senso fattuale in quello possibilitante.

Proprio perché il fondamento è inteso più che come struttura effettuale che come struttura effettivamente possibilitante, essa viene descritta ne *La scienza pedagogica* non tanto come oggetto di scienza, quanto nei termini di fondamento di scienza.

---

<sup>184</sup> Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 59.

Seppur rispetto all'elemento formativo a differenza di quanto affermato rispetto al fondamento inteso come relazionalità libidico-produttiva si ammetta una forma di conoscibilità, e la pratica della Clinica della formazione nasca proprio allo scopo di riconoscere e indagare le strutture elementari della formazione, proprio l'idea associata alla relazione libidico-pulsionale di fondamento di sapere sembra calzare alla formazione nella misura in cui, come si è visto, nel formativo viene riconosciuto il luogo sorgivo di epistemologie e ermeneutiche, l'ambito a partire dal quale risulta possibile la costruzione di sapere. Se la relazionalità libido e pulsionale è ciò che si pone a fondamento della conoscenza lo stesso può essere detto rispetto al formativo come elemento originario della realtà e del campo del sapere.

Infine ulteriore elemento di vicinanza tra il fondamento e il formativo è legato alla possibilità a cui entrambi sembrano rimandare di promuovere un recupero critico di psicoanalisi e prospettiva materialista. Il concetto di fondamento permette di evitare di riconoscere una determinazione in ultima istanza sia nel modo di produzione sia nell'accadere libidico. Proprio grazie al concetto di fondamento risulta possibile pensare, marxianamente e freudianamente, gli individui umani e le strutture socioculturali come funzione del modo di produzione dominante e dell'accadere libidico degli eventi pulsionali, e pertanto come elementi da essi strutturalmente determinati ma non in ultima istanza bensì in senso condizionale. Allo stesso modo tramite la centralità del formativo inteso come condizionalità storico materiale da riconoscere nell'irriducibilità del suo ordine strutturale, diviene possibile avvalersi dei contributi psicoanalitici e materialisti rigiocandoli in una prospettiva pedagogica di ordine critico e intendere pertanto in che senso si ponga capo a posizioni critiche di vicine al materialismo clinico.

Risulta a questo punto chiaro, anche a partire dall'associazione tra il formativo e il fondamento, come la formazione colta e istituita nella sua originarietà e positività, rappresenti una posizione capace di evitare il ricorso a posizioni metafisiche e permetta quindi di liberarsi dal riferimento a un ordine di realtà incondizionato e dall'idea di una verità a cui giungere tramite la pratica clinica e il sapere attraverso essa costituito.

### *L'educazione come dispositivo*

Nella misura in cui la formazione viene considerata come il fondamento dell'esperienza, e poiché ad essa è associata la possibilità di costituzione del reale, risulta indispensabile cercare di cogliere quali caratteristiche essa abbia. È proprio tale elemento che viene riconosciuto come si è visto come “fondamento” del percorso clinico e pertanto come elemento dissotterrato dalla pratica. Ci si è già brevemente soffermati sul suo aspetto strutturale, ma è forse opportuno cercare di promuovere un'ulteriore precisazione. Si tratta in sostanza di capire che cosa forma, cosa contribuisce a costruire il reale, a produrlo nelle sue concrete determinazioni, comprendere insomma che cosa si intenda quando si parla di formazione, come qualificarla nei suoi elementi e come descriverne l'azione, i meccanismi, gli elementi e il funzionamento.

Quando in Clinica della formazione si ricorre al termine formativo lo si utilizza per indicare, come abbiamo visto, la strutturazione di un dispositivo di elaborazione, tanto che viene a essere considerata come formativa qualsiasi situazione, indipendente dai suoi intenti e dai suoi esiti e scevra da ogni intenzione pedagogica, tale da presentare una strutturazione determinata di alcune delle dimensioni fondamentali dell'esperienza<sup>185</sup>.

Se il riferimento a tale definizione del formativo è stata utilizzata sottolineando l'aspetto di configurazione strutturale che pertiene al formativo, allo scopo di rendere conto della posizione dottrinale in cui si colloca la proposta (quella cioè del “materialismo clinico”- “strutturalismo clinico”), concentrandosi invece sull'altro elemento citato, ovvero il concetto di dispositivo, risulta possibile ottenere indicazioni più precise rispetto al funzionamento e le caratteristiche della formazione, sugli elementi contraddistintivi questa struttura costituente l'esperienza e il soggetto. Il concetto di dispositivo viene infatti utilizzato per riconoscere e denotare l'elemento formativo, per cui ogni situazione formativa è contraddistinta dalla presenza di un dispositivo e allo stesso tempo, qualsiasi esperienza contraddistinta dalla presenza di un dispositivo può essere indagata nella sua portata formativa, e pertanto come elemento che dà forma ai soggetti e li costituisce, prefigurandosi in questo senso come specifico oggetto di competenza del sapere pedagogico. Se infatti la pedagogia si occupa di

---

<sup>185</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 38-39.

esperienze che danno forma ai soggetti, e le esperienze formative vengono descritte come contraddistinte dalla presenza del dispositivo, ecco che questo elemento si prefigura nei termini di oggetto precipuo della disciplina. In questo senso il dispositivo qualifica sia le esperienze “formative” (intenzionali o meno che siano) della cui pervasività si è parlato, sia l’accadere educativo che educatori e formatori sono chiamati a mettere in atto. Si tratta di chiarire cosa si intenda con tale termine.

Il concetto di dispositivo - ulteriormente approfondito e precisato fino all’indicazione più sistematica e completa offerta nel testo del 1991 nel testo *Educare o istruire?*<sup>186</sup> - compare per la prima volta in un articolo del 1982<sup>187</sup> dove, in relazione all’oggetto di competenza delle professionalità dell’insegnante e del formatore, si fa riferimento a “una totalità organizzata in atto, un *dispositivo* dinamico e strutturale, un reticolo specifico di pratiche e di linguaggi: ecco, questo può essere allora oggetto di una competenza pedagogica, nelle sue dimensioni spazio-temporali, corporali e simboliche”<sup>188</sup>.

Il termine viene mutuato dalla produzione di Foucault e contaminato con ulteriori contributi proprio nella misura in cui consente di riproporre alcune delle caratteristiche fondamentali della definizione dell’oggetto del sapere pedagogico, che altri riferimenti precedenti, come quello di tecniche educative<sup>189</sup> o modello metodologico<sup>190</sup> presenti nei contributi di anni precedenti della riflessione impedivano di rispettare<sup>191</sup>. Le caratteristiche proprie del dispositivo e valide per il suo recupero in ambito pedagogico,

---

<sup>186</sup> È in questo testo che compare la dichiarazione “L’educazione è un dispositivo” e viene offerta una descrizione approfondita delle caratteristiche di tale oggetto. Massa R., *Educare o istruire*, op. cit., p. 49.

<sup>187</sup> Tale contributo fu presentato in occasione del Seminario di formazione dei formatori organizzato dall’IRRSAE Lombardia del 1982 e pubblicato con il titolo «Procedura e modello» nel volume Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano, 1986.

<sup>188</sup> Ivi, p. 391.

<sup>189</sup> Il riferimento alle “tecniche educative” compare nell’articolo “Per una teoria della ricerca pedagogica”, (Massa R. “Per una teoria della ricerca pedagogica” in *I problemi della pedagogia*, 1, 1973). In questo contributo si riferisce specificamente dell’oggetto della pedagogia nei termini di tecniche educative intendendo con tale termine “gli strumenti adeguati per tematizzare e realizzare l’azione educativa nel suo carattere intenzionale e sistematico”.

<sup>190</sup> Tale termine compare nel testo del 1975 *La scienza pedagogica* per indicare le modalità procedurali alla base del metodo educativo, dove il riferimento al termine «modello» compare per riferirsi a “le condizioni formali del metodo educativo, indipendentemente dalla loro specificazione sostanziale, tanto effettivamente optata quanto alternativamente generalizzata”. Massa R. in *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 164. Il metodo educativo viene qui riconosciuto come modalità processuale che consente di dar vita a “prassi educanti” in cui i processi di inculturazione, socializzazione e apprendimento hanno il loro corso.

<sup>191</sup> “Il concetto di dispositivo mi piace perché in Foucault permette di ritradurre lo strutturalismo in una visione sistemica non banale, in cui il dispositivo è un sistema complesso di elementi pratico-discorsivi dove è fondamentale la dimensione dello «strutturale»” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 337.

possono essere riconosciute nell'ancoraggio all'esperienza materiale (che permetteva di far propria la lezione marxiana), nel carattere impersonale (che permetteva di accogliere le suggestioni althusseriane), nella configurazione microfisica (con specifico riferimento al contributo foucaultiano) e nella sua dimensione simbolica (che permetteva di rendere conto della lezione offerta dalla psicoanalisi grazie in particolare alla rilettura lacaniana). Si tratta ora di tentare di intendere con più chiarezza queste caratteristiche del dispositivo e pertanto dell'elemento supposto come elemento originario dalla pratica della Clinica della formazione.

Il “dispositivo” consente in primo luogo di rispettare la necessità di non perdere di vista la materialità della prassi concreta. L'affermazione già annunciata ne *La scienza pedagogica* per cui “l'educazione, se è tale, è sempre prassi, e ove non è prassi non è educazione”<sup>192</sup> porta con sé la necessità di ritrovare la base storico-materiale che la istituisce e la determina nel suo darsi. Contro la tendenza propria di molte delle teorie pedagogiche a ridurre l'indagine dell'esperienza educativa ad una trattazione ideologica e valoriale, Massa riconosce la necessità sollevata dalle istanze materialiste, di riconoscere in primo luogo l'effettualità dell'accadere educativo nelle sue determinazioni storico-materiali. Se “la specificità delle attività di formazione si manifesta soprattutto nelle sue procedure”<sup>193</sup>, risulta fondamentale tentare di coglierle e promuovere una forma di conoscenza delle stesse. In questo senso il concetto di dispositivo permette di mettere in luce queste stesse procedure concrete e consente allo stesso tempo di recuperare il monito proprio del materialismo storico a cogliere ciò che si dà storicamente e che determina materialmente l'accadere educativo. Se in Marx il riferimento alla struttura economica consentiva di rendere conto dei processi storici a partire dalle loro determinazioni concrete, in pedagogia il concetto di dispositivo permetteva di riconoscere la “struttura di determinazione dell'accadere materiale dell'educazione” in modo che l'oggetto di una scienza dell'educazione non sarebbe più stato il processo, come intento o come valutazione, ma “la struttura realmente che determina concretamente l'educazione e i suoi eventi”<sup>194</sup>. Massa pertanto accoglie e riconosce la necessità di sottoporre ad analisi la struttura storicamente e materialmente determinata e che a sua volta soggiace l'esperienza educativa e la determina, senza

---

<sup>192</sup> Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 168.

<sup>193</sup> Massa R., *Educare o istruire*, op. cit., p. 30.

<sup>194</sup> Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., pp. 450-451.

ridurla a sovrastruttura ideologica, opponendosi così alla tendenza a risolvere il discorso sull'educazione nella critica al suo carattere ideologico<sup>195</sup>.

Il concetto di dispositivo consentiva inoltre di specificare ulteriormente l'opzione materialista passando però da una impostazione "macrofisica" ad una "microfisica", che portava a riconoscere la specificità dell'esperienza educativa intendendola come regione ontologica dotata di una propria irriducibilità rispetto all'esperienza diffusa, proprio attraverso la specifica strutturazione di spazi, tempi, corpi, simboli<sup>196</sup>. Seppur si debba parlare di educazione come di un'esperienza storicamente e materialmente determinata, connessa costitutivamente al contesto in cui essa si dà, è fondamentale però riconoscere l'aspetto di zona di mediazione che essa implica, la sua peculiare articolazione regionale<sup>197</sup>. Si afferma a tal proposito:

"che l'educazione sia socialmente determinata è cosa ovvia; che questa determinazione non sia diretta ed immediata ma avvenga per il tramite specifico della struttura procedurale, metodologica e esperienziale di essa un po' più di meno"<sup>198</sup>.

Si tratta allora di riconoscere come l'educazione venga ad istituire una regione intermedia e mediativa proprio a partire dalla strutturazione specifica di spazi, tempi, corpi e simboli. Tale zona di mediazione non è appiattibile sull'esperienza diffusa, pur collocandosi in essa e pur essendo da essa materialmente condizionata. Il concetto di dispositivo consentiva in questo senso di riproporre e affermare questo aspetto: l'idea di una struttura, un reticolo di pratiche e di discorsi che soggiace l'esperienza e la determina come regione specifica, come "mondo nel mondo" dotato di caratteristiche e regole proprie.

---

<sup>195</sup> Si muove in questo senso la proposta di ricorrere alla produzione althusseriana per individuare uno specifico oggetto del sapere pedagogico e promuovere una conoscenza delle strutture profonde da cui viene ad essere determinato l'accadere educativo nel suo darsi piuttosto che utilizzare in senso antipedagogico la riflessione del filosofo francese a partire dal suo contributo rispetto agli apparati ideologici di Stato. Si tratta quindi di non ridurre la riflessione sulla struttura che determina l'accadere educativo limitandosi a denunciarne il carattere sovrastrutturale, quanto di individuare questa stessa struttura e renderla oggetto di indagine nelle sue configurazioni materiali e nelle sue determinazioni concrete.

<sup>196</sup> "È dal tipo strutturazione dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione, dall'esposizione ad esse entro pratiche educative determinate o situazioni educative non volontarie e non intenzionali, dal rapporto qualitativo e quantitativo di esse con l'esperienza spaziale, temporale, corporea e simbolica nella vita diffusa che dipende in ultima analisi l'efficacia dell'educazione o comunque la sua fattualità e le sue implicazioni ideali" Massa R., *Educare o istruire*, op. cit., p. 24.

<sup>197</sup> L'esigenza di riconoscere il carattere altro e non riducibile all'esperienza vissuta compariva come aspetto necessario da riconoscere già a partire dalla formulazione del concetto di "prassi educante" in Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 168.

<sup>198</sup> Massa R., *Educare o istruire*, op. cit., p. 24.

Il concetto di dispositivo permetteva poi di riconoscere il carattere impersonale dell'esperienza educativa, dando quindi occasione di pensare l'educazione prescindendo dai concetti di "intenzionalità", "relazione" e "coscienza" per far riferimento ad un reticolo di determinazioni da inserire una struttura globale, un "dispositivo realmente dato" la cui esistenza e azione non viene connessa necessariamente alla presenza e all'intervento di un soggetto che la pone in atto e men che meno può essere esaurito nella sua intenzionalità<sup>199</sup>. Si tratta insomma di parlare di processo educativo come processo materiale articolato strutturalmente, complesso nella sua dinamica processuale e non riconducibile a considerazioni volte a valutare la sola dimensione intenzionale. Il riferimento al concetto di dispositivo della produzione foucaultiana, e al carattere impersonale del potere cui essa rimanda, offre la possibilità di promuovere un superamento della lettura storicista e umanista della produzione marxiana<sup>200</sup>, assecondando invece la sua riproposizione in chiave strutturalista come quella promossa dal contributo althusseriano. Si tratta quindi di superare la centratura attribuita alla categoria filosofica di "soggetto" per lasciare spazio all'individuazione di un nuovo oggetto - il reticolo di pratiche concrete, la struttura oggettiva e impersonale - per il sapere pedagogico e offrire la possibilità di operare una rottura epistemologica<sup>201</sup> con il conseguente passaggio del sapere dal pre-scientifico allo scientifico<sup>202</sup>.

Con il concetto di dispositivo si apre quindi la possibilità di intendere l'educazione come prassi, come realtà "altra" e dotata di una propria specificità rispetto a quella storico-materiale in cui si inserisce ma da cui si differenzia, come esperienza sottesa e determinata da un reticolo di pratiche dal carattere impersonale che risulta necessario intendere e riconoscere nella loro configurazione e azione per un sapere, come quello pedagogico, volto a occuparsi delle esperienze che danno forma ai soggetti e provvedono alla loro costituzione. Sono quindi le procedure in cui l'individuo è immerso, la specifica strutturazione degli spazi, dei tempi, dei corpi, dei simboli che

---

<sup>199</sup> "Va ripresa da Foucault l'idea di «dispositivo» come un sistema di pratiche e di discorso, come un sistema pratico-discorsivo in atto, che produce effetti ben al di là di qualunque intenzione soggettiva" Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 331.

<sup>200</sup> Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 127.

<sup>201</sup> Il termine "rottura epistemologica" di matrice bachelardiana, viene qui ripreso nell'accezione althusseriana, in cui il riferimento al pre-scientifico viene identificato con l'ideologico e il passaggio allo scientifico viene riconosciuto come possibile a partire dal superamento della centralità del concetto di soggetto e la liberazione del sapere dal "feticcio dell'uomo".

<sup>202</sup> Massa R. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 128.



esercitano un potere di definizione dello stesso svelando la dimensione coercitiva<sup>203</sup> e pertanto formativa che tali pratiche e discorsi portano con sé. Proprio a tali pratiche, nel loro carattere materiale, microfisico e impersonale, è necessario guardare per riuscire a individuare l'oggetto del sapere pedagogico, per riconoscere l'elemento che struttura e dà forma ai soggetti. Dissotterrando infatti la struttura dell'esperienza, la configurazione che la sottende e la dispone nei suoi elementi costitutivi risulta possibile rendere conto dei processi formativi che in essa hanno luogo.

Si tratta però a questo punto di indagare e approfondire l'ultima caratteristica da noi individuata come specifica del dispositivo ovvero quella simbolica.

Tale dimensione viene presentata qui per ultima e necessita di essere specificamente approfondita in primo luogo poiché non compare come aspetto particolarmente valorizzato nel contributo foucaultiano.

Per cogliere le caratteristiche della struttura dell'esperienza educativa così come viene concepita e indagata dalla Clinica della formazione è necessario infatti riconoscere un limite legato alla riflessione foucaultiana, quello stesso limite che secondo Massa<sup>204</sup> viene individuato da Baudrillard<sup>205</sup>, e che impedisce di ritrovare all'interno del suo discorso sul dispositivo una specifica tematizzazione della sua portata simbolica. Se infatti il concetto di proceduralità, riconosciuto come elemento connesso all'elaborazione teorica di Foucault, rappresenta una suggestione e una indicazione preziosa per riconoscere la modalità di azione del formativo e al fine dell'individuazione da parte del sapere pedagogico del proprio oggetto di indagine, d'altro canto questa centratura sull'aspetto della struttura educante non può adombrare e permettere di ignorare la dimensione simbolica in esso presente e agente, come

---

<sup>203</sup> Cfr. Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., pp. 19-49.

<sup>204</sup> Bertolini P. - Massa R. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Geymonat L. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op cit.. p. 356.

<sup>205</sup> Baudrillard promuoverà una forte critica alla produzione del filosofo di Poitiers, accusandola di riferire del potere senza mai mettere in causa il punto di vista oggettivo da cui se ne parla, senza metterne mai in causa il principio di realtà, tanto da individuare nella lettura foucaultiana una determinazione politica in ultima istanza. Contro tale impostazione Baudrillard sosteneva la necessità di riconoscere e tematizzare la dimensione simbolica da intendersi come componente non politica del potere. Afferma Baudrillard "Vi fu un tempo in cui il potere accettava di sacrificarsi secondo le regole di quel giuoco simbolico cui non può sfuggire. Un tempo in cui il potere era la qualità effimera e mortale di ciò che deve essere sacrificato. Da quando esso ha cercato di sfuggire a questa regola, vale a dire ha cessato di essere un potere simbolico per diventare un potere politico ed una strategia di dominio sociale, la sfida simbolica non ha cessato di insidiarlo nella sua definizione politica, di dispare la verità del politico [...] Nessuno ha mai considerato seriamente quest'altra faccia non politica del potere, quella della sua reversione simbolica", Baudrillard J., *Dimenticare Foucault*, Cappelli, Bologna, 1977, pp. 100-101.

componente qualificante la struttura dell'esperienza formativa e pertanto determinante da cogliere per rendere ragione della sua configurazione:

“Il concetto fondamentale a cui si può approdare consiste nella valorizzazione dell'idea di dispositivo. Il dispositivo inteso come un sistema pratico-discorsivo di forte *valenza simbolica* in atto nella situazione formativa”<sup>206</sup>

La struttura alla base dell'esperienza, composta di una specifica organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi, degli oggetti deve essere infatti colta sia nella sua proceduralità, nelle sue configurazioni materiali e concrete ma senza che questa attenzione porti ad ignorare la portata simbolica che tale materialità porta con sé. È necessario insomma riconoscere anche il peso e la centralità della dimensione simbolica intesa come parte costitutiva e agente del dispositivo, che investe il piano materiale, lo determina e da cui risulta essere determinata, nonché ricompresa. Ciò che qualifica le esperienze educative e sottende i processi formativi è quindi anche la struttura incorporea dei significanti da essa veicolata e ad essa connessa. La strutturazione di spazi, tempi, corpi, oggetti, simboli è infatti investita di significati e di senso da parte degli attori che vi fanno parte. Tramite tale piano di analisi connesso quindi ai significati, è possibile accedere alla concreta materialità in atto, all'esperienza viva senza offrire una immagine della stessa avulsa dalla presenza dei soggetti al suo interno.

Proprio riconoscendo e soffermandosi su tale dimensione del dispositivo risulta possibile inoltre intendere il motivo e la modalità del riferimento al paradigma clinico e pertanto anche al sapere psicoanalitico, in ambito pedagogico che sottende la proposta della Clinica della formazione che come abbiamo visto rappresenta forse l'elemento di maggior specificità e originalità della pratica.

L'operazione di rivalutazione della componente simbolica del dispositivo implica in primo luogo accettare assieme all'idea di educazione come evento, quella non meno fondamentale di educazione come segno<sup>207</sup>. Il monito si riferisce alla necessità di considerare il ruolo fondamentale assunto dai segni, dai simboli e dalle icone attraverso le quali l'azione educativa si dà. È importante infatti riconoscere come ogni processo formativo si prefiguri come plesso funzionante di strutture oltre che di ordine materiale e concreto anche di tipo semiotico e pertanto come sistema complesso di segni e di

---

<sup>206</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 333

<sup>207</sup> Ivi, p. 336.

significanti. In questo senso il testo e il contesto (di ordine espressivo e strutturale) di una certa situazione formativa viene inteso come sfondo e come configurazione specifica di significanti:

“La più comune esperienza educativa, nella misura in cui almeno implicitamente istituiva di fatto un itinerario metodologico, ha sempre avuto le sue immagini, i suoi diagrammi, i suoi indici, i suoi simboli, come concreti strumenti educativi”<sup>208</sup>

Questi segnali educativi comprendono il livello linguistico della gestione relazionale, i suoi contenuti socioculturali, i suoi elementi oggettuali in senso materiale, lo stile e il tono dei suoi indici gestuali, le sue immagini fantasmatiche, il codice metonimico delle sue tradizioni comunitarie, tutti quegli elementi insomma che restituiscono la positività dell’educazione come segno.

Ed è proprio attraverso questi elementi che si dà la “mediazione socioculturale e oggettual-materiale del rapporto educativo”<sup>209</sup>.

Ma ancor di più, più che l’ammissione del ruolo e della centralità dei segni e dei simboli in una situazione educativa, elemento tra l’altro non assente neppure nella riflessione foucaultiana, si tratta di riconoscere questa dimensione connessa al segno e al significante riconoscendo la presenza di significati che, portati dagli attori della scena formativa, innerva l’esperienza e la costituisce nella sua materialità viva<sup>210</sup>. È proprio al livello di materialità educativa soggiacente l’esperienza che risulta necessario arrivare individuando non solo la struttura procedurale e metodologica che sottende l’esperienza ma riconoscendo la densità di dimensioni agenti, costituenti e presenti in essa e pertanto la componente connessa al segno, al simbolo, al significato che la innerva e la connota nella sua specifica configurazione.

Si tratta allora, anche grazie al contributo psicoanalitico, di porre l’attenzione alla “struttura simbolica e materiale delle situazioni educative, così come si davano di fatto in quanto sistema complesso ed elementare di segni e di significanti”<sup>211</sup>.

---

<sup>208</sup> Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 72.

<sup>209</sup> Ivi.

<sup>210</sup> “Il problema di una semiotica dell’educazione non è tanto o non solo quello di essere consapevole che si educa attraverso i segni e che in ogni situazione formativa è in gioco comunque una seriosità, un insieme di segni, ma cercare di capire anche quali sono i segni, attraverso una determinata elaborazione simbolica da parte degli attori di questa situazione, permettono di conoscere quella situazione come una situazione formativa” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 337.

<sup>211</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l’ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 205.

Se, come si è visto, l'organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi viene ritenuta parte determinante e qualificante la struttura dell'esperienza educativa è fondamentale riconoscere in questa struttura sia la sua dimensione materiale e corporea quindi il suo carattere procedurale, metodologico, si potrebbe dire meccanico, indagare cioè l'azione concreta e il funzionamento delle procedure così come viene proposto anche nell'analisi foucaultiana come per esempio in *Sorvegliare e punire*<sup>212</sup>. Ma d'altro canto risulta necessario riconoscere anche il carattere e la portata simbolica di tali elementi strutturali: ritrovare in queste procedure strutture significanti che sono vivificate dai significati connessi alla formazione, portate da educatori e formatori. Il funzionamento delle procedure e la loro configurazione è determinata e sottesa dalle convinzioni, affetti, codici di chi tale procedure abita e anche tale livello, nella sua emergenza pragmatica e nella sua positività materiale, esige di essere restituito a uno spazio di tematizzazione nella misura in cui da esso dipende poi la configurazione materiale e concreta del dispositivo in atto. È in questo senso che si parla della necessità di considerare la formazione sia come evento che come segno: ciò che conta nella determinazione strutturale dell'esperienza è come spazi, tempi, corpi vengono intesi, vissuti, materialmente significati e abitati da educatori e formatori perché è in questo modo che risulta possibile dissotterrare l'ordine strutturale della materialità educativa. La produttività della struttura educante passa anche e necessariamente dal suo ordine simbolico, dal senso e dalla modalità concreta con cui è vissuta e abitata da educatori e formatori, è questo elemento che rende vivo la struttura e le consente di produrre effetti formativi in chi la vive.

In questo senso risulta necessario assieme al piano che considera la dimensione corporea e il contesto materiale nel quale avvengono le esperienze educative e quindi la materialità educativa intesa come quotidianità corporea delle strutture educanti, anche il piano del simbolico che nella materialità si inserisce come parte determinante e costitutiva, ovvero "l'ordine dei significanti e la rielaborazione continua di tutto ciò che avviene su di esso"<sup>213</sup>.

Si tratta pertanto di riconoscere il ruolo e l'azione del complesso di segni e significanti, nella loro portata materiale seppur incorporea, attraverso i quali si sostanzia

---

<sup>212</sup> Foucault M., *Sorvegliare e punire*, op. cit.

<sup>213</sup> Massa R. "Desiderio, struttura, formazione" in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 214.

l'esperienza educativa, la rete di significazioni, non obbligatoriamente consapevoli, che vivificano la struttura e la configurano nei suoi elementi e nel suo funzionamento materiale, che danno corpo e colore, che individualizzano lo specifico dispositivo in atto e attraverso i quali il processo educativo viene posto in essere:

“Il processo formativo richiede in questo senso di essere pensato come plesso funzionante di strutture di tipo semiotico”<sup>214</sup>.

Si sono venute così a riconoscere le caratteristiche del dispositivo e in questo modo si è ritrovata una specificazione più precisa dell'elemento formativo inteso da Riccardo Massa come fondamento dell'esperienza, condizionalità storico-materiale istituyente il reale, nonché come elemento che qualifica le esperienze educative che educatori e formatori mettono in atto e che sottende il lavoro di recupero della pratica clinica. Ma tale caratterizzazione del formativo consente di fare due brevi considerazioni rispetto al punto di vista dello sguardo pedagogico e all'oggetto specifico di competenza di educatori e formatori.

Per quanto riguarda il punto di vista pedagogico, ammettendo il carattere originario e di fondamento dell'elemento formativo così inteso, diviene possibile riconoscere la diffusione e la pervasività delle esperienze educative, oltre la loro qualificazione intenzionale, rivalutando in questo modo anche il peso, il valore e la centralità dal punto di vista sociale e culturale del sapere pedagogico in quanto punto di vista capace di porre in luce e indagare la presenza, nell'esperienza diffusa e immediata, di dispositivi in atto sottolineandone la portata formativa e pertanto gli effetti di strutturazione sui soggetti che in tali dispositivi sono inseriti e determinati. Il punto di vista pedagogico si prefigura quindi come sguardo capace di promuovere una lettura dei processi formativi e della loro pervasività a livello sociale.

D'altro canto riconoscendo ogni situazione formativa come segnata dalla presenza di una struttura procedurale, quindi una struttura tecnologica in atto da indagare dal punto di vista materiale e simbolico, diveniva possibile riconoscere lo specifico campo di competenza delle professionalità educative: se la presenza di determinati dispositivi è ciò che dà forma ai soggetti e svela in questo modo la sua portata formativa, e pertanto di interesse pedagogico, risulta chiaro come proprio lo studio e la messa in atto di

---

<sup>214</sup> Ivi, p. 205.

specifici dispositivi, nella complessità di dimensioni in essi presenti, rappresenti il compito specifico di chi è impegnato nell'esperienza educativa intenzionale, nonché l'obiettivo a cui la scienza pedagogica dovrebbe tendere<sup>215</sup>.

---

<sup>215</sup> “Dunque l'educatore dovrebbe essere, secondo me, davvero come l'architetto, l'artista, il teatrante dell'educazione. Nel senso di una «poietica» piuttosto che di una poetica dell'educazione, del produrre un'opera piuttosto che del narrare un vissuto, dell'istituire un mondo, piuttosto che del navigarlo” Massa R. “Verso una nuova creatività pedagogica” in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 204.

### *Il dispositivo come ordine di latenza*

Si tratta a questo punto di riconoscere e indagare un ulteriore aspetto qualificante il dispositivo così inteso e quindi l'oggetto specifico di indagine della Clinica della formazione<sup>216</sup>:

“È necessario cercare lì di scoprire dei significati sulla base dell'idea che ci sia una latenza pedagogica, che ci siano quindi dimensioni implicite che uno sguardo pedagogico può scorgere o può sforzarsi di ricostruire, e che oggi questa latenza sia molto accentuata nell'ovvietà del far progetti, del proporre valori, dell'applicare tecniche”<sup>217</sup>

Nella caratterizzazione del dispositivo inteso come struttura qualificante le esperienze formative non si è infatti preso in considerazione un aspetto fondamentale da cogliere per intendere il lavoro della Clinica della formazione, ovvero il carattere celato e nascosto del dispositivo stesso. Il dispositivo non si vede, si presenta come un implicito che sottende l'esperienza educativa ma che proprio per questo la configura nella sua materialità concreta e proprio in questo senso necessita di uno sguardo clinico capace di dissotterrarlo, capace di permettere il passaggio dall'invisibile al visibile. Proprio nella descrizione delle caratteristiche del dispositivo si afferma:

“La sua materialità è invisibile e latente, contestuale e diffusa”<sup>218</sup>

Analizzando le caratteristiche dello sguardo del clinico della formazione a partire dal confronto con lo sguardo psicoanalitico, si è infatti riconosciuta la presenza di una serie di elementi celati pur presenti all'interno dell'esperienza concreta e che proprio la pratica della Clinica della formazione si propone di illuminare e rendere oggetto di tematizzazione. Si è anzi più specificamente fatto riferimento alla presenza di aspetti da riconoscere all'interno del contesto clinico e che appaiono come doppiamente celati<sup>219</sup> e pertanto necessitanti di essere recuperati tramite un duplice gesto, quello ostensivo tramite cui portare i partecipanti a creare una serie di produzioni testuali per cercare di fornire un materiale in cui ricercare ciò che nell'esperienza concreta non si vede ed

---

<sup>216</sup> Come si è visto l'aspetto dissotterrato dallo sguardo del clinico della formazione viene a essere identificato come il formativo e l'esperienza formativa può essere definita proprio a partire dalla presenza di un dispositivo in atto.

<sup>217</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 327.

<sup>218</sup> Bertolini P. - Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Geymonat L. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op cit..355.

<sup>219</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *Il nascosto e il manifesto*.

appare pertanto invisibile e quello di interpretazione rivolto a tali produzioni e funzionale a recuperare attraverso una lettura seconda di ciò che è stato composto una serie di aspetti in esso contenuti in forma implicita. Si tratta quindi di una dimensione nascosta che si gioca nel duplice livello quello dell'invisibile e quello dell'implicito, inteso nei termini di non consapevole. Proprio questo duplice livello di latenza viene riconosciuto presentando il congegno metodologico della Clinica della formazione e riconoscendo nei dispositivi latenti (*lateo*) della formazione stessa l'oggetto di indagine della pratica. Si fa infatti riferimento al fatto che il costrutto educativo può essere pensato oltre che come regione ontologica specifica, in questo senso come luogo protetto e appartato *-latebra -*, anche come qualcosa che a sua volta nasconde un proprio spazio interno ed una specifica lateralità (*lat-us*) che risulta fondamentale riuscire a cogliere e restituire parimenti al discorso pedagogico. Questo piano di latenza rimanda come si è visto alle rappresentazioni e affetti, alle strutture simboliche e materiali, “da cui la costruzione formativa risulta forse orientata più ancora che dalla sua progettazione esplicita e consapevole”<sup>220</sup>.

Proprio allo scopo di dissotterrare tali oggetti viene promosso il ricorso ad una pratica ermeneutica una pratica che si pone come compito specifico quello di individuare la dimensione dei significati, che mira a recuperare quel senso secondo che sottende e permettere di rendere conto di quello esplicito e manifesto. Il lavoro proposto in sede clinica prevede infatti come si è già avuto modo di considerare <sup>221</sup>come oggetto peculiare la dimensione dei significati, il suo obiettivo è quello di tentare di recuperare il modo che educatori e formatori hanno di intendere, agire, sentire e vivere l'esperienza educativa che sono chiamati ad attivare ed abitare.

La pratica clinica quindi anche nella sua rideclinazione pedagogica si caratterizza per la sua attenzione alla dimensione del significato<sup>222</sup> inteso come suo specifico oggetto<sup>223</sup>.

Si tratta allora di rendere conto di questo duplice aspetto di latenza, di questo elemento nascosto in quanto invisibile e in quanto inconsapevole, capire in che senso il dispositivo in atto che la Clinica della formazione si pone di riconoscere ed indagare

---

<sup>220</sup> Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 43-44.

<sup>221</sup> Cfr, par. 1.3 del presente lavoro, *Il nascosto e il manifesto*.

<sup>222</sup> “Chi vuole progettare va in un'altra stanza. Oggi cerchiamo significati” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 331.

<sup>223</sup> “Se si parla di clinica viene aprendosi una questione del segno, del significato, del simbolo, del significante”, *ivi*, p. 325.



presenta come elemento doppiamente celato seppur fondamentale e strutturale della stessa esperienza educativa.

Per quanto riguarda il carattere invisibile e incorporeo esso è facilmente rintracciabile nel fatto che oggetto della pratica siano i significati dell'esperienza educativa, componenti pertanto incorporee seppur concrete e materiali nei loro effetti del dispositivo in atto.

La presenza di una serie di significati come elemento costitutivo della struttura dell'esperienza educativa si pone come diretta conseguenza della definizione del carattere simbolico del dispositivo: nella misura in cui si riconosce come elemento fondamentale della struttura dell'esperienza il suo aspetto significante è fondamentale ricercare i significati che innervano tale struttura e la contraddistinguono in questo senso. Si tratta in sostanza di cogliere quali immagini, rappresentazioni, codici, guidano e determinano l'esperienza educativa nella sua specifica configurazione simbolica e materiale, la specifica e irriducibile modalità con cui si abita e si contribuisce alla configurazione del dispositivo in atto. Se, come si è visto, l'organizzazione e la gestione degli spazi, dei tempi, dei corpi, dei simboli viene ritenuta parte determinante e qualificante l'esperienza educativa, se è la strutturazione di questi elementi da intendere sia come evento che come segno (quindi a livello simbolico e materiale) che permette di qualificare l'esperienza come formativa e consente pertanto di riconoscere effetti positivi in chi tale esperienza vive, d'altro canto è fondamentale riconoscere i significati in base ai quali viene a darsi quella specifica strutturazione materiale e significante che contribuisce a sua volta a veicolarli.

In questo modo si rende conto del carattere nascosto inteso come non visibile e incorporeo del dispositivo: il dispositivo appare invisibile proprio perché costituito di rappresentazioni, immagini, codici relativi alla formazione che sottendono la struttura delle esperienze formative in atto e ne determinano e innervano la proceduralità. Per rendere ragione invece dell'altra accezione del nascosto connesso al dispositivo, quella che lo identifica con il non consapevole, risulta necessario riconoscere assieme alla dimensione simbolica della struttura educante anche la pervasività delle esperienze formative e quindi la relazione tra il dispositivo in atto nelle specifiche esperienze educative messe in atto e la strutturazione dell'esperienza formativa vissuta dagli attori della scena educativa. Nella misura in cui viene riconosciuta la presenza e la diffusione

di una serie di esperienze considerabili nella propria cifra formativa, ecco che è possibile riconoscere questa ulteriore dimensione della struttura in atto nell'esperienza formativa stessa: l'esperienza educativa porta infatti in sé, nella sua dimensione di segno e che esige in quanto tale una opportuna elaborazione simbolica, il precipitato della vicenda formativa dei soggetti che vi fanno parte. I significati della formazione, individuati come elementi presenti e agenti del dispositivo in atto, sono riconosciuti come prodotto della esperienza formativa passata e vissuta dal soggetto. Le strutture formative, semantiche e materiali, intenzionali o meno, che il soggetto ha attraversato e attraverso le quali si è costituito in quanto tale, hanno lasciato nel soggetto stesso una certa immagine di ciò che la formazione è, certe modalità di dirla e di categorizzarla, fantasmi ed emozioni, desideri e fantasie, uno specifico modo di intendere e codificare la formazione e che vengono rigiocate nelle esperienze educative che il soggetto vive in quanto educatore e formatore. In particolare, per educatori e formatori, cui specificamente si rivolge nei termini di percorso di consulenza e supervisione la pratica clinica, si tratta di rintracciare le concezioni, le emozioni, le immagini, i codici con cui si intende, si vive e si configura la formazione.

Questi significati della formazione, prodotti delle esperienze formative vissute intenzionali o meno, dai dispositivi attraversati dai soggetti e costituenti quindi la loro storia di formazione, vengono in questo senso rigiocati nelle esperienze educative intenzionali che tali figure sono chiamati a gestire e proprio tali elementi costituiscono inconsapevolmente, proprio perché connessi all'impensato, all'ovvio e al familiare, quel dispositivo materiale e simbolico che porranno in atto. In questo senso la struttura dell'esperienza, la materialità che la sottende nelle sue componenti invisibili e materiali, si trova ad essere intesa come influenzata e determinata dalla cultura formativa diffusa, dalla storia di formazione dei soggetti che vi fanno parte, dalla molteplicità di esperienze formative attraversate la cui presenza e pervasività veniva ammessa come uno dei presupposti della pratica. Si è infatti riconosciuto come i significati dissotterrati dalla pratica clinica intessessero un particolare legame con la formazione di cui erano il prodotto (inconsapevole) e di cui erano in grado di determinare lo svolgimento.

Con tale affermazione è possibile riconoscere l'assunzione all'interno della base teorica del sapere pedagogico, come d'altronde già auspicato ne *La scienza*

*pedagogica*<sup>224</sup>, di una spiegazione di ordine genetico, volta pertanto a riconoscere come all'interno dell'esperienza educativa sia possibile rendere conto del comportamento dei singoli attori sulla scena intendendolo come una parte di una serie genetica, di una successione temporale che esprime la forma presente della personalità del soggetto<sup>225</sup>. Secondo l'ipotesi genetica una parte consistente del comportamento del soggetto nell'*hic et nunc* può essere conosciuta e intesa proprio attraverso un'indagine genetica, un'indagine però che riconosca come la condizionalità genetica non si risolva nella biografia oggettiva del soggetto, ma sappia riconoscere il tempo specifico e il tipo esclusivo di significazione degli eventi comportamentali operato dall'inconscio, e soprattutto una spiegazione che rifiuti concezioni deterministiche e che eviti la ricaduta in concezioni coscienzialistiche riconoscendo in questo senso il peso della mediazione storico-culturale nella strutturazione del soggetto<sup>226</sup> e pertanto il ruolo delle esperienze formative precedentemente attraversate nella costituzione della componente inconsapevole del comportamento. I significati e le rappresentazioni messe in gioco nell'esperienza educativa e che sottendono i sistemi invariati di azione non sono verità originarie del soggetto, non corrispondono alla sua presunta natura, al vero, quanto al prodotto instabile e determinato del suo percorso di formazione.

È possibile a questo punto cogliere allora meglio il senso del movimento archeologico e teleologico proposto dalla pratica clinica: i significati oggettivati nel percorso clinico sono parte dell'esperienza educativa presente, determinano il modo in cui l'educatore e il formatore vive e abita le specifiche esperienze in atto e ne configurano e contraddistinguono il dispositivo soggiacente e d'altro canto sono prodotto della storia passata del soggetto stesso, sono precipitato delle esperienze formative e dei dispositivi e delle strutture simboliche e materiali attraversate e che hanno posto il soggetto in quanto tale (vista l'originarietà del formativo) e proprio per queste ragioni risultano non consapevoli e necessitanti di un lavoro interpretativo per poter essere colte.

---

<sup>224</sup> Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., pp. 52-53.

<sup>225</sup> Questo stesso elemento implicito nella pratica clinica era emerso in relazione alla dialettica tra archeologia e teleologia implicita nel movimento interpretativo ed esemplificato dal chiasmo, cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *Tra archeologia e teleologia*.

<sup>226</sup> “Ma non bisogna per questo credere che l'ambito dell'azione educativa debba risolversi totalmente in una serie genetica latente che renderebbe irrilevante la sua effettualità presenziale. Infatti il punto di vista genetico non è in conflitto con la teoria del campo. Esso afferma che molto di ciò che esiste qui e adesso nel soggetto può venir conosciuto soltanto per mezzo di un'indagine genetica” Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 53.

Compito allora del sapere pedagogico, in quanto disciplina che si occupa di indagare le concrete esperienze educative nella loro configurazione specifica, diviene quello di recuperare tali significati in quanto dimensioni costitutive e determinanti le esperienze educative stesse, che qualificano le strutture della formazione nella loro configurazione simbolica e materiale, ancor più importanti nella definizione della conoscenza dell'esperienza educativa e della sua configurazione proprio perché latenti in quanto non visibili e in quanto non consapevoli. Si tratta insomma di oggettivare e tematizzare i modelli, le emozioni e i codici tramite cui si pensa, si sente, si organizza la formazione e che pur portate da singoli educatori e formatori, permettono di rendere conto delle strutture della formazione e quindi del modo attraverso cui un certo contesto intende e vive la formazione, nonché del dispositivo in atto nelle esperienze formative che educatori e formatori agiscono (pur in forma non consapevole) nella sua configurazione simbolica e materiale.

Si è riconosciuto allora in che senso possiamo parlare di un ordine di latenza del dispositivo, di un livello doppiamente nascosto: nascosto in quanto invisibile, proprio perché afferente alla dimensione dei significati, intesi come dimensioni incorporate ma materiali della struttura significativa del dispositivo in atto e nascosto poiché inconsapevole in quanto prodotto del percorso di formazione del soggetto, delle esperienze attraversate e vissute dallo stesso intese come foriere di una serie di rappresentazioni, affetti e codici relativi alla formazione.

Risulta forse a questo punto utile ritornare e chiarire due elementi fondamentali della pratica della clinica della formazione: il primo relativo alla localizzazione dell'oggetto della pratica e il secondo relativo all'oggetto specifico di cui tali significati informano.

Per quanto riguarda la localizzazione abbiamo infatti visto dal confronto con lo sguardo medico<sup>227</sup>, che una parte specifica e significativa dell'esperienza educativa concreta viene ricercata nei materiali prodotti da educatori e formatori in sede clinica. Proprio nell'indagine di questi materiali viene ad essere identificata la possibilità di pervenire ad una conoscenza attenta e concreta dell'esperienza educativa viva. Questo elemento era apparso come tratto curioso e pertanto sottolineato nella misura in cui la prospettiva che annunciava di promuovere un ancoraggio saldo all'esperienza viva e concreta dell'educare, finiva poi per localizzare il proprio oggetto di indagine non tanto

---

<sup>227</sup> Cfr. par 1.2 del presente lavoro, *Localizzazione dell'oggetto*.

nell'azione educativa, nei luoghi e nei contesti dell'educare, quanto nei testi prodotti in sede clinica dagli educatori. Si può intendere ora in che senso l'analisi del materiale testuale garantisce un contatto diretto con l'esperienza materiale: gli elementi dissotterrati tramite la lettura seconda dei testi prodotti permette infatti di individuare gli aspetti agenti e determinanti la struttura concreta e materiale, pur incorporea dell'esperienza educativa stessa e del dispositivo in atto. Si tratta infatti di recuperare i significati che innervano la struttura significativa del dispositivo agito da educatori e formatori e proprio per questo viene proposto un lavoro di narrazione, categorizzazione, interpretazione e decostruzione continuo della propria vicenda formativa per consentire di rielaborarla continuamente, di decostruire le attribuzioni, i significati i valori messi in gioco intesi come dimensioni relative alle strutture della formazione, prodotto del percorso formativo del soggetto e pertanto dei dispositivi da esso attraversati, e riproposti nelle altre esperienze educative vissute e pertanto dei dispositivi agenti. È in questo senso che viene proposto un lavoro sul piano del linguaggio, sull'ordine dei significanti e sulla rielaborazione continua di tutto ciò che avviene su di esso e in esso: “un lavoro interminabile sulla formazione e sul processo di formazione giocato sul linguaggio”<sup>228</sup>. Il linguaggio veicola e nasconde tali significati che si tratta di dissotterrare proprio in quanto componenti determinanti le strutture educative agenti in forma inconsapevole. Da qui l'attenzione alla retorica, alla poetica, alle metafore con cui si narra la formazione e tramite cui si veicolano le sfumature dello specifico dispositivo in atto.

Si tratta allora di riconoscere la componente soggettiva che si prefigura come dimensione costitutiva dell'esperienza educativa e che rimanda a come il dispositivo viene a essere definito come struttura a partire dagli specifici significati agiti dagli attori della scena educativa, per questo motivo si ricerca nei testi prodotti da educatori e formatori. Si cerca quindi nel linguaggio ma per accedere all'ordine dei significanti e alla rielaborazione continua di tutto ciò che avviene in esso, proprio nella misura in cui si intende il processo formativo come plesso funzionante di strutture di tipo semiotico”<sup>229</sup>.

---

<sup>228</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 214.

<sup>229</sup> Ivi, p. 205.

Tuttavia è proprio nella modalità tramite cui si produce la lettura seconda dei materiali che risulta possibile riconoscere in che senso tramite la Clinica della formazione si può pervenire alla conoscenza del dispositivo in atto nell'esperienza educativa, all'emersione della struttura latente dell'educazione, alle strutture elementari della formazione, ottenere quindi indicazioni rispetto all'oggetto della pratica clinica riproposta in pedagogia. Il materiale come si è visto viene letto a partire da una valorizzazione della dimensione soggettiva (e in questo senso con un'attenzione agli specifici significati, intesi come modelli cognitivi e affetti portati da singoli educatori e formatori), ma d'altro canto si tratta di una soggettività trans-individuale<sup>230</sup> e pertanto il focus del lavoro mira a recuperare significati, vissuti e codici che riguardano la formazione e pertanto determinano e informano rispetto la cultura formativa diffusa e concreta nonché rispetto al dispositivo educativo in atto nell'esperienze formative stesse.

I testi vengono infatti attraversati trasversalmente, non allo scopo di creare un repertorio di storie e di profili, quanto allo scopo di cogliere i significati della formazione<sup>231</sup>. Ad essere centrale nel percorso di rielaborazione della Clinica della formazione non sono pertanto i singoli soggetti quanto la struttura della formazione che viene ad essere definita nella sua specifica configurazione dai significati che vi portano chi tale esperienza abita, vive e gestisce, le "strutture invarianti dei sistemi di azione"<sup>232</sup> a cui le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi danno luogo.

In questo senso è possibile ora finalmente intendere in che senso risulta possibile far valere il riferimento al sapere psicoanalitico e al paradigma clinico ma senza disperdere la specificità dello sguardo pedagogico, anzi per rinforzarla e restituirle senza censure il suo irriducibile e specifico oggetto di indagine.

La Clinica della formazione, pur nel ricorso e proprio attraverso il ricorso al paradigma clinico si differenzia in questo senso dal contributo psicoanalitico e si pone come "via per ritrovare, riaffermare o semplicemente per ricercare un'attitudine pedagogica che tenta di darsi quella consistenza epistemologica che la pedagogia fatica

---

<sup>230</sup> "Si passa quindi attraverso un punto di vista soggettivo, ma si permane in una dimensione trans-individuale" Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 336.

<sup>231</sup> La centratura dell'analisi è pertanto riservata alla cultura della formazione, al discorso concreto inteso come campo della realtà da cui il soggetto è posto: "Il suo ambito è quello del discorso concreto in quanto campo della realtà transindividuale del soggetto" Lacan J., *Scritti*, Einaudi, Torino, vol. 1, p. 251.

<sup>232</sup> Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 44.

a intercettare”<sup>233</sup>, proprio nella misura in cui l’oggetto dissotterrato dalla pratica non riguarda il soggetto né una verità e un’origine ad esso connessa quanto le strutture della formazione, gli elementi soggiacenti e determinanti la concreta esperienza educativa, il dispositivo in atto che innerva e sottende i processi educativi.

Questo perché se un soggetto sottende il percorso clinico questo non è certo un soggetto di desiderio, quanto piuttosto un soggetto formato e che in quanto tale si fa portatore di una serie di elementi che vanno a informare circa le strutture della formazione, i codici, gli affetti, i modelli, prodotti dai dispositivi formativi da cui è stato posto in essere<sup>234</sup> e determinanti l’esperienza educativa in atto nella sua configurazione specifica. Il fondamento della pratica e il suo oggetto non è come abbiamo visto il soggetto o la verità nascosta che in esso inconsciamente alberga come nella clinica psicoanalitica, quanto le strutture formative che lo hanno posto in essere e lo hanno costituito in quanto tale.

Proprio a tali strutture, prodotto del percorso formativo e pertanto riconosciute nel loro aspetto storico-materiale pertanto mutevole e condizionato, si rivolge l’attenzione dello sguardo clinico, nella misura in cui questi aspetti sono ritenuti elementi qualificanti l’esperienza formativa e pertanto informanti della stessa. Nella misura in cui la pedagogia si occupa delle procedure concrete dell’esperienza, ed esse sono innervate nel loro carattere materiale dalla dimensione simbolica, dalla dimensione dei significati, è ad essi che risulta necessario arrivare, per il tramite dei soggetti che se ne fanno portatori, ma questo allo scopo non di fornire la verità del soggetto quanto di rendere conto senza censure della sua strutturazione specifica dell’esperienza educativa nella sua materialità concreta e viva, delle strutture invarianti dei sistemi di azione.

---

<sup>233</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

<sup>234</sup> “così [*continuo a ritenere*] che nel caso della realtà umana, sia il processo di formazione e di costruzione della soggettività a dar conto di quest’ultima”, Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l’ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 208.

### *Zona di mediazione tra il mondo della vita e il mondo della formazione*

Essendoci soffermati sulle caratteristiche dell'oggetto dissotterrato dalla pratica della Clinica della formazione, ovvero il dispositivo in atto nelle specifiche esperienze educative, e individuata la sua connessione con il formativo e la sua pervasività, nonché sulle sue caratteristiche e la sua qualificazione in quanto dispositivo latente, risulta a questo punto possibile intendere la definizione che viene fornita del dispositivo come specifica mediazione educativa in cui si sostanzia il rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione.

Il dispositivo, inteso come specifico oggetto di indagine di un sapere pedagogico cui la Clinica della formazione intende porre capo, è infatti individuabile come zona di intersezione che si colloca tra l'esperienza vitale e quella formativa, come aspetto che porta in sé elementi vitali e parimenti formativi e che proprio in questo modo qualifica e struttura l'esperienza educativa stessa.

È forse opportuno però fornire una breve precisazione circa ciò che si intende con le espressioni mondo della vita e mondo della formazione.

Per mondo della formazione si intende una sorta di mondo a sé che racchiude al suo interno la molteplicità di esperienze formative progettate che si danno a livello sociale. Esso comprende pertanto tutte le esperienze educative intenzionali, quelle esperienze che nel loro darsi non solo presentano una configurazione specifica non appiattibile sulla vita diffusa ma che sono guidate da una specifica intenzionalità e progettualità pedagogica<sup>235</sup>.

Nel mondo della formazione, inteso come processo di regolazione e controllo, la formazione viene considerata come insieme di azioni organizzate. Da questo punto di vista l'esperienza educativa viene letta a partire dalla sua progettazione (divisa nelle quattro fasi della condizioni, gli scopi, le interazioni e i mezzi<sup>236</sup>) e dell'azione vera e

---

<sup>235</sup> Il termine "formazione" compare nell'espressione "mondo della formazione" per indicare l'insieme delle esperienze organizzate e intenzionali e pertanto con un'accezione diversa e ristretta rispetto a ciò che è stato indicato come "il formativo" e riconosciuto come fondamento dell'esperienza, come elemento costituente il reale. Come si è visto viene riconosciuta come "formativa" qualsiasi situazione preveda una strutturazione specifica dell'esperienza, ovverosia la presenza di un dispositivo di atto, indipendentemente dagli esiti e soprattutto dalle intenzioni o dall'eventuale progettualità, che ne sottendono il darsi. Il mondo della formazione comprende al contrario solo le esperienze intenzionalmente formative, pertanto oggetto di progettazione pedagogica. Potremmo quindi affermare che il mondo della formazione così inteso, comprende solo una parte del "formativo", quello relativo alle esperienze intenzionali e progettate.

<sup>236</sup> Cfr. Quaglini G.P., *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna, 1999.



propria che ricomprende al proprio interno la documentazione, la negoziazione, la comunicazione e l'organizzazione e gestione delle esperienze formative stesse<sup>237</sup>.

Intendere l'esperienza educativa da questo punto di vista, come parte del mondo della formazione, implica però non riconoscere un aspetto fondamentale dell'esperienza educativa stessa e fondamentale a garantirne il senso, ovvero sia la stretta connessione con l'esperienza vitale e diffusa in cui l'esperienza educativa si dà e di cui porta inevitabilmente traccia nelle sue configurazioni<sup>238</sup>. L'esperienza educativa, come si è visto, se può essere intesa come regione ontologica specifica proprio per la presenza al suo interno di un dispositivo in atto che ne determina la configurazione, d'altro canto non può dimenticare il suo radicamento all'interno dell'esperienza materiale, storico-sociale nella quale avviene e da cui si trova ad essere inevitabilmente influenzata quanto rispetto al contesto quanto in relazione all'individuazione degli scopi, delle relazioni e dei mezzi. È proprio questa connessione con l'esperienza diffusa, in cui si inserisce marcando la propria differenza grazie alla presenza di una configurazione specifica e organizzata, che l'esperienza educativa garantisce il suo senso e la sua funzione. Emerge pertanto la necessità di considerare l'esperienza educativa comprendendola di fatto come strettamente connessa e segnata dalla sua appartenenza al mondo della vita, come abitata e segnata nella sua configurazione dalla presenza di una serie di elementi vitali.

Con l'espressione "mondo della vita" si fa riferimento a un concetto proprio della filosofia husserliana ma assunto qui non tanto nei termini di arretramento precategoriale quanto come orizzonte generale di riferimento e come suggestione interpretativa. Intendere l'esperienza educativa a partire dal mondo della vita implica riconoscerla come esperienza vitale. Intendere l'esperienza educativa da questo punto di vista porta ad accentuare il suo aspetto di accadere storico sociale e pertanto caratterizzato da una specifica "materialità educativa" e pertanto come insieme di determinazioni concrete che nel loro darsi rendono possibile il processo educativo e come segnato da una specifica "fenomenologia esistenziale" che invita a considerare come ogni esperienza formativa si configuri a partire da una specifica vita materiale, da determinate

---

<sup>237</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., pp. 15-19.

<sup>238</sup> "Qualunque teorizzazione pedagogica non può se non pensare il mondo della formazione in rapporto al mondo stesso della vita" *ivi*, p. 19.

rappresentazioni sociali, da una specifica fantasmatica nelle relazioni e da una simbolizzazione culturale<sup>239</sup>.

In questo senso l'esperienza educativa non può essere accolta come esperienza propria della vita diffusa, proprio per la presenza al suo interno di una specifica configurazione, ma non può neppure essere riconosciuta nella sola dimensione progettuale e tecnologica, risolta quindi nel suo carattere intenzionale e progettato: in una lettura che predilige la dimensione progettata e specifica del dispositivo, considerando quindi l'idea di un'articolazione regionale specifica dal punto di vista del mondo della formazione, è necessario considerare l'incursione degli elementi vitali (con particolare riferimento alla pervasività del formativo ad esso connessi), e d'altro canto in una lettura che predilige la dimensione vitale del dispositivo, considerandolo come elemento del contesto sociale e quindi come parte del mondo della vita, è necessario riconoscere la presenza di una serie di elementi e strutturazioni specificamente formative, quello spazio microfisicamente strutturato che qualifica l'esperienza educativa e non permette di appiattirla sull'esperienza diffusa. Nell'accadere educativo è quindi possibile riconoscere qualcosa di più specifico rispetto all'esperienza della vita immediata, ma qualcosa che va oltre le specifiche dimensioni dell'esperienza progettata e agita consapevolmente.

Si tratta allora di cogliere l'accadere educativo come esperienza che si colloca tra il mondo della vita e quello della formazione così come sono stati qui tratteggiati, come spazio capace di ricomprendere entrambi gli universi (quello vitale e quello formativo) pur senza essere risolvibile né appiattibile completamente su nessuno dei due.

Si ritrova allora qui il senso di "dispositivo" nei termini di zona di mediazione. Il dispositivo si istituirebbe come spazio di mediazione nella misura in cui si caratterizza come parte del mondo della formazione (pur senza essere risolta nel suo carattere progettato) e d'altro canto parte del mondo della vita (pur senza essere riconosciuto come esperienza della vita diffusa) ma non esauribile in nessuno dei due mondi. Al contrario proprio tentando di riconoscere le relazioni che connettono vita ed esperienza formativa, risulterà possibile illuminare una serie di dimensioni che abitano come "zone d'ombra" l'accadere educativo fino a strutturarne nei suoi elementi specifici,

---

<sup>239</sup> Ivi, pp. 19-21.

qualificandolo come materialità educativa e pertanto come struttura concreta da riconoscere nelle sue componenti materiali e simboliche.

“che l’educazione sia socialmente determinata è cosa ovvia; che questa determinazione non sia diretta ed immediata ma avvenga per il tramite specifico della struttura procedurale, metodologica e esperienziale di essa un po’ più di meno; che tali strutturazioni rinviino ad una materialità ad essa soggiacente ancor meno”<sup>240</sup>

Per riuscire a capire tale rapporto e come intendere lo spazio di latenza connesso a tale zona di mediazione, la materialità soggiacente, risulta necessario riprendere, come abbiamo visto, proprio il presupposto relativo all’originarietà del formativo.

L’ordine di latenza presente nel dispositivo educativo è rintracciabile infatti in un implicito pedagogico, inteso come comprendente una serie di aspetti qualificante l’esperienza diffusa (e ripresentandosi poi nell’esperienza educativa specifica) proprio a partire dalla centralità in essa della dimensione formativa. Proprio nella misura in cui il formativo e le sue pratiche- indipendentemente dalla loro intenzionalità- segnano, innervano e configurano la vita diffusa, tali esperienze veicolano e attivano la costruzione di una serie di significati (intesi nei termini di concezioni, modelli, codici affettivi e strutture) relativi al formativo che poi educatori e formatori, in quanto provenienti da un determinato contesto storico-materiale, da una specifica vicenda di formazione, ripropongono quando sono chiamati a gestire o abitare esperienze educative. L’esperienza educativa è pertanto abitata da queste dimensioni vitali e parimenti segnate dalla presenza del formativo, strutturata nella sua configurazione da queste dimensioni.

Proprio perché l’esperienza diffusa è segnata dall’elemento formativo, questo elemento ricompare nello spazio del dispositivo educativo presente nelle situazioni educative in forma di latenza, da riconoscere e dissotterrare in quanto materialità agente. Si tratta quindi di individuare lo stretto legame che si istituisce tra vita e formazione, riconoscendo quanto il formativo sia determinante ed elemento presente nell’esperienza vitale e quanto poi nelle esperienze educative sia possibile individuare la presenza di elementi vitali (nella forma di concezioni e rappresentazione della formazione) come dimensioni agenti e presenti, impossibili da ignorare proprio perché determinanti nella

---

<sup>240</sup> Massa R., *Educare o istruire*, op. cit., p. 24.

disposizione e gestione dell'esperienza educativa. Il mondo della vita è quindi segnato dall'elemento formativo e quello della formazione da dimensioni vitali:

“In questo continuo fluire tra il mondo della vita e il mondo della formazione c'è un'area di latenza e di mediazione. È questo il campo della clinica della formazione”<sup>241</sup>

Il lavoro di Clinica della formazione si pone infatti come scopo il recupero dei significati vitali della formazione e dei significati formativi della vita<sup>242</sup>, che altro non sono se non lo stesso oggetto – ovvero il precipitato della storia di formazione rigiocato in forma inconsapevole nell'esperienza educativa - inteso da due punti di vista differenti quello vitale e quello formativo. Quando si parla di “significati formativi della vita” si osservano le latenze dal punto di vista della realtà diffusa e ci si riferisce pertanto al fatto che la realtà presenti in sé una serie di procedure che contribuiscono, talvolta indipendentemente da una specifica intenzionalità, a dare forma ai soggetti; si riconosce insomma la presenza del formativo nella vita sottolineano in questo modo il tratto archeologico della latenza stessa e la sua origine da ricercare nella storia passata di formazione.

Quando si parla di “significati vitali della formazione” si osservano le latenze dal punto di vista del mondo della formazione, riconoscendo in esso l'incursione in forma tacita di elementi vitali e accentuando l'aspetto teleologico connesso alla latenza e quindi il fatto di costituire un elemento che è parte dell'accadere educativo intenzionale e ne orienta la configurazione.

Mentre l'esperienza educativa segna uno scarto, tramite l'aspetto di progettazione e messa in atto di uno specifico dispositivo, rispetto alla vita diffusa, essa vede ritornare e ricomprendere aspetti connessi alla realtà vitale; in particolare tali elementi nella forma latente sono da mettere in relazione all'originarietà del percorso formativo, alla storia di formazione dei soggetti, al fatto che nell'esperienza diffusa si danno delle esperienze formative in grado di strutturare il modo di intendere e vivere il formativo da parte di educatori e formatori.

---

<sup>241</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 332.

<sup>242</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 19.

Si rivela così possibile porre in luce l'implicito pedagogico che sottende il dispositivo educativo intenzionale e che rimanda all'incursione di questi elementi vitali e nel contempo nascosti:

“È questo ordine di latenza, nel suo disordine vitale e formativo, a costituire l'oggetto specifico di una clinica della formazione orientata a sua volta dall'ipotesi di una nuova scienza pedagogica, alla cui nascita intende contribuire”<sup>243</sup>.

---

<sup>243</sup> Ivi, p. 21.

### *Latenze e progettazione pedagogica*

Individuata la natura e le caratteristiche dell'oggetto dissotterrato attraverso la pratica della Clinica della formazione, si tratta ora di fornire brevemente una descrizione delle caratteristiche delle latenze così individuate.

La Clinica della formazione mira infatti a riconoscere e indagare quattro ordini di latenza che vengono ricondotte ad altrettante "stanze" che si tratta di attraversare metaforicamente attraverso la pratica clinica.

Il percorso formativo e di ricerca si apre con la prima stanza che prevede, come si è già accennato, una attività di narrazione, di cui si cerca di individuare in primo luogo lo sfondo (e pertanto l'ambito familiare, sociale, istituzionale). Tale ambito non deve essere riconosciuto come relativo alla formazione in quanto direttamente tematizzata, poiché, come si è visto, guida questa pratica l'intento di promuovere una analisi pedagogica di qualsiasi aspetto della vita purché ricco di significati formativi latenti. Ancor più dello sfondo ciò che interessa rilevare, tramite la lettura seconda dei testi prodotti, è la loro dinamica interna, la dinamica referenziale che sottende la narrazione e a cui risulta possibile arrivare soffermandosi sullo scenario, i personaggi, l'intreccio, gli avvenimenti e le salienze, gli incidenti critici.

Si tratta in particolare di chiedersi che cosa di tale esperienza di formazione si intenda davvero raccontare, quale sia la referenzialità in atto entro la narrazione. Attraverso una tale operazione si mira a riconoscere le matrici e i modelli che soggiacciono a ogni svolgimento tecnico della formazione organizzata come anche a ogni fenomenologia esistenziale connessa al mondo della vita. Il presupposto che guida questo lavoro è quello per cui sia sempre la propria vicenda di formazione a agire poi all'interno delle esperienze educative che si è chiamati ad agire e gestire.

La seconda stanza, quella relativa alla latenza cognitiva, permette invece di riconoscere come ci si rappresenta la formazione, i modelli mentali e le epistemologie implicite che accompagnano e sottendono il modo con cui si teorizza, pur in forma non manifesta, la formazione. L'obiettivo è quello di promuovere una tematizzazione dei modelli e dei riferimenti cognitivi che guidano il modo di pensare e agire la formazione. L'attività a cui i partecipanti sono chiamati in questa stanza è quella non più della narrazione ma di una categorizzazione esplicita e criticamente consapevole dell'esperienza educativa stessa rintracciando i modelli e le concezioni, mutate dalla

propria storia personale e professionale, rispetto alla formazione. Il presupposto che guida questa attività è quello per cui la rappresentazione della formazione incida direttamente sul trattamento e l'elaborazione di situazioni formative determinate.

La terza stanza, che corrisponde alla latenza di ordine affettivo, sollecita una attività di ordine interpretativo che mira ad esplicitare il codice affettivo che di volta in volta sottende le interazioni educative, inteso come registro latente delle azioni e delle relazioni. Come oggetto fondamentale di analisi rispetto ai materiali elaborati nelle prime due stanze, su cui si tratta di produrre nuove associazioni e esplicitazioni e significazioni in ordine ai vissuti e alle dinamiche affettive in essi sottese, vengono riconosciuti le fantasie, i desideri, i sentimenti, le dinamiche identificatorie e transferali in essi emergenti, sono questo l'oggetto della lettura seconda attivata dalla pratica. Seppur si lasci spazio a rappresentazioni affettive che sottendono le produzioni dei soggetti, come si è già ricordato, il focus dell'analisi è rappresentato dall'oggetto formazione e non dal mondo interno dei partecipanti in quanto tale. Si tratta tramite l'azione di interpretazione di cogliere il modello di comprensione della formazione, l'individuazione della dinamica affettiva soggiacente al processo di formazione e da esso suscitata.

Infine la quarta stanza, che corrisponde alla latenza pedagogica o procedurale, è quello relativo alla strutturazione della situazione formativa. Attraverso la ricomposizione dei fattori procedurali e contestuali iscritti in quanto narrato, categorizzato e interpretato, si tende a individuare il dispositivo di elaborazione da cui è determinata l'esperienza oggettiva e soggettiva della formazione. Ciò che è possibile riconoscere è la presenza di una strutturazione latente della formazione e che rimanda, come si è già visto, all'emersione di quella specifica mediazione educativa colta nei suoi aspetti micro-organizzativi e nelle dimensioni portanti: il dispositivo in atto. Si tratta di ricostruire, di decostruire la situazione in cui le storie, le rappresentazioni e relazioni individuate nelle stanze precedenti si svolgono e di esplicitare la loro specifica configurazione procedurale.

Attraverso il percorso di Clinica della formazione si tratta dunque di tentare di individuare che cosa si intenda per "formazione", come si pensa la formazione, quali emozioni e sentimenti essa attivi, quali struttura e specifiche procedure preveda, riconoscendo la dinamica referenziale (tramite la narrazione) il modello di

comprensione (tramite la categorizzazione), il codice affettivo (tramite l'interpretazione) e il dispositivo di elaborazione (tramite la strutturazione) attivato.

Individuando il motivo della qualificazione delle latenze nei termini di latenza referenziale, cognitiva, affettiva e procedurale è possibile trovare conferma del forte ancoraggio della pratica della Clinica della formazione all'esperienza educativa intenzionale, il fatto cioè che si presenti nei termini di pratica volta a promuovere un discorso pedagogico che abbia per oggetto e promuova una tematizzazione dell'accadere educativo di primo livello, e implichi pertanto il rivolgersi specificamente a educatori e formatori, alle figure professionali impegnate nella gestione e attivazione di specifiche esperienze educative. Le quattro stanze della Clinica della formazione corrispondono infatti alle quattro fasi della progettazione dell'azione educativa (bisogni-fini-interazioni-mezzi) di cui l'intento è proprio quello di restituire il registro latente, le dimensioni nascoste<sup>244</sup>.

La fase della narrazione e dell'individuazione della dinamica referenziale ad essa sottesa corrisponde infatti al momento dell'analisi dei bisogni nella misura in cui si ritiene che l'individuazione dei bisogni che segna la prima fase della progettazione rimandi e sia sottesa dalla latenza storica relativa al contesto in cui si opera. Si tratta di riconoscere la fenomenologia esistenziale che agisce sotto l'individuazione dei bisogni e delle condizioni. La dottrina principale di riferimento rispetto a questa stanza è quella di una teoria dell'esperienza di impianto narratologico e fenomenologico<sup>245</sup>.

La latenza cognitiva viene invece associata alla fase progettuale della individuazione degli scopi e pertanto della definizione degli obiettivi, la specificazione dei contenuti e la definizione degli strumenti di controllo. Si ritiene infatti che sotto la definizione di obiettivi e contenuti sia possibile riconoscere una specifica categorizzazione dell'esperienza formativa: il modo in cui viene rappresentata la formazione (quindi gli stereotipi, i pregiudizi, i sistemi di valore, le strutture valutazionali, i paradigmi epistemologici), esercita un'influenza e sottende la stessa configurazione di scopi e obiettivi, sempre sulla base del presupposto che la rappresentazione della formazione incida direttamente sul trattamento e sull'elaborazione di situazioni educative

---

<sup>244</sup> “Occorre tuttavia ancorare questo percorso alla prassi, all'azione, anche perché queste quattro fasi hanno l'intento di collegarsi anche a quattro istanze della progettazione dell'azione educativa vera e propria” Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 331.

<sup>245</sup> Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 588.



determinate. La principale teoria di riferimento è quella delle rappresentazioni sociali, dal cognitivismo sociale e dalla teoria dei costrutti mentali<sup>246</sup>.

La stanza relativa alla latenza affettiva viene a corrispondere alla terza fase della progettazione, quella cioè relativa alla definizione degli aspetti interattivi (quindi la configurazione degli stili di comunicazione e delle interazioni di gruppo). Si tratta allora di cogliere l'interpretazione della relazione formativa, riconoscere la costellazione emotiva e dei vissuti soggettivi connessi all'esperienza educativa riconoscendo le strategie affettive, spesso inconsapevoli, che sottendono l'operare formativo. La definizione di strategie comunicative viene ritenuta determinata dalla dimensione delle fantasie inconsce legate al formare. Il sapere di riferimento in questa stanza è quello di derivazione psicoanalitica oltre che afferente alla socioanalisi, alla dinamica di gruppo, alla psicologia clinica e a quella dinamica<sup>247</sup>.

Infine la quarta stanza della clinica corrisponderebbe alla fase della progettazione relativa ai mezzi e quindi all'apprestamento delle strategie metodologiche e alla determinazione della modalità organizzative e procedurali. Si tratta allora qui di riconoscere il dispositivo latente attivato e che si ritiene eserciterà un peso molto più significativo rispetto a alla definizione delle procedure progettate. Si tratta quindi di riconoscere la zona d'ombra che agisce sotto al definizione delle strategie metodologiche, quali sia la configurazione effettiva e materiale delle procedure attivate al di là della dichiarazione fatta in sede progettuale. La dottrina specifica di riferimento, come si è avuto modo di indagare, è quella di una teoria strutturalistica della materialità educativa che abbia accolto la lezione epistemologica del marxismo e della psicoanalisi<sup>248</sup>.

È possibile quindi riconoscere come alla base della proposta di Clinica della formazione ci sia in tentativo di individuare gli elementi agenti nella concreta esperienza educativa, dissotterrano in particolare quelle componenti delle situazioni formative intenzionali nascoste e relative alla storia di formazione dei singoli educatori e formatori, rideclinate però in relazioni alle fasi della progettazione pedagogica e volte proprio a colmare e tematizzare quello scarto che esiste tra progettazione e azione e che proprio la tematizzazione dell'implicito "pedagogico" consente di riconoscere e

---

<sup>246</sup> Ivi, p. 589.

<sup>247</sup> Ibidem.

<sup>248</sup> Ivi, p. 590.

indagare. L'ordine di latenza viene quindi piegato e ridefinito in relazione alle fasi progettuali portando a individuare l'esigenza precipua, connessa alla pratica clinica, di promuovere una forma di sapere relativo alle esperienze educative intenzionali e di costituirsi in quanto pratica di formazione e supervisione per educatori e formatori.

## Capitolo II. Ogni pratica crea i suoi soggetti

“Tutto sta a non rimanere ciechi alla pratica che ci conduce e che in noi accade”  
(Sini C., *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, p. 90)

Visto l’obiettivo di promuovere una analisi della Clinica della formazione che sappia valorizzarne la portata in quanto proposta epistemologica interna al discorso pedagogico e vista la necessità, per compiere un’operazione di questo tipo, di riconoscere e soffermarsi sull’idea di Clinica della formazione come pratica, si è trattato di promuovere una analisi rispetto al suo funzionamento.

Lo schema che si è scelto di adottare per l’analisi della pratica della Clinica della formazione è quello che riconosce come ogni pratica crei i suoi oggetti e nello stesso tempo costruisca e ponga in essere i suoi soggetti.

La scelta di partire dalla pratica e di riconoscerne la positività ha portato quindi a concentrare in primo luogo l’attenzione sui suoi oggetti<sup>249</sup>: si è tentato di capire quale fossero la natura, lo statuto, le caratteristiche dell’oggetto della Clinica della formazione, cercando di rendere conto della specificità e delle caratteristiche delle latenze e riconoscendo quali dimensioni dell’accadere educativo venissero consegnate dalla pratica ad uno spazio di tematizzazione da parte del sapere pedagogico, che cosa si intendesse quindi con l’espressione “struttura latente dei sistemi procedurali in atto”<sup>250</sup> e quali vantaggi fossero connessi al suo recupero nel discorso pedagogico. Per fare questo si sono individuate le condizioni della visibilità, gli a-priori, i presupposti dello sguardo clinico intesi come elementi che hanno permesso la percezione e pertanto l’emersione del suo oggetto di indagine<sup>251</sup>.

In questo modo si è resa ragione del percorso di oggettivazione della pratica e si è riconosciuta e valorizzata la portata della Clinica della formazione come modello di ricerca, come proposta di una metodologia di indagine con caratteristiche inedite attraverso la quale produrre una forma di sapere dei e dai contesti educativi.

---

<sup>249</sup> “L’oggettività appartiene alle pratiche ed è in quella oggettività che noi incontriamo «le cose», le quali non stanno in sé fuori dalle pratiche, ma hanno in esse sussistenza” Sini C., *Idoli della conoscenza*, op. cit., p. 248.

<sup>250</sup> Bertolini G. – Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, Franco Angeli, Milano, p. 28.

<sup>251</sup> “L’oggetto non c’è, ma viene prodotto dallo sguardo, dalle frasi, dai discorsi; l’oggetto rimane sempre una costruzione che emerge a seguito di un processo di oggettivazione, sì che l’adeguazione all’oggetto è semplicemente l’adeguazione alle modalità storiche sotto le quali quest’oggetto viene costruito” Revel J., *Michel Foucault, un’ontologia dell’attualità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003, p. 80.

Si tratta ora di proseguire e completare la nostra analisi considerando l'altro versante connesso alla pratica, ovvero quello relativo alla costituzione dei soggetti<sup>252</sup>. Le pratiche, infatti, come si è visto non pongono in essere solo specifici oggetti, ma anche soggetti, provvedendo alla messa in opera di un percorso di soggettivazione e di assoggettamento degli individui che tale pratica attraversano e da cui si troveranno ad essere inevitabilmente strutturati: ogni pratica nel suo darsi nomina infatti un luogo del soggetto<sup>253</sup> il quale sarà pertanto da intendersi in riferimento alla pratica da cui è posto<sup>254</sup>. Dare spazio al processo di soggettivazione della pratica implica riconoscere alla Clinica della formazione il valore di proposta di formazione, di esperienza cioè che comporta una modificazione del soggetto che attraversa la pratica e che si troverà da essa formato e trasformato.

Si rispetta in questo senso la necessità, esplicitata fin dalle prime pagine del presente lavoro, di considerare la Clinica della formazione nei tre versanti, inseparabili seppur distinti e differenti, ovvero il versante di proposta epistemologica, quello di modello di ricerca e quello di pratica formativa. Si è visto infatti che i tre percorsi sono da distinguere solo a fini analitici considerando però i continui rimandi e le strette implicazioni che connettono i diversi piani intesi come piani distinti ma indivisibili. Si tratta di riconoscere che solo individuando il discorso sulle latenze intese come dimensioni determinanti le esperienze educative e solo ritrovando un processo di formazione per educatori e formatori con determinate caratteristiche si rende possibile promuovere un diverso modo di costruire sapere sull'accadere educativo e inaugurare un differente modo di intendere il rapporto tra teoria pedagogica e prassi educativa. Più in particolare rispetto al percorso di formazione, solo individuando quale specifico lavoro di formazione viene proposto a educatori e formatori, solo riconoscendo attraverso quali modelli e stili venga ad attivarsi la formazione rispetto al loro ruolo professionale e quali specifici guadagni formativi risulti possibile acquisire tramite questa pratica, si può meglio intendere la proposta della Clinica della formazione e il suo contributo rispetto al discorso pedagogico. Si tratta quindi di intendere come fare formazione per formatori ed

---

<sup>252</sup> "Io sono a mia volta il prodotto di determinate pratiche; non ci sono "io" prima delle mie pratiche [...] io sono sempre interno a un insieme di pratiche, non ne sono mai al di fuori" Sini C., *Idoli della conoscenza*, op. cit., p. 218.

<sup>253</sup> Ivi, p. 238.

<sup>254</sup> "Bisogna sempre guardare la figura del soggetto, in quanto esso non pre-esiste alle pratiche ma si costruisce al loro interno. E così un conto è il soggetto astronomico e matematico, un altro il soggetto innamorato, affamato, mistico, ludico e così via" Ivi, p. 83.

educatori attraverso la Clinica della formazione, quale sapere si permette loro di acquisire sull'esperienza per interpretare al meglio il proprio ruolo sulla scena educativa.

L'aspetto della formazione non è quindi un elemento secondario né accessorio di questa pratica, quanto un processo e necessitante di essere preso in considerazione anche e soprattutto nella misura in cui si voglia rendere conto della specificità di questa proposta e delle concrete esperienze attraverso cui si è data e a cui viceversa ha dato luogo.

È importante infatti ricordare come molti dei testi prodotti su tale approccio<sup>255</sup> siano il risultato e il resoconto di percorsi nati in contesti di formazione per educatori, formatori e insegnanti, percorsi cioè nati da una specifica domanda di formazione per le professionalità educative<sup>256</sup>.

Prima di procedere nella trattazione del percorso di soggettivazione della pratica è bene però fare due brevi precisazioni: una relativa al riferimento a un modello di formazione per la Clinica della formazione, un'altra relativa al suo specifico campo di applicazione.

Nella descrizione dell'attività proposta ad educatori e formatori nella Clinica della formazione si fa riferimento a un lavoro che non può essere inteso come passaggio e trasmissione di modelli formativi ma che mira invece a dissotterrare codici e categorie che sottendono latentemente il modo in cui i partecipanti narrano e vivono le esperienze educative.

In questo senso, senza voler anticipare nulla sull'analisi e le caratteristiche del processo di soggettivazione implicito nella pratica è possibile certamente riconoscere il riferimento a una modalità di formazione non trasmissiva, che non procede cioè veicolando dei modelli di formazione agli educatori che vi prendono parte, né fornisce a

---

<sup>255</sup> Il primo testo sistematico prodotto rispetto all'approccio della clinica della formazione è Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op.cit. che raccoglie l'esperienza di formazione con formatori in organizzazione aziendale in collaborazione con l'Istituto Pirelli di Milano. Ma nascono da esperienze di formazione anche i testi Bertolini G. – Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, Franco Angeli, Milano, 1997, che si occupa di indagare i modelli di formazione di professori e studenti universitari della facoltà di Medicina e pertanto dei futuri professionisti in campo medico, il testo Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), *Formazione clinica del dirigente scolastico*, Franco Angeli, Milano, 1999, connesso a un'esperienza di formazione coi dirigenti scolastici o ancora Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004 che riposta un'esperienza di formazione rivolta a professionisti della formazione e della gestione delle risorse umane.

<sup>256</sup> Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., 586.

chi come educatore e formatore si sottopone a tale pratica specifiche indicazioni teoriche e pratiche attraverso le quali agire l'esperienza educativa, su come agire e come fare<sup>257</sup>.

Il fatto che non si veicolino dei modelli di formazione a chi partecipa al percorso formativo non significa però che la Clinica della formazione non proponga una specifica modalità del fare formazione, non contenga implicitamente un modello di formazione che gioca nell'esperienza, nella misura in cui essa si presenta come proposta pedagogica, come “nuova modalità di supervisione pedagogica e di formazione dei formatori, piuttosto che come una semplice metodologia di formazione di primo livello”<sup>258</sup>. Si tratta allora di capire nel contesto della clinica della formazione cosa si intende con riferimento al termine “consapevolezza” e “criticità” intesi come obiettivi a cui la pratica formativa tende ad arrivare e far costruire a educatori e formatori in essa impegnati e tramite quali procedure perseguire concretamente questo scopo, riconoscendo quindi obiettivi e mezzi tramite cui la pratica procede per formare.

Va inoltre precisato rispetto al campo di applicazione di questa proposta pedagogica che il percorso di Clinica della formazione non si rivolge a chiunque ma è specifico percorso di formazione pensato per educatori e formatori. In questo senso risulta necessario intendere come i guadagni formativi, il percorso di soggettivazione proposto dalla pratica della Clinica della formazione vada rideclinato nello specifico contesto della formazione per le professionalità educative, e vada pertanto letto come un processo volto a permettere a educatori e formatori l'acquisizione di un sapere e un saper fare relativo al proprio ruolo sulla scena educativa, alla propria professionalità. È con questa importante specificazione che dovranno essere indagati i guadagni formativi e il percorso proposti.

Per ciò che riguarda infine la modalità tramite cui procedere per riconoscere il processo di soggettivazione posto in atto dalla pratica se per l'oggetto abbiamo cercato di rendere conto delle condizioni della visibilità a partire dal confronto con lo sguardo medico e quello psicoanalitico, per quanto riguarda il processo di formazione posto in essere dalla pratica si tratterà di costruire il percorso di formazione che viene attivato

---

<sup>257</sup> “La clinica della formazione non si propone di fare lezione sulla relazione educativa, su come dovrebbe essere o sarebbe bello che fosse, tenta di demistificare tutti quegli interventi che puntando sostanzialmente su questo aspetto lasciano sostanzialmente in ombra e statiche le modalità effettive di gestione di essa nella concreta pratica formativa” Rezzara A.-Riva M. G.(a cura di), *Formazione clinica del dirigente scolastico*, op. cit., p. 21.

<sup>258</sup> Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 586.

dalla pratica clinica proposta nel contesto medico e poi quello di trasformazione di cui si sostanzia la pratica psicoanalitica rispetto al soggetto che vi si sottopone.

Dal confronto con i modelli formativi dei due domini in cui la pratica clinica si è data emergerà la specificità del percorso della Clinica della formazione inteso come percorso di formazione permettendo pertanto di tratteggiare e definire quale percorso di soggettivazione viene ad essere individuato dalla pratica stessa in relazione ad educatori e formatori.

## 2.1 Il campo misto: il modello formativo della clinica medica

“La clinica diviene dunque momento essenziale per la coerenza scientifica, ma anche per l’utilità sociale e per la purezza politica della nuova organizzazione medica” (Foucault M., *Nascita della clinica*, p. 83)

Nell’analisi archeologica che Michel Foucault propone dello sguardo clinico e della sua affermazione in campo medico ci si è finora soffermati sulla sua considerazione in quanto proposta in grado di modificare il quadro percettivo e la costruzione del fenomeno patologico, riconoscendo pertanto la portata epistemologica che l’adozione della pratica clinica ha avuto in campo medico.

Si è infatti considerato come la costituzione della medicina moderna venga ad essere individuata nella “positività di un ritorno alla modestia del percepito” e in questo gesto sia da intercettare la sua definizione in quanto conoscenza scientifica. La clinica è stata quindi intesa come nuovo taglio alle cose, principio della sua articolazione in linguaggio e quindi come riorganizzazione delle conoscenze mediche e possibilità di un discorso differente sulla malattia.

La clinica però può essere riconosciuta allo stesso tempo come nuovo modello di formazione della figura del medico<sup>1</sup>, pertanto come pratica di ordine pedagogico volta a ottenere specifici effetti formativi. La configurazione dell’esperienza clinica è quindi strettamente connessa a questioni di ordine formativo.

La clinica viene infatti intesa come pratica complessa e coerente in cui convergono una forma di esperienza, un metodo di analisi e un tipo di insegnamento<sup>2</sup>: è fondamentale accogliere questo triplice aspetto della clinica per comprenderla in quanto esperienza<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Clinica da intendersi sia come scienza, sia come modo di insegnamento della medicina. La verità che gli elementi delineano sotto lo sguardo sarebbe da questo sguardo e nel suo ordine riservata come insegnamento a coloro che non sanno e non hanno ancora visto” Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., p. 144.

<sup>2</sup> Ivi, p. 71. La stessa caratterizzazione in relazione al triplice livello di analisi che è stata individuata alla base della clinica psicoanalitica a partire dal riferimento a Ricoeur e di quella della Clinica della formazione.

<sup>3</sup> “Per una spontanea convergenza di pressioni ed esigenze provenienti da classi sociali, da strutture istituzionali, da problemi tecnici o scientifici assai diversi gli uni dagli altri, un’esperienza sta formandosi” Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., p. 80.



Come ci invita a riconoscere Foucault la medicina come scienza medica è apparsa in un insieme di condizioni da cui si sono trovati ad essere definiti la sua possibilità storica, il dominio della sua esperienza, la struttura della sua razionalità.

Nella definizione di queste condizioni (assieme alla modificazione delle strutture ospedaliere, il riconoscimento di uno statuto politico al sapere medico, i cambiamenti relativi alle istituzioni deputate alla cura) va di certo preso in considerazione il problema della formazione della classe medica, tanto che proprio la necessità di promuovere un percorso di preparazione diverso per la figura del medico viene individuata come l'elemento che ha consentito l'effettivo passaggio dall'esperienza proto-clinica alla clinica. Se infatti il principio secondo il quale il sapere medico si forma al capezzale dei malati è di gran lunga anteriore all'affermazione della pratica clinica<sup>4</sup>, solo alla fine del XVIII secolo e quando l'insegnamento si sposta dall'università al contesto ospedaliero vista l'esigenza di difendere il popolo dall'azione dei volgari "ciarlatani"<sup>5</sup>, è possibile ritrovare l'affermazione e la diffusione della pratica clinica vera e propria, la costituzione dell'atteggiamento capace di modificare il sapere medico. La diffusione della clinica viene quindi associata da Foucault a una questione di eminente interesse pratico: la necessità di provvedere a un diverso percorso formativo per garantire la presenza di medici capaci e opportunamente preparati a fronte di una preoccupante diminuzione del numero di personale medico per la cura della popolazione civile visto l'impiego e la perdita di un numero elevato di medici professionalmente preparati nel periodo di guerra.

Fu per far fronte all'esigenza stringente di personale medico che si decise di provvedere a che la formazione dei medici avvenisse non tanto nelle università quanto a diretto contatto con i malati, fu in questo momento e per evidenti necessità contingenti che la medicina si aprì alla lezione degli ospedali. Proprio in relazione a questa

---

<sup>4</sup> Foucault descrive infatti come la medicina tende a identificare la clinica come strumento di accumulazione positiva del proprio sapere, l'elemento costante nella storia della disciplina, la cui presenza ha permesso alla medicina di non scomparire ma assumere invece l'aspetto di un verità. (Ivi, p. 66). In questo senso si parla di un vero e proprio mito riferito alla clinica volto a conferire a una sistemazione in realtà recente, la protoclinica, uno statuto universale e storico, sovrapponendo quindi la clinica allo studio dei casi e perdendo in questo modo la possibilità di coglierne la specificità e l'originalità in quanto pratica e di conoscenza e di formazione.

<sup>5</sup> Ivi, p. 77.

connessione tra pratica clinica e formazione dei medici si può riferire dell'affermazione della clinica intendendola come campo medico misto e fondamentale insieme<sup>6</sup>.

Il campo clinico si definisce infatti fondamentale poiché, come abbiamo avuto modo di considerare, lo sguardo non si accontenta più di constatare ma scopre, portando in questo modo alla riorganizzazione istituzionale della medicina nei termini di sapere pratico, sapere cioè che abbandona il discorso sulle essenze delle malattie per produrre il sapere dal diretto contatto con il corpo malato. Ma il campo della pratica clinica si prefigura anche nei termini di campo misto nella misura in cui l'esperienza ospedaliera nella sua pratica quotidiana assume la forma di un pedagogia. In questo senso è opportuno riconoscere alla base dell'esperienza clinica e come una delle sue condizioni fondanti la presenza di una vera e propria riforma pedagogica<sup>7</sup> a cui viene associato un significato più esteso: la facoltà di riorganizzare tutta la conoscenza della disciplina<sup>8</sup>.

L'osservazione clinica, e quindi lo sguardo che rende possibile la riorganizzazione del sapere sul fenomeno patologico, ha richiesto infatti per la sua affermazione la presenza di due domini: quello ospedaliero (pertanto un dominio neutro che rendesse possibile il confronto senza principio di selezione o esclusione tra i fenomeni patologici) e quello pedagogico poiché la genesi della manifestazione della verità è anche la genesi della conoscenza della verità e pertanto luogo in cui si congiunge il momento della costituzione del sapere medico e quello della formazione del medico.

Nella misura in cui il momento formativo si prefigura come dimensione costitutiva e inedita della pratica clinica è allora importante utilizzare le caratteristiche tramite cui viene descritto tale processo formativo per illuminare il processo formativo attivato dalla Clinica della formazione rispetto alla formazione degli educatori.

Foucault descrive come il contatto diretto e ravvicinato con la malattia diviene il luogo dell'apprendimento e pertanto della formazione del medico, portando all'emersione o meglio alla costituzione di una forma di una conoscenza inedita dell'oggetto. Lo sguardo infatti non è chiamato a ritrovare conferma di quanto appreso rispetto alle specie "naturali e ideali assieme" dal *corpus* di conoscenze nosografiche sottese dalla regola classificatrice, ma interroga e scruta il corpo del malato. Nel

---

<sup>6</sup> "Il ritorno alla clinica è effettivamente la prima organizzazione di un campo misto e fondamentale insieme", *ivi*, p. 80.

<sup>7</sup> *Ivi*, cap. V *La lezione degli ospedali*.

<sup>8</sup> "Il modo di insegnare e di dire è divenuto modo di apprendere e vedere", *ivi*, p. 76

momento in cui l'esperienza medica ha un soggetto collettivo<sup>9</sup> la formazione del medico coincide con il momento della produzione di sapere, della ricerca chiamata ad accrescere il corpo di conoscenze della disciplina. Si assiste allora alla ricomposizione del campo dell'apprendimento precedentemente diviso tra il luogo chiuso in cui apprendere il sapere trasmesso (inteso come verità della specie che si rivela) e il luogo aperto dell'esercizio a domicilio, in cui la verità della malattia parla da sola<sup>10</sup>: il medico si forma producendo quel sapere che costituirà la sua conoscenza e la sua competenza, il sapere e il saper fare che definiranno la sua stessa professionalità.

Si può riconoscere nel modello formativo costitutivo dell'esperienza clinica in primo luogo una modalità che connette strettamente e indissolubilmente il momento della formazione con quello della ricerca. Si tratta cioè di rendere la formazione non tanto il momento di trasmissione dei contenuti ma luogo di costruzione degli stessi: il sapere non viene veicolato ma viene ad essere prodotto dagli stessi formandi attraverso l'aiuto e la facilitazione del clinico.

La ricongiunzione tra il momento della didattica e quello dell'incontro con l'oggetto si prefigura come dimensione costitutiva anche della pratica della Clinica della formazione nella misura in cui la formazione di educatori e formatori viene intesa come processo di ricerca che consiste in un lavoro di riflessione e di elaborazione circa le pratiche messe in atto nel proprio agire professionale e i codici che lo sottendono per giungere così a una conoscenza dell'esperienza educativa, una conoscenza nell'azione e per l'azione<sup>11</sup>. In questo senso il fulcro del processo formativo della Clinica della formazione si trova a coincidere con l'attivazione di un processo di indagine e rielaborazione. Anche nella pratica della Clinica della formazione si può parlare quindi di una pratica di formazione che non offre e veicola conoscenze non offre un sapere predefinito di ordine tecnico ma che chiede agli educatori di porsi in un atteggiamento di ricerca e di scoperta, in un atteggiamento che consenta di vedere ciò che è invisibile al fine di creare una forma di sapere prima inesistente che abbia per oggetto l'accadere educativo nelle sue dimensioni latenti. Se quindi il medico si forma chinandosi sul

---

<sup>9</sup> L'espressione viene utilizzata da Foucault per indicare il fatto che con l'esperienza clinica la verità non è più divisa tra colui che sa e colui che ignora ma si dà in un momento solidale tra colui che svela e coloro a cui svela. È solo in contatto con l'esperienza che permette la produzione da parte del clinico e dei medici da formare di un sapere prima inesistente.

<sup>10</sup> Ivi, p. 61.

<sup>11</sup> Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 29.

corpo malato, l'educatore ha modo di formarsi chinandosi sull'esperienza educativa e rielaborandola, ottenendo da questa operazione un sapere relativo alle dimensioni presenti nell'accadere educativo e che informa rispetto alla modalità tramite cui si muove in esso. In entrambi i casi il processo conoscitivo attivato vede i formandi in una posizione attiva e promuove la possibilità di costruire un sapere inedito dall'esperienza concreta.

Proprio a partire da questo assunto che accomuna clinica in ambito medico e Clinica della formazione è possibile cogliere alcuni degli aspetti e delle caratteristiche che qualificano il processo di formazione connesso alla pratica della Clinica della formazione e i suoi specifici guadagni formativi.

### *Formazione come ricerca: un sapere locale, riflessivo, trasformativo*

Proporre un modello di formazione per educatori e formatori che associ formazione e ricerca implica in primo luogo la possibilità di superare il divario tra il sapere pedagogico e la prassi educativa, rendendo l'esperienza concreta dell'educazione il vero oggetto del discorso pedagogico, un discorso che pertanto non si limita a elaborare una serie di nozioni sull'educazione, ma nasce dallo studio e dall'indagine dell'esperienza in atto. La formazione del professionista passa pertanto dall'attivazione di un percorso di ricerca che crea un sapere dall'esperienza concreta che egli è chiamato a gestire: è questa caratteristica che produce l'affermazione, connessa alla pratica clinica, di un nuovo modello pedagogico<sup>12</sup>. Come il medico si forma costruendo un sapere sullo specifico fenomeno patologico al fine di intervenire, così si tratta in Clinica della formazione di proporre a educatori e formatori una pratica di formazione che permetta di costruire un sapere intorno al proprio specifico oggetto di indagine, l'accadere educativo, informare delle specifiche dimensioni che lo abitano, lo configurano e che concorrono a definirlo nel suo darsi specifico e irriducibile al fine di meglio poterlo intendere e gestire. La conoscenza pedagogica nasce quindi laddove l'educazione si dà e pertanto nella concreta esperienza educativa colta nella sua specificità e unicità irriducibile<sup>13</sup>.

In questo modo di proporre e praticare la formazione dei formatori e degli educatori è possibile ritrovare il peso della riflessione deweiana e il prezioso invito a riconoscere nella prassi la fonte del sapere sull'educazione e pertanto l'inizio di ogni indagine che non voglia dirsi astratta nella misura in cui è la prassi che pone i problemi e le questioni

---

<sup>12</sup> "Foucault mette bene in luce il momento in cui il ribaltamento del modello educativo rende possibile la clinica. Sono pagine di straordinaria intensità pedagogica, di intenso pathos pedagogico, quelle in cui foucault fa vedere come, finché il modello pedagogico era un modello che calava dall'alto verso il basso, che utilizzava i corpi dei malati quale esempio di ciò che era già definito in una botanica delle malattie, la clinica fosse apparente. Il riferimento al corpo del malato era appunto un "riferimento". In fondo era come un esempio, come una illustrazione di un sapere dedotto, come una certa classificazione di tipo metafisico. C'è poi un momento in cui – e Foucault lo collega proprio alla rivoluzione pedagogica della fine del Settecento: sostanzialmente a ciò che si traduce in Rousseau – c'è un momento in cui si sgombra il campo e la cultura pedagogica sente che il proprio sapere lo si costruisce dal basso" Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 323.

<sup>13</sup> "Con ciò si affermano due caratteri fondamentali di questa visione della formazione: il carattere locale, contestuale, specifico della conoscenza e la centralità in essa dei processi di interpretazione e di attribuzione di significato. Un sapere locale, contestuale come esito della formazione significa rifuggire da pretese di sapere generale e universale, da applicare alle situazioni specifiche, per affermare invece la necessità che il sapere nasca e si alimenti nelle e delle particolari condizioni ed esperienze di cui siamo protagonisti, e consista perciò in un'"intelligenza della situazione" intesa come capacità di leggere sia gli eventi sia agli impliciti della situazione", Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 30.

che il discorso pedagogico deve affrontare, per poter fornire delle indicazioni utili a educatori e formatori per meglio muoversi in essa.

Il monito sotteso a tale modello di formazione è allora quello di soffermarsi sulle questioni pratiche sugli elementi concreti e specifici della prassi in vista della possibilità di creare un sapere ancorato e utile e di dotare il professionista tramite questo sapere di una maggior competenza e capacità nella gestione dell'esperienza stessa<sup>14</sup>.

Si tratta in sostanza di superare il divario tra luogo della ricerca e quello della pratica professionale rendendo le questioni di ordine pratico che quotidianamente il professionista si trova a dover affrontare le concrete esperienze dell'educare oggetto del sapere di cui si dovrebbe far portatore<sup>15</sup>.

Rispetto all'esigenza pertanto richiesta al pedagogo o a colui che è chiamato ad attivare percorsi di formazione per le professionalità educative di “dimostrare tangibilmente all'insegnante che le proprie elaborazioni non sono astratte e artefatte, ma sono in grado di dare risposte ai suoi quesiti professionali”<sup>16</sup>, il modello di formazione della Clinica della formazione e della pratica clinica in generale, consentirebbe quindi di non disattendere la richiesta di educatori da formare di prendere in considerazione in un percorso formativo la concreta esperienza, di creare una conoscenza della stessa al fine di meglio gestirla, seppur tale attenzione venga rigiocata in Clinica della formazione senza che il processo formativo sia ridotto a una serie di modelli e indicazioni operative, a un prontuario di indicazioni applicative<sup>17</sup>. Si tratta di partire dalle concrete esperienze vissute da educatori e formatori e dotare tali figure di un sapere che permetta loro di muoversi in esse senza tuttavia appiattire la formazione a una serie di consigli e disposizioni su come agire e cosa fare. Il sapere e il saper fare prodotto nel percorso della Clinica della formazione non si prefigura come risposta che il clinico-formatore offre ai soggetti-educatori su come affrontare questioni e situazioni concrete, non

---

<sup>14</sup> Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Città di castello, 2004, p. 23-24.

<sup>15</sup> “I ricercatori dell'università dovrebbero aiutare i professionisti a descrivere, analizzare e criticare le loro conoscenze basate sulla pratica, e a mettere in luce, analizzare e riflettere in maniera nuova sui dilemmi e sulle difficili situazioni della pratica” Schön D., *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo, 1993, p. 18.

<sup>16</sup> Lumbelli L. “La ricerca esplorativa in pedagogia”, in *Ricerche pedagogiche*, 56-61, luglio- dicembre, 1980.

<sup>17</sup> Si è riconosciuto infatti il carattere non trasmissivo della pratica formativa clinica, ribadito nel contesto della clinica della formazione proprio dalla regola dell'intransitività: “Nella clinica della formazione non ci si presenta come portatori di nessun sapere, ponendosi il problema di chiarire molto bene questo aspetto nel contratto formativo” Rezzara A.- Riva M. G. (a cura di), *Formazione clinica del dirigente scolastico*, op. cit., p. 31.

asservisce il suo modello di formazione a una forma di razionalità tecnologica e di matrice positivista<sup>18</sup>, ma si propone di restituire a uno spazio di tematizzazione descrittivo più che descrittivo la molteplicità di dimensioni che appartengono all'esperienza e che intervengono e configurano il suo darsi. L'intervento di ricerca e formazione è pertanto dettato da intenti conoscitivi e non orientativi, seppur la conoscenza prodotta sia una conoscenza capace – come si vedrà in seguito – di promuovere un diverso modo di vivere e gestire la prassi, di avere delle ricadute sul piano operativo, sul modo in cui educatori e formatori abitano i concreti luoghi dell'educare.

Se il processo di formazione sotteso alla pratica della Clinica della formazione consiste nell'elaborazione di un sapere vicino all'esperienza concreta ed empirica dell'educatore rifiutando però l'impostazione tecnologica si tratta di capire che tipo di lavoro sull'esperienza viene proposto. Per intendere che tipo di sapere viene prodotto, quali oggetti illumina e in che senso possa risultare utile a fini formativi è necessario soffermarsi sulla rivalutazione del sapere e del saper fare di cui i professionisti sono portatori, ritrovando così nella proposta della clinica della formazione l'influenza della riflessione di Donald Schön.

Schön sottolinea infatti la necessità di promuovere una nuova modalità di organizzazione della formazione rivolto ai professionisti che sappia valorizzare il peso della loro esperienza e del sapere fare ad esso connessa, riorganizzando pertanto i curricula formativi di tale figure a partire da una forte centratura, sull'agire professionale e sulla capacità di costruzione di un sapere sullo stesso, tramite una sua rielaborazione riflessiva<sup>19</sup>.

Risulta allora necessario pensare dei percorsi di formazione per i professionisti che sappiano prendere le distanze dal modello gerarchico della conoscenza, quel modello

---

<sup>18</sup> “Come mai nella seconda metà del ventesimo secolo troviamo nelle nostre università, inculcata non solo nelle menti degli uomini ma anche nelle stesse istituzioni, una visione dominante del sapere professionale inteso come l'applicazione di teorie e tecniche scientifiche ai problemi strumentali della pratica? La risposta a questa domanda risiede nei passati tre secoli di storia delle idee e di istituzioni occidentali. La Razionalità Tecnica è un'eredità del Positivismo” Schön D., *Il professionista riflessivo*, op. cit., p. 58.

<sup>19</sup> “Organizzare la formazione attorno all'apprendimento mediante l'esperienza, in modo tale che gli studenti comincino a fare quello che vogliono imparare prima di sapere realmente di che cosa si tratta” *ivi*, p. 13.

individuato da Edgar Schein<sup>20</sup> e che distinguendo la presenza di tre componenti della conoscenza professionale<sup>21</sup> relega la competenza pratica in un ruolo secondario<sup>22</sup> per riconoscere invece al sapere pratico di cui sono portatori i professionisti un ruolo centrale nella gestione del loro lavoro. Se l'agire professionale è sotteso da un saper fare radicato in una serie di conoscenze impensate, da un sapere implicito, risulta fondamentale esplicitare tale sapere con un'opportuna pratica riflessiva al fine di garantire un maggior grado di consapevolezza del professionista. Ecco allora che il sapere prodotto in sede di Clinica della formazione oltre che nascere dall'esperienza si presenta come sapere che permette un percorso di riflessione sulla stessa. Il sapere prodotto dalla pratica clinica oltre che locale è anche di ordine riflessivo coerentemente al tipo di figura professionale che si tratta di formare.

Le professioni infatti, e quelle educative in particolare<sup>23</sup>, comportano la necessità di affrontare quotidianamente situazioni problematiche caratterizzate da incertezza, disordine e indeterminatezza<sup>24</sup> e che pertanto non possono essere risolte tramite un sapere aprioristicamente elaborato, un prontuario di regole da applicare all'esperienza, ma che richiedono la capacità di intendere e gestire il contingente<sup>25</sup>, da qui l'esigenza in primo luogo di scalzare un'impostazione tecnologica nella definizione di una proposta di formazione per fare spazio invece a una impostazione volta a rielaborare l'agire professionale e tutti gli elementi impensati dello stesso. Nella gestione dell'esperienza il professionista attiva infatti secondo Schon una serie di strategie sedimentate nell'abitudine e nell'esperienza, una serie di azioni prodotte delle proprie convinzioni e

---

<sup>20</sup> Schein E., *Professional education*, Mc GrawHill, New York, 1973, p. 43.

<sup>21</sup> Le tre componenti sono quella disciplinare o scienza di base, quella applicata da cui derivano molte delle soluzioni relative ai problemi quotidiani e quella di perizia e abitudine che attiene alla relazione azione del professionista in relazione a ciò che la pratica professionale richiede.

<sup>22</sup> "La conoscenza pratica esiste, ma non si inserisce chiaramente nelle categorie positivistiche" Schön D., *Il professionista riflessivo*. op. cit., p. 61.

<sup>23</sup> Cfr. Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, la Nuova Italia, Firenze, 2004, Demetrio D., *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2000, Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano, 2000, Cappa F. (a cura di), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli, Milano, 2009.

<sup>24</sup> Riprendendo la distinzione di Whitehead tra le occupazioni secondarie che si caratterizzano in quanto attività consuetudinaria e le professioni che implica l'applicazione di principi generali a problemi specifici, l'educatore in quanto portatore di un agire non ripetitivo né banale, esige in questo senso come ogni professionista una formazione che gli consenta di imparare a conoscere e a gestire nella prassi la concreta esperienza che è chiamato a porre in atto.

<sup>25</sup> "Educare significa essere implicati in un agire pratico ad alto tasso di problematicità. L'educatore si trova, infatti, a far fronte continuamente a situazioni problematiche aperte, cioè situazioni per le quali non esiste una risposta risolutiva anticipatamente disponibile" Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 9.



pregiudizi spesso irriflessi e che pertanto richiedono di essere tematizzati e presi in considerazione attraverso un opportuno percorso formativo.

La pratica professionale è infatti abitata da una serie di conoscenze che agisce come dei riflessi incondizionati:

“Nella prassi delle prestazioni spontanee, intuitive dell’agire quotidiano, ci dimostriamo intelligenti in modo peculiare. Spesso non riusciamo a esprimere quello che sappiamo. Quando cerchiamo di descriverlo ci sentiamo persi o produciamo descrizioni ovviamente inadeguate. Il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli d’azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo. Sembra corretto affermare che il nostro conoscere è nella nostra azione”<sup>26</sup>

L’autore sottolinea infatti come spesso il “saper fare”, la competenza materialmente agita nei contesti professionali si trovi direttamente nell’azione e non prima di essa. Per questo risulta importante promuovere un pensiero riflessivo che nasca dalla pratica, che impedisca che essa si appiattisca in una *routine*, nel dato per scontato, che proprio il percorso di riflessione aiuti a individuare il senso dell’agire e a riconoscere una serie di conoscenze tacite che guidano il professionista nella pratica quotidianamente posta in essere.

Questi elementi proprio perché dimensioni centrali dell’esperienza professionale si rivelano elementi preziosi da indagare per il professionista al fine di conoscere meglio l’esperienza che è chiamato ad abitare e presidiare e sviluppare una maggior consapevolezza della sua azione. Si tratta allora riportando il discorso sulla formazione delle professionalità educative di dotare gli educatori di un sapere che sappia rendere conto di questi elementi, presentandosi come locale in quanto riflessivo, proprio perché si rivela in grado di togliere dall’ovvio gli aspetti impensati e gli automatismi dell’azione. Se Schön parlando di riflessività riferisce di un pensiero che torna sull’azione e ne esplicita le strategie e i presupposti impliciti, per la Clinica della formazione si tratta di un pensiero che va all’accadere educativo e che esplicita le specifiche modalità con cui la formazione è detta e intesa, che recupera le convinzioni, le rappresentazioni che sottendono la lettura che l’educatore fornisce dell’esperienza e ne condizionano le azioni. Il modo in cui l’educatore pensa che l’educazione sia (dal punto di vista contestuale, cognitivo, affettivo e procedurale) influisce sul modo in cui

---

<sup>26</sup> Schön D., *Il professionista riflessivo*.op. cit., p. 76.

gestisce e agisce il suo ruolo da educatore. In questo senso il sapere creato tramite la pratica della Clinica della formazione su questi impliciti si rivela doppiamente connesso all'esperienza: in primo luogo restituisce al discorso una serie di elementi che appartengono alla prassi educativa, che ne colorano e determinano la forma e la struttura, d'altro canto riferisce dell'agire dell'educatore e del modo in cui egli *interpreta* il suo ruolo sulla scena educativa.

Recuperando questi aspetti è possibile cogliere ciò che davvero avviene nell'esperienza, offrire all'educatore la possibilità di capire ed esplicitare il senso della propria azione ovvero i presupposti pedagogici (sottesi da un concetto di ciò che la formazione è e comporta secondo le conoscenze implicite dell'educatore) sulla cui base il professionista agisce nel concreto la propria professionalità. Si tratta quindi di dissotterrare l'ordito delle azioni e dei gesti pedagogici tramite cui si configura la presenza dell'educatore nei contesti formativi.

Anche in questa centralità agli aspetti silenti dell'esperienza che risulta necessario riconsegnare ad uno spazio di tematizzazione è possibile riconoscere gli echi della riflessione deweiana nella misura in cui l'autore americano affermava:

“La realtà ultima della scienza dell'educazione non si trova nei libri, né nei laboratori sperimentali, né nelle aule scolastiche dove viene insegnata, ma nelle menti degli individui impegnati nella direzione delle attività educative; [...] senza la presenza attiva negli atteggiamenti e nelle abitudini di osservazione, di giudizio e progettazione di coloro che sono impegnati nell'attività educativa si potranno ottenere dei risultati scientifici, ma in tal caso non ci troveremo dinnanzi alla scienza educativa, bensì alla psicologia, alla sociologia, alla statistica e via dicendo”.<sup>27</sup>

Il superamento di un pensiero tecnico anche nel modo di intendere la formazione delle figure dei professionisti deve allora essere sostituito dalla costituzione di quello che Luigina Mortari definisce un sapere prassico, un sapere cioè che si struttura a partire da una indagine rispetto a ciò che si vive concretamente, da un pensare che esamina il presente che si sta vivendo per decifrarne il senso e le caratteristiche. Il sapere dell'educazione non è nelle teorie della disciplina, nella sua storia, ma nel modo in cui l'educazione è pensata e successivamente agita da chi la fa, da chi la abita e la gestisce e quindi *in primis* nelle teorie tacite, nelle rappresentazioni e affetti silenti di educatori e formatori. Per questo il sapere pedagogico deve costruirsi in quanto sapere prassico,

---

<sup>27</sup> Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, op. cit., p. 23.

come conoscenza che dice ciò che avviene nell'esperienza, che esplicita i presupposti per cui materialmente accade ciò che accade; un sapere allora non prescrittivo ma che si presenta come teoria della prassi. Un sapere di questo tipo restituisce ciò che concretamente l'educazione è al di là di ogni moralismo e dogmatismo e può garantire una gestione il più possibile consapevole della stessa nonché la presenza di educatori e formatori che si muovano nei contesti educativi in modo avveduto e critico.

“Per essere efficace la pratica deve essere illuminata da una teoria elaborata a partire dalla pratica stessa (cioè da un emic o insider theory); in questi casi si parla di «prassi», intendendo per prassi un agire pratico illuminato da una teoria che si costruisce nel contesto dell'azione”<sup>28</sup>

Farsi carico della complessità di dimensioni dell'esperienza educativa comporta allora, oltre il superamento di una impostazione tecnica<sup>29</sup> la possibilità per educatori e formatori di acquisire e costruire una forma di conoscenza della concreta esperienza e pertanto una forma di “saggezza educativa”<sup>30</sup>, che sappia attivare un pensiero capace di riconoscere ciò che avviene, di ritrovare e problematizzare le proprie modalità di azione. La conoscenza dell'esperienza concreta prodotta dalla Clinica della formazione si rideclina allora nella forma della conoscenza riflessiva<sup>31</sup> degli elementi agiti in essa dagli specifici educatori e formatori<sup>32</sup>. Il sapere è d'altro canto concreto perché restituisce al sapere i codici attraverso cui si agisce l'esperienza educativa, le specifiche

---

<sup>28</sup> Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, op. cit., p. 13.

<sup>29</sup> “Sotto il dominio della razionalità tecnica, che tende a ridurre la portata educativa dei progetti formativi nei termini di percorsi semplicisticamente funzionali all'acquisizione di conoscenze e abilità, la formazione viene a essere frequentemente intesa come l'occasione per aggiornare un expertise di tipo tecnico, per incorporare nuove conoscenze, nuovi contenuti disciplinari, spesso senza che venga posto il problema della necessità di pervenire a un criterio di ordine profondo capace di orientare la scelta degli strumenti da acquisire”, *ivi*, p. 19.

<sup>30</sup> La saggezza educativa viene intesa dalla Mortari come disposizione a cercare l'azione che meglio consente di conseguire ciò che è ritenuto cosa buona rispetto agli obiettivi che ci si è posti per l'azione educativa in quanto educatori e formatori, cfr. Mortari L., *Apprendere dall'esperienza*, op. cit., p. 10.

<sup>31</sup> “Ma la riflessività è necessaria anche per ri-pensare il proprio agire educativo, i suoi fondamenti teorici e pratici e ideologici e rimmetterlo costantemente a fuoco non solo rispetto a «oggetti» diversi, ma anche rispetto ai suoi paradigmi teorici e pratici, se la professionalità educativa vuole entrare a far parte di un processo aperto come è quello formativo, soprattutto e specialmente nelle società attuali, così mobili, aperte, destrutturate anche, nelle quali deve agire l'intervento educativo, ogni intervento” Cambi F. “Una professione tra competenza e riflessività” in A.a. V.v., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione, modello*, Carocci, Roma, 2003, p. 48.

<sup>32</sup> “Non sempre gli ordini e i costrutti pedagogici sono immediatamente visibili e riconoscibili, a volte confusi con gli effetti formativi non intenzionali dei processi del mondo della vita e a volte inavvertiti perché celati e operanti al di sotto della consapevolezza di chi li attraversa, li gestisce o li subisce, formatore o formando che sia” Franza A., voce “La clinica della formazione” in *Enciclopedia pedagogica italiana*, op. cit., p. 231.

abitudini di pensiero e di azione. Luigina Mortari a questo proposito parla di una “ermeneutica della pratica”<sup>33</sup> proponendo una formula non lontana rispetto a quanto riconosciuto come aspetto della pratica della Clinica della formazione. Si tratta cioè di dissotterrare tutte le abitudini di azione e i pregiudizi cristallizzati dalla quotidianità frutto della propria esperienza di formazione (in quanto formatori o in quanto formati) per riuscire così ad ottenere quella distanza che consente la percezione, l’oggettivazione e la presa di distanza.

Ma una forma di conoscenza così intesa, un tipo di sapere locale e riflessivo diviene oltre che possibilità di conoscenza anche occasione di cambiamento attraverso la modificazione del proprio modo di agire l’esperienza. Il lavoro di produzione e analisi ermeneutica dei materiali testuali e grafici proposto in Clinica della formazione è volto proprio a consentire, con l’acquisizione un sapere sui propri modelli e sulle proprie rappresentazioni, la possibilità di trasformarli<sup>34</sup> e di modificare con essi il proprio modo di abitare le pratiche educative.

Si riconosce infatti anche nella Clinica della formazione l’assunto, proprio dell’approccio psicosociale alla formazione, relativo alla stretta implicazione tra la formazione (intesa come fatto conoscitivo volto al cambiamento individuale) e l’intervento (inteso come fatto operativo volto al cambiamento sociale). Si tratta di individuare in primo luogo l’inscindibilità tra conoscenza (ricerca) e cambiamento (azione) nel senso che non vi è momento conoscitivo che possa ritenersi fine a se stesso e svincolato dal cambiamento. Per poi riconoscere come, essendo il sapere prodotto di tipo locale e prassico, tale cambiamento avrà ricadute significative sul modo di vivere e gestire le esperienze educative concrete da parte di educatori e formatori:

“Il confine tra formazione e intervento è netto dunque se ci riferiamo a una situazione tradizionale, ma ancora in gran parte attuale, in cui la formazione viene ad identificarsi tout court nella trasmissione di set di conoscenze nella logica delle materie e delle discipline, da chi le possiede (il docente) a chi ne è privo (l’allievo), e l’intervento è pensato come trasmissione di una soluzione di azione che si ritiene innovativa dall’esperto, che l’ha pensata e progettata, all’organizzazione-cliente che

---

<sup>33</sup> Mortari L., *Apprendere dall’esperienza*, op. cit., p. 11.

<sup>34</sup> “Uno degli obiettivi centrali della formazione così intesa sta proprio nell’ottenere che i paradigmi di sapere e gli schemi e i modelli di pensiero e di azione che agiscono in ognuno per leggere la realtà e per orientare l’azione, una volta riconosciuti ed elaborati e divenuti perciò oggetto di consapevolezza critica, possano perdere di rigidità e di univocità, attenuare il loro statuto regolativo per accogliere altre visioni, diverse prospettive, aperture alla possibilità e al progetto nuovo di sé” Rezzara A. – Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 32.

dovrà applicarla [...] Tale confine tra formazione e intervento tende a diventare più sfumata se ci si muove invece entro una logica di recupero dell'esperienza, che in tal senso è sia un fatto individuale sia un fatto sociale<sup>35</sup>

È proprio l'aspetto del cambiamento quello su cui risulta necessario a questo punto soffermarsi. Si è visto che il sapere che educatori e formatori acquisiscono durante il percorso formativo della pratica clinica riguarda l'esperienza educativa colta nella sua specificità e concretezza (locale) e pone in discussione una serie di conoscenze tacite della stessa (riflessivo). Si tratta di riconoscere e tematizzarne l'aspetto trasformativo. È quindi necessario capire come le conoscenze costruire con questo modello di formazione inneschino un cambiamento concreto del modo in cui gli educatori abitano i contesti educativi, come e perché questo processo di ricerca sia anche processo di formazione e che in quanto tale comporta la possibilità per educatori e formatori di acquisire un atteggiamento più attivo e critico rispetto al proprio ruolo professionale e alla situazione che si trovano a gestire.

Per fare questo si tratta in primo luogo di ritrovare la stretta connessione tra la scelta dei metodi di apprendimento e dei processi attivati e i conseguenti apprendimenti acquisiti, in una visione dei processi di formazione che non si soffermi più alla dimensione dell'insegnamento ma rivaluti e valorizzi anche la dimensione dell'apprendimento e i vantaggi che tale ampliamento di campo comporta. Occorre quindi meglio intendere *come* si fa formazione in un percorso di clinica della formazione per riuscire a cogliere pienamente il peso e il valore dei guadagni formativi connessi a tale pratica, il *cosa* si apprende attraverso tale percorso<sup>36</sup>.

Il medico da formare non apprende attraverso la pratica clinica solamente una verità prima inesistente rispetto al fenomeno patologico colto nella sua specificità, ma avvicinandosi al capezzale dei malati impara anche a leggere i segni della malattia, nel silenzio dei discorsi della teoria apprende ad ascoltare la manifestazione della patologia, conoscerla e gestirla. Allo stesso modo con il percorso di Clinica della formazione

---

<sup>35</sup> Quaglino G. P. - Carrozzini G. P. (a cura di), *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano, 1992, pp. 31-32.

<sup>36</sup> Si tratta quindi di intendere e riconoscere la relazione tra metodi e stili e effetti formativi a loro connessi: "La nostra esperienza ce ne dà conferma: in più di un caso ci è sembrato che si desse più importanza a ciò che si insegnava rispetto al come lo si insegnava" *ivi*, p. 47.

l'educatore non impara solo a riconoscere i colori e le caratteristiche del proprio sguardo sull'esperienza educativa ma impara a individuare la presenza di uno sguardo dietro al modo di intendere e vivere ciò che quotidianamente gli accade.

Oltre al sapere relativo alla specifica situazione nella quale il professionista si trova ad operare, oltre a ritrovare il peso e la forma della sua presenza nei contesti educativi è possibile riconoscere come guadagno formativo di un percorso di tipo clinico anche l'acquisizione di un nuovo atteggiamento rispetto all'esperienza, quello stesso atteggiamento che ha reso possibile l'affermazione della clinica come tempo positivo del sapere medico:

“Un esito secondario ma altrettanto prezioso è l'aver fatto scoprire e praticato un particolare atteggiamento di ricerca e di riflessione che porta a destrutturare la trama abituale del percorso di formazione per scoprirne i «fili», gli intrecci, i «nodi» che si rivelano a un occhio più attento e mirato, e a ristrutturarne un'immagine colorita”<sup>37</sup>

Il modello di formazione proposto dalla clinica, abbandonando il modello frontale di trasmissione dei contenuti, rientra quindi tra i metodi di apprendimento che pone il formando in una posizione attiva<sup>38</sup> e che promuove e facilita pertanto un atteggiamento critico e problematico dello stesso rispetto all'esperienza e in particolare rispetto alla sua esperienza sia in quanto soggetto-formato sia in quanto soggetto-formatore: non solo quindi si rende possibile apprendere una serie di conoscenze informanti dell'esperienza di formazione (in ambito pedagogico) o del fenomeno patologico (nel contesto medico), ma si induce il soggetto-educatore a ritrovare e riconoscere dietro al suo modo di dire e interpretare l'esperienza una serie di elementi che restituiscono una certa immagine della formazione (dei suoi contesti, dei suoi concetti, degli affetti ad essa legati, delle sue strutture) a cui riconoscere il carattere della relatività e quindi la possibilità di essere messe in discussione e modificate o anche semplicemente essere oggettivate e rese esplicite nella loro azione e pertanto agite consapevolmente.

Si tratta in sostanza di unire, come suggerisce Schön, all'apprendimento a doppio ciclo che consiste nell'imparare a conoscere e pertanto anche a modificare i valori e le

---

<sup>37</sup>Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 52.

<sup>38</sup> “La concezione della formazione come fornitrice di pacchetti – idee, strumenti, comportamenti – immediatamente spendibili appena tornati a casa presuppone a mio parere una rappresentazione di sì docenti molto passivizzante, incapaci di rapportarsi in modo creativo e autonomo con idee e problemi vecchi e nuovi” Rezzara A.- Riva M. G. (a cura di), *Formazione clinica del dirigente scolastico*, op. cit., pp. 38-39.

assunzioni fondamentali di un determinato modo di agire, anche l'apprendimento di secondo ordine ovvero l'adozione di nuovi processi di apprendimento<sup>39</sup> e in particolare imparare a porsi in atteggiamento problematico rispetto all'esperienza, riconoscendo quindi dietro al modo di dire e intendere ciò che accade, determinati modelli, codici e rappresentazioni da cui la percezione e l'azione dell'educatore è guidata ed essere contemporaneamente disposti a sospenderli, evitando di riconoscerli come assoluti, necessari oltre che automatici.

Con questo non si vuol certo affermare che chi compie un percorso clinico diventi un clinico, ma semplicemente riconoscere che porsi in un atteggiamento di ricerca nel setting della Clinica della formazione consente di conquistare la consapevolezza non solo degli elementi del codice con cui si legge e colora l'esperienza, ma anche dell'esistenza stessa di un codice.

Si tratta in sostanza di acquisire uno sguardo, o meglio acquisire uno sguardo del proprio sguardo<sup>40</sup>, dello sguardo cioè attraverso il quale viene filtrata l'esperienza educativa.

Il lavoro di clinica della formazione consiste infatti nell'indurre gli educatori a dissotterrare le mappe e i modelli che sottendono le proprie narrazioni sull'esperienza educativa nonché il proprio modo di intendere e agire l'esperienza educativa. Tale operazione, per la sua centralità nel percorso di formazione proposta dalla Clinica della formazione, esige di essere specificata e opportunamente descritta.

Il lavoro richiesto agli educatori e formatori tramite i resoconti prodotti in sede di Clinica della formazione corrisponde alla creazione di una semeiotica<sup>41</sup>. Si tratta quindi non tanto di occuparsi della corrispondenza tra un segno e il fenomeno come la semiotica invita a fare, bensì di elaborare una semeiotica che permetta di riconoscere le modalità di significazione dell'esperienza e di esplicitare le strategie di impiego dei segni e delle immagini presenti nei resoconti prodotti dagli educatori. Non tanto riconoscere il legame con una esperienza oggettiva, quanto recuperare la modalità, la singola rappresentazione che l'educatore fornisce della formazione, il codice che la

---

<sup>39</sup>Schön D., *Il professionista riflessivo*, op. cit., p. 19.

<sup>40</sup> "L'insieme di queste espressioni e di queste immagini mostrano «lo sguardo» di ognuno sulla formazione, il suo modo di pensarla, di giudicarla e probabilmente di viverla e gestirla" Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 51.

<sup>41</sup> Franza A. "Per una semeiotica della formazione medica", in Bertolini G. (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza medica e nella formazione del medico*, Guerini, Milano, 1994, pp. 131-145.

sottende. L'educatore e il formatore hanno in sostanza la possibilità di individuare la struttura impensata che sottende il resoconto sulla formazione.

La tentazione dalla quale mette in guardia Angelo Franza in un lavoro sulle rappresentazioni e interpretazioni della formazione è quella di trasporre il fenomeno formazione in una entità linguistica avvalendosi di una semantica già preconstituita in cui i fenomeni formativi vengano a essere letti attraverso lo stesso codice:

“È ovvio che in una semantica già data e presupposta al fenomeno in questione, non comparirebbe né il problema dei codici interpretativi, né quello della discriminazione dei fenomeni in segni e non segni; in essa tutti i segni sarebbero già ben codificati e tutti i fenomeni sarebbero segni, poiché ermeneutica e ontologia finirebbero per coincidere”<sup>42</sup>

La Clinica della formazione opera invece in modo differente. Non si tratta di passare all'educatore il codice tramite cui leggere e interpretare le esperienze di formazione narrate<sup>43</sup>, quanto di costruire e dissotterrare quel codice che si nasconde nel resoconto e che può essere da esso dedotto, ovvero “il nucleo generativo delle mappe cognitive e affettive con cui egli guarda, narra, vive e in definitiva esercita l'educazione, la formazione, l'insegnamento-apprendimento”<sup>44</sup>.

Come nell'esperienza clinica descritta da Foucault il medico da formare deve imparare tramite il diretto contatto con il fenomeno patologico a costruire il codice attraverso cui la singola malattia si mostra, così gli educatori impegnati in un percorso di Clinica della formazione devono apprendere, tramite il diretto contatto con i resoconti condivisi, a costruire il codice tramite cui nelle proprie narrazioni la formazione si mostra. Anche nella Clinica della formazione il clinico non è “maestro di verità” rispetto all'oggetto-formazione, non conosce il codice della formazione né lo trasmette ai soggetti-educatori affinché lo apprendano e lo usino per leggere la loro esperienza, ma al contrario cerca con loro il codice stesso in base a cui la formazione è detta, per come compare nei resoconti di chi la vive. Per questo motivo il campo in cui si gioca la

---

<sup>42</sup> Ivi, p. 132-133.

<sup>43</sup> “Piuttosto che inquadrare il fenomeno della formazione nella prescrizione di un blocco già dato semantica-ontologia-ermeneutica, preferiamo tentare la costruzione di una semantica e di un'ermeneutica per via empirica, passando direttamente dal nostro oggetto di studio” Franza A., *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano, 1993, p. 156.

<sup>44</sup> Franza A. voce “Clinica della formazione” in *Enciclopedia pedagogica italiana*, op. cit., p. 243.



pratica clinica, il lavoro di analisi prodotto in sede di Clinica della formazione è quello della semeiotica e dell'ermeneutica e non quello della semantica e della semiotica<sup>45</sup>.

In sintomatologia infatti si interpretano i fenomeni come segni di qualcos'altro, l'interpretazione si fonda sull'osservazione ma senza che si possa specificare in anticipo il codice tramite cui la malattia (o nel caso della Clinica della formazione, la rappresentazione della formazione) si presenta. Qui il segno non è, a differenza della semantica, promosso a simbolo, quanto a sintomo<sup>46</sup> (e quindi fenomeno che rimanda a un altro fenomeno) e proprio la connessione significativa dei fenomeno produce l'effetto del codice che si trova ad costruirsi attraverso il lavoro di interpretazione e non a precederlo:

“Interpretare qui non significa applicare un corpo di saperi esperti ai fenomeni e agli eventi osservati ma interrogarsi sui possibili significati di essi, costruire ipotesi su come essi vengono rappresentati dagli individui, aprire nuovi modi di vedere e sentire, scoprire prospettive e vertici plurimi da cui osservare, esercitarsi a pensare che ciò che viviamo facciamo sta nello sguardo con cui lo guardiamo nei significati di cui lo rivestiamo, negli schemi personali con cui filtra la percezione e l'azione, nella condensazione di senso che in essi costruiscono i protagonisti della realtà”<sup>47</sup>

In questo senso è possibile comprendere in che senso l'oggetto formazione non venga ad essere adeguato ad una teoria ma al contrario la clinica proceda in senso inverso individuando un sapere che la possa ricomprendere a partire dalle sue manifestazioni concrete, estraendo il codice che la sottende e sottraendolo all'ovvio, alla familiarità con cui lo si è finora rigiocato nell'esperienza.

A questo movimento di costruzione e oggettivazione del codice che sottende le rappresentazioni è connessa la possibilità del soggetto di attivare una problematizzazione dell'esperienza che sospende al tendenza a reiterare delle *routine* per renderle oggetto di analisi, evitando quindi di proporre un agire irriflesso e a-problematico<sup>48</sup> e mettendo in atto la possibilità di un agire sapiente e ragionato,

---

<sup>45</sup> “Una tale sintomatologia e la semeiotica che l'accompagnano non equivalgono a un'ermeneutica letteraria: né del tipo di quella che presuppone il suo codice, né del tipo di quella che si è assunto il compito di una decostruzione interminabile di codici e messaggi” Franza A., in *Giovani satiri e vecchi sileni*, op. cit., p. 160.

<sup>46</sup> Cfr. Eco U. alla voce “Sintomi” in *Enciclopedia*, vol. XII, Einaudi, Torino, 1981, p. 659.

<sup>47</sup> Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 31.

<sup>48</sup> “La struttura profonda dei gesti e degli orditi pedagogici non è una struttura di cui il formando o il formatore, nel costituire, nel rappresentare e nel dire la propria esperienza di formazione, sono necessariamente coscienti, ma è una struttura che determina il modo in cui essi la rappresentano, la

consapevole del luogo da cui si parla, della posizione a partire dalla quale si legge e si agisce l'esperienza educativa:

“La formazione clinica, non trasmissiva di nessun sapere esterno, non mirata a incrementare capacità o abilità tecniche, può essere invece profondamente modificatrice in quanto propone una modalità di costruzione di sapere, di conoscenza e di apprendimento che, una volta sperimentata nel percorso, si costituisce come possibile modello di elaborazione dell'esperienza personale e quindi di formazione e autoformazione”<sup>49</sup>

Dalla capacità di leggere dei codici dietro le proprie interpretazioni dell'esperienza formativa, dal riconoscimento della loro relatività e contingenza, emerge la possibilità di liberarsene, di non restare prigionieri di schemi di pensiero e di azione e pertanto di aprirsi verso diversi modi di intendere e agire le situazioni, nuove possibilità di muoversi in essa o quantomeno la consapevolezza dei presupposti sulla base dei quali ci si muove in un certo modo<sup>50</sup>. Ritornando nei concreto luoghi dell'educare, dopo aver individuato in sede di pratica pedagogica alcune delle proprie latenze, si dà la possibilità all'educatore di riconoscerle in atto, di ritrovarle nella materialità educativa e pertanto, tramite questa azione di riconoscimento, di sospendere l'azione immediata e irriflessa con cui tali schemi fino a quel momento si sono dati, garantendo quindi una presenza più consapevole dell'educatore poiché cosciente dei presupposti taciti tramite cui egli dà senso e interpreta il proprio ruolo, ma anche più problematica nella misura in cui coglie l'aspetto di relatività del proprio sguardo e del proprio intervento abbracciando una visione meno rigida delle proprie convinzioni e una convinzione meno dogmatica rispetto alla propria azione. Nella misura in cui l'elemento di latenza dissotterrato nel percorso clinico e su cui viene ad essere costruito un sapere viene rigiocato nella prassi dall'educatore esso perde, in virtù dell'oggettivazione a cui è stato sottoposto, il suo carattere impensato, automatico immediato e pertanto riconosciuto dall'educatore e se non sospeso, quantomeno relativizzato e agito consapevolmente,

---

costituiscono, la simbolizzano” Franza A. voce “Clinica della formazione” in *Enciclopedia Pedagogica italiana*, p. 345.

<sup>49</sup> Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 60.

<sup>50</sup> “Agire sulle parole e con le parole non produrrà modificazione alcuna sul reale ontico corrispondente, ne comporterà semmai nell'ambito delle nostre rappresentazioni, rispetto a cui, poi, assumiamo e decidiamo atteggiamenti e comportamenti” Franza A., *Retorica e metaforica in pedagogia*, op. cit., p. 36.

Tale modalità di procedere nel percorso clinico si rivela elemento importante da riconoscere e valorizzare per riconoscere la coerenza della pratica formativa della Clinica della formazione rispetto al tipo di professionalità che mira a formare.

L'educatore infatti come il medico o qualsiasi altro professionista è chiamato, come si è visto, a abitare un'esperienza contraddistinta dall'alto grado di problematicità e da riconoscere nella sua specificità, a far fronte ad una serie di situazioni inedite e che si contraddistinguono per la loro complessità e per il complesso intreccio di dimensioni che pongono in essere. Rispetto ad una tale complessità di campo risulta necessario possedere o quantomeno acquisire la capacità di problematizzare l'esperienza, di agirla attivamente e criticamente conquistando attraverso questa operazione nuove acquisizioni fondamentali per il proprio lavoro quotidiano, rispetto al senso della propria azione (radicato nel proprio concetto di ciò che la formazione è) e pertanto della propria professione.

La Clinica della formazione permette quindi al soggetto educatore di venire a conoscenza degli impliciti del suo agire, consente di sospendere le azioni irriflesse, di intendere i presupposti "formativi" del suo operare, di relativizzare il proprio punto di vista aprendosi a un pensiero più problematico e meno ovvio che rifugge rigidità e abitudini di pensiero e di azione.

### *Il sapere sul sapere*

Si tratta di riconoscere un'ulteriore caratteristica che la pratica della clinica intesa come modello di formazione permette di acquisire a chi sceglie di attraversare tale percorso.

Si fa infatti riferimento alla possibilità di intendere come guadagno formativo della pratica non solo lo specifico sapere prodotto sul codice tramite cui si pensa e si vive l'esperienza di formazione non solo la predisposizione ad un atteggiamento nuovo, più critico e aperto rispetto all'esperienza ma anche la possibilità di promuovere una diversa concezione rispetto al sapere di cui ci si fa portatori e al suo statuto, l'acquisizione di una maggior consapevolezza epistemologica, rideclinabile nella capacità di meglio gestire operativamente le proprie conoscenze. Impostare un percorso di formazione su un processo di ricerca così inteso nei suoi oggetti e nelle sue modalità permette di non veicolare una concezione della verità assoluta e rigida, ma anzi riconoscere l'aspetto aperto, relativo e laico del sapere di cui gli educatori sono portatori animando in questo modo una maggior consapevolezza epistemologica rispetto al valore delle proprie conoscenze, che ne può garantire un utilizzo più consapevole.

Si tratta cioè di inaugurare un diverso atteggiamento di tipo critico, non solo rispetto a ciò che si fa nell'esperienza educativa di tutti i giorni, ma anche rispetto al sapere.

In questo senso si può forse affermare che la Clinica della formazione, nella misura in cui permette di analizzare e problematizzare una serie di conoscenze tacite relative al modo in cui si vive la formazione permette di aumentare una competenza fondamentale per chi si svolge una professionalità educativa ovvero il “saper sapere”<sup>51</sup>.

L'espressione “saper sapere” viene utilizzata da Guido Bertolini nel testo già citato *Diventare medici*, per indicare una competenza relativa al soggetto di conoscenza e alla conoscenza e che porta ad attribuire alle specifiche nozioni apprese un diverso livello di validità o di esattezza e pertanto a ricorrervi in modo diverso nella concreta esperienza.

“Ogni qualvolta si apprende qualcosa infatti, ci si forma anche, immediatamente, una idea sull'esattezza di quanto appreso, sulla sua validità, il suo grado di affidabilità. Ebbene, per ciascuna conoscenza appresa, questa attitudine, questo sapere sul sapere si potrà modificare nel tempo, in seguito all'esperienza e a nuovi apprendimenti, o potrà

---

<sup>51</sup> Indicando le caratteristiche del modello di formazione della clinica della formazione in contrapposizione rispetto ai modelli formativi tradizionale, si riconosce come tale pratica si caratterizzi per il fatto di consentire “la caduta di miti quali la verità e l'universalità del sapere prodotto. Cfr. Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 30.

rimanere immutato; ma, ciò che più importa, diverrà in futuro la chiave stessa con cui quella conoscenza verrà utilizzata nella pratica per il perseguimento di specifici fini”<sup>52</sup>.

L’acquisizione di tale competenza viene individuata come requisito importante per la professionalità medica (da unire al “sapere”, al “sapere fare” e “al saper essere”) nella consapevolezza che “le conoscenze mediche da sole non fanno un buon dottore”<sup>53</sup>. Si tratta allora di occuparsi anche del modo in cui le conoscenze del professionista vengono utilizzate e gestite, con quale grado di certezza e convinzione vengano acquisite e pertanto rigiocate, in forma più o meno esplicita, nella concreta esperienza professionale.

Al “saper sapere” vengono associate tre caratteristiche: il fatto di essere strettamente connesso allo stile cognitivo e alla personalità nell’apprendimento specifica di ogni soggetto; il suo essere proprietà particolare e differente per ogni forma di conoscenza ed infine il fatto di essere un “concetto di second’ordine”, un sapere cioè che ha se stesso come oggetto di conoscenza. Riuscire a conquistare una competenza di questo tipo viene riconosciuta come una risorsa fondamentale per chi mira a svolgere la professione medica.

La scarsa consapevolezza rispetto agli apprendimenti di cui si è portatori e al grado di certezza e validità ad essi attribuito comporta infatti delle conseguenze notevoli nella esperienza lavorativa quotidiana: una scarsa credibilità attribuita alla conoscenza può indurre il medico all’incertezza e pertanto alla difficoltà, a fronte di specifiche situazioni che richiedono un intervento immediato, di fornire una risposta; viceversa una credibilità eccessivamente alta conferita a una certa conoscenza può essere messa in crisi dalla complessità della situazione in cui il professionista si trova ad agire, producendo un’azione inopportuna rispetto al contesto o l’incapacità di agirvi.

Viene pertanto riconosciuta la necessità di promuovere e allestire delle esperienze di formazione per i futuri medici che siano coerenti con le caratteristiche e le competenze che il loro agire professionale richiede<sup>54</sup> e che è possibile riconoscere come esigenza condivisa anche dai percorsi di formazione di educatori e formatori, viste le strette

---

<sup>52</sup> Bertolini G. (a cura di), *Diventare medici.*, op. cit., pp. 30-31.

<sup>53</sup> Ivi, p. 30.

<sup>54</sup> La necessità di una formazione che consenta di promuovere un atteggiamento critico rispetto alle conoscenze di cui si è portatori, una capacità di gestione delle nozioni e dei saperi, nonché un consapevole criticismo sulla portata epistemologica delle conoscenze viene individuata come priorità importante nella ridefinizione del percorso di formazione dei medici. Cfr. Massa R. – Bertolini G. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, op. cit., pp. 11-13.

connessioni che risulta possibile istituire tra il sapere medico e quello pedagogico<sup>55</sup>, tra la figura dell'educatore e quella del medico. Tramite la Clinica della formazione si viene incontro a tale esigenza consentendo a educatori e formatori di attivare un sapere sul sapere di cui sono portatori, sviluppando quindi una consapevolezza di ordine epistemologico circa le conoscenze e le competenze che nella prassi e al di là del dichiarato, segnano il loro operare professionale

È soprattutto in questo senso che la clinica della formazione sembra lavorare nella misura in cui favorendo il gioco di interpretazione diverse rispetto agli episodi raccontati dai partecipanti invita a prendere le distanze rispetto alle convinzioni e alle conoscenze irriflesse, che spesso gli educatori non sanno di possedere pur essendo da essi mediata la loro percezione dell'esperienza stessa e pertanto il loro agire professionale, e che si tratta di relativizzare. Nella misura in cui il sapere prodotto in sede di clinica della formazione riguarda l'esperienza educativa ma più in particolare un sapere tacito di cui l'educatore è portatore e tramite cui filtra e colora le situazioni che abita, esso si qualifica come sapere sul sapere, un sapere sul proprio sapere impensato, su quale esso sia, su come lo si usi, su come esso agisca e determini l'azione permettendo di prendere le distanze da esso e relativizzarlo.

Legato al modello formativo della Clinica della formazione vi è pertanto la possibilità di promuovere un atteggiamento più laico e problematico rispetto alla conoscenza riconoscendo che ogni modo di intendere e pensare l'esperienza educativa è frutto di specifiche rappresentazioni e modelli effetto della propria vicenda di formazione. Si tratta quindi di permettere agli educatori di giocare un ruolo più attivo nella gestione del proprio sapere, di riconoscere il peso e l'autorevolezza conferita in modo spesso irriflesso a concezioni e rappresentazioni della formazione prodotto della propria vicenda formativa, di smarcare il proprio agire da abitudini e automatismi che guidano e costituiscono il saper fare e si radicano in pregiudizi e convinzioni troppo spesso non sottoposti a un opportuno vaglio critico. Tale consapevolezza, relativa al "valore" delle proprie conoscenze e pertanto alle conoscenze stesse si prefigura come dimensione importante per chi è chiamato come professionista a una presenza attenta e

---

<sup>55</sup> Si parla infatti di due sapere chiamati a nascere dall'esperienza e intervenire al fine di produrre, attraverso la propria azione un cambiamento inteso in termini di miglioramento. Su un confronto più approfondito tra pedagogia e medicina, pur filtrato dallo sguardo fenomenologico, cfr. Bertolini P. "Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina, Bertolini G. (a cura di), *Diventare medici*, op. cit., pp.55-78.

sapiente nella gestione di situazioni concrete e complesse. Proprio per questa ragione la pratica della Clinica della formazione si prefigura come proposta utile anche per la formazione degli operatori socio-sanitari, come percorso che permette agli studenti di medicina da formare o i medici e i professionisti che operano nell'ambito medico di promuovere una maggior consapevolezza del proprio sapere e delle declinazioni e influenze che esso esercita nel proprio fare, nella determinazione della propria professionalità, nel proprio agire quotidiano in quanto professionisti<sup>56</sup>.

---

<sup>56</sup> “Questo percorso di esplorazione sui significati, anche meno evidenti e quindi più latenti, di salute e di malattia e cura può essere inteso non solo come un percorso conoscitivo ma anche propriamente formativo, perché dalla consapevolezza che il soggetto acquisisce su di essi e sul suo modo di esperirli, possono scaturire modificazioni del comportamento anche di tipo professionale” Zannini L., *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 21.

### *Il processo di assoggettamento*

La clinica è il luogo in cui si esprime tradizionalmente un progetto di potere, ma questo sembra un guscio pertinente alla riproposizione della domanda”

(Massa R., *Epistemologia pedagogica*, p. 319)

Ci si è fino a questo momento concentrati sul modello formativo della clinica e sulla sua riproposizione in ambito pedagogico sottolineando la posizione di centralità riconosciuta all'educatore e al formatore, intesi come soggetti chiamati a costruire attivamente una forma di sapere intorno alla propria esperienza professionale, al modo di intenderla, pensarla e porla in essere.

Si è parlato infatti di una formazione connessa alla pratica clinica da intendere come processo di ricerca in cui l'educatore è coinvolto nel ruolo di ricercatore chiamato a costruire un sapere sul suo sapere impensato, inteso come elemento informante rispetto alla configurazione e concreta dell'esperienza educativa. Come si è visto il modello formativo di tipo clinico viene proposto in ambito pedagogico come strategia che permette di ottenere informazioni rispetto alla propria concezione della formazione, come percorso che consente di imparare a costruire e riconoscere un codice tramite cui leggere e interpretare i discorsi sulla formazione nonché accedere a posizioni epistemologiche più critiche e avvedute. Nel modello di formazione implicito nella pratica clinica si è riconosciuta quindi la presenza di un soggetto chiamato a costruire attivamente un sapere e pertanto un potere sull'esperienza educativa e sul concreto modo di rapportarsi ad essa a partire dai propri a priori e dalla conoscenze tacite di cui è portatore.

Tuttavia all'interno della stessa produzione di Foucault - da cui abbiamo individuato le caratteristiche della pratica clinica come dominio di ordine pedagogico - è possibile ritrovare, intendendo il soggetto come soggetto di conoscenza, il monito a sospettare e decostruire la posizione attiva e centrale del soggetto che conosce riconoscendo la serie di regole da cui è determinato e all'interno delle quali si trova a prendere parola o ad essere parlato, riconosciuto come effetto di una serie di determinazioni più che come fondamento delle stesse. In questo senso il discorso foucaultiano si allontanerebbe



fortemente dall'immagine di un soggetto attivo e critico chiamato a creare in modo autonomo la conoscenza. L'analisi dei regimi discorsivi, dei giochi di verità, dell'ordine del discorso, fornisce infatti una critica che si contrappone al concetto di soggetto di conoscenza attivo e consapevole che è stato finora riconosciuto per descrivere la portata formativa della pratica clinica<sup>57</sup>.

La produzione foucaultiana mette infatti bene in evidenza come il soggetto che conosce, si trovi in realtà all'interno di una serie di principi e determinazioni che ne regolano il discorso<sup>58</sup>, pertanto colto non come fulcro e condizione della conoscenza, quanto come prodotto dell'*episteme* moderna<sup>59</sup>. Afferma a tal proposito Judith Revel:

“La ragione non è un a priori poiché è a sua volta una produzione storica che, da un certo momento in poi, diventa egemone e permette all'interno della comunità umana la classificazione degli uomini in più o meno corrispondenti al suo ideale. Il fondamento del comune non può essere la ragione poiché ciò equivarrebbe a fondare la possibilità della storia su un elemento a sua volta prodotto dalla storia, e la comunità degli uomini su uno sfondo metafisico e non questionato. Che sia proprio della ragione dissimulare la sua storicità e prendere le vesti di un a priori non v'è dubbio; ma non si può ignorare che si tratta di un astuzia”<sup>60</sup>

Come spiega bene Fontana nella prefazione della *Nascita della clinica*, nella stessa archeologia dello sguardo medico è possibile già ritrovare più che il riconoscimento al soggetto di un ruolo attivo, una delle critiche più forti al concetto di soggetto come fondamento. La stessa metodologia alla base dell'analisi foucaultiana, il ricorso al metodo archeologico, sarebbe in questo senso eloquente: connesso alla analisi dell'esperienza clinica in medicina ci sarebbe in sostanza non tanto la descrizione di un modello di formazione che permette al soggetto l'acquisizione di una posizione critica e centrale, quanto il tentativo di scrivere la storia, o meglio di fare l'archeologia dello sguardo medico prescindendo dalla categoria di soggetto e dalla centralità ad essa attribuita, intendendo il soggetto di conoscenza più che come condizione per la produzione di discorsi sul fenomeno patologico come prodotto degli stessi. L'intera

---

<sup>57</sup> “Il soggetto di conoscenza è in realtà un soggetto a sua volta totalmente de soggettivato: un soggetto la cui razionalità è stata costruita come universalità, come fondo oggettivo dell'esser-uomo: il soggetto di conoscenza è a sua volta il prodotto dell'episteme sulla quale egli indaga” Revel J., *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2003, p. 97.

<sup>58</sup> Foucault M., *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino, 2004, Foucault M., *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Bur, Milano, 1998.

<sup>59</sup> Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia dello sguardo medico*, Bur, Milano, 2004.

<sup>60</sup> Revel J., *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 93.

analisi condotta nel testo dal filosofo di Poitiers potrebbe infatti essere letta come tentativo di riconoscere alla base dell'affermazione dell'esperienza clinica l'articolazione specifica di pratiche giuridiche e discorsi scientifici.

A questo discorso che Foucault propone rispetto al soggetto di conoscenza, ne segue<sup>61</sup> un altro forse ancor più incalzante e utile a cogliere il rapporto tra pratica clinica, soggetto e potere/sapere: la nascita della clinica descrive infatti l'esperienza attraverso la quale si è reso possibile l'inserimento dell'individuo nel campo dell'osservazione, nella costituzione dei saperi e pertanto nel progetto di diffusione e affermazione del potere disciplinare. La clinica in questo senso viene presentata come pratica funzionale al progetto di assoggettamento dell'individuo.

Per capire questa connessione tra clinica e strategie di diffusione del potere, e pertanto una declinazione del rapporto tra soggetto e sapere è necessario ripercorrere con Foucault due nuclei fondamentali del suo discorso: il legame tra la pratica clinica e le scienze umane, e la relazione tra le scienze umane e l'affermazione del potere disciplinare, poi ripresentato nelle analisi successive come bio-potere.

In primo luogo la pratica clinica sarebbe individuabile come esperienza che permette l'affermazione delle scienze umane moderne grazie all'individuazione dell'uomo come oggetto di sapere.

Nella misura in cui la clinica promuove una forma di conoscenza dell'individuale, si rende possibile rendere il soggetto oggetto di discorso<sup>62</sup> provvedendo pertanto così alla costituzione delle scienze umane<sup>63</sup>. L'orizzonte clinico sarebbe in sostanza il paradigma all'interno del quale si è reso possibile lo sviluppo e l'affermazione dei moderni discorsi sull'uomo.

---

<sup>61</sup> "Dall'uomo razionale soggetto di conoscenza all'uomo oggetto di sapere c'è un nesso di implicazione fortissimo- anzi: le due figure sono assolutamente speculari" ivi, p. 97.

<sup>62</sup> "Lo sguardo non è più riduttore ma fondatore dell'individuo nella sua irriducibile qualità. Risulta in tal modo possibile organizzare su di lui un linguaggio razionale. L'oggetto del discorso può essere ugualmente un *soggetto*, senza che per questo le figure dell'oggettività vengano alterate. Proprio questa riorganizzazione *formale e in profondità*, più che l'abbandono delle teorie e dei vecchi sistemi ha dischiuso la possibilità di un' *esperienza clinica*; essa ha tolto il vecchio interdetto aristotelico: si potrà infine elaborare sull'individuo un discorso a struttura scientifica" Foucault M. *Nascita della clinica*, op. cit., p. 8.

<sup>63</sup> "Tutto ciò è stato possibile a partire dal momento in cui l'uomo europeo ha fatto concretamente e storicamente esperienza della propria finitudine, si è scoperto cioè individuo per un sapere. La Nascita della clinica è la storia di questo evento capitale nella storia europea" Fontana Prefazione in Foucault M., *Nascita della clinica*, op. cit., p. XXII.

Questo elemento, individuato come qualificante la clinica stessa, viene confermato e riproposto anche nella Clinica della formazione la quale si presenta come pratica che pone l'educatore non solo in quanto soggetto della ricerca, ma anche oggetto della stessa, nonché luogo verso il quale orientare lo sguardo<sup>64</sup>. Si tratta quindi di costruire un sapere scientifico sul soggetto individuale, creare un sapere di cui l'uomo, colto nella sua singolarità, è oggetto.

Ma la collocazione del soggetto nel campo del sapere in quanto oggetto sarebbe da connettere con un'altra questione, ovvero quella del potere arrivando così al secondo nucleo del discorso foucaultiano. La costruzione di un sapere intorno all'uomo sarebbe strategia specifica della diffusione del potere disciplinare e pertanto strumento a partire dal quale provvedere all'assoggettamento degli individui e alla loro normalizzazione in vista della costituzione di quella che Foucault definisce una ortopedia sociale<sup>65</sup>.

Nella misura in cui come si è accennato i saperi implicano la compresenza del momento conoscitivo e di un processo di soggettivazione<sup>66</sup>, Foucault riconosce come il potere si insinui nei meccanismi di costituzione dei saperi per controllare la produzione della soggettività, senza limitarla né azzerarla quanto tentandone una gestione e provvedendone a un controllo attraverso la sua costituzione.

Si tratta di quindi di intervenire nella gestione dei meccanismi di produzione del sapere sull'individuo in funzione del controllo, strategia centrale della diffusione e dell'azione delle discipline. La vita dell'individuo e della popolazione diviene questione centrale del meccanismo di azione del potere, portando all'apparizione dell'individuo moderno quale oggetto di interesse politico e scientifico:

“La nuova razionalità politica del bio-potere era perciò collegata alla nascita delle scienze umane empiriche. Ciò che in precedenza era semplicemente uno studio della popolazione, si trasformò ben presto in una aritmetica politica”<sup>67</sup>

In questo senso la costruzione di un sapere sull'uomo, la possibilità e lo sviluppo delle scienze umane grazie al paradigma clinico, diviene condizione fondamentale per la costituzione e diffusione dei meccanismi del biopotere: è attraverso lo sviluppo delle scienze umane che la nuova economia del potere ha modo di estendere il proprio

---

<sup>64</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit., p. 22.

<sup>65</sup> Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino, 1993.

<sup>66</sup> “Dentro la questione dei saperi c'è un movimento di oggettivazione che è anche, ineluttabilmente, un processo di soggettivazione” Revel J., *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 98.

<sup>67</sup> Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1988, p.163.

dominio ed affermare la pervasività della propria azione. Il soggetto diviene in questo senso luogo di analisi rispetto ad attitudini e stili di vita, abitudini alimentari e igieniche, reso oggetto di sapere per divenire parallelamente oggetto di controllo e di gestione lungo i due filoni dell'individuo e della popolazione.

In questo progetto di diffusione del bio-potere le scienze umane (i saperi clinici che producono una forma di sapere e pertanto di controllo sull'uomo), ricoprono una posizione di centralità svelando il loro lato più inquietante.

Proprio in vista di questo discorso si fa riferimento al paradigma clinico come pratica che consente di produrre un sapere intorno al singolo individuo, di introdurre l'individualità nel campo dell'osservazione e di consentire in questo modo la sua gestione: il potere non applica le sue indagini e le sue tecniche su un individuo universale, quanto all'individuo come oggetto ed effetto di relazioni di potere e di sapere:

“Le scienze umane, davanti alle quali si incanta la nostra umanità, da più di un secolo hanno la loro matrice tecnica nella minuzia pignola e malvagia delle discipline e della loro investigazione”<sup>68</sup>

Se la costituzione di un sapere che abbia per oggetto l'uomo diventa momento centrale del potere disciplinare, ecco che emerge con chiarezza il legame tra il paradigma clinico e la strategia di diffusione del potere. Il soggetto della pratica clinica non sarebbe un soggetto attivo quanto un soggetto assoggettato, piegato e plasmato in meccanismi di potere, un soggetto prodotto dall'oggettivazione e dall'assoggettamento.

Questa connessione tra sapere medico e istanze di potere, seppur rappresenterà il centro delle ricerche foucaultiane a partire dagli anni Settanta, emerge con chiarezza già nel testo *Nascita della clinica* nella misura in cui descrivendo la nazionalizzazione della professione medica, divenuta gratuita e obbligatoria, Foucault paragona la figura del medico e l'organizzazione della sua professione a quella del clero: al medico viene cioè riconosciuto un potere sulla salute del corpo simile a quello attribuito al clero rispetto alla cura delle anime. La relazione tra pratica clinica e istanze di potere viene ulteriormente chiarita quando il filosofo di Poitiers riconosce il compito politico di cui viene investito il sapere medico ovvero quello di istaurare nella società le figure positive della salute, della virtù e della felicità. La medicina non viene presentata da Foucault

---

<sup>68</sup>Foucault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, op. cit..

come un semplice *corpus* di tecniche volte alla guarigione del malato, quanto una disciplina sottesa dalla definizione dell'uomo modello e dal tentativo del suo perseguimento concreto basato sulla distinzione, di canguilhemiana memoria<sup>69</sup>, tra il normale e il patologico.

A sottendere la costituzione della medicina è possibile pertanto ravvisare un ideale di normalità, quel concetto di norma e quel progetto di controllo e normalizzazione esteso e perseguito attraverso la costituzione delle scienze umane che nel paradigma clinico vedono la possibilità della loro realizzazione.

I saperi sull'uomo, connessi all'affermazione del paradigma clinico, più che possibilità di consentire all'uomo di pervenire a una maggior consapevolezza di sé sarebbero da intendere invece come tecnologia di comportamento dell'essere umano, strumento capace di istituire e trasformare l'individuo normalizzandolo ed assoggettandolo ad un modello. Allo stesso modo i saperi clinici sarebbero da intendersi come sottesi da un codice che è quello della normalizzazione:

“Per un pensiero medico intendo un modo di vedere le cose che si organizza attorno alla norma, che cerca cioè di separare ciò che è normale da ciò che è anormale, che non sono affatto il lecito e l'illecito; il pensiero giuridico distingue il lecito dall'illecito, il pensiero medico distingue il normale dall'anormale, esso si dota, cerca di dotarsi, di mezzi di correzione che non sono esattamente mezzi di punizione, ma dei mezzi di trasformazione dell'individuo, tutta una tecnologia del comportamento umana è legata a questo”<sup>70</sup>

Le scienze umane si istituirebbero pertanto attorno ad un ideale di norma, perseguendo il quale permetterebbero al potere di insinuarsi nel processo di soggettivazione e provvedere all'assoggettamento del soggetto e alla sua costituzione in quanto individuo sociale.

Tale immagine delle scienze umane e della pratica clinica, che tramite la costituzione dell'individuo e il suo inserimento nel campo dell'osservazione permetterebbe la diffusione del biopotere restituisce rispetto ai rapporti tra sapere e soggetto molto diversa e ben più inquietante di quella finora emersa e che capovolge e complessifica i rapporti tra sapere-potere e soggetto. Non è più solo il soggetto che crea un sapere e pertanto un potere su alcuni aspetti dell'esperienza educativa, ma è soggetto che diviene

---

<sup>69</sup> Canguilhem G., *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino, 1998.

<sup>70</sup> Foucault M., *Biopolitica e liberalismo. Detti e scritti su potere ed etica 1975-1984*, Medusa Edizioni, Milano, 2001.

oggetto di sapere, e prodotto quindi di giochi di verità e di potere finendo per essere attraverso essi individualizzato e da essi strutturato.

Da qui la questione che emerge anche nel contesto della Clinica della formazione e pertanto la questione, che resta aperta, relativa all'ipotesi che connessa alla pratica clinica e al sapere ad essa connesso sia possibile ravvisare un'istanza di potere e di controllo dell'individuo, uno dei meccanismi di applicazione del biopotere funzionale alla coercizione del soggetto e alla sua identificazione tramite l'idea di norma<sup>71</sup>.

In un'indagine che voglia indagare gli effetti formativi dell'esperienza clinica, se il nostro scopo è cioè quello di indagare il processo di soggettivazione della pratica, non può essere ignorata l'istanza di normalizzazione in essa implicata, il progetto di potere connesso alla clinica e che pertanto pone l'attenzione sul processo di costituzione dell'individuo come oggetto di sapere e quindi di potere. La questione relativa all'assoggettamento dell'individuo a partire dal suo inserimento nel campo del sapere resta quindi una questione da porsi, un interrogativo che invita a sospettare della retorica relativa ai saperi, come la medicina e la pedagogia, che si presentano come discipline volte a provvedere al benessere e alla cura dell'uomo, che attraverso la promessa di offrire al soggetto la verità su di sé e il benessere, mirano invece a estendere su di esso un controllo, obbligando la nostra indagine a soffermarsi su questo aspetto e a tornare a chiarirlo.

---

<sup>71</sup> “L'attitudine clinica indica l'attitudine epistemologica fondamentale entro cui si costituiscono le scienze umane. Faccio ora riferimento a un autore che ho studiato in questi ultimi anni e che vorrei approfondire «pedagogicamente». Si tratta di Michel Foucault. Con lui prende forma l'idea che la «clinica» sia l'asse di sviluppo delle scienze cliniche oggettivanti e, come la medicina, e le scienze cliniche del soggetto, come la psicologia. Ciò tenendo presente che Foucault è precisamente un critico della clinica, anzi è il critico più imbarazzante della clinica. Foucault mette appunto in lice l'istanza di potere che sta alla base di un progetto clinico. Ora, quale progetto è più segnato da una istanza di potere di un progetto educativo? Il progetto educativo è costitutivamente un progetto di potere, è costitutivamente un progetto di assoggettamento. La clinica è il luogo in cui si esprime tradizionalmente un progetto di potere, ma questo sembra un guscio pertinente alla riproposizione della domanda” Massa R. in Sola (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 319.

## **2.2 La comprensione modificatrice: il modello formativo della clinica psicoanalitica**

L'altro modello formativo con il quale può apparire utile un confronto per indagare quale percorso di formazione viene proposto a educatori e formatori attraverso la Clinica della formazione è quello connesso alla clinica in psicoanalisi.

Come si è visto anche nel contesto psicoanalitico il paradigma clinico implica la presenza di tre momenti distinti e inscindibili ovvero quello della teoria (metapsicologia), quello del metodo di ricerca e infine il momento terapeutico<sup>1</sup>.

Proprio in vista di questa ragione appare interessante cercare di individuare alcune delle caratteristiche del percorso di trasformazione che sottende la pratica clinica in psicoanalisi per confrontarle brevemente con la pratica della Clinica della formazione. Si tratterà quindi di capire quali caratteristiche del “modello formativo” della psicoanalisi possono essere utili e valide al fine di cogliere il modello formativo della clinica della formazione.

Prima però di procedere con il confronto risulta necessario fare due brevi precisazioni.

La prima precisazione riguarda la specifica declinazione del rapporto tra formazione e clinica in psicoanalisi che verrà qui presa in considerazione e che indurrà a chiarire se e in che senso possa risultare possibile parlare di un “modello formativo” per la psicoanalisi.

Analizzando dal punto di vista pedagogico la pratica clinica in medicina si è riconosciuta la presenza di un processo formativo relativo soggetto che conosce e un processo di costituzione/formazione del soggetto in quanto oggetto del sapere. Il discorso sulla pratica clinica in ambito medico ha visto pertanto l'individuazione di due declinazioni del formativo implicate nell'unico gesto di avvicinamento al capezzale del malato: un processo di formazione del medico (soggetto di conoscenza) tramite la costituzione di una conoscenza del fenomeno patologico colto nella sua specificità ma anche un processo di formazione e costituzione del soggetto-paziente che si trova a

---

<sup>1</sup> “Freud unisce in modo indissolubile metodo di indagine, tecnica del trattamento, elaborazione di un corpo di teorie” Ricoeur R., *Della Interpretazione*, op. cit., p. 377.

essere inserito in una serie di pratiche di sapere-potere attraverso cui viene normalizzato (l'oggetto del sapere).

Si tratta di chiarire allora anche per la pratica clinica in ambito psicoanalitico quale esperienza di formazione si intende analizzare.

Per la clinica psicoanalitica il processo formativo che si vuole prendere in considerazione è quello che sottende e caratterizza il percorso terapeutico proposto al paziente. Nella analisi della pratica psicoanalitica si metteranno pertanto in luce alcune delle caratteristiche del processo terapeutico inteso nei termini di un percorso di trasformazione e cambiamento del paziente.

Non è quindi la questione della formazione del clinico/psicoanalista anche tramite la pratica clinica quella che verrà indagata, seppur essa si presenti come un tema certo rilevante e centrale anche nello stesso dibattito interno alla psicoanalisi<sup>2</sup>, quanto il percorso che la pratica clinica induce il paziente che si sottopone ad analisi a operare e costruire su se stesso.

Proponendo un'analisi in chiave pedagogica del percorso terapeutico della clinica psicoanalitica si è consapevoli sia del rischio di intendere la psicoanalisi nei termini di una teoria della formazione operando in questo modo dei pericolosi scivolamenti e sovrapposizioni tra il campo pedagogico e quello psicoanalitico, sia della difficoltà di individuare delle caratteristiche univoche del modello formativo psicoanalitico vista la molteplicità di approcci e letture dell'opera freudiana. Tuttavia proprio l'impostazione del lavoro permetterà di legittimare tale operazione, individuarne le modalità, riconoscerne il senso e l'obiettivo evitando i fraintendimenti.

In primo luogo va precisato che non si vuole intendere la psicoanalisi come una pedagogia, quanto individuare alcune caratteristiche del processo di cambiamento che la pratica clinica in psicoanalisi propone a chi si sottopone al trattamento terapeutico al solo scopo di riconoscere per confronto alcuni passaggi del percorso formativo della Clinica della formazione. Nella misura in cui il processo terapeutico psicoanalitico prevede e auspica l'attivazione di un percorso di trasformazione e cambiamento del soggetto che lo compie e induca a riconoscere la presenza di un processo di ordine

---

<sup>2</sup> Per citarne uno fra tutti, Lacan J., *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino, 2001.



formativo<sup>3</sup>, si tratta di riconoscere alcune delle caratteristiche di tale percorso al fine di illuminare aspetti utili a qualificare anche il percorso formativo della Clinica della formazione al di là delle differenze e delle specificità relative a presupposti ontologici e epistemologici dei due campi disciplinari.

Per ciò che riguarda l'individuazione delle caratteristiche del processo formativo insito nella psicoanalisi si adatterà come riferimento l'opera utilizzata per l'analisi del percorso di oggettivazione della clinica psicoanalitica, il *Sulla interpretazione* di Ricoeur, per poi operare le dovute precisazioni e integrazioni a partire dal confronto con i riferimenti alle prospettive psicoanalitiche (prime fra tutte quelle relative al gruppo in psicoanalisi) vicine alla pratica della Clinica della formazione al fine di meglio intenderne le caratteristiche. Se quindi leggere la psicoanalisi attraverso le categorie pedagogiche appare operazione ardua e forse inopportuna nella misura in cui rischia di snaturarne le caratteristiche e la specificità, leggere nella pratica psicoanalitica la presenza di un percorso di formazione del paziente e individuarne le caratteristiche per riconoscere alcuni aspetti qualificanti il percorso di formazione della Clinica della formazione appare una strategia utile per il nostro scopo di indagare il processo di soggettivazione intrinseco.

La seconda precisazione rispetto al confronto del modello formativo della Clinica della formazione rispetto a quello della pratica clinica in psicoanalisi, riguarda il tipo di percorso proposto dalla psicoanalisi e che si prefigura nei termini di un percorso di tipo terapeutico e pertanto funzionale al perseguimento di una situazione di guarigione o quantomeno di trasformazione dell'individuo al fine di uscire da una condizione intesa come contraddistinta da disagio e malessere.

L'individuo di cui si occupa la psicoanalisi, il soggetto che accede a un percorso psicoanalitico viene infatti inteso come soggetto sofferente, reificato e incapace di pensare se stesso<sup>4</sup> e il percorso psicoanalitico viene presentato come la possibilità per il

---

<sup>3</sup> “Nonostante le differenze di metodo e di fondazione teorica tra processo psicoanalitico e processo educativo, non si può negare che traspare nella relazione terapeutica un equivalente educativo in termini di *appropriazione di sé, autocoscienza autentica*, che non può essere tralasciato ai fini della nostra ricerca su un possibile rapporto tra le due discipline in termini di interdisciplinarietà, rapporto che non infici la pretesa di ciascuna ad una propria autonomia e specificità” De Sanctis O., “Psicoanalisi e pedagogia: un rapporto mancato o un rapporto sotteso?”, in Porcheddu A. (a cura di), *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagista*, Unicopli, Milano, 1990, p. 139.

<sup>4</sup> Morpurgo E., *Chi racconta a chi? Il dialogo psicoanalitico e gli enigmi della soggettività*, Franco Angeli, Milano, 1998.

soggetto di uscire dalla coazione a ripetere<sup>5</sup>. Nella clinica psicoanalitica si parte pertanto da una situazione intesa come patologica e che richiede in quanto tale un intervento di ordine terapeutico. Rispetto a questo elemento è possibile riconoscere una profonda distinzione con la Clinica della formazione nella misura in cui tale pratica prende espressamente le distanze da una accezione della clinica che tende ad appiattirla e farla coincidere con l'intervento terapeutico.

Il riferimento alla clinica in Clinica della formazione come si è visto viene riproposto su un piano epistemologico, come atteggiamento particolare rispetto all'esperienza educativa e che pertanto segna la propria distanza dalla pedagogia clinica intesa come disciplina incentrata su problematiche mediche e riabilitative<sup>6</sup>. Pertanto se di "cura" è possibile parlare per qualificare un percorso di formazione tramite la Clinica della formazione, sarà di una cura da intendersi nell'accezione con cui compare in Cristina Palmieri e pertanto come dimensione connessa all'esistenza e alla formazione, sintesi tra essere-già e poter-essere che permette quindi – se così intesa - di uscire dall'appiattimento sul terapeutico con cui il termine compare nel contesto psicoanalitico per ritrovare e valorizzare le strette implicazioni che lo connettono all'educativo<sup>7</sup>.

Fatte queste semplici e doverose precisazione è possibile procedere ricorrendo al modello formativo della pratica psicoanalitica per indagare quello della Clinica della formazione.

---

<sup>5</sup> "Il nostro sapere trova compimento e si realizza solo all'interno di una cura che coinvolge non la conoscenza che si ha dell'uomo, ma l'uomo stesso" Chianese D. in Berti Ceroni G. (a cura di), *Come cura la psicoanalisi?*, Franco Angeli, Milano, 2005, p. 27.

<sup>6</sup> "Essa [*la clinica della formazione*], lo ripetiamo, riguarda la normalità e la generalità delle situazioni di crescita, di apprendimento e di mutamento dell'individuo o di gruppi sociali" Massa (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 586.

<sup>7</sup> Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienza tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000.

### *Fare un lavoro*

La prima caratteristica che emerge come tratto distintivo della clinica in psicoanalisi è il suo aspetto di esperienza concreta, di percorso che l'analizzando è indotto ad attraversare attivamente. Fare psicoanalisi implica vivere un'esperienza, o meglio fare un lavoro.

Parlando della pratica clinica Ricoeur riconosce come essa sia da considerare, per poter essere opportunamente intesa nella differenza con la fenomenologia, nei termini di una tecnica dove l'arte interpretativa è subordinata ad un lavoro di lotta contro le resistenze del malato. È possibile riconoscere la presenza di qualcosa che necessita del momento interpretativo nella misura in cui le idee sono divenute inconscie a partire da una serie di resistenze create dal soggetto e proprio il lavoro su queste resistenze rappresenta il cuore dell'analisi e del percorso terapeutico attivato nel setting analitico. Per questa ragione l'attività dell'interpretazione viene considerata un elemento centrale del percorso ma da intendere come parte del lavoro di manipolazione delle resistenze in cui si sostanzia concretamente la pratica trasformativa della terapia.

L'esperienza psicoanalitica si può prefigurare come occasione di trasformazione proprio in quanto azione contro i blocchi, un tipo di esperienza diversa in cui il soggetto da analizzare si trova ad essere impegnato attivamente in un lavoro volto ad eliminare le costrizioni e la coazione a ripetere:

“La correlazione tra ermeneutica e energetica si ripresenta in modo decisivo al livello della *praxis*, come correlazione tra l'arte di interpretare e il lavoro con le resistenze: «tradurre» l'inconscio in conscio e «sopprimere la costrizione» derivata dalle resistenze, è una sola e medesima cosa. Interpretare e lavorare coincidono. Anzi, si danno casi precisi in cui bisogna risolutamente sacrificare l'arte di interpretare alla strategia anti-resistenze, quindi alla tecnica”<sup>8</sup>

Il punto fondamentale della clinica psicoanalitica, così come la descrive Ricoeur, non è quindi sostituire all'ignoranza la conoscenza quanto permettere all'analizzando di vincere determinate resistenze, e proprio in questo scontro volto a far riaffiorare il rimosso si riconosce la possibilità di produrre una forma di sapere su di sé e un percorso di trasformazione inteso nei termini di superamento delle resistenze e pertanto di guarigione. È l'azione che si dà concretamente nell'esperienza del setting e che sostanzia la pratica analitica che permette il percorso terapeutico.

---

<sup>8</sup> Ricoeur R., *Della Interpretazione*, op. cit., p. 378.

Anche Bodei nella sua analisi dell'intelaiatura teorica della terapia psicoanalitica<sup>9</sup> conferma la centralità della dimensione della pratica attiva e del lavoro concreto di lotta, come momento essenziale che consente al soggetto analizzato di fare un tipo di esperienza differente.

Non è sufficiente informare il paziente rispetto a ciò che non sa di sé per eliminare ciò di cui soffre nella misura in cui non è il non sapere l'elemento patogeno quanto le resistenze interiori di cui l'ignoranza non è che una conseguenza.

Il sapere e l'interpretazione da soli si rivelano pertanto impotenti a provocare una modificazione e un esito favorevole rispetto alla malattia; occorre invece ricorrere alla traslazione per dissolvere le resistenze distribuendo altrove l'ammontare energetico di cariche e controcariche<sup>10</sup>.

Il comprendere risulta foriero di una trasformazione nella misura in cui costituisce un terreno di visibilità delle forze in lotta. La situazione del malato viene infatti paragonata dallo stesso Freud a una guerra civile interna al paziente dove per rompere l'assedio risulta necessario uno stratagemma<sup>11</sup>. La traslazione in questo senso permette al soggetto di investire una quota di energia affettiva sull'analista in un fulcro esterno alla coscienza dell'ammalato per innalzare in questo modo il peso delle resistenze e attivare la leva del sapere comprendente. Per questo l'esperienza della terapia viene considerata *in primis* come un terreno di battaglia nel suo costituirsi come spazio di visibilità delle forze interne al soggetto.

Il terreno della pratica clinica viene infatti riconosciuto in psicoanalisi nel suo aspetto di artificialità<sup>12</sup> in cui non si manifestano gli originari conflitti patogeni bensì nuove edizioni di quei vecchi conflitti, per cui al posto della malattia del paziente e dei suoi oggetti libidici subentra quella artificiale prodotta dalla traslazione e l'unico oggetto rappresentato dalla figura del medico, ma è proprio questo aspetto di artificialità che consente di pervenire ad una trasformazione del paziente e alla possibilità di attivare il cambiamento e arrivare alla guarigione.

---

<sup>9</sup> Bodei R. "Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice", in Gargani A. (a cura di), *La crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino, 1979.

<sup>10</sup> "Il comprendere modificante ha luogo quando, mediante la dislocazione di cariche e controcariche energetiche, si riescono a stabilire nuovamente i canali di comunicazione tra la coscienza e il rimosso, abbattendo il diaframma che impediva al sapere di scorgere e di affrontare le lotte contro cui lottava" *ivi*, p. 205.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 210.

<sup>12</sup> *Ivi.*, p. 209.

La prima caratteristica del modello di formazione che sembra essere implicato nella pratica psicoanalitica è quello del fare esperienza, di vivere e sperimentare una situazione in un luogo diverso rispetto a quello della vita diffusa, un luogo protetto inteso come lo spazio della terapia, in cui si offre al soggetto la possibilità di attraversare una situazione altra, con caratteristiche inedite, e in cui essere inserito con un ruolo e una partecipazione attiva. La trasformazione del soggetto, il suo cambiamento è conseguente a un'esperienza concreta che spetta al clinico allestire<sup>13</sup>.

Quindi si tratta anche per il percorso di trasformazione attivato dalla psicoanalisi come in medicina di prendere le distanze dal modello di formazione trasmissivo, incentrato sul rapporto differenziale tra maestro e allievo in contesto di apprendimento nozionistico e tecnico in cui si veicolano i modelli da apprendere agli allievi, per lasciare spazio alla possibilità di attraversare una forma di esperienza in cui il soggetto faccia un lavoro e in cui il sapere prodotto nella pratica dal soggetto su se stesso sia conseguente a questo lavoro.

Nel processo di trasformazione e cambiamento proposto all'analizzando risulta allora fondamentale la costituzione di uno spazio specifico, lo spazio della relazione analitica<sup>14</sup>, che si caratterizza per una finzionalità<sup>15</sup> funzionale a raggiungere specifici obiettivi e che si connette quindi al terreno di gioco del transfert<sup>16</sup>.

Sembra in questo senso essere riconfermata in primo luogo l'idea di formazione che avviene attraverso l'esperienza, un monito che ritroviamo certamente in molti contributi del pensiero pedagogico dal già citato Dewey<sup>17</sup>, alle indicazioni offerte dagli studi psicosociali che ripresentano la lezione di Lewin<sup>18</sup> rispetto alla necessità di porre l'attenzione all'esperienza come momento fondamentale che consente di attivare un

---

<sup>13</sup> Winnicott D., W. *Gioco e realtà*, Armando, Milano, 1990.

<sup>14</sup> Lo spazio della relazione analitica e la possibilità conferita al soggetto di esistere e esprimersi al suo interno viene riconosciuta come momento fondamentale per facilitare il lavoro interpretativo inteso come uno dei fatti terapeutici specifici della cura psicoanalitica, come elemento indispensabile per eliminare la discrepanza tra il desiderio e la possibilità di nominarlo e significarlo. Cfr. Thanopoulos S. "Lo spazio della cura analitica" in *Come cura la psicoanalisi*, op. cit., p. 113.

<sup>15</sup> "La chiave è che la situazione analitica è di tal natura che non può accadere niente di reale [...] in analisi niente è reale – come a teatro. Amleto può uccidere Polonio attraverso la tenda, gli spettatori ne sono rapiti e commossi, ma non credono che «è accaduto»" Mannoni O., *L'amore del transfert*, Spirali edizioni, Milano, 1987, p. 75.

<sup>16</sup> "Il terreno di gioco del transfert, dove la realtà in un certo senso non conta più e non ha più il suo posto, cos'è? Molto semplicemente lo spazio analitico", ivi, p. 76.

<sup>17</sup> Dewey J., *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1993.

<sup>18</sup> Lewin K., *La teoria, la ricerca, l'intervento*, Il Mulino, Bologna, 2005.

percorso di conoscenza che sia anche e nello stesso tempo un percorso di cambiamento. Si tratta di una centralità conferita all'esperienza intesa come luogo e mezzo dell'educare, che ritroviamo affermato da tutte le correnti che ricorrono ai metodi attivi, fino a risalire alla lezione di Rousseau<sup>19</sup> e che rimanda alla necessità di intendere il processo educativo come creazione di un'esperienza che permetta all'educando, attraversandola, di conquistare nuove acquisizioni:

“L'accadere educativo [...] rinvia a un reticolo di invariante di situazioni, di pratiche e di rapporti che trovano nel corpo il loro punto di applicazione. Nella partizione del tempo, dello spazio e della parola secondo un ordine capace di riprodurre quello della vita reale, ma teso a differenziarsi qualitativamente da essa, consiste infine lo statuto effettivo di quel reticolo”<sup>20</sup>

L'idea di un processo di ordine formativo da intendersi come allestimento tramite tecniche opportune di un'esperienza specifica e materiale, un'esperienza altra rispetto a quella della vita diffusa, emerge come uno dei presupposti teorici che sottende la pratica della Clinica della formazione. Si è visto infatti come la Clinica della formazione intenda l'oggetto specifico del sapere pedagogico in termini di dispositivo, struttura soggiacente quel “mondo nel mondo” rappresentato dall'esperienza educativa<sup>21</sup>.

La Clinica della formazione però non solo è sottesa dall'idea di una educazione come costituzione di un campo di esperienza in cui offrire all'educando la possibilità di sperimentare un inedito atteggiamento rispetto alla realtà ma - in quanto proposta di formazione - ripropone, senza tradirlo, tale modello.

In particolare nella pratica della Clinica della formazione si prevede la costituzione di un dispositivo<sup>22</sup> che passa dalla definizione di un setting con una specifica configurazione e precise regole allestito dal clinico<sup>23</sup>, in cui i soggetti-educatori (qui nel ruolo di educandi) sono chiamati a fare un lavoro e che nel caso specifico riguarda non

---

<sup>19</sup> Rousseau J.J., *Emilio*, Armando editore, Roma, 1997.

<sup>20</sup> Massa R. “Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna” in *Studi di letteratura francese*, vol. 230- XVI, Firenze, Leo S. Olschki editore, 1990, p. 109.

<sup>21</sup> “Il nucleo teoricamente centrale è un paradosso: l'educatore attraverso un'azione materiale, istituisce uno spazio di elaborazione e l'educatore è colui che istituisce professionalmente questo “mondo due” di consapevolezza - il mondo dell'educazione - attraverso l'azione” Massa R. in Antonacci F. - Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, Franco Angeli, Milano, 200, p. 50.

<sup>22</sup> “Sia sul versante della ricerca che su quello pratico-operativo la clinica della formazione si presenta come un *dispositivo* che, in assetto di piccolo gruppo e sulla base delle indicazioni e degli ancoraggi narrativi proposti e amministrati da uno o più conduttori (deissi→vicende professionali, deissi→dinamiche formative, deissi→significati e strutture simboliche della formazione) esplora e elabora concrete e ben circostanziate esperienze di formazione” Franza A. voce “Clinica della formazione” in *Enciclopedia pedagogica italiana*, op. cit..

<sup>23</sup> Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., pp. 587-889.

tanto le resistenze da scalfire a partire dalla situazione che si crea con il rapporto con l'analista quanto la possibilità di liberarsi dalle determinazioni della propria storia di formazione a partire dal lavoro di gruppo:

“È un dispositivo, questo clinico, che si segnala per la straordinaria capacità che esso ha di far fare esperienza e di farla elaborare man mano che si costituisce [...] A ben guardare siamo di fronte a un vero e proprio dispositivo pedagogico, che, strutturando una situazione relazionale ed orientandola verso una presa di decisioni, provoca l'azione, la guida, ne controlla gli effetti”<sup>24</sup>

Come nel modello psicoanalitico classico dove si tratta di creare uno spazio in cui rimettere in atto artificialmente le esperienze vissute per renderle visibili e poterle in questo modo analizzare, così in Clinica della formazione si tratta di creare un setting in cui narrare degli episodi relativi alla propria vicenda di formazione per fornire e riproporre le proprie interpretazioni dell'esperienza con una connessione diretta rispetto all'esperienza vissuta quando essa è sospesa, quantomeno momentaneamente, e si presta pertanto alla possibilità di essere analizzata.

La pratica clinica ha sia per la psicoanalisi che per la Clinica della formazione l'aspetto di una esperienza artificiale, ma una artificialità autenticante volta a recuperare i significati più profondi dell'esistenza<sup>25</sup>. Per entrambe le rideclinazioni della pratica clinica si tratta di un'esperienza di finzione, appositamente allestita con funzione terapeutica o formativa, ma una finzione grazie alla quale si rende possibile cogliere aspetti profondi e nascosti del modo in cui il soggetto si rapporta alla realtà.

Artificiali sono perciò la riproposizione di alcune dinamiche sulla scena analitica, e allo stesso modo artificiali sono le interpretazioni dell'esperienza educativa gestita quotidianamente riproposte nel setting della Clinica della formazione, nella misura in cui l'esperienza educativa vissuta da educatori e formatori è sospesa<sup>26</sup>, ma proprio questo assetto con caratteristiche inedite offre lo spazio di visibilità e di rielaborazione

---

<sup>24</sup> Franza A., *Giovani satiri e vecchi sileni*, op. cit., p. 165.

<sup>25</sup> Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, op. cit., p. 35.

<sup>26</sup> La predisposizione a dare senso, a investire di significato il reale secondo specifici codici e rappresentazioni da cui il dato è filtrato e letto, viene attivata a partire non da situazioni vive e concrete ma dalla narrazione della propria esperienza e dal lavoro di interpretazione sui materiali portati dagli altri partecipanti e dal clinico. In questo senso come nel setting psicoanalitico i conflitti e le dimensioni emergenti non sono che una riproposizione “artificiale” di situazioni passate riproposte nel dialogo con l'analista per poter essere rese visibili e rielaborate eliminando le resistenze, così nel setting di Clinica della formazione le interpretazioni prodotte non sono che una riproposizione “artificiale” vista l'assenza - quantomeno la sospensione - dell'esperienza stessa da interpretare, che però consente di rendere visibili e rielaborabili i codici che le sottendono eliminando in questo modo l'azione della determinazione dell'esperienza di formazione.

di elementi che normalmente agiscono inosservati nell'esperienza diffusa (in quella educativa per la Clinica della formazione).

La clinica della formazione permette insomma agli educatori che vi partecipano di rielaborare e indagare aspetti informanti e strutturanti il modo in cui essi abitano i contesti educativi attraverso una situazione in cui l'esperienza educativa è sospesa e artificialmente riproposta attraverso le interpretazioni che la pratica clinica attiva tramite i resoconti degli educatori e il gioco di sguardi promosso.

Per riconoscere però la specificità del percorso formativo della psicoanalisi nonché della Clinica della formazione risulta necessario individuare qualcosa di diverso rispetto alla costituzione di un mondo nel mondo, finzionale ma autenticante, elemento riconoscibile come caratteristica tramite cui intendere tutte le esperienze di formazione attraversate dal soggetto<sup>27</sup> in particolar modo quelle intenzionali. Occorre riconoscere cioè quali caratteristiche ha l'esperienza che la pratica clinica pone in atto e quale specifico lavoro in essa viene ad essere proposto come condizione per il cambiamento. L'esperienza trasformativa attivata dalla pratica analitica non è solo e non tanto occasione di sperimentazione ma anche e soprattutto luogo di riproposizione e rielaborazione della propria esperienza passata in funzione della possibilità di sottoporla a elaborazione tramite il lavoro concreto. Chi si sottopone alla pratica clinica in psicoanalisi non solo è impegnato attivamente in un'esperienza, ma questo lavoro concreto attivato nel setting terapeutico consente di guadagnare una posizione diversa rispetto alla propria esperienza, a quella passata e a quella presente (intesa come esperienza determinata o comunque condizionata da quanto esperito e vissuto)<sup>28</sup>. In questo senso si tratta di un lavoro che induce un posizionamento diverso da cui si rende possibile l'acquisizione di un sapere su se stessi e sul rapporto con la realtà e allo stesso tempo, per la clinica della formazione, sull'esperienza educativa<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Si è visto infatti come uno dei presupposti della clinica della formazione indica come un'esperienza di formazione possa essere riconosciuta a partire dalla presenza di uno specifico dispositivo, tanto che formativa è qualsiasi esperienza che prevede l'allestimento di uno specifico dispositivo, cfr. Massa R. *Educare o istruire?*, op. cit.

<sup>28</sup> Si cfr. il l'analisi del carattere archeologico dello sguardo clinico, par. 1.3 del presente lavoro *Lo sguardo loquace e la svolta freudiana*.

<sup>29</sup> "L'insieme di queste espressioni e di queste immagini mostrano «lo sguardo» di ognuno sulla formazione, il suo modo di pensarla, di giudicarla e probabilmente di viverla e gestirla" Rezzara A. – Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 51.



La necessità di fare un lavoro e guadagnare una posizione diversa al fine di abbattere le resistenze ed elaborare la propria esperienza costruendo così un sapere sul proprio non sapere come conseguenza di tale movimento, appare caratteristica propria anche della pratica della Clinica della formazione<sup>30</sup>. In questa pratica pedagogica non ci si limita infatti a informare educatori e formatori dei codici e degli schemi che filtrano il rapporto con la realtà educativa, ma si richiede un lavoro concreto che porti il soggetto-educatore a porsi in una posizione nuova rispetto ad essi a farli emergere, a riconoscerli e poi coglierli autonomamente. Anche qui si tratta di fare un lavoro, di fare esperienza della propria esperienza. La possibilità di rielaborare tali elementi dell'esperienza e sottrarli all'impensato, necessita infatti di un'operazione di riattivazione da parte del soggetto-educatore nel contesto clinico, di visibilità e di oggettivazione.

I soggetti educatori sono quindi chiamati in primo luogo a interpretare, a riprodurre cioè nella situazione clinica la tendenza a dare senso all'esperienza secondo specifiche rappresentazioni, a riproporre quindi e riattivare gli schemi di pensiero e azione che agiscono abitualmente nelle esperienze educative che abitano, per promuoverne poi una analisi e una tematizzazione. Come il paziente ripropone concretamente fantasmi e desideri connessi alle esperienze rimosse e ne fa in ambito clinico una esperienza altra ponendosi in un atteggiamento nuovo rispetto ad essi, così l'educatore ripropone tramite gli ancoraggi proposti e la interpretazione dei materiali prodotti dagli altri partecipanti quei modelli cognitivi, quegli affetti, quei codici connessi alla propria esperienza di formazione e rigiocati nell'accadere educativo che gestisce, ponendosi grazie al gruppo, in nuovo atteggiamento di analisi e oggettivazione:

“Interpretando l'esperienza narrata per gradi crescenti di prospezione e di profondità il soggetto ne fa, per così dire, nuovamente esperienza, ma in modo riflesso; infatti la obiettiva, la offre alla riflessione e alla interpretazione altrui e ne ricava una restituzione rielaborata, ampliata, arricchita”<sup>31</sup>

Ciò che la Clinica della formazione permette e richiede di acquisire all'educatore è allora anche e soprattutto la possibilità di liberarsi dal giogo delle determinazioni formative, indipendentemente da quali esse siano e da quali configurazioni specifiche

---

<sup>30</sup> “Il dispositivo clinico ci interessa dunque per farci fare esperienza della esperienza di formazione di un gruppo di soggetti già formati o in corso di formazione” Franza A., *Giovani satiri e vecchi sileni*, op. cit., p. 165.

<sup>31</sup> Ivi, p. 166.

abbiano<sup>32</sup> riuscendo a leggere dietro le narrazioni, dietro il proprio modo di dire e narrare la formazione, i codici e le rappresentazioni di cui è portatore; è proprio questo lavoro di posizionamento diverso, la costituzione di uno sguardo che consente di vedere il proprio sguardo e vincere così il peso del condizionamento della propria esperienza ponendosi rispetto ad essa in modo attivo e critico che consente di eliminare come conseguenza il fatto di non sapere (di sapere), restituendo al discorso l'irriflesso. Il precipitato della propria storia formativa viene infatti modificato e intaccato nella sua azione, irriflessa, proprio grazie al movimento che lo rende visibile e quindi conoscibile, proprio nella misura in cui il soggetto-educatore non ne è determinato passivamente ma lo riconosce e lo oggettiva attivamente in sede clinica per poi riconoscerlo ogni qualvolta si ripresenta sulla scena educativa.

In questo senso solo la sospensione dell'azione educativa e il lavoro di riproposizione e analisi tramite il lavoro in gruppo delle proprie interpretazioni, consente al soggetto-educatore di trasformarsi non tanto a partire dall'acquisizione di nuovi schemi con cui leggere l'esperienza educativa, né tramite l'applicazione sui propri resoconti di un codice che ne sveli la "verità", quanto attraverso la possibilità di percepire attivamente le proprie rappresentazioni e modelli e tramite l'acquisizione della capacità di rintracciare l'esistenza di quegli stessi modelli, di riconoscerli ogni qualvolta li si rigioca nell'esperienza.

Come nel modello psicoanalitico non è sufficiente dare all'analizzando un sapere, proprio perché la questione patologica non è individuata nel non sapere ma nella rimozione che ne è la causa, così ugualmente per la pratica della Clinica della formazione si tratta non tanto di informare l'educatore delle sue latenze ma consentire di costruire tale sapere ponendosi in modo diverso rispetto alla sua rappresentazione della formazione, rispetto alla sua storia di formazione e al "precipitato" formativo ad essa legato, abbattere e modificare non tanto le resistenze come in psicoanalisi quanto le determinazioni da cui il suo comportamento è sotteso e determinato.

---

<sup>32</sup> Non si tratta di prendere le distanze da un certo modello di intendere e sentire l'esperienza educativa, per abbracciarne uno differente. Come si avrà modo di chiarire in seguito, la clinica della formazione, a differenza delle pratiche cliniche descritte da Foucault non è sottesa da intenti terapeutici, né da un modello che distingue normale/patologico. Si tratta piuttosto di riconoscere la configurazione specifica, nei suoi colori e nei suoi aspetti singolari, dello sguardo con cui si guarda all'esperienza e la si interpreta, indipendentemente da quale esso sia. Se il modo di leggere l'esperienza è sempre filtrato da uno sguardo, si tratta di promuovere un'esperienza di formazione che permetta di intenderne le caratteristiche al fine di garantire la presenza di educatori il più possibile consapevoli.

Se infatti in psicoanalisi il problema era liberarsi delle resistenze causa della rimozione e del non sapere del soggetto, in Clinica della formazione si tratta di liberarsi dalle determinazioni formative causa degli impliciti di natura cognitiva e affettiva e pertanto del non sapere del soggetto stesso. Si intende in questo modo in che senso il “fare un lavoro” sia caratteristica costitutiva del modello di formazione della clinica psicoanalitica ma anche della Clinica della formazione: l’obiettivo non è trasmettere all’educatore i suoi modelli, ma garantirgli una posizione diversa rispetto ad essi, sospendere un atteggiamento passivo rispetto a ciò che si è e ciò che si fa, per portarlo a identificare gli specifici schemi da cui è filtrato il suo rapporto con l’esperienza e riconoscerli ogni volta in cui essi si ripropongono.

Come per la clinica in contesto psicoanalitico si tratta di attivare una forma di «razionalità prensile»<sup>33</sup>, una forma di pensiero che Remi Bodei riconosce come comprensione modificatrice e che unisce potere e sapere, in cui non si elidono le due complementarità tra un sapere chiaro ma impotente e un blocco di resistenze oscure ma invincibili, così l’esperienza nel gruppo in Clinica della formazione offre la possibilità di promuovere un sapere chiaro e potente, capace di garantire un cambiamento concreto nel modo in cui si vive l’esperienza educativa in quanto professionisti.

Seppur sia la Clinica della formazione che la psicoanalisi richiedono a chi vi ricorre di fare un lavoro tramite cui rielaborare l’esperienza, cambiare la propria posizione, decentrarsi per rielaborarla rispetto alla Clinica della formazione è necessario fare un’importante precisazione: l’esperienza oggetto della rielaborazione della Clinica della formazione riguarda dimensioni e schemi d’azione relativi non tanto alla vita diffusa, quanto all’accadere educativo intenzionale posto in atto dal soggetto educatore/formatore. Se per la psicoanalisi si tratta di oggettivare dei meccanismi relativi al modo in cui il soggetto si rapporta all’esperienza e sul cui differente statuto ci si è soffermati, per la Clinica della formazione si tratta di oggettivare elementi relativi al modo in cui l’educatore (il soggetto-educatore) si rapporta all’esperienza educativa che è chiamato a vivere professionalmente. I codici, le rappresentazioni che emergono in sede di Clinica della formazione sono infatti oggetto di interesse proprio perché elementi dell’accadere educativo, e pertanto il percorso formativo proposto rientra nella

---

<sup>33</sup> Bodei R. in Gargani A. (a cura di), *La crisi della ragione.*, op. cit., p. 206.

formazione del professionista nella misura in cui concerne il modo in cui educatori e formatori vivono e agiscono la propria professionalità sulla scena educativa.

Si tratta quindi per la Clinica della formazione di riconoscere il suo essere esperienza di secondo livello, il suo essere pertanto rivolta a educatori e formatori, riconoscendo come si tratti di un'esperienza di artificialità, pertanto spazio materiale di simulazione e volto alla rielaborazione, rispetto non tanto a ciò che avviene nell'esperienza diffusa quanto rispetto all'esperienza educativa e pertanto un'esperienza di per sé già segnata dal carattere della simulazione:

“Come educatori e formatori abbiamo bisogno di prenderci delle pause: non possiamo restare immersi nel flusso delle relazioni educative, le pause riflessive sono parte costitutive del lavoro dell'educatore come spazio di elaborazione e di ripensamento”<sup>34</sup>

Proprio in questo senso la Clinica della formazione si pone come esperienza formativa non generica, non volta a formare chiunque (come invece il percorso di trasformazione della psicoanalisi potenzialmente prevede nei termini di ogni soggetto che abbia attivato dei meccanismi di rimozione), ma come spazio specifico che ha per oggetto il mondo secondo dell'accadere educativo e pertanto come percorso di formazione di un soggetto-educatore o di un soggetto-formatore, come percorso professionale e funzionale quindi a favorire maggior consapevolezza rispetto al ruolo che il soggetto-educatore gioca nell'esperienza che è chiamato a gestire.

---

<sup>34</sup> Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, op. cit., p. 50.

### *Lo stile transferale*

La possibilità di costituire questa esperienza simulata di rielaborazione dell'esperienza diffusa, quindi la possibilità di costituire un terreno di visibilità e pertanto di intervento sulle forze in lotta è resa possibile in psicoanalisi dal ricorso a specifici accorgimenti tecnici, esemplificati dal transfert. Si tratta come si è visto di fare un lavoro, di dissolvere le resistenze, rompere l'assedio, catturando la libido sottratta al dominio dell'io porsi in una posizione diversa rispetto alla propria esperienza, guadagnare un nuovo punto di vista che consente di riattraversare le proprie vicende, oggettivando e indagando i meccanismi inconsci che le sottendono; per fare questo è necessaria una tecnica opportunamente predisposta e il transfert è ciò che dà forma concreta alla strategia funzionale all'eliminazione delle resistenze investendo una quota di energia affettiva dal paziente all'analista. La clinica in psicoanalisi si qualifica pertanto per il ricorso a una specifica tecnica<sup>35</sup>.

Nella misura in cui risulta centrale creare uno spazio di riattivazione e visibilità di una serie di dimensioni agenti nell'esperienza diffusa del soggetto e informanti rispetto al modo di porsi nelle situazioni che vive, è opportuno cercare di capire il come, soffermarsi sullo specifico espediente tecnico.

Per cogliere la peculiarità del modello di formazione attivato dalla pratica psicoanalitica è allora necessario porre l'accento sulla tecnica che lo rende possibile, riconoscendo la presenza di uno "stile transferale"<sup>36</sup> e ritrovando tale aspetto come tratto peculiare anche della Clinica della formazione. Proprio tale espressione viene utilizzata per qualificare il processo formativo rivolto a educatori e formatori.

Si tratta allora di cercare di intendere in che senso si possa parlare di uno stile transferale come elemento che caratterizza la pratica formativa della Clinica della formazione. Anche per la clinica della formazione si è visto come sia richiesto ai partecipanti di fare un lavoro al fine di contrastare le determinazioni formativi e

---

<sup>35</sup> "La padronanza delle regole tecniche è ciò che distingue la psicoanalisi autentica dalla psicoanalisi «selvaggia», la quale somma insieme ignoranza scientifica e errori tecnici" Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 378.

<sup>36</sup> Individuando, con particolare riferimento al campo della formazione alle professioni mediche e sanitarie, tre stili e tre tipi di metodi didattici in cui è sfociata la grande tradizione pedagogica moderna, Massa riconosce uno stile addestrativi proprio dei metodi curricolari, uno stile non direttivo proprio dei metodi attivi ed infine uno stile transferale basato sulla interpretazione e rielaborazione continua delle relazioni intersoggettive. La pratica della clinica della formazione viene ricondotta a questo terzo modello di formazione. Cfr. Massa R. in Bertolini G.- Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione medica*, op. cit., p. 24.

eliminare l'ignoranza, il non sapere ad esse connessi. Il punto non è quindi solo quello di sostituire all'ignoranza il sapere, ma vincere le determinazioni formative che portano a reiterare pensieri e azioni in modo automatico. Si tratta quindi di modificare la propria posizione rispetto a una serie di aspetti intesi come precipitato della propria storia di formazione e come elementi determinanti il rapporto tra educatore e esperienza educativa.

La presenza di uno stile transferale come modalità per compiere il lavoro di formazione porta in primo luogo a riconoscere anche in Clinica della formazione la centralità del momento tecnico. Ci si avvale di specifiche tecniche in funzione della possibilità di attivare e rendere visibili una serie di meccanismi propri del soggetto-educatore al fine di promuoverne la rielaborazione. Ma per la Clinica della formazione, essendo una proposta di formazione per formatori la dimensione tecnica viene rigiocata in duplice senso. Si parla pertanto della presenza di una dimensione tecnica non solo perché si attivano specifiche strategie per attivare l'esperienza di rielaborazione delle proprie determinazioni formative per educatori e formatori, ma anche nel senso che il percorso di elaborazione posto dalla pratica è inteso come risorsa tecnica per il lavoro educativo che educatori e formatori svolgono quotidianamente<sup>37</sup>, uno strumento fondamentale delle professionalità educative.

Si tratta ora di capire quali specifici "stratagemmi" vengono a essere posti in essere dalla Clinica della formazione, nella misura in cui in psicoanalisi è il transfert nella relazione duale l'elemento che qualifica tecnicamente il momento terapeutico.

Una delle differenze più significative tra la pratica pedagogica e la pratica psicoanalitica finora descritta consiste nel superamento della relazione duale tra analista e analizzato e nel ricorso al lavoro di gruppo, e più nello specifico a una forma di analisi *di gruppo*<sup>38</sup>, come elemento che tecnicamente rende possibile osservare e tematizzare il proprio oggetto.

---

<sup>37</sup> "Deve essere invece un processo di elaborazione culturale, emotiva e cognitiva, un «momento tecnico» interno alla professione dell'educatore; e deve essere ciò che istituisce una qualificazione professionale elevata. Il percorso di rielaborazione personale è inteso come risorsa tecnica di comprensione, di interpretazione della situazione professionale in cui si trova coinvolto l'educatore" Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, op. cit., p. 60.

<sup>38</sup> Sulla distinzione tra analisi *in gruppo* (legata alla psicoanalisi classica e centrata sull'individuo) e l'analisi *di gruppo* (che pone l'accento sul gruppo considerando il soggetto come elemento inscindibile della situazione grupale in cui è vissuto e in cui si trova), si cfr. A.a. V.v., *Gruppo e psicoanalisi. Teoria e pratica terapeutica istituzionale*, Franco Angeli, Milano, 1987.

Come si è visto, entrambe le pratiche (quella psicoanalitica e quella pedagogica) richiedono la creazione di un'esperienza in cui rendere visibili dei meccanismi agenti nell'esperienza, al fine di elaborarla; la differenza principale rispetto alla tecnica tramite cui compiere il lavoro consiste nel fatto che in Clinica della formazione tale operazione avviene non tramite il rapporto analista-analizzato ma a partire da un assetto gruppale e che proprio il gruppo diviene il luogo privilegiato di apprendimento e di comprensione del codice pedagogico che filtra il rapporto con l'esperienza<sup>39</sup>.

In Clinica della formazione si ricorre infatti a un lavoro di gruppo in cui a partire dal materiale portato dai singoli formandi si rende possibile il gioco di sguardi che apre alla possibilità di abbandonare i consueti codici che presiedono il rapporto con l'esperienza e la percezione della stessa, per riconoscere il loro carattere relativo:

“Clinica della formazione per indicare un lavoro autoriflessivo e critico-riflessivo che l'educatore potrebbe compiere proficuamente su di sé in situazione di piccolo gruppo per estendere, per approfondire uno spazio di consapevolezza e quindi di elaborazione sulle proprie rappresentazioni e sulle proprie interpretazioni”<sup>40</sup>.

Il transfert studiato nella situazione analitica classica, quella duale, centrato sulla dislocazione di imago interne, sullo spostamento di affetti e sulla collocazione di essi su nuovi oggetti secondo la legge della ripetizione, ricompare nella Clinica della formazione in forma molto differente a partire non solo dalla riflessione di Melanie Klein sull'identificazione proiettiva, ma anche e soprattutto in relazione alla situazione gruppale in cui esso si inserisce. Occorre allora soffermarsi brevemente sulle caratteristiche dell'esperienza gruppale.

La dinamica attivata tramite questo assetto, tramite questa forma di esperienza concreta, risulta interessante proprio perché il piccolo gruppo è da intendersi non tanto come la somma di individui ma come insieme unitario che funziona mediante attività mentali “trans-individuali” ricorrendo ad un pensiero che risponde ad una logica

---

<sup>39</sup> “La concezione della formazione in cui l'approccio clinico si riconosce assegna un'importanza fondamentale alla dimensione relazionale e interattiva nei processi di costruzione di sapere e di competenze. Proprio perché i processi di ricerca del significato e delle rappresentazioni plurime della realtà osservata sono centrali nel procedere formativo, la formazione non può che indicare come suo ambito e metodo di azione la relazione e la costruzione condivisa di conoscenza” Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 32.

<sup>40</sup> Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, op. cit., p. 48.

differente rispetto a quella del singolo o quella attivata nella relazione duale, un pensiero multiplo e che in quanto tale permette di porre in atto una serie di spiazziamenti. Nei membri del gruppo si stabiliscono pertanto delle relazioni particolari e differenti dai fenomeni di transfert riconducibili all'impostazione psicoanalitica classica ma che agevolano la capacità di percepire e cogliere elementi di cognizione, le direzioni del pensiero che riguardano le funzioni cognitive, emotive e linguistiche proprie di ogni singolo individuo e della cultura e del gruppo a cui esso appartiene. In questo senso il gruppo si presenta come luogo e strumento indispensabile al fine di illuminare e intendere alcune modalità di pensiero del soggetto<sup>41</sup> e di fare un lavoro che apre al cambiamento.

Si tratta allora per tentare di intendere lo stile transferale proposto come stile formativo della Clinica della formazione di promuovere e ricorrere alla funzione analitica del gruppo<sup>42</sup>, rifacendosi in particolare alla teorizzazione sui piccoli gruppi elaborata da Bion<sup>43</sup>.

Nel piccolo gruppo si opera, come nella psicoanalisi individuale, su oggetti analitici in quanto si affrontano vicende e eventi che sono impregnati dai sensi, dalle passioni e dai miti<sup>44</sup>. L'orizzonte di percezione non è pertanto soltanto relativo al mondo convenzionalmente indicato come mondo esterno, il mondo concreto della realtà abituale, ma è legato altresì al mondo interno, il mondo della realtà intraindividuale, relativo al modo tramite cui il soggetto vive e pensa il mondo esterno. Il gruppo con funzione analitica permette pertanto di tematizzare lo specifico rapporto tra il soggetto e l'esperienza<sup>45</sup>, ma per farlo si serve di una modalità di pensiero multiplo.

---

<sup>41</sup> “Non si può capire la sfera degli avvenimenti proto-mentali riferendosi all'individuo soltanto ed è invece negli individui riuniti in un gruppo che si trova il terreno adatto a capire la dinamica dei fenomeni proto-mentali. Lo stadio proto-mentale nell'individuo è solo una parte del sistema proto-mentale, perché i fenomeni proto-mentali sono funzione del gruppo e perciò devono essere studiati in questa sede” Bion W., *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 2004, p. 111.

<sup>42</sup> Nella distinzione proposta da Enriquez tra filone lewiniano, filone rogersiano e filone psicoanalitico, il modello a cui la clinica della formazione sembra essere più vicino, pur senza ignorare i contributi degli altri approcci in particolare quello psico-sociale, è forse quello psicoanalitico. Cfr. Enriquez E. “Problematique di changements”, *Connexions*, 1973, 4, pp. 5-45.

<sup>43</sup> Bion W., *Esperienze nei gruppi*, op. cit.

<sup>44</sup> Bion W., *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando Editore, Roma, 1973, pp. 19-22.

<sup>45</sup> “Il contesto in cui avviene la pratica professionale e su cui poi ricadrà la conoscenza prodotta dalla formazione, è soprattutto il particolare modo di rapporto tra il soggetto e la sua esperienza” Rezzara A. – Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 30. Si tratta naturalmente di riconoscere poi, al di là degli elementi di vicinanza, le differenze del quadro ontologico e epistemologico che si danno tra elementi inconsci della psicoanalisi e le latenze della clinica della formazione, il loro diverso statuto, la loro differente provenienza, le loro specifiche caratteristiche.



Il gruppo viene considerato in particolare un contesto “autointerpretantesi” in senso analitico capace di promuovere, tramite l’istituzione di connessioni tra i livelli del simbolico e del reale, una trasformazione dei significati e dei significanti modificando i codici linguistici, affettivi e cognitivi a cui normalmente ci si affida nella percezione dell’esperienza.

Nella misura in cui nella Clinica della formazione si fa espressamente riferimento al lavoro di gruppo, il modello di esperienza di formazione connesso all’approccio bioniano risulta di particolare interesse per riconoscere il tipo di esperienza di formazione attivata tramite la pratica e i particolari “stratagemmi” che rendono possibile costituire uno spazio di formazione.

È proprio il confronto, il lavoro attivato nell’esperienza gruppale, a determinare un decentramento a permettere di destrutturare le unità di significazione, di relazione, di memoria pre-esistenti rendendo possibile la distanza dai propri codici e riconoscere la possibilità di nuove interpretazioni o di nuovi ordinamenti delle cose.

L’esperienza di gruppo attiva pertanto una pratica conoscitiva “sui generis”<sup>46</sup> che ricorre a un pensiero operativo dotato di una struttura particolare.

Francesco Corrao, rifacendosi al contributo bioniano, descrive ciò che si attiva in una situazione gruppale di carattere riflessivo come quella condivisa anche dalla pratica della Clinica della formazione, con il termine *koinonia*:

“Il concetto di *koinonia* caratterizza specificamente l’oggetto teorico di cui ci occupiamo nel gruppo: la sua insiemità. Si potrebbe dire che ogni volta che si costituisce un gruppo che desideri individuare l’oggetto della sua percezione e apprensione, l’oggetto messo a fuoco è proprio questa comunanza tra gli elementi che compongono il gruppo, che ha come correlato il fatto di essere orientato verso una finalità, un *telos*, indicabile come l’obiettivo o il bisogno di condividere le esperienze (il che spesso è inquietante) di questa relazione tra ciò che si pensa e ciò che si percepisce o viceversa tra ciò che si percepisce e ciò che si pensa”<sup>47</sup>

L’interazione complementare individuo-gruppo produrrebbe un apparato mentale transpersonale, capace di porre in essere un pensiero tramite cui sospendere l’azione e l’ovvietà rispetto ai codici di percezione dell’esperienza dei soggetti che vi fanno parte.

---

<sup>46</sup> “Vi è una matrice di pensiero che si trova all’interno del gruppo di base, ma non all’interno dell’individuo” Bion W., *Esperienze nei gruppi*, op. cit., p. 99.

<sup>47</sup> Corrao F. “Ti koinon: per una metateoria generale del gruppo a funzione analitica”, in Corrao F., *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, vol. II, Cortina, Milano, 1998, p. 197.

Se, come spiega Corrao, per comunicare usiamo abitualmente un pensiero-linguaggio appreso e strutturato secondo i canoni aristotelici e i principi fondamentali della logica<sup>48</sup>, un pensiero-linguaggio costruito a partire da una serie di pratiche scelte dal gruppo sociale da cui si proviene<sup>49</sup> e che determina il modo in cui ci si rapporta all'esperienza, ecco che il lavoro del gruppo tematizza questo pensiero-linguaggio, lo problematizza rendendolo oggetto di indagine, riconoscendo e relativizzando i codici che lo sottendono.

L'“in comune”, il contatto metterebbe in atto un tipo di discorso che sfugge al pensiero logico e che istituisce una presa di distanza dallo stesso. L'effetto di contatto, la *koinonia*, metterebbe più facilmente in evidenza l'aspetto metaforico della comunicazione linguistica, e pertanto tutti gli elementi di carattere emotivo che nella logica aristotelica dominante nel pensiero-linguaggio diffuso, non trovano posto permettendo l'emersione di una serie di aspetti di ordine cognitivo e affettivo e riconoscendo l'esigenza di ricorrere a un pensiero multiplo e polifocale per poterli accogliere e intendere<sup>50</sup>

Il lavoro in gruppo nel suo darsi permette ed esige quindi la sospensione dell'ordine razionale preconstituito, del pensiero istituzionalizzato, della logica che tiene insieme le parole e le cose, dell'ordine empirico con cui ci si rapporta alla realtà, quell'ordine familiare - acquisito attraverso le pratiche attraversate - la cui sospensione tramite l'esperienza grupppale diviene generatrice di angoscia, ma allo stesso possibilità di definizione di nuovi codici e di inediti classificazioni dell'esperienza :

“È questa una delle cose con cui ci si incontra continuamente nelle esperienze di gruppo, sia terapeutico che esperienziale, perché i momenti dell'angoscia coincidono con la difficoltà di usare un sistema

---

<sup>48</sup> Un pensiero linguaggio che non ammette l'infinito in atto e si realizza nell'ambito del discreto e non dell'analogico.

<sup>49</sup> “Di fatto esiste una serie di pratiche differenziate e differenzianti che comportano pertinenze diverse; intendiamo con pertinenza la qualità dell'oggetto che determina la maniera in cui esso viene conosciuto. Non vi è dubbio per altro che le pratiche si costituiscono nell'ambito del collettivo, del sociale ma è necessario precisare che non è il soggetto individuato e individuabile, non è l'individuo che sceglie direttamente le pratiche che poi di fatto esercita sulla realtà, bensì è sempre e inevitabilmente il gruppo, il gruppo sociale, il gruppo linguistico, il gruppo logico che lo esprime, che sceglie queste pratiche. Le pratiche esercitate dall'individuo devono essere legittimate dal gruppo sociale cui esso appartiene e all'interno del gruppo sociale sono sempre le classi dominanti che scelgono quelle pratiche, in quanto genericamente vantaggiose per esse ma non sempre altrettanto vantaggiose per le classi o gli individui dipendenti e dominanti” ivi, p. 211.

<sup>50</sup> “Il discorso, la comunicazione, diventa da un lato polilogica e dall'altro politimica (*thymòs* vuol dire esperienza affettiva) e fa percepire la ricchezza di significato, i diversi piani: la multiplanarità delle significazioni diventa polisemia” Corrao F. “Sul sé grupppale” in Corrao F., *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, op. cit., p. 198.

classificatorio che non sia collimante con quello tradizionalmente consegnatoci dal canone aristotelico della logica comune; pur desiderandone uno nuovo, non lo si è costruito nella mente. Non si riesce a trovare indipendentemente da una tabula, da una griglia nuova, la parola adatta a esprimere il pensiero strano che ci attraversa e serpeggia tra i soggetti”<sup>51</sup>

Il lavoro in gruppo, il discorso che da esso operativamente nasce, l'esigenza di adattare e connettere i contenuti concreti portati dai singoli partecipanti mettendo a confronto i diversi contributi in uno spazio che impedisce di ricorrere alle consuete classificazioni, permette allora di abitare e di fare esperienza di quello spazio intermedio tra l'ordine empirico e pertanto i codici fondamentali di una cultura, l'ordine epistemologico e metodologico, quello del pensiero e delle teorie scientifiche che spiegano perché esiste un ordine e a quali leggi e principi esso obbedisce. In questo spazio intermedio ma non meno fondamentale, solo più arduo da analizzare, si dà la possibilità di prendere le distanze e problematizzare i propri codici e gli ordini empirici vigenti nella cultura di cui si è parte. Il contesto del gruppo si presenta pertanto come luogo privilegiato per l'attivazione e la presa di distanza dai propri modelli e dalle proprie rappresentazioni che filtrano tacitamente il rapporto con l'esperienza.

Per questo Corrao riconosce nel piccolo gruppo la possibilità di promuovere un lavoro sulle griglie e una pratica conoscitiva che consente di accedere ad una epistemologia innovativa basata sulla trasformazione dei modelli e dei paradigmi conoscitivi:

“Una cultura, scostandosi talora sensibilmente dagli ordini empirici che i suoi codici cristallizzati prescrivono, instaurando un distanziamento nei loro confronti, cessa di lasciarsi da essi passivamente penetrare e attraversare, si distacca dai loro poteri immediati e invisibili e si libera sufficientemente per constatare, che tali ordini non sono i possibili o i migliori; è come se allora la cultura, affrancandosi dalle proprie griglie logiche, linguistiche percettive e pratiche, applicasse su queste una seconda griglia che le neutralizza e che, duplicandole, le fa apparire e al tempo stesso le esclude e si trovasse perciò di fronte al fondamento grezzo dell'ordine. È sullo sfondo di tali esperienze che possono essere edificate nuove teorie generali, nuove interpretazioni datali, nuovi ordinamenti richiesti”<sup>52</sup>

Corrao utilizza in questo senso il concetto foucaultiano di eterotopia<sup>53</sup> per indicare le caratteristiche di questo luogo, il non-luogo/luogo del linguaggio e del discorso attivato dalla pratica del gruppo in cui si rende possibile l'accostamento tra categorie

---

<sup>51</sup> Ivi, p. 209.

<sup>52</sup> Ivi, p. 211.

<sup>53</sup> Foucault M., *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, Mimesis, Milano, 2001.

apparentemente inconciliabili e la cui classificazione impone il distacco dalle classificazioni tradizionali. Si apre pertanto la possibilità di istituire uno spazio “altro” ma anche e soprattutto uno spazio che permette, tramite il pensiero operativo che in esso si dà, di riconoscere il carattere non necessario dei codici e degli schemi appresi, opponendosi all’ideologizzazione del modo di conoscere frutto delle pratiche attraversate e riconoscendo il carattere contingente dei sistemi di classificazione attraverso cui si definiscono gli oggetti.

Il pensiero attivato è quindi da riconoscere nel suo carattere operativo<sup>54</sup>: solo l’attivazione di uno specifico spazio di esperienza così inteso con le dinamiche e le caratteristiche che lo contraddistinguono offre la possibilità di prendere le distanze dalle proprie abitudini di pensiero e di sentire e inaugurare pertanto un diverso atteggiamento rispetto all’esperienza. È la pratica del gruppo, il processo di *koinonia* frutto del mettere in gruppo le parole, le cose, le idee che consente l’emersione di questo pensiero multiplo e la possibilità di riconoscere e ridefinire la propria posizione rispetto all’esperienza, quel rapporto tra sé e mondo esterno oggetto del lavoro di analisi.

Inteso il particolare tipo di esperienza attivata nei piccoli gruppi si può allora forse meglio comprendere in che senso si possa parlare per la pratica formativa della Clinica della formazione di uno stile transferale.

Gli educatori ripropongono nel setting formativo della clinica i propri schemi e paradigmi, quei modelli e quei codici che guidano il loro agire concreto, che filtrano il loro modo di interpretare l’esperienza. Raccontare specifici episodi di formazione nel contesto clinico permetterebbe agli educatori di fornire il materiale su cui lavorare, riprodurre nella situazione formativa della Clinica della formazione quei modelli e codici tramite cui si pensa e si dice la formazione, riattivarli a partire dal racconto della propria storia e dal lavoro di interpretazione degli episodi raccontati dagli altri membri del gruppo o dal materiale proposto per l’analisi in clinica (come per esempio film o narrazioni connesse alla deissi esterna).

---

<sup>54</sup> “Io sono dell’idea che nell’ambito della nostra epistemologia di gruppo vale questo secondo principio: prima si fa una pratica e poi ne viene la conoscenza” Corrao F. “Ti koinon: per una metateoria generale del gruppo a funzione analitica”, in Corrao F., *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, op. cit., p. 213.

Proprio questa attivazione e il confronto con gli altri punti di vista permette di riconoscere lo specifico sguardo a partire dal quale si legge e si esperisce la formazione<sup>55</sup> nonché la possibilità di prenderne le distanze e di riconoscerne la relatività e la possibilità di cambiamento elaborando quindi un sapere intorno alla propria esperienza nonché alla propria posizione rispetto alla stessa. È la presenza del gruppo che consente, tramite l'attivazione delle interpretazioni e tramite il confronto di sospendere la modalità di classificazione abituale dell'esperienza, di esplicitare e oggettivare i codici tramite cui educatori e formatori leggono e agiscono l'esperienza educativa.

Come l'esperienza grupppale analizzata da Corrao istituirebbe uno spazio eterotopico, così la Clinica della formazione permetterebbe la costituzione di un'esperienza di trasgressione<sup>56</sup>, quindi la possibilità di mettere in scacco l'ordine e le abitudini consuete, di attivare un processo di esplorazione radicale dei significati più profondi dell'esperienza (e nel caso della clinica della formazione dell'esperienza educativa che educatori e formatori pongono quotidianamente in essere), svolgendo in questo senso il ruolo autenticante rispetto alla vita, di riscoperta dei significati profondi che innervano e determinano l'accadere educativo. Proprio sottraendo all'irriflesso questi elementi si ha la possibilità di garantire una diversa presenza degli educatori nei contesti dell'educare:

“Uno degli obiettivi centrali della formazione così intesa sta proprio nell'ottenere che i paradigmi di sapere e gli schemi e i modelli di pensiero e di azione che agiscono in ognuno di noi per leggere la realtà e per orientare l'azione, una volta riconosciuti ed elaborati, divenuti perciò oggetto di consapevolezza critica possano perdere di rigidità e univocità, attenuare il loro statuto regolativo per accogliere altre visioni, diverse prospettive, aperture di possibilità e al progetto nuovo di sé”<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> “Il bersaglio non dell'interpretazione non è il comportamento narrato o il suo “autore”, bensì l'interpretazione del l'“autore” dà di quello e via via le interpretazioni che di quella interpretazione danno i partecipanti al gruppo” Franza A. voce “Clinica della formazione” in *Enciclopedia pedagogica italiana*,

<sup>56</sup> “Il senso della trasgressione va nella direzione di una fuoriuscita dai propri stereotipi, dai propri modelli di interpretazione della realtà” Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, op. cit., p. 85.

<sup>57</sup> Rezzara A. – Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 32.

### *Formazione come recupero di ciò che si è perso*

Un'ultima caratteristica evidente della pratica formativa della psicoanalisi e che è possibile riconoscere come aspetto riproposto nel contesto della Clinica della formazione riguarda l'oggetto della ricerca che può essere identificato come si è avuto modo di vedere<sup>58</sup> in una serie di dimensioni portate dal soggetto ma inconsapevolmente, sfuggenti pertanto allo stesso e necessitanti di essere recuperate attraverso il percorso terapeutico.

Questo elemento induce a riconoscere come il percorso formativo attivato dalla clinica psicoanalitica possa essere inteso nei termini di un "recupero" di ciò che si è perso. La formazione e il cambiamento passa per la produzione di un sapere rispetto ad alcune delle dimensioni di cui il soggetto è portatore inconsapevole.

Il processo che è chiamato a compiere il soggetto che affronta la terapia è infatti, come si è visto, quello di un lavoro rispetto alle proprie resistenze che gli consenta di costituirsi in un discorso finalmente autentico, un discorso che si liberi dall'illusione della coscienza e dal giogo della co-azione a ripetere, che permetta di riconoscere il desiderio da cui l'individuo è posto. Si tratta in sostanza di ammettere nel soggetto la presenza di una serie di elementi estranei con cui risulta necessario ricongiungersi, che è determinante riuscire a cogliere e indagare, permettere di rielaborare.

Il soggetto è pertanto chiamato a costruire assieme all'analista e grazie al dialogo con lui nella relazione duale, una forma di conoscenza rispetto a ciò che è e che gli sfugge, in quanto elemento invisibile ma agente.

Il percorso di tras-formazione della terapia psicoanalitica viene pertanto inteso come recupero di qualcosa che appartiene al soggetto ma sfugge al suo potere, la posizione del desiderio dalla quale è posto e che determina il rapporto rispetto all'esperienza e il modo di intenderla ed agire in essa.

Se il senso del decentramento freudiano sta proprio nell'aver posto a oggetto di studio l'inconscio, inteso come struttura specifica e luogo del senso nella clinica psicoanalitica, si agisce su una realtà che non è separabile dalla distorsione cui essa è sottoposta e dal processo attraverso cui essa si ripresenta sulla scena dell'Io. Si tratta quindi di dare spazio alla realtà psichica del soggetto, quella delle rappresentazioni percorse dalle istanze del mondo esterno e dal mondo personale interno a ognuno e

---

<sup>58</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *L'ascolto loquace e la svolta psicoanalitica*,.

composto di pulsioni e affetti e operare un lavoro di recupero del rimosso, di ciò che è presente e agente ma resta sotto il livello della coscienza. Il tentativo è pertanto quello di arrivare, proprio attraverso l'analisi, a conoscere l'eredità arcaica dell'uomo, a ritrovare ciò che è in lui presente e antecedente. Il processo terapeutico è pertanto inteso nei termini di scavo, di recupero di una serie di aspetti, persi e determinanti, che prevede come obiettivo il divenir cosciente:

“Se è vero che la lingua del desiderio è un discorso che congiunge senso e forza, la riflessione per accedere a questa radice del desiderio, deve lasciarsi spossessare dal senso cosciente del discorso e decentrarsi in un altro luogo di senso. Ma dal momento che il desiderio è accessibile solo nei travestimenti in cui si disloca, è solo interpretando i segni del desiderio che si può riprendere nella riflessione la posizione del desiderio e quindi allargare la riflessione stessa che conquista infine ciò che ha dapprima perduto”<sup>59</sup>

Durante il trattamento psicoanalitico si fa riferimento come ricompensa per la rinuncia alle resistenze, a una gioia legata alla possibilità di ritrovare il rimosso, *“l'estraneo di se stesso che diventa di nuovo se stesso*, di ricongiungersi a sé, di potenziarsi”<sup>60</sup>.

Il lavoro proposto tramite la pratica è infatti inteso come un lavoro non tanto di vittoria repressiva sulle pulsioni quanto di rielaborazione delle stesse. La razionalità non si rafforza negando la dimensione del desiderio quanto riuscendo a ricomprenderla e problematizzandone la presenza e l'azione. Il cambiamento dell'analizzando è quindi ottenuto permettendogli di fare emergere queste dimensioni, cogliendole dietro il senso primo di ciò che afferma nel contesto analitico e restituendole in questo modo a uno spazio di tematizzazione. Non si tratta quindi di fornire nuovi elementi e conoscenze, ma fargli estroflettere e recuperare quelle dimensioni che già albergano in lui ma di cui non è padrone, non è “soggetto”.

Se il modello del processo di formazione insito nella pratica clinica in psicoanalisi è quello del “recupero” di dimensioni di sé che sfuggono, allora si presuppone la presenza di un soggetto che resta paradossalmente identico dall'inizio alla fine del percorso formativo:

---

<sup>59</sup> Ricoeur P., *Della Interpretazione*, op. cit., p. 390.

<sup>60</sup> Bodei R. in Gargani A. (a cura di), *La crisi della ragione.*, op. cit., p. 215.

“Chi è guarito attraverso il trattamento psicoanalitico è, secondo Freud, «diventato davvero un altro uomo, benché in fondo naturalmente sia rimasto lo stesso»”<sup>61</sup>

Come afferma anche Ricoeur l’analisi non mira a mettere un altro soggetto al posto di quello che ricorre al percorso terapeutico proprio perché il percorso psicoanalitico è inteso come possibilità per il soggetto di compiere semplicemente il passaggio dal misconosciuto al riconosciuto, impossessarsi di ciò che è, di dimensioni (desideri, fantasmi, pulsioni) di cui viene riconosciuto come portatore inconsapevole e determinato nel suo modo di leggere, dare senso e vivere l’esperienza in cui è inserito.

Anche nel lavoro di formazione proposto dalla pratica della Clinica della formazione risulta possibile riconoscere lo stesso tipo di percorso, lo stesso modello di formazione che ritroviamo in ambito psicoanalitico, anche il soggetto-educatore viene a formarsi a partire dalla costruzione di un sapere intorno a una serie di aspetti e dimensioni da cui si trova ad essere posto e determinato nel suo lavoro nell’accadere educativo, anche se in questo caso, come abbiamo visto, non è la posizione del desiderio quella da cui il soggetto è posto, bensì quella della formazione<sup>62</sup>.

L’operazione promossa tramite la pratica può essere pertanto riconosciuta come un’esperienza di “scavo”<sup>63</sup> volto a recuperare una serie di elementi relativi al modo in cui il soggetto-educatore vive e abita l’esperienza educativa e che restano ad un livello inconsapevole e su cui si tratta di costruire una conoscenza e pertanto la possibilità di una rielaborazione. L’obiettivo è quello di consentire di divenir cosciente dei codici e dei modelli prodotto del percorso formativo di cui si è effetto.

L’educatore e il formatore che partecipano a un percorso clinico sono infatti chiamati a rielaborare la propria esperienza di formazione, le stratificazioni da cui si trovano ad essere posti nella convinzione che sia possibile riconoscere una serie di elementi e di aspetti ritenuti determinanti nel modo in cui il professionista abita, vive e interpreta l’esperienza educativa che è chiamato a gestire pur senza che ne abbia consapevolezza.

---

<sup>61</sup> Ivi, p. 212.

<sup>62</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *L’ascolto loquace e la svolta freudiana*.

<sup>63</sup> Il movimento dell’interpretazione è stato colto come movimento archeologico, di emersione di una serie di elementi della storia passata o comunque precedente del soggetto.



Si tratta in sostanza di indagare una serie di dimensioni latenti, propri dell'esperienza educativa, di cui si trovano ad essere portatori gli stessi educatori che il soggetto-educatore agisce pur senza saperlo e pertanto essendo da essi in qualche modo agito e determinato. Anche per l'educatore si tratta pertanto di promuovere un lavoro di recupero ma nella forma di rielaborazione di conoscenze implicite, di codici affettivi, di modelli sulla formazione che risultano avere un peso, ancor più evidente, nella misura in cui sono parte dell'esperienza educativa, sono componenti portate dall'educatore ma da esso non "possedute". Per questo motivo è necessaria la loro visualizzazione e rielaborazione nella forma del recupero, non funzionale alla loro eliminazione quanto alla semplice oggettivazione, all'emersione dall'irriflesso.

Si assiste in questo senso alla ripresa di una concezione della formazione riproposta anche all'approccio psicosociale in cui è possibile riconoscere la necessità di valorizzare e tematizzare il legame tra i principi che guidano l'agire formativo dei professionisti dell'educazione e le teorie implicite da essi portati riconoscendo pertanto il proposito di attivare in sede di formazione del formatore un "recupero di sé a se stesso" inteso come possibilità di creare una forma di conoscenza intorno agli aspetti impliciti del proprio agire professionale :

"Si tratta in questo caso di individuare un mondo interno del formatore la cui efficace padronanza garantisce di un più efficace scambio con il mondo esterno"<sup>64</sup>

Come per la psicoanalisi anche per la Clinica della formazione si può affermare che il soggetto che compie il percorso di formazione resti lo stesso nel senso che ciò che si trova ad essere modificato è il rapporto del soggetto-educatore rispetto alle proprie latenze a partire dalla consapevolezza degli schemi che mediano il suo rapporto con l'esperienza.

Il lavoro di scavo inteso come recupero di qualcosa che si ha ma non si possiede si rende possibile attraverso l'estroffessione quindi l'emersione di una serie di aspetti e la loro analisi filtrata tramite l'assetto fornito dal gruppo. Non si tratta quindi di acquisire nuovi modelli o schemi di azione e di pensiero da rigiocare nell'esperienza professionale, quanto piuttosto di riconoscere un cambiamento nel modo di abitarla

---

<sup>64</sup> Quaglino G. P. – Carrozzi G. P. (a cura di), *Il processo di formazione*, op. cit., p. 48.

sotteso dalla consapevolezza del proprio punto di vista e del proprio atteggiamento rispetto ad essa.

Il modello di formazione sotteso alla clinica in ambito pedagogico sembra allora quello dell'estroflessione, in cui centrale diventa creare concretamente un'esperienza che offre la possibilità di fare emergere materialmente i propri codici e porsi operativamente in modo differente rispetto ad essi:

“Quindi in teatro diventa, per noi, una possibilità/capacità di estroflessione di parti interne del soggetto, questo aspetto è importante in una prospettiva di clinica della formazione perché la deissi teatrale dovrebbe corrispondere a questo momento in cui, in un percorso di clinica della formazione, si rende possibile un momento di estroflessione di quello che altrimenti resterebbe un mondo interno puramente narrato, puramente raccontato”<sup>65</sup>

Al di là delle distanze relative allo statuto degli elementi latenti da recuperare, che si è già avuto modo di approfondire<sup>66</sup>, la grande differenza rispetto al contesto psicoanalitico è relativo al fatto che in primo luogo, come si è già affermato, non è possibile parlare di un percorso terapeutico. Si tende pertanto a prendere le distanze dal modello dicotomico del normale e del patologico: la presenza di una serie di elementi latenti e determinanti, vere e proprie strutture invarianti di azione, nel modo di gestire l'esperienza da parte dell'educatore non è dettato da un meccanismo di rimozione, ma rimanda al contrario all'esperienza di formazione dalla quale l'educatore-soggetto è diventato ciò che è. In questo senso non un processo patologico, ma un necessario percorso di costituzione del soggetto, che passa attraverso l'attraversamento di in una serie di esperienze e pratiche da cui il soggetto è posto e che si mostra come l'origine di queste dimensioni latenti. Il lavoro clinico è quindi proposto a tutti gli educatori, a chiunque operi nei contesti educativi come momento fondamentale per acquisire maggior consapevolezza rispetto all'esperienza educativa e al modo di agire in essa, come occasione per rielaborare la propria vicenda formativa e cogliere le implicazioni sulla scena formativa.

L'altra grande differenza già accennata rispetto al modello psicoanalitico consiste nel fatto che la pratica della clinica della formazione è da intendersi come percorso di formazione per formatori ed educatori e non si prefigura pertanto come indagine sui

---

<sup>65</sup>Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su “La peste, il teatro, l'educazione”*, op. cit., p. 65.

<sup>66</sup>Cfr. 1.3 del presente lavoro, *Lo sguardo loquace e la svolta freudiana*.

soggetti, quanto come esperienza che ha di mira la produzione di una serie di conoscenze e di competenze in relazione all'esperienza educativa che educatori e formatori sono chiamati a porre in essere e in relazione al ruolo che essi stessi devono ricoprire. L'obiettivo non è quindi quello di individuare aspetti che riguardano il soggetto ma cogliere le componenti determinanti e strutturali delle esperienze educative intenzionali la cui conoscenza permette al soggetto-educatore di vivere e interpretare con consapevolezza e professionalità il proprio ruolo sulla scena educativa.

## 2.3 La clinica come critica

### *Clinica e potere: sospettare del sospetto*

“L’individuo è senza dubbio atomo fittizio di una rappresentazione «ideologica» della società, ma è anche una realtà fabbricata da quella tecnologia specifica del potere che si chiama «disciplina». Bisogna smettere di descrivere sempre gli effetti del potere in termini negativi: «esclude», «respinge», «astrae», «maschera», «nasconde», «censura». In effetti il potere produce; produce il reale; produce campi di oggetti e rituali di verità. L’individuo e la conoscenza che ne possiamo assumere derivano da questa produzione”

(Foucault F. , *Sorvegliare e punire*, p. 212)

Si è fino a questo momento considerata la Clinica come pratica che nel suo darsi, implica la presenza di un processo formativo, di trasformazione del soggetto sia esso il medico, sia esso il paziente che si sottopone all’analisi in ambito psicoanalitico.

Proprio a partire dalle caratteristiche dei processi di formazione attivati nelle due discipline in cui la clinica si è affermata come pratica di sapere e di formazione (la medicina e la psicoanalisi) si è cercato di individuare alcune delle peculiarità del modello di formazione di tipo clinico e pertanto di riconoscere alcuni aspetti del processo di formazione proposto a educatori e formatori nella rideclinazione della pratica clinica in contesto pedagogico.

Ma la clinica, come si è visto, è anche e soprattutto un approccio epistemologico o meglio costituisce l’orizzonte epistemologico all’interno del quale sono nate le scienze umane e pertanto è necessario non dimenticare che con la clinica viene posta la possibilità di costruire una scienza oggettiva del soggetto individuale trasgredendo l’interdetto aristotelico e creando le condizioni per la produzione di una conoscenza scientifica intorno all’uomo. Nella misura in cui grazie alla pratica clinica vedono i natali le scienze dell’uomo e l’individuo si costituisce in quanto oggetto di sapere, risulta possibile individuare – come già accennato<sup>396</sup> - un’ulteriore declinazione del processo di formazione/soggettivazione implicito nella pratica rispetto a quello preso fino a questo momento in considerazione e che proprio la produzione foucaultiana consente di individuare in modo chiaro.

---

<sup>396</sup> Cfr. par. 2.1 del presente lavoro, *Il campo misto- Il processo di assoggettamento*.

La produzione di Foucault invita a riconoscere come con la clinica si affermi la possibilità di provvedere ad un sapere ed un controllo capillare dell'uomo, e come tale pratica si costituisca nei termini di meccanismo indispensabile all'affermazione e alla diffusione del potere disciplinare. Si tratta di riconoscere assieme alla costituzione del paradigma clinico (e alla nascita delle scienze umane empiriche ad esso conseguenti) l'affermazione della nuova razionalità politica del biopotere<sup>397</sup>.

Per intendere però il collegamento tra pratica clinica e biopotere, risulta necessario soffermarsi, pur brevemente, sull'analitica interpretativa che ha segnato la produzione di Foucault a partire dagli anni Settanta<sup>398</sup>; è infatti l'attenzione, tutta genealogica, per i rapporti tra il potere, il corpo ed il sapere, che porterà a riconoscere l'apparizione dell'individuo moderno quale oggetto di interesse politico e scientifico da parte del potere disciplinare e che può permettere di capire quali implicazioni abbia, nella formazione dell'uomo, il suo costituirsi in quanto oggetto di conoscenza scientifica.

Per riuscire a capire in che senso la clinica risulta così implicata in un discorso di potere e di controllo nonché di costituzione dell'individuo moderno, è opportuno per prima cosa uscire da una visione giuridico-discorsiva del potere e che tende ad assumere potere e verità come totalmente estranei l'un l'altro e tale per cui il potere funzionerebbe solamente attraverso i meccanismi dell'interdetto e della censura.

Contro questa visione del rapporto tra sapere e potere, riassumibile in quella che Foucault definisce l'ipotesi repressiva, l'autore sviluppa, come si è già avuto modo di accennare, il concetto di biopotere, corrispondente all'individuazione di una nuova razionalità tecnica e politica, una nuova e coerente tecnologia di controllo la cui apparizione viene fatta risalire al XVII secolo. Si tratta di un potere che stabilisce la sua presa sulla vita e lungo tutto il suo svolgimento e che fa della natalità, della crescita e della salute della sua popolazione una delle preoccupazioni fondamentali dello Stato nonché la condizione della sua stessa sopravvivenza.

---

<sup>397</sup> “La razionalità politica mirava più a un miglioramento della vita e nemmeno ad essere solo di aiuto al principe, ma doveva accrescere il campo del potere per se stesso, riportando il corpo dei sudditi dello Stato sotto una disciplina più ferrea” Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 162.

<sup>398</sup> Ivi, pp. 147-150.

Tale razionalità politica a differenza di quelle che l'hanno preceduta<sup>399</sup> non mira a istituire un ordine di virtù a partire da una comprensione metafisica dell'ordine del cosmo e da una visione ontologico-teoretica del mondo, né a preservare e incrementare il potere del principe producendo un sapere di ordine tecnico capace di dare solidità al potere del sovrano e consentire di conservarlo, ma si pone come obiettivo quello di accrescere il campo del potere per se stesso, riportando il corpo dei sudditi dello Stato ad una disciplina meticolosa che ne conosca e ne sappia controllare gli aspetti anche più minuziosi.

Il potere funziona ed estende se stesso costruendo un sapere sugli individui, provvedendo a un controllo capillare degli stessi:

“L'Occidente ha conosciuto a partire dall'età classica una trasformazione molto profonda di questi meccanismi del potere. Il «prelievo» tende a non esserne più la forma principale, ma solo un elemento tra gli altri che hanno funzioni di incitazione, di rafforzamento, di controllo, di sorveglianza, di maggiorazione e di organizzazione delle forze da sottomettere; un potere destinato a produrre delle forze, a farle crescere e a ordinarle piuttosto che a bloccarle, piegarle, distruggerle”<sup>400</sup>

Si parla allora di una forma di potere che fa entrare la vita e i suoi meccanismi nel campo dei calcoli espliciti e fa del sapere un agente di trasformazione umana.

L'autentico oggetto del nuovo sapere tecnico e amministrativo è pertanto l'esistenza dello Stato e la possibilità di mantenere ed estendere il proprio potere. Per riuscire a preservarne l'esistenza è necessario entrare nella vita dei singoli individui e della popolazione e controllarne e ne amministrarne i gesti, dalla nascita fino alla morte. La necessità di costruire una forma di sapere sul particolare Stato storico nella sua rideclinazione concreta e contingente – e pertanto un sapere sui suoi individui e sulla sua popolazione - diventa condizione fondamentale della sua stessa sopravvivenza.

Due sono i principali oggetti di interesse e di amministrazione di tale forma di potere, di questa nuova razionalità politica volta alla sopravvivenza dello Stato: l'individuo e nello specifico il corpo inteso come oggetto atto ad essere manipolato, e la specie umana nella forma della popolazione, le sue risorse, i suoi andamenti, le sue abitudini. Si può allora capire a partire dalla descrizione di tale forma di potere lo stretto legame con il sapere sull'uomo.

---

<sup>399</sup> Ivi, pp. 161-162.

<sup>400</sup> Foucault M., *La volontà di sapere. Storia della sessualità*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 120.

Nella misura in cui la forma di razionalità politica connessa al bio-potere mostra di tendere come fine ultimo all'esistenza dello Stato e alla sua sopravvivenza, ecco che il sapere relativo allo Stato e alla sua popolazione diventano un elemento fondamentale per raggiungere tale scopo sollecitando pertanto la nascita e l'affermazione delle scienze umane empiriche come sue correlato. Il sapere sull'uomo, inteso come cittadino, diviene la posta fondamentale proprio perché connessa alla possibilità di produrre il sapere sul singolo, proprio perché in tale movimento è in gioco il controllo normalizzante dello stesso<sup>401</sup>.

L'analisi dell'apparizione dell'individuo moderno quale oggetto di un interesse politico e scientifico diventa pertanto elemento centrale per promuovere questa l'analisi dei meccanismi di affermazione e di diffusione del potere. Quando il soggetto entra nel campo della conoscenza e si costituisce come oggetto di scienza, si rende possibile il suo controllo e la sua normalizzazione:

“Questa forma di potere viene esercitata sulla vita quotidiana immediata che classifica gli individui in categorie, li marca attraverso la loro propria individualità, li fissa alla loro identità, impone loro una legge di verità che essi devono riconoscere e che gli altri devono riconoscere in loro. È un tipo di potere che trasforma gli individui in soggetti. Ci sono due significati della parola soggetto: soggetto a qualcun altro, attraverso il controllo e la dipendenza e soggetto vincolato alla propria identità dalla coscienza o dalla conoscenza di sé. In entrambi i significati viene suggerita una forma di potere che soggioga e assoggetta”<sup>402</sup>

È in questo senso che il rapporto tra soggetto- verità-potere diventa centrale per comprendere il discorso foucaultiano sul potere nonché il ruolo affidato alla pratica clinica nell'economia di questo progetto.

Uno dei testi in cui emerge in modo più chiaro come l'affermazione del potere disciplinare esigesse e comportasse la costituzione di un sapere intorno all'uomo è il testo dedicato alla nascita della prigione: *Sorvegliare e punire*<sup>403</sup>.

Qui l'autore, elencando i mezzi del buon addestramento connessi al potere disciplinare, si sofferma sulla figura dell'esame, inteso come strumento che accorpa le

---

<sup>401</sup> “La nuova razionalità politica del bio-potere, era perciò collegata alla nascita delle scienze umane empiriche. Ciò che in precedenza era semplicemente uno studio della popolazione, ben presto si trasformò in una aritmetica politica” Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 163.

<sup>402</sup> Ivi, p. 241.

<sup>403</sup> Foucault M., *Sorvegliare e punire*, op. cit.

due funzioni della sorveglianza (che rimanda al controllo gerarchico) e della punizione (con riferimento alla sanzione normalizzatrice)<sup>404</sup>.

Proprio tramite la figura dell'esame emerge in tutto il suo splendore visibile la sovrapposizione tra i rapporti di potere e le relazioni di sapere, come cioè le relazioni di potere passino dalla possibilità di prelevare e di costituire un sapere, manifestando in modo chiaro "l'assoggettamento di coloro che vengono percepiti come oggetti e l'oggettivazione di coloro che sono assoggettati"<sup>405</sup>.

Nella descrizione dell'esame Foucault procede tramite un esplicito riferimento al sapere medico e in particolare alla pratica clinica che rese possibile l'organizzazione dell'ospedale come apparato volto ad esaminare<sup>406</sup>. Il tema della costituzione di un sapere scientifico sul soggetto individuale affrontato nella *Nascita della clinica*, viene quindi qui recuperato con un'attenzione specifica e approfondita rispetto alle strategie di potere e spiegando il meccanismo che lega una certa forma di esercizio del potere e un certo tipo di formazione di sapere. Tre sono le caratteristiche con cui Foucault descrive la tecnica al cuore del potere disciplinare e analizzandole emerge in modo ancor più evidente la connessione tra la costruzione di un sapere che abbia per oggetto l'uomo e la presa del potere sullo stesso.

Il primo elemento connesso alla tecnica dell'esame consiste nell'inversione della visibilità: l'esame inverte l'economia della visibilità nell'esercizio del potere. Il potere, tradizionalmente visibile e volto a trovare il principio della sua forza nel gesto con cui si ostenta, si esercita con l'affermazione delle discipline rendendosi invisibile e imponendo la visibilità a coloro che sottomette, inserendoli così nel campo dell'oggettivazione costrittiva. Nella disciplina non è più il potere a dover essere visibile nel suo splendore, ma sono i soggetti ad esso a dover essere visti:

"I «soggetti», vi sono offerti come «oggetti», all'osservazione di un potere che non si manifesta altro che con lo sguardo. Essi non ricevono direttamente l'immagine della potenza sovrana, ne palesano solamente gli effetti – e per così dire a vuoto – sui loro corpi diventi esattamente leggibili e docili"<sup>407</sup>

---

<sup>404</sup> "L'esame combina le tecniche della gerarchia che sorveglia e della sanzione che normalizza. È un controllo normalizzatore, una sorveglianza che permette di qualificare, classificare, punire" *ivi*, p. 202.

<sup>405</sup> *Ibidem*.

<sup>406</sup> "Quanto all'ospedale, che era prima di tutto un luogo di assistenza, va diventando luogo di formazione e di collocazione di conoscenze: inversione dei rapporti di potere e di costituzione di un sapere. L'ospedale ben «disciplinato» costituirà il luogo adeguato alla «disciplina» medica" *ivi*, p. 203.

<sup>407</sup> *Ivi*, p. 205.



Il secondo aspetto che caratterizza l'esame è legato alla possibilità che esso lascia di fare entrare l'individualità in un campo documentario, ponendo gli individui in un campo di sorveglianza e situandoli in una rete di scritturazioni. Il sistema di registrazione e di cumulo documentario connesso alle procedure dell'esame consente la costituzione di una serie di codici dell'individualità disciplinare che permettono di trascrivere, omogeneizzandoli, i tratti individuali stabiliti dall'esame permettendo quindi di classificare, stabilire medie, fissare norme. Nell'esempio connesso alla clinica medica Foucault descrive i procedimenti che permettono di raccogliere i dati individuali permettendo la costituzione dell'individuo come oggetto descrivibile e analizzabile mantenendolo nei suoi tratti singoli, e i procedimenti di costituzione di un sistema comparativo che permetta la misurazione dei fenomeni globali, la caratterizzazione dei fenomeni collettivi, la loro ripartizione in una popolazione. Proprio tali tecniche di registrazione hanno permesso lo sblocco epistemologico delle scienze dell'individuo:

“Verso la fine del XVIII secolo, esiste il piccolo problema storico dell'emergere di ciò che potremmo mettere sotto la sigla di scienze «cliniche»; problema dell'ingresso dell'individuo (e non più della specie) nel campo del sapere; problema dell'ingresso della descrizione singola, dell'interrogatorio, dell'anamnesi, del «dossier» nel funzionamento generale del discorso scientifico”<sup>408</sup>

In questo senso la nascita delle scienze dell'uomo sarebbe da cercare in quegli “archivi di scarsa gloria, in cui è stato elaborato il gioco moderno delle coercizioni sui corpi, i gesti, i comportamenti”<sup>409</sup>

Infine, connessa alla pratica dell'esame, si renderebbe possibile rendere ogni individuo un «caso», e pertanto un oggetto di conoscenza e una presa del potere. Il caso non è più come nella giurisprudenza un insieme di circostanze qualificanti un atto o aventi la possibilità di modificare l'applicazione di una regola, ma è l'individuo che risulta possibile descrivere, misurare, comparare a partire dalla sua stessa individualità e pertanto individuo da conoscere e classificare per poterlo così addestrare, correggere, normalizzare. Grazie all'esame l'individualità, rimasta fino a quel momento sotto la soglia della descrizione, può essere guardata, osservata, descritta e quindi controllata nel dettaglio:

---

<sup>408</sup> Ivi, p. 208-209.

<sup>409</sup> Ibidem.

“L’esame come fissazione, nello stesso tempo rituale e «scientifica» delle differenze individuali, come spillatura di ciascuno della propria singolarità mostra bene l’apparizione di una nuova modalità del potere in cui ciascuno riceve come status la propria individualità ed in cui è statutariamente legato ai tratti, alle misure, agli scarti, alle «note» che lo caratterizzano e fanno di lui, in ogni modo un «caso»”<sup>410</sup>

L’esame si prefigura pertanto come centro di quelle procedure che costituiscono l’individuo come effetto ed oggetto di potere e nello stesso tempo come oggetto e effetto di sapere. Costituire un sapere permette allora di controllare la produzione della soggettività, intervenire e plasmarla nella sua stessa costituzione.

Il rovesciamento dell’asse politico dell’individualizzazione è infatti elemento e passaggio fondamentale per l’affermazione del potere disciplinare. Mentre infatti in altre società, quali per esempio quella feudale, l’individualizzazione – al pari di quanto detto per la visibilità) si presenta come massimale dalla parte dove si esercita la sovranità, in un regime disciplinare l’individualizzazione è discendente poiché il potere diviene più anonimo e funzionale, e coloro sui quali si esercita tendono ad essere più fortemente individualizzati mediante sorveglianze, osservazioni, misure controlli<sup>411</sup>. Emerge allora la centralità del meccanismo di individualizzazione come elemento che consente di comprendere il funzionamento delle discipline, come ulteriore pratica che si unisce a quelle di identificazione e classificazione già emerse ne *La storia della follia* per descrivere il meccanismo di reclusione e studio della popolazione connesso alla peste, in contrapposizione rispetto a quello della lebbra<sup>412</sup>.

Proprio in questo passaggio coincidente con lo sviluppo e l’affermazione delle discipline si assiste alla creazione dell’individuo e all’indispensabile costituzione delle scienze dell’uomo<sup>413</sup>. L’individuo non sarebbe allora niente più che una creazione

---

<sup>410</sup> Ivi, p. 210.

<sup>411</sup> “Non credi che si debba considerare lo Stato moderno come entità che si è sviluppata al di sopra degli individui, ignorando ciò che essi sono e addirittura la loro stessa esistenza; ma al contrario come una struttura estremamente complessa, in cui gli individui possono essere integrati, alla condizione che a questa individualità venga attribuita una forma nuova, e che essa venga sottomessa a una serie di modelli specifici. In un certo senso è possibile considerare lo Stato come una matrice moderna dell’individualizzazione” Foucault M. “Perché studiare il soggetto? La questione del potere” in Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 243.

<sup>412</sup> “A partire dalla metà del XVII secolo la follia è stata legata a questa terra dell’internamento e al gesto che gliela indicava come suo luogo naturale” Foucault M., *La storia della follia nell’età classica*, Bur, Milano, 1997, p. 54.

<sup>413</sup> “Il potere disciplinare ha per prima pratica – prima pratica nell’assoluto – di separare gli uomini, di dividerli e di ottenere da tutto ciò che può essere aggregazione sociale, in tutte le variazioni un’unità, che

politica, un prodotto di un inedito intreccio tra potere e verità funzionale alla diffusione delle discipline e corrispondente alla loro apparizione, l'effetto di una tecnologia politica del corpo. In questo senso si può affermare che la storia della microfisica corrisponde alla genealogia dell'anima moderna, proprio perché

“L'uomo di cui ci parlano e che siamo invitati a liberare è già in se stesso l'effetto di un assoggettamento ben più profondo di lui. Un'«anima» lo abita e conduce all'esistenza, che è essa stessa un elemento della signoria che il potere esercita sul corpo. L'anima, effetto e strumento dell'anatomia politica; l'anima prigioniera del corpo”<sup>414</sup>

Una volta intesi i legami tra pratiche di potere e strategie di sapere all'interno delle discipline, come elemento chiave a partire dal quale cogliere il funzionamento del potere disciplinare, è possibile cogliere le implicazioni connesse all'affermazione del paradigma clinico, inteso nei termini di approccio che consente di costituire una forma di sapere e pertanto di controllo sul soggetto individuale.

Le scienze cliniche, di cui la medicina è l'esempio primo, nascono e si sviluppano oggettivando l'individuo, costruendolo in un gioco di verità e di potere che permette la sua definizione, il suo controllo, la sua coercizione, il gesto che le rende possibili è un gesto morale<sup>415</sup>.

Il principio che sottende infatti le discipline, intese come i saperi clinici sull'uomo, è infatti quello della norma<sup>416</sup> e la normalizzazione dell'individuo corrisponde alla funzione di questi saperi nella economia del potere disciplinare. In questo senso la descrizione che Foucault compie del modo in cui l'individuo moderno viene costituito come oggetto porta a riconoscere come le scienze umane, sviluppate attraverso la pratica clinica, si siano costituite in una matrice di potere, declinata nella forma del

---

è un'unità omogenea, uguale a se stessa ovunque, totalmente artificiale. Questa unità è ciò che si potrebbe chiamare – ovviamente non in senso comune – *l'individuo*. L'individuo viene prodotto da questi meccanismi: non è sinonimo di *persona* o di *uomo*: è un costrutto del potere che corrisponde all'apparizione delle discipline” Revel J., *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 116.

<sup>414</sup> Foucault M., *Sorvegliare e punire*, op. cit., p. 33.

<sup>415</sup> “In realtà la medicina come scienza positiva non poteva aver presa sulla separazione etica da cui nasceva ogni ragione possibile” Foucault M., *La storia della follia nell'età classica*, op. cit., p. 145.

<sup>416</sup> “Per pensiero medico intendo un modo di vedere le cose che si organizza intorno alla norma, che cerca cioè di separare ciò che è normale da ciò che è anormale, che non sono affatto il lecito e l'illecito; il pensiero giuridico distingue il lecito e l'illecito; il pensiero giuridico distingue il lecito dall'illecito, il pensiero medico distingue il normale dall'anormale, esso si dota, cerca di dotarsi, di mezzi di correzione che non sono esattamente dei mezzi di punizione, ma dei mezzi di trasformazione dell'individuo, tutta una tecnologia del comportamento umano legata a questo” Foucault M., *Biopolitica e liberalismo*, op. cit., p. 57.

controllo e della costituzione dell'individuo in quanto corpo docile e produttivo. Proprio per questa ragione nel discorso che Foucault dedica al potere viene riconosciuto un peso centrale all'analisi delle scienze umane: le scienze umane conservano infatti in sé il progetto di controllo e di formazione dell'uomo, di coercizione e presa sul corpo e sull'anima.

Nella produzione foucaultiana è possibile in particolare riconoscere la presenza di una riflessione sia sulle scienze sociali oggettivanti, sia sulle scienze sociali soggettivanti<sup>417</sup> e sono soprattutto queste ultime e le loro caratteristiche ad essere interessanti rispetto a un discorso sulla Clinica della formazione nella misura in cui il sapere prodotto sul soggetto attraverso tali discipline (e quindi gli strumenti e le caratteristiche di tali discipline), presenta una serie di aspetti molto simili a quello prodotto tramite la pratica della Clinica della formazione. La Clinica della formazione e il sapere in essa costruito, sembra insomma ricalcare le caratteristiche delle scienze cliniche del soggetto ed è proprio questo aspetto che risulta interessante approfondire al fine di un'analisi della soggettivazione della pratica.

L'analisi delle caratteristiche delle scienze sociali soggettivanti, le scienze interpretative basate sui metodi dell'esame clinico e della confessione, viene proposta nel testo *La volontà di sapere*, opera in cui Foucault riconosce nel dispositivo di sessualità sviluppatosi nel XIX secolo e nei discorsi ad esso relativi la possibilità di unificare i due poli del biopotere fino a quel momento sviluppati separatamente: quello dell'individuo e quello della popolazione<sup>418</sup>.

Nel testo l'autore muove la sua indagine dall'assunto per cui il sesso più che essere un referente biologico, sia un dispositivo storico e proprio la sessualità nel periodo a cavallo tra XVIII e XIX secolo si sia costituita in quanto oggetto di indagine scientifica, di controllo amministrativo e di preoccupazione sociale e pertanto strumento ed effetto della diffusione del bio-potere, possibilità del potere di controllare e normalizzare l'individuo tramite l'analisi dei desideri più segreti e profondi estorti con la promessa di restituire al soggetto la verità su se stesso. Da una sessualità libera si

---

<sup>417</sup>Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., pp. 186-193 e pp. 204-209.

<sup>418</sup> "Il sesso divenne la costruzione mediante la quale il potere riusciva a legare la vitalità del corpo a quella della specie. La sessualità e i significati di cui essa era investita divenivano così il principale mezzo tramite cui il bio-potere si diffondeva" *ivi*, p. 165.

passa in questo periodo a una forma di sessualità controllata e sorvegliata a partire dal dispiegamento senza precedenti di discorsi, scritti e riflessioni intorno al sesso.

Proprio l'affermazione del dispositivo di sessualità consente di considerare la sessualità una questione individuale, portando alla personalizzazione e alla medicalizzazione delle questioni relative al sesso e alla costituzione di una vera e propria *scientia sexualis* in grado di affermare la verità intorno a tale oggetto<sup>419</sup> e contemporaneamente un controllo normalizzante di ogni individuo inteso come portatore di istinti sessuali.

Nasce in questo modo una vera e propria ortopedia del sesso volta a classificare in una scala di normalizzazione e patologizzazione l'istinto sessuale, e a ricorrere per poter svolgere tale funzione alla proliferazione di una serie di discorsi prodotti dagli individui soggetti al dispositivo.

Caratteristica fondamentale del dispositivo di sessualità è infatti la moltiplicazione dei discorsi sul sesso, l'incitazione a parlarne e a parlarne sempre più. Si tratta in sostanza di indurre gli individui non solo a confessare gli atti contrari alla legge, quanto cercare di trasformare ogni proprio desiderio in discorso con la promessa di accedere in cambio a una verità profonda e celata su se stessi o nell caso della malattia sulla sua guarigione. Contro l'ipotesi repressiva Foucault riconosce come la trasposizione in discorso del sesso, lungi dal subire una restrizione sia al contrario sottoposta dal potere ad un meccanismo di incitazione, tanto che rispetto al dispositivo di sessualità si fa riferimento al "compito, quasi infinito, di dire, di dire tutto ciò che può riferirsi al gioco dei piaceri, sensazioni e pensieri innumerevoli che, attraverso l'anima ed il corpo, hanno qualche affinità con il sesso"<sup>420</sup>. Se tramite la produzione di discorso, l'esame individuale della coscienza e la confessione dei propri pensieri il dispositivo di sessualità garantiva all'individuo la possibilità di ritrovare la verità su se stessi, la analisi foucaultiana svela in realtà come la credenza di poter resistere alla repressione tramite la produzione di un discorso vero in realtà siano da comprendere in quanto strategie del potere: proprio lo scandaglio minuzioso di desideri e fantasie rappresentava la possibilità di istituire su di essi una forma di controllo e di irreggimentazione. Per

---

<sup>419</sup> "L'importante è che il sesso non sia stata solo una questione di sensazione e di piacere, di legge o di divieto, ma anche di vero o di falso; che la verità del sesso sia diventata una cosa essenziale, utile o pericolosa, preziosa o temibile, insomma che il sesso sia stato costituito come una posta in gioco di verità" Ivi, p. 52.

<sup>420</sup> Ivi, p. 46.

Foucault la verità prodotta sul sesso infatti non è libera, ma la sua produzione è attraversata da rapporti di potere che dietro la promessa di dire all'uomo ciò che è, celano il tentativo di asservirlo alla norma, di assoggettarlo:

“La verità non è libera per natura, né l'errore servo, ma la sua produzione è interamente attraversata dai rapporti di potere. La confessione ne è un esempio [...] Lavoro immenso al quale l'Occidente ha piegato delle generazioni per produrre – mentre altre forme di lavoro assicuravano accumulazione del capitale – l'assoggettamento degli uomini; voglio dire la loro costituzione come «soggetti», nel duplice senso della parola (soggetti e sudditi)”<sup>421</sup>

Il sesso viene in sostanza ricondotto ad una finzione storica capace però di istituire un legame tra le scienze biologiche e le pratiche normative del biopotere: categorizzando il sesso in quanto funzione naturale che poteva funzionare in modo anomalo, e quindi in relazione al criterio della norma tramite cui le scienze umane si dispiegano, ne conseguiva che tale impulso dovesse essere contenuto, controllato, incanalato.

Le tecnologie principali delle scienze sociali soggettivanti, le tecniche più altamente valorizzate a produrre la verità, sono individuate da Foucault nei metodi clinici dell'esame e della confessione grazie a cui la sessualità diviene un campo di significazioni assecondando in questo modo la procedura di individualizzazione del potere.

Il rituale della confessione in particolare viene ricondotto al centro di questi saperi che si sviluppano in quanto scienze ermeneutiche.

La confessione viene presentata come rituale discorsivo in cui il soggetto che parla coincide con il soggetto dell'enunciato; di tale pratica Foucault individua le caratteristiche<sup>422</sup>. Essa è rituale che si dispiega in un rapporto di potere poiché non ci si confessa senza la presenza almeno rituale di un partner che non è solo interlocutore ma istanza richiesta dalla confessione stessa; in tale rituale la sola enunciazione produce in colui che la articola delle modificazioni intrinseche; il discorso in tale rito non viene

---

<sup>421</sup> Ivi, p. 56.

<sup>422</sup> Ivi, p. 57.

dall'alto ma dal basso (come il paradigma clinico insegna) e pertanto il discorso di verità produce il suo effetto non in chi la riceva ma in colui a cui la si strappa.

Elemento fondamentale della confessione, intesa come tecnica alla base delle scienze ermeneutiche, era in particolare da Freud in poi, la presenza di un "Altro" inteso come specialista del significato e pertanto presente non con una funzione giudicante o moralizzante, ma con una funzione analitica e ermeneutica: poiché il significato essenziale del discorso sul sesso sfugge allo stesso soggetto, sia per la natura inconscia, sia per le profonde opacità di origine corporea, nasce la necessità di un interprete capace di restituire al soggetto, divenuto oramai in questa rideclinazione del potere pastorale bestia da confessione<sup>423</sup>, il significato profondo del suo discorso sul sesso. Il presupposto delle scienze ermeneutiche è pertanto l'esistenza di una verità nascosta da scoprire, la ricerca di un significato profondo dietro le apparenze.

Ed è in questo senso che interviene il lavoro critico di Foucault, un lavoro volto a riconoscere come queste scienze e i saperi da esse prodotti tramite i metodi clinici, siano in realtà parte del dispositivo di potere: l'ermeneutica del soggetto non ha sospettato abbastanza nella misura in cui pretendendo di cogliere ciò che davvero accade, di svelare al soggetto la sua verità, non fa che creare un oggetto inesistente (il sesso) per procedere alla sua scoperta e in questo modo provvedere ad uno scandaglio, un controllo ed una normalizzazione dei sentimenti e delle fantasie più segrete dell'individuo, procedendo così alla costruzione di un sapere e di un potere sempre più dettagliato e minuzioso sullo stesso attraverso la promessa di provvedere alla sua liberazione e all'acquisizione di una verità.

Dreyfus e Rabinow riconoscono come Foucault si trovi in accordo con l'ermeneutica del sospetto rispetto al fatto che alcuni comportamenti di superficie possono essere considerati come distorsioni del significato che l'attore avverte ma che è motivato ad ignorare. Ciò rispetto a cui si segna la distanza tra il filosofo francese e l'ermeneutica è la pretesa di raggiungere il significato vero e profondo del comportamento di superficie: anche il significato profondo svelato all'individuo tramite l'autorità nasconde un altro significato che necessita di abbandonare l'ermeneutica e che induce a riconoscere le pratiche culturali e il loro effetto positivo sui soggetti che le abitano. Si tratta di promuovere una lettura delle pratiche sociali nelle quali ci si trova ad essere inserito, del

---

<sup>423</sup> Ivi, p. 55.

loro funzionamento e di ciò che esse producono. In questo si ha la distanza rispetto all'ermeneutica intesa come parte del problema:

“L'attore può giungere a vedere quale sia il significato del suo comportamento ordinario, e può essere indotto a scoprire significati più profondi, da esso dissimulati; ma ciò che né lui né l'autorità preposta a dirigere l'esegesi ermeneutica possono scoprire è ciò che la situazione esegetica produce su di loro e per quali motivi essa è in grado di produrre tali effetti. Siccome il significato nascosto non coincide con la verità ultima che permetterebbe di spiegare ciò che accade, la sua scoperta non comporta necessariamente una liberazione; esso di fatto, come nota Foucault, può allontanare dal tipo di comprensione che potrebbe aiutare l'attore a resistere alle pratiche correnti di dominio”<sup>424</sup>

Emerge allora da questa breve analisi, come i saperi che hanno per oggetto l'uomo e che si pongono come scienze interpretative, tutti quei saperi che ricorrono ai metodi clinici nella loro costituzione, manifestano questo legame profondo con i meccanismi di diffusione e di articolazione del potere<sup>425</sup>.

Qualsiasi scienza clinica è pertanto chiamata a fare i conti con questo legame, imbarazzante e indissolubile a un tempo, che svela la portata ideologica e politica del sapere che produce, il legame con il processo di assoggettamento e oggettivazione del soggetto.

---

<sup>424</sup> Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 149.

<sup>425</sup> “Lo Stato occidentale moderno ha integrato, in una forma politica nuova, una vecchia tecnica di potere che aveva avuto origine nelle istituzioni cristiane. Possiamo chiamare questa tecnica di potere, potere pastorale” Foucault M. “Perché studiare il soggetto? La questione del potere” in Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 242.



### *Clinica della formazione e dispositivo di sessualità*

Si è riconosciuto allora come le scienze umane, nate in seno all'affermazione del paradigma clinico, rispondano alle esigenze di diffusione e di affermazione del biopotere. In particolare modo, attraverso l'analisi condotta dalla *Volontà di sapere* da Foucault è stato possibile ricostruire brevemente alcune delle caratteristiche e delle tecniche alla base delle scienze cliniche del soggetto, quelle scienze interpretative nate dalla tecnologia della confessione e sviluppate attraverso procedure di ordine ermeneutico, grazie a cui il desiderio è stato trasformato in discorso scientifico sistematico.

Il filosofo di Poitiers scalzando la retorica di liberazione connessa al discorso sul sesso e rifiutando come si è visto la via dell'ipotesi repressiva, legge con sospetto la promessa di permettere all'uomo di arrivare a una conoscenza, o se meglio si vuol dire, una consapevolezza su se stessi tramite la confessione dei propri desideri per riconoscervi invece il tentativo di porre in atto una presa ancor più stretta sull'individuo, sulle sue abitudini, sulle sue condotte.

Se si intende la Clinica della formazione come pratica volta a promuovere un percorso di formazione per educatori e formatori che si basa su un percorso di presa di coscienza delle dimensioni più nascoste da cui il soggetto è posto e in relazione alle quali viene intesa la sua azione sulla scena educativa, se si considera tale pratica pedagogica come strumento a partire dal quale promuovere una conoscenza rigorosa dell'esperienza educativa ecco che emerge chiaramente la connessione con il discorso foucaultiano e l'interrogativo rispetto alla modalità di azione della pratica.

Molti sono infatti i punti di contatto tra la Clinica della formazione e il funzionamento del dispositivo di sessualità così come viene descritto da Foucault all'interno de *La volontà di sapere*. In particolare è possibile riconoscere una vicinanza tra le due pratiche rispetto ai guadagni formativi promessi, alle tecniche a cui si ricorre, nonché agli schemi della regolarità discorsiva tramite cui produrre un sapere scientifico sul proprio oggetto.

In primo luogo lo schema generale di funzionamento della pratica descritto per la gestione del discorso sul sesso sembra ricalcare le caratteristiche della pratica pedagogica della Clinica della formazione, a cominciare da ciò che la pratica promette

di acquisire a chi vi si sottopone. Si tratta di riconoscere la stretta vicinanza rispetto ai guadagni formativi che si rende possibile conquistare sottoponendosi alla pratica.

Se rispetto al discorso sul sesso si prometteva al soggetto di pervenire a una consapevolezza della parte più nascosta e celata di sé attraverso la produzione di una serie di discorsi relativi al sesso, allo stesso modo nella pratica della Clinica della formazione viene promesso agli educatori e formatori, di ottenere una consapevolezza degli elementi di natura affettiva e cognitiva dai quali il proprio agire sulla scena educativa viene ad essere determinato. In entrambi i casi ci si trova a fronte di un percorso di formazione inteso nei termini di processo di scoperta e di disvelamento di un aspetto nascosto. Foucault parla della possibilità di svelare al soggetto la verità rispetto alla propria psiche, attraverso la ricerca di un significato profondo da scorgere tramite l'interpretazione di ciò che emerge come apparenza, per la Clinica della formazione si può parlare della possibilità di riconoscere una serie di aspetti da cui l'educatore e il formatore risulta essere agito, e che non agisce consapevolmente, e che possono essere riconosciuti e scoperti nella loro verità tentando di leggere e interpretare dietro le produzioni create nel contesto clinico (la *mise en discours* della propria esperienza di formazione) un significato secondo capace di cogliere ciò che si dà come latente.

Molto simile è inoltre la tecnica a cui si ricorre per consentire di raggiungere questo obiettivo formativo di consapevolezza delle parti nascoste e celate di sé. Per il dispositivo di sessualità si è fatto riferimento alla tecnica della confessione intesa come una delle procedure fondamentali per produrre la verità e per contribuire allo sviluppo della *scientia sexualis*.

Recuperando le caratteristiche elencate rispetto alla confessione, esse possono essere riconosciute come elementi caratterizzanti anche la pratica della Clinica della formazione.

Come per il dispositivo di sessualità si può riferire dell'attivazione di un rituale discorsivo in cui il soggetto che parla coincide con il soggetto dell'enunciato, parimenti nel contesto della Clinica della formazione si tratta di attivare attraverso il gesto

ostensivo delle deissi un discorso da parte del soggetto e di cui egli stesso risulta essere protagonista<sup>426</sup>.

Come la confessione si prefigura come rituale che si dispiega in un rapporto di potere poiché non si confessa senza la presenza almeno virtuale di un partner inteso come istanza che richiede la confessione e interviene nel suo svolgimento per chiarirla, allo stesso modo come nella Clinica della formazione la produzione di testi viene richiesta dal clinico, e alla presenza di altre persone.

Infine come la confessione è un rituale la cui enunciazione produce in chi la articola modificazione intrinseche, allo stesso modo nella pratica della Clinica della formazione esporre e riflettere sulla esperienza di formazione narrata nello specifico spazio della pratica clinica permette all'educatore e formatore di posizionarsi in modo diverso rispetto ad essa e pertanto scorgere degli aspetti e promuovere delle acquisizioni volte a modificare il suo modo di intendere il proprio ruolo di educatori e formatori.

Anche la Clinica della formazione come il dispositivo di sessualità permette quindi la costituzione di un sapere sull'esperienza educativa che provenga dal "basso". A differenza infatti dell'*ars erotica* in cui il discorso viene dal maestro, la struttura di potere immanente alla confessione e alla *scientia sexualis* che vi ricorre, prevede che il discorso venga dal basso. L'istanza di dominazione non sta dalla parte di colui che parla (poiché è obbligato a rendere la confessione) ma da colui che ascolta e tace: il discorso di verità produce quindi il suo effetto di potere/sapere non in chi lo riceve ma in colui da cui lo si esige.

Similmente può essere inteso lo schema alla base della Clinica della formazione nella misura in cui nella pratica pedagogica volta a produrre un sapere sull'esperienza educativa tramite cui provvedere alla formazione di educatori e formatori, il discorso non viene pronunciato dal clinico ma al contrario dai partecipanti al percorso, dagli educatori e dai formatori, portando a riconoscere un'istanza di controllo e potere sugli stessi a partire dalla richiesta di produrre un discorso intorno alla formazione. In questo senso il sapere che viene prodotto sull'accadere educativo e che dovrebbe garantire il

---

<sup>426</sup> Nelle deissi viene infatti richiesto all'educatore e al formatore di narrare un episodio della propria esperienza professionale o meno vissuto come un successo o un insuccesso, ma di cui egli stesso è stato protagonista; allo stesso modo con la deissi esterna o quella simbolico-proiettiva si richiede al soggetto di offrire la propria opinione, il proprio specifico punto di vista, il proprio sguardo rispetto alle vicende formative o al mondo della formazione, confermando quindi l'idea di un soggetto che parla ma che diviene anche oggetto dell'enunciato.

percorso di formazione dei partecipanti proviene dal “basso” e dall’analisi e dall’interpretazione dei loro stessi discorsi.

Accanto a questi elementi di vicinanza relativi al guadagno del percorso formativo e alla tecnica tramite cui ottenerlo è possibile riconoscere un ulteriore elemento di stretta relazione tra la pratica della Clinica della formazione e il dispositivo di sessualità che viene descritto da Foucault.

Il dispositivo di sessualità viene descritto come connesso all’affermazione di uno specifico sapere, strettamente intrecciato all’affermazione di una vera e propria *scientia sexualis*, una scienza che si basava sui rituali della confessione e che prevedeva una “estorsione multiforme e insistente”<sup>427</sup>.

Allo stesso modo la clinica della formazione nella misura in cui intende porre capo alla ridefinizione della pedagogia nella cultura contemporanea si propone di provvedere alla costituzione di una scienza pedagogica a partire dal sapere che viene prodotto nel contesto della pratica clinica.

Il testo foucaultiano isolando i procedimenti attraverso i quali la volontà di sapere relativa al sesso ha fatto funzionare i rituali della confessione negli schemi della regolarità scientifica descrive delle strategie che possono essere adatte ad indicare e esplicitare alcuni presupposti alla base della Clinica della formazione.

In primo luogo Foucault parla di una codificazione clinica del far parlare<sup>428</sup>. Con tale espressione si fa riferimento alla tendenza a combinare la confessione con l’esame, il racconto di se stessi con il dispiegamento di un insieme di segni e di sintomi decifrabili: si tratta di procedere con l’interrogatorio, il questionario, l’evocazione dei ricordi o le libere associazioni intese come mezzi per far rientrare la procedura della confessione in un campo di osservazione scientificamente accettabile. Parimenti per la pratica della Clinica della formazione si è trattato di elaborare una serie di strumenti specifici, le deissi, a partire dalle quali permettere di inserire il racconto di sé, la “confessione” relativa alla propria esperienza educativa in un discorso che potesse dirsi rigoroso dal punto di vista scientifico.

Il secondo procedimento con cui inserire la confessione negli schemi della regolarità scientifica, è il postulato di una causalità generale e diffusa<sup>429</sup>. Si tratta in sostanza di

---

<sup>427</sup>Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., p. 60.

<sup>428</sup>Ibidem.

<sup>429</sup>Ivi, p. 61

conferire al sesso un potere causale inesauribile e polimorfo. L'avvenimento più discreto nella condotta sessuale è riconosciuto come capace di portare con sé delle conseguenze varie e molteplici per tutta l'esistenza dell'individuo. Parallelamente nella pratica della Clinica della formazione è possibile riconoscere la tendenza ad attribuire all'esperienza di formazione attraversata dal soggetto il potere di determinare e influenzare il modo di vivere, intendere, sentire ed esperire l'accadere educativa di educatori e formatori<sup>430</sup>. In questo senso qualsiasi esperienza di formazione relativa al proprio passato viene riconosciuta come in grado di definire o determinare ciò che il soggetto è, o meglio ciò che l'educatore fa quando è impegnato a gestire l'esperienza educativa.

Foucault parla poi di un principio di latenza intrinseca alla sessualità<sup>431</sup> tale per cui la sessualità per sua stessa natura sfuggirebbe al controllo e al potere del soggetto. Se bisogna strappare la verità del sesso attraverso la tecnica della confessione non è solo perché è difficile da dire, o perché è colpita da divieti della decenza, quanto perché il suo stesso funzionamento risulta oscuro, poiché è nella natura del sesso sfuggire perché "il suo potere causale è in parte clandestino". Per questo motivo il progetto di discorso scientifico non tende più a riferirsi solo a ciò che il soggetto vorrebbe nascondere, ma a ciò che è nascosto a lui stesso e che non può venire alla luce che a poco a poco. Parimenti nel contesto della Clinica della formazione, la formazione, le determinazioni formative dalle quali l'educatore e il formatore sono riconosciuti come prodotto, come effetto determinato loro malgrado e al di là della propria volontà e della propria consapevolezza, viene riconosciuto come aspetto che sfugge all'educatore e al formatore e che pertanto non è nascosto in quanto celato dal soggetto-educatore, ma in quanto sfuggente al soggetto stesso.

Foucault fa inoltre riferimento al metodo dell'interpretazione<sup>432</sup>: se bisogna confessare a qualcuno i propri pensieri rispetto al sesso non è solo, perché colui al quale si confessa avrebbe il potere di perdonare, ma perché il lavoro di produzione di verità per essere convalidato scientificamente, deve passare attraverso questa relazione. È il confronto e la relazione con ciò che è altro da sé, l'"Altro" rappresentato dal confessore

---

<sup>430</sup> Si ricordi quanto affermato a proposito rispetto alla figura del chiasmo, cfr. 1.2 *Lo sguardo loquace e la svolta freudiana*.

<sup>431</sup> Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., p. 61.

<sup>432</sup> Ivi, p. 62.

che rende possibile dire questa verità oscura. Allo stesso modo per la Clinica della formazione l'incontro con l'altro, l'incrocio di sguardi rendono possibile al soggetto-educatore di costruire un discorso di verità, riuscire a cogliere i codici e le dimensioni latenti che sottendono la propria rappresentazione dell'esperienza educativa. La modalità di lavoro in gruppi, come si è visto, rappresenta un requisito fondamentale per permettere al percorso di formazione clinico di darsi.

Infine citando i procedimenti tramite cui la volontà di sapere ha rigiocato il rituale della confessione negli schemi della regolarità scientifica, si fa riferimento alla medicalizzazione degli effetti della confessione<sup>433</sup>: la confessione e i suoi effetti sono ricodificate nella forma delle operazioni terapeutiche, tale per cui il territorio del sesso viene posto sotto il regime del normale e del patologico. In questo senso la verità se detta a tempo a chi di competenza, ha il potere di guarire.

Quest'ultimo aspetto come si è già avuto modo di accennare non viene ad essere riproposto nel contesto della Clinica della formazione, nella misura in cui, come si è visto, la pratica pedagogica si differenzia e segna lo scarto rispetto alle declinazioni terapeutiche della clinica prefigurandosi semmai come una proposta di formazione per educatori e formatori e non di guarigione collocandosi pertanto in una posizione diversa rispetto alla questione della "norma" e del regime del normale e del patologico.

Nonostante tale aspetto di distanza tra le due forme di sapere connesse una al dispositivo di sessualità e l'altra alla Clinica della formazione, molti sono gli aspetti in comune tra le due pratiche. Tale vicinanza solleva una serie di questioni fondamentali da prendere in considerazione rispetto all'analisi del processo di soggettivazione implicito nella pratica pedagogica. Nella misura in cui simili appaiono gli obiettivi a cui le due pratiche tendono, gli strumenti a cui ricorrono per arrivarvi, gli schemi che sottendono il discorso prodotto tramite le due pratiche, è possibile chiedersi se il modello di formazione insito nella Clinica della formazione possa essere ricondotto all'esercizio di un potere di normalizzazione e coercizione simile a quello sotteso al dispositivo di sessualità con la sola differenza che la pratica della clinica della formazione promuove un percorso di formazione professionale e pertanto connesso al

---

<sup>433</sup> Ibidem.

ruolo che i soggetti devono ricoprire nel “mondo nel mondo” rappresentato dall’accadere educativo e non la loro esistenza in quanto individui come invece prevede il dispositivo di sessualità. Il dubbio che sorge è pertanto legato al rischio di non aver sospettato abbastanza, di non aver condotto fino in fondo la critica e lo smascheramento rispetto alle istanze dalle quali il soggetto è stato posto, ritrovando quindi nella clinica della formazione la stessa ingenuità che viene imputata da Foucault all’ermeneutica.

### *Clinica e critica*

Nonostante la distanza rispetto alla medicalizzazione degli effetti della confessione, molti – come si è visto - risultano essere gli elementi di vicinanza tra le due forme di esperienza, tanto da portare a chiedersi se effettivamente la soggettivazione connessa alla pratica della Clinica della formazione non debba essere ricostruita attraverso quel processo di dell'assoggettamento/oggettivazione posto in luce da Foucault rispetto al discorso sul sesso. La vicinanza riconosciuta nelle due esperienze spinge insomma a domandarsi come e se la Clinica della formazione possa essere distinta da una semplice pratica di assoggettamento e irreggimentazione degli educatori e formatori che vi si sottopongono, come e se dietro la promessa di giungere alla verità su se stessi non sia possibile riconoscere il semplice tentativo di inserire in uno schema di sapere e di potere l'agire dell'educatore al fine di determinarne coercitivamente e normativamente la condotta. Nella misura in cui il dispositivo di sessualità come la pratica della Clinica della formazione tendono a perseguire simili obiettivi "formativi", ricorrono agli stessi strumenti (i metodi clinici) e adottano gli stessi schemi della regolarità scientifica per adeguare il discorso estorto nei criteri del discorso scientifico della *scientia sexualis* o della scienza pedagogica, la domanda a cui è lecito giungere è relativa al reale obiettivo perseguito dalla pratica pedagogica e che sembra andare nella direzione di un processo di normalizzazione dei soggetti che vi si sottopongono.

Una tale immagine del percorso di soggettivazione connesso alla pratica si distanzia in maniera significativa rispetto all'immagine di modello formativo che si è ricostruito in relazione alla Clinica della formazione in questo lavoro, nella misura in cui a partire dal confronto con la formazione clinica in ambito medico e in quello psicoanalitico si è fatto riferimento a un processo in cui il soggetto ha un ruolo attivo e di ricerca e promuove una forma di sapere di sé funzionale a promuovere una maggior consapevolezza e potere nella sua esperienza in quanto educatore e formatore.

Tuttavia proprio tale modello di formazione desunto dalla Clinica della formazione sembra ricalcare la "retorica della liberazione" dalla quale mette in guardia Foucault, riconoscendo come il gioco del potere e del sapere passi propria attraverso la promessa fatta al soggetto da formare di pervenire ad una verità nascoste e a un controllo sulla parte latente e sfuggente di sé.



Si tratterà allora di ripercorrere più nel dettaglio se ce ne sono, elementi di distanza tra le due pratiche e tali per cui effettivamente si possa parlare dello stesso meccanismo di costituzione del soggetto in quanto oggetto di sapere e di controllo oppure sia possibile riconoscere degli elementi di specificità e distanza della Clinica della formazione che inducono quindi a intendere in altro modo il percorso di formazione in essa implicito

È allora opportuno e doveroso riconoscere se effettivamente il processo di costituzione del soggetto insito nella pratica pedagogica abbia i caratteri dell'assoggettamento e oggettivazione descritti da Foucault. Non si tratta di chiedersi se il percorso di clinica della formazione non sia "compromesso" dalle questioni relative al potere nella misura in cui un percorso di condizionamento e determinazione, di esercizio di potere è riconoscibile come aspetto insito e ineliminabile in ogni proposta pedagogica, in ogni esperienza di formazione intenzionale e pertanto anche nella clinica della formazione intesa come proposta di formazione tramite la clinica. Si tratta piuttosto di capire se il modello con cui rendere conto del processo di costituzione del soggetto di questa pratica pedagogica possa essere riconosciuto come aderente a quello descritto dal filosofo di Poitiers rispetto al dispositivo di sessualità.

Individuando gli aspetti di distanza tra i due approcci è possibile riconoscere tre importanti elementi che legittimano nel loro darsi la possibilità di fare un discorso diverso per la Clinica della formazione e di proporre l'adozione di altre categorie per analizzare e rendere conto del processo di soggettivazione connesso alla pratica.

Il primo aspetto di distanza riguarda la modalità attraverso la quale viene a darsi il rituale della confessione e viene ad essere trattato il materiale raccolto attraverso tale tecnica.

Per la confessione nel dispositivo di sessualità si è fatto riferimento a un rituale che si dispiega in un rapporto di potere poiché non si confessa senza la presenza di un partner che richiede la confessione e che interviene per chiarirla e approfondirla e il cui ruolo fondamentale consiste nel fornire una interpretazione del materiale prodotto proprio in quanto specialista del significato portando quindi a riconoscere all'ermeneutica un ruolo

fondamentale sia nella costituzione della *scientia sexualis* sia nello sviluppo delle scienze dell'uomo. In particolare nelle analisi che Foucault propone delle scienze ermeneutiche, vengono individuate due fasi di sviluppo<sup>434</sup>. Nella prima il soggetto che si sottoponeva alla pratica veniva riconosciuto in grado non solo di esprimere i propri desideri in un discorso appropriato ma di comprenderne il senso. L'ascoltatore aveva il ruolo di provocare la confessione, giudicare e consolare ma l'intellegibilità del nucleo essenziale del discorso era ancora accessibile al soggetto.

Nella seconda fase, nella cui scia viene inserita anche la psicoanalisi freudiana, il soggetto non viene riconosciuto come in grado di rendere intelligibili a sé i propri desideri, pur dovendoli confessare, essendo il significato della confessione nascosto e oscuro anche alla persona stessa che la produce. Da qui la necessità del ruolo dell'interprete richiesto per rendere esplicito ciò che nella confessione sfuggiva all'analisi, seppur poi il soggetto fosse chiamato a riconoscere la verità dell'interpretazione fatta emergere dall'"Altro".

Come si è visto anche nel percorso della Clinica della formazione viene ad essere riservato un ruolo fondamentale al processo di interpretazione del materiale tanto da indurre a riconoscere in questa pratica riproposta in contesto pedagogico la possibilità di provvedere a una vera e propria "ermeneutica della formazione"<sup>435</sup>.

Tuttavia, rispetto a questo schema proposto dalla analisi freudiana, la Clinica della formazione sembra segnare uno scarto significativo: mentre infatti la presenza di un altro come elemento della pratica clinica della confessione rimane, d'altro canto l'esperienza dei piccoli gruppi che segna e contraddistingue la pratica pedagogica fa pensare ad una modalità differente di gestire tale interazione e che porta a rivedere anche la stessa descrizione della relazione di potere individuata come caratteristica specifica del dispositivo di sessualità.

In primo luogo come si è visto si tratta non più di una relazione duale come quella descritta da Foucault ma un'interazione tra più persone ognuna delle quali è chiamata vicendevolmente nel ruolo di ascoltatore/confessore e in quello di narratore e pertanto confessato e quindi viene a perdersi la rigidità dello schema descritto per il dispositivo di sessualità in base a cui c'è chi ascolta ed esercita in questa operazione un potere e chi parla e che tale potere subisce. Ma al di là di questa differenza è soprattutto analizzando

---

<sup>434</sup> Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 245.

<sup>435</sup> Cerioli L.- Massa R. (a cura di), *Sottobanco*, op. cit., 16-17.

la modalità con cui si dà l'esperienza della narrazione e dell'elaborazione del materiale prodotto nella Clinica della formazione che è possibile cogliere gli aspetti di maggior distanza rispetto al dispositivo di sessualità.

In primo luogo come si è avuto modo di riconoscere non si tratta di leggere il materiale portato dai singoli partecipanti a partire da un codice connesso a una norma e sulla base del quale si recupera il senso nascosto al soggetto, ma si tratta piuttosto di ritrovare e riconoscere lo specifico codice che sottende la narrazione dell'episodio esposto dal singolo. Si tratta infatti di creare una semeiotica e pertanto non di occuparsi della corrispondenza tra un segno e il fenomeno quanto riconoscere le modalità di significazione e le strategie di impiego dei segni e delle immagini presenti all'interno dei resoconti. L'obiettivo non è quello di trasporre il fenomeno formazione in una entità a partire da una semantica già precostituita che legga e interpreti tramite uno stesso codice, ma di costituire il codice. In questo senso non viene ammesso nessun "maestro di verità", nessuno specialista del significato che si dedica all'arte dell'interpretazione. Non si tratta di un soggetto che viene ad essere oggettivato dallo sguardo dell'altro e "letto" a partire da un codice precedentemente riconosciuto.

Ma e ancora di più non viene riprodotta nella modalità del lavoro in gruppo la dinamica per cui un Altro oggettiva il soggetto che partecipa al percorso formativo, il clinico che rende oggetto di sapere e interpreta chi ha di fronte, ma si dà piuttosto un'esperienza in cui tutti i partecipanti sono chiamati a porsi nel ruolo del clinico e pertanto a rendere se stessi oggetto della propria analisi. Il soggetto è oggetto di una analisi e di una rielaborazione che lui stesso e non l'Altro realizza su di lui o per lui.

Il soggetto e l'oggetto del processo nella Clinica della formazione pertanto coincidono, ma non tanto nel senso che il soggetto-formatore viene ad essere oggettivato dallo sguardo del clinico, quanto nel senso che tramite l'esperienza dell'incontro e del confronto con gli altri nello specifico setting clinico, ha modo di prendere distanza dalla propria esperienza e riconoscere gli impliciti del proprio discorso divenendo in questo modo soggetto di conoscenza che ha se stesso come oggetto.

Corrao parlando dell'esperienza di lavoro coi gruppi riferisce con chiarezza questo processo parlando di una contemporaneità e simultaneità del rapporto tra soggetto e oggetto e tra soggetto e soggetto e proprio in questi termini viene ad essere resa

l'espressione freudiana "dove Es era, Io diviene" per riconoscere che dove oggetto era soggetto e che tale operazione diviene possibile proprio attraverso un recupero dei propri codici e dei sistemi di classificazione che guidano il proprio discorso:

"Soggetto e soggetto che contemporaneamente è la relazione tra soggetto e soggetto, per cui a un certo punto chi è oggetto sente attraversarsi da un flusso nuovo perché si ricostituisce, con tempi molto brevi come soggetto"<sup>436</sup>

Nell'esperienza del gruppo pertanto non esiste un soggetto che ne interpreta un altro o quantomeno è un soggetto che è chiamato a interpretare e leggere anche le esperienze e gli episodi portati dagli altri soggetti ma non per restituire un senso profondo che sfugge a chi se ne fa portatore, ma per poter attivare tramite l'interpretazione dei materiali una analisi dei *propri* codici interpretativi. L'oggetto è costituito allora qui dai propri modelli, codici, sistemi di classificazione e non da una verità da far scoprire all'altro.

In questo senso quindi di può parlare, come si è accennato di un soggetto che non si sottopone allo sguardo del clinico ma che si pone a sua volta nella posizione clinica.

L'altro elemento di distanza tra clinica della formazione e dispositivo di sessualità che impedisce la sovrapposizione delle due pratiche è relativo all'assenza di una finalità di ordine terapeutico all'interno della pratica e che pone la Clinica della formazione in una posizione differente rispetto alla questione della normalizzazione identificata come caratteristica specifica del dispositivo di sessualità.

Come si è visto il dispositivo di sessualità promuoveva un discorso scientifico intorno al sesso a partire dalla medicalizzazione degli effetti della confessione e pertanto inseriva la pratica della confessione e dei suoi effetti in una cornice di ordine terapeutico, funzionale pertanto alla cura di situazione ritenute "malate" o patologiche. Tale elemento implica come conseguenza la collocazione del territorio del sesso non solo sotto il registro morale della colpa e del peccato ma anche e soprattutto sotto il regime del normale e del patologico permettendo in questo modo la sua collocazione nel

---

<sup>436</sup> Corrao F. "Ti koinon: per una metateoria generale del gruppo a funzione analitica", in Corrao F., *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, op. cit., p. 206.

dominio medico<sup>437</sup>, con le conseguenze politiche che questo comporta<sup>438</sup>. Sottende pertanto la pratica della confessione e il suo inserimento nel dispositivo di sessualità un'ideale di normalità a cui risulta possibile giungere proprio attraverso la confessione e il suo potere di guarire il soggetto che vi si sottopone a fronte di una distanza nei propri pensieri, desideri e fantasie da tale modello. Si tratta quindi di promuovere una patologizzazione del sesso e la conseguente codificazione di una serie di condotte ritenute accettabili. È proprio in questo modo che viene ad essere prodotto un sapere capillare su desideri e fantasmi e d'altro canto la possibilità della loro controllo e della loro normalizzazione a fronte di uno scarto dal modello.

Questa economia di potere-sapere funzionale alla normalizzazione viene invece a mancare nella pratica della clinica della formazione nella misura in cui l'intento dichiarato e più volte espresso è quello di promuovere una analisi dell'esperienza educativa, di formare educatori e formatori a partire dalla produzione di un sapere, senza però curare e guarire alcunché, senza inserire le narrazioni raccolte in un registro morale che stabilisce ciò che è buono e auspicabile da ciò che non lo è. L'intento non è terapeutico non è morale ma puramente conoscitivo e in tale cornice si inserisce e trova la sua ragione e il suo svolgimento il momento della formazione. In questo senso la pratica della clinica della formazione prende le distanze dalla clinica intesa nelle sue declinazioni terapeutiche per rivolgersi invece alle situazioni di "normalità", laddove anche le situazioni di difficoltà sono considerate parte del consueto svolgimento dell'esperienza educativa.

Un percorso di clinica non è pertanto sotteso e predeterminato nel suo darsi da una concezione di norma e di devianza da far rientrare tramite una serie di interventi correttivi. Se permane l'intento di formazione di educatori e formatori d'altro canto non è possibile riconoscere la presenza di un registro morale e normalizzante alla base della pratica a differenza di quanto avviene nel dispositivo di sessualità descritto da Foucault. A sottendere il percorso di formazione proposto tramite la clinica della formazione non è pertanto una rigida distinzione tra comportamenti, convinzioni o codici auspicabili o deprecabili, l'obiettivo del percorso non è liberare il soggetto da determinate

---

<sup>437</sup> “Questo vuol dire anche che la confessione prenderà il suo senso e la sua necessità tra gli interventi medici: richiesta dal medico, necessaria per la diagnosi ed efficace di per sé per la cura” Foucault M., *La volontà di sapere*, op. cit., p. 62.

<sup>438</sup> Foucault, fin dal testo *La Nascita della clinica*, ho sottolineato il ruolo politico connesso alla pratica medica, quello cioè di procedere nella normalizzazione della popolazione.

convinzioni, pensieri, pulsioni, desideri inseriti in un catalogo di normalità o patologia e pertanto elementi da cui il soggetto-educatore deve guarire. Pertanto anche lo stesso percorso di tras-formazione promosso dalla Clinica della formazione non è da intendere come guarigione, ma nei termini di una pratica conoscitiva e che tramite il sapere prodotto contribuisce a dare nuova forma a chi lo attraversa. Il cambiamento auspicato non è inteso nei termini di un riconoscimento degli aspetti di sé da correggere e trasformare in quanto non-normali per riconoscerne altri a cui aderire e conformarsi, ma il percorso di formazione promosso si dà nella presa di coscienza di quegli stessi elementi. Il cambiamento si consegue quindi tramite la conoscenza di tali codici e non tramite la loro trasformazione a fronte di dimensioni precedentemente classificate sotto il regime della norma. Non si parla pertanto di cambiamento e formazione nei termini di adeguamento e conformazione rispetto a un ideale precedentemente stabilito, ma si trasformazione in termini di conoscenza e consapevolezza di ciò che si è, senza che questo implichi in alcun modo alcuna concezione normativa, alcun dover-essere a cui tendere.

Ultima caratteristica che segna la distanza tra la pratica della Clinica della formazione e il dispositivo di sessualità è connessa allo statuto di ciò che si trova ad essere recuperato tramite il percorso di formazione e di conoscenza.

Come si è visto uno dei procedimenti alla base della costituzione della *scientia sexualis* è il principio di una latenza intrinseca della sessualità, tale per cui viene ammesso un funzionamento oscuro del sesso inteso come oggetto per sua natura appare oscuro e il cui potere causale risulta in larga parte clandestino. Proprio per tal ragione si rende necessaria la confessione e la presenza dell'Altro nella misura in cui l'analisi della confessione non si riferisce più solo a ciò che il soggetto vorrebbe nascondere, ma a ciò che appare nascosto a lui stesso e che può venire alla luce solo tramite in lavoro meticoloso. L'analisi che Foucault dedica al dispositivo di sessualità, la sua analisi genealogica del problema della sessualità porta a riconoscere in tale oggetto non tanto un referente biologico sottostante, quanto un dispositivo storico<sup>439</sup> e che divenendo

---

<sup>439</sup> “Foucault si oppone all’idea, correntemente accolta, secondo la quale il sesso non è altro che un’essenza sottostante, o una pulsione arcaica, mostrando che anche questo concetto si è formato all’interno di un particolare discorso storico sulla sessualità. Egli si preoccupa di legare la scelta delle parole e l’analisi del loro significato all’evoluzione delle diverse politiche che hanno investito il corpo e i suoi desideri assoggettandoli” Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 194.

oggetto di indagine scientifica e di controllo amministrativo diviene componente centrale della strategia di potere ponendo individuo e popolazione al centro del processo di diffusione del bio-potere.

L'oggetto della confessione, della *scientia sexualis* che attraverso i metodi clinici dell'esame e della confessione, si viene a costituire non è pertanto nulla di naturale e corrispondente ad un'essenza o a un elemento arcaico e originario dell'uomo di cui cogliere le manifestazioni gli effetti celati<sup>440</sup>, quanto una costruzione, un prodotto, effetto dell'affermazione di un dispositivo di potere e di sapere, di un gioco di verità e di coercizione in cui l'uomo si trova ad essere inserito e plasmato in quanto tale e nelle sue condotte e pensieri più minuziosi.

In questo senso la Clinica della formazione sembra porsi più che sulla scia del dispositivo di sessualità sull'analisi critica proposta da Foucault svincolandosi, come si è già avuto modo di analizzare<sup>441</sup>, dall'idea di pervenire a un sostrato alla base dell'individuo, un elemento originario e essenziale che si tratta di recuperare per restituire la verità al soggetto che ne è portatore inconsapevole. Gli oggetti che vengono ad essere posti in luce dalla pratica della Clinica della formazione non sono pertanto il corrispondente del "sesso", ma vengono riconosciuti come le determinazioni del percorso di formazione materialmente attraversato dal soggetto, lo hanno reso ciò che è. Si tratta quindi di cogliere, nel loro carattere contingente e storico, pertanto non necessario e mutevole, la serie di convinzioni, abitudini e codici attraverso cui il soggetto-educatore tende a interpretare e vivere l'esperienza educativa e il suo ruolo al suo interno. In questo senso, a fronte di una serie di condizionamenti prodotto della propria esperienza, il percorso di formazione attivato dalla pratica clinica recupera certamente l'esperienza di formazione attraversata dal soggetto e tematizzata nel suo potere causale clandestino, ma senza avere la pretesa di rivelare l'essenza e la verità più profonda del soggetto stesso, quanto solamente il peso delle determinazioni di cui è prodotto. Se il soggetto si trova ad essere posto da una serie di dispositivi che lo costituiscono e lo plasmano attraverso il loro potere coercitivo svelando la propria portata formativa, si tratta di arginare il peso di tali determinazioni a partire da una presa

---

<sup>440</sup> "Abbiamo una sessualità dalla fine del XVIII secolo, un sesso l'abbiamo solo nel XI. In precedenza c'era indubbiamente un carne" Foucault in A.a V.v., *Ornicar? Prospettive della psicoanalisi*, Marsilio, Venezia, 1978, p. 272.

<sup>441</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *L'ascolto loquace e la svolta freudiana – Id loquitur: verso l'impersonale*.

di coscienza delle stesse capace di limitarne la portata e l'influenza nell'esperienza del singolo soggetto. Non tanto quindi la verità del soggetto, come lo studio del sesso insito nel dispositivo di sessualità prometteva, quanto un riconoscimento delle determinazioni dell'esperienza dalle quali il soggetto si trova ad essere posto.

Per questa ragione l'operazione compiuta dalla Clinica della formazione sembra avvicinarsi più che al percorso di assoggettamento descritto dal Foucault per qualificare l'azione del dispositivo di sessualità, al concetto di "critica" emerso nell'ultima parte della sua produzione.

La critica viene definita da Foucault come contropartita della governamentalizzazione e che corrisponde all'arte di non essere eccessivamente governati<sup>442</sup>: a fronte della diffusione di un potere pastorale che si laicizza e si moltiplica a partire dal XV secolo e che sottende l'idea di un soggetto che debba farsi condurre, l'atteggiamento critico si pone come alternativa alle arti di governo, come atteggiamento morale e politico che si oppone all'azione dell'essere governati, in questo modo e a questo prezzo:

“Da questa governamentalizzazione, caratteristica delle società occidentali intorno al XVI secolo, non può essere dissociata la questione inversa del «come non essere governati?». Non intendo sostenere che alla governamentalizzazione si sarebbe opposta l'affermazione contraria «non vogliamo essere governati in alcun modo». Piuttosto mi pare che al grande fermento sviluppatosi attorno al problema della maniera di governare e alla ricerca delle maniere di governare emerga una questione costante: «come non essere governati in questo modo, in nome di questi principi, in vista di tali obiettivi e attraverso tali procedimenti»; e se riconosciamo a questo movimento della governamentalizzazione, della società e degli individui, la collocazione storica e l'ampiezza che mi sembra che meriti, allora incontriamo ciò che definirei l'atteggiamento critico”<sup>443</sup>

Se quindi la governamentalizzazione designa il movimento attraverso il quale si tratta, nella realtà di una pratica sociale, di assoggettare gli individui mediante meccanismi di potere connessi alla costituzione di una verità, alla costituzione del soggetto attraverso specifici giochi di verità, la critica indica invece il movimento a partire dal quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi effetti di verità. In questo senso, nella misura in cui l'azione del potere adotta come strategia specifica quella di costituire il soggetto attraverso la

---

<sup>442</sup> Foucault M., *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma, 1997, p. 38.

<sup>443</sup> Ivi, p. 37.



definizione di uno specifico sapere e l'inserimento in un certo regime di verità, l'azione di analisi e di problematizzazione del potere e delle sue strategie diviene gesto che si oppone al potere stesso nella sua azione e nella sua diffusione, identificando quindi la critica come "l'arte della disobbedienza volontaria, dell'indocilità ragionata"<sup>444</sup>. È proprio per questa ragione che la critica rimanda al fascio di rapporti in cui si intessono i problemi del potere, della verità e del soggetto e promuove un disassoggettamento nel gioco della politica della verità<sup>445</sup>.

Il concetto di critica viene elaborato da Foucault a partire dalla sua riflessione intorno all'Illuminismo<sup>446</sup>. Rifacendosi al celebre articolo kantiano *Was ist Aufklärung?*, Foucault riconosce come l'*Aufklärung* venga a qualificarsi in Kant nei termini di "uscita" da una situazione di "minorità" intesa come uno specifico stato della volontà che fa accettare che l'autorità di un altro ci guidi in ambiti in cui conviene far uso della ragione. In questo senso con l'Illuminismo si avrebbe una modificazione del rapporto esistente tra la volontà, l'autorità e l'uso della ragione o per meglio dire l'*Aufklärung* viene descritta come il momento in cui l'umanità farà uso della propria ragione senza sottomettersi ad alcuna autorità. Proprio a questo punto la critica diviene necessaria, nella misura in cui essa ha il compito di definire le condizioni in cui l'uso della ragione, divenuta ormai maggiorenne, è legittimo per determinare ciò che si può conoscere (Critica della ragion Pura), ciò che si deve fare (Critica della ragione Pratica) e ciò che è permesso sperare (Critica del Giudizio)<sup>447</sup>. Afferma a tal proposito Foucault:

"La Critica è una sorta di libro di bordo della ragione divenuta maggiorenne nella *Aufklärung*; e, inversamente, la *Aufklärung* è l'età della Critica"<sup>448</sup>

Critica e *Aufklärung* si implicano pertanto vicendevolmente<sup>449</sup>, sostenendo il percorso di autonomia e disassoggettamento del soggetto, portando a tematizzare e invertire i rapporti tra soggetto verità e potere.

---

<sup>444</sup> Ivi, p. 40.

<sup>445</sup> Ibidem.

<sup>446</sup> Cfr. Foucault M., *Illuminismo e critica*, op. cit., e Foucault M. "Che cos'è l'Illuminismo?" in Foucault M., *Archivio. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano, 2006, pp. 219-233.

<sup>447</sup> Foucault M., "Che cos'è l'Illuminismo?" In Foucault M. *Archivio*, op. cit., p. 224.

<sup>448</sup> Ibidem.

<sup>449</sup> "Quel che Kant descriveva come *Aufklärung* è esattamente ciò che intendevo descrivere come critica, ossia quell'atteggiamento critico che è un tratto specifico dell'Occidente a partire, credo, dal ciò che è

Tuttavia la prospettiva adottata dal filosofo francese per affrontare la questione dell’Aufklärung cambia rispetto a quella kantiana nella misura in cui Kant affronta la questione dal punto di vista della conoscenza, indagando cioè il destino storico della conoscenza al momento della costituzione della scienza moderna e la legittimità dei modi storici del conoscere, mentre intenzione di Foucault è quella di trattare la critica dal punto di vista del potere e della evenemenzializzazione<sup>450</sup>.

Con evenemenzializzazione Foucault indica quelle procedure di individuazione delle connessioni tra meccanismi di coercizione e contenuti di conoscenza che si tratta di considerare in funzione degli effetti di potere di cui sono portatori per il fatto di essere convalidati dall’appartenenza a un sistema di conoscenza. Obiettivo dell’analisi foucaultiana non è pertanto distinguere ciò che è vero da ciò che è falso, il fondato dall’infondato, ma riconoscere i legami che connettono meccanismi di coercizione ed elementi di conoscenza e pertanto individuare il nesso di sapere-potere che permette di cogliere le condizioni di accettabilità di un sistema.

La critica resta in questo senso analisi dei limiti e riflessione sulle condizioni del conoscere, ma mentre nella trattazione kantiana si tratta di individuare i limiti che la conoscenza deve rinunciare a superare, Foucault ribalta la questione in positivo dalla forma della limitazione necessaria alla forma del superamento possibile riconoscendo qual è la parte di ciò che è singolare e dovuto a costrizioni arbitrarie in ciò che è dato come universale, necessario e obbligato. In questo senso la critica non si esercita più come con Kant nella ricerca delle strutture formali che hanno valore universale, ma come indagine storica attraverso gli eventi che hanno condotto i soggetti a costituirsi e riconoscersi in ciò che fanno, pensano e dicono. Si tratta quindi di una critica che adotta il metodo archeologico e genealogico al fine di cogliere “nella contingenza che ci ha fatto essere quello che siamo, la possibilità di non essere più di non fare o di non pensare più quel che siamo, facciamo o pensiamo”<sup>451</sup>.

Si tratta quindi di riconoscere il carattere contingente e storico di ciò che siamo, il peso delle determinazioni, prodotto dell’effetto positivo di sapere e potere che ci ha costituiti nella nostra specificità, con una operazione che in questo senso sembra

---

stato il grande processo di governamentalizzazione della società” Foucault M., *Illuminismo e critica*, op. cit., p. 41.

<sup>450</sup> Ivi, p. 53.

<sup>451</sup> Foucault M. “Che cos’è l’Illuminismo?” in Foucault M., *Archivio*, op. cit., p. 230.

rimandare al percorso che la clinica della formazione invita a fare a educatori e formatori: si tratta infatti a fronte di una serie di abitudini di pensiero e di azione attraverso i quali viene ad essere filtrato e determinato il rapporto con l'accadere educativo, di riconoscere il loro carattere storico e contingente, relativo e non necessario per poter provvedere in questo senso alla consapevolezza delle determinazioni da cui si è posti e permettere l'eventuale superamento e cambiamento di queste stesse determinazioni.

Se pertanto attraverso il percorso di formazione vissuto e attraversato dal soggetto-educatore, quest'ultimo si trova a riconoscere un certo modo di intendere, vivere, sentire l'esperienza educativa la clinica della formazione permette di riconoscere e prendere le distanze con i codici che filtrano il rapporto con l'esperienza e lo configurano, permettendo di identificare quindi come elementi contingenti e storici quello che l'educatore fa, è e pensa come la pratica critica descritta da Foucault mira a riconoscere e dissotterrare<sup>452</sup>.

Si rende in questo modo possibile una analisi del politico che non passa più dall'assoggettamento o non esclusivamente, ma che rende possibile la produzione della soggettività.

---

<sup>452</sup> “Forse oggi l’obiettivo principale non è di scoprire che cosa siamo, ma piuttosto rifiutare quello che siamo. Dobbiamo immaginare e costruire ciò che potremmo diventare per sbarazzarci poi di quella sorta di «doppio legame» politico, costituito dalla individualizzazione e dalla totalizzazione simultanee delle strutture del potere moderno [...] Occorre promuovere nuove forma di soggettività attraverso il rifiuto di quel tipo di individualità che ci è stato imposto per così tanti secoli” Foucault M. “Perché studiare il soggetto? La questione del potere” in Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 244.

*Clinica della formazione e ontologica storica di se stessi.*

A partire dall'individuazione della distanza tra il dispositivo di sessualità e la pratica della Clinica della formazione e a partire dal recupero del concetto foucaultiano di critica, risulta possibile riconoscere il percorso di formazione proposto dalla pratica pedagogica nei termini di "ontologia storica di noi stessi", di recupero cioè delle condizioni che hanno reso il soggetto-educatore ciò che è determinandolo nel suo modo di rapportarsi all'esperienza e di vivere l'accadere educativo in quanto professionista.

Come si è avuto modo di vedere a partire dal confronto con il percorso terapeutico proposto in psicoanalisi al paziente, la Clinica della formazione propone all'educatore di compiere un lavoro su se stesso funzionale ad eliminare o quantomeno a limitare il peso delle determinazioni della sua storia di formazione producendo come conseguenza la possibilità di conquistare un sapere sul proprio sapere impensato.

Si tratta quindi di creare un'esperienza di trasgressione, un vero e proprio spazio eterotopico, a partire dal quale consentire all'educatore di recuperare una serie di aspetti di cui è portatore inconsapevole e di riconoscere la griglia del suo sguardo. Se il potere agisce sul soggetto tramite una serie di dispositivi che veicolano i codici fondamentali della cultura, gli schemi percettivi, i valori e il sentire del soggetto-educatore, tramite lo spazio della Clinica della formazione si consente al soggetto di sospendere tali codici di ordine cognitivo e affettivo e di poterli oggettivare riconoscendoli nella propria positività ma parimenti nella propria relatività.

In questo senso il lavoro di scavo volto a recuperare gli elementi di cui l'educatore è portatore inconsapevole corrisponde a un lavoro di opposizione rispetto all'azione del potere, un'inversione del rapporto tra potere, sapere e soggetto rispetto a quello che abitualmente si dà e in cui il soggetto costruendo una forma di sapere sulle determinazioni da cui è posto riesce a sfuggire a queste stesse determinazioni e cessa di subirle passivamente. Questo movimento gli consente di abitare i contesti professionali in cui opera con un grado di consapevolezza maggiore nella misura in cui ha modo di riconoscere nella sua specificità e relatività lo specifico modello di formazione attraverso cui legge e si muove, ritrovando quali concezioni della formazione (nei termini di ciò che si ritiene che l'educazione sia dal punto di vista contestuale, cognitivo, affettivo e procedurale) la sua storia di formazione gli ha lasciato e attraverso le quali interpreta il suo ruolo sulla scena educativa.

In questo senso la pratica della Clinica della formazione restituisce paradossalmente un soggetto che rimane identico all'inizio e alla fine nel percorso formativo nella misura in cui il processo di cambiamento è inteso nei termini di scavo, di recupero di ciò che il soggetto è, ma non nel senso psicoanalitico, di recupero della posizione arcaica del desiderio da cui il soggetto è posto, quanto recupero di ciò che lo ha reso ciò che egli è, del percorso di formazione, colto nel suo carattere materiale e contingente, a partire dal quale il soggetto è stato strutturato nella sua specifica configurazione.

Il processo di ricerca che la Clinica della formazione attiva, permette allora di costruire un sapere su se stesso che diviene possibilità di acquisire una consapevolezza atta a promuovere l'uscita da quella posizione di "minorità" in cui il soggetto si trova, dalla sottomissione all'autorità rappresentata dall'abitudine e dai codici della cultura di cui è parte. Più che strategia di potere e sapere che rientra nell'economia della governamentalizzazione, tale percorso, per come si dà, per le sue tecniche concrete e per gli oggetti che permette di illuminare, si prefigura come strategia oppositiva, contro-movimento rispetto al progetto di assoggettamento e oggettivazione del soggetto, movimento genealogico di recupero di ciò che si è dato come evento (il processo di costituzione del soggetto in quanto soggetto dell'educatore) e pertanto possibilità di promozione di un percorso di soggettivazione<sup>453</sup>.

In questo senso, se "fare un'ontologia storia di noi stessi significa porsi la domanda del luogo e del tempo da dove parliamo e agiamo: quali sono le condizioni dei nostri discorsi, delle nostre pratiche, dei nostri comportamenti, delle nostre strategie, dei nostri rapporti a noi stessi e agli altri? E, soprattutto, quali sono le possibilità con rompere con ciò che è stato appena identificato come determinazione epistemologica in vigore"<sup>454</sup>, la Clinica della formazione permettendo di riconoscere la posizione e lo sguardo a partire dal quale il soggetto-educatore guarda e interpreta l'esperienza educativa, diviene possibilità di compiere questo percorso, di riconoscere le determinazioni da cui si è posti, di individuare le connessioni tra meccanismi di coercizione e contenuti di conoscenze nei loro effetti di potere come l'evenemenzializzazione prevede.

La critica diventa in questo senso un riferimento a partire dal quale rendere conto del percorso formativo proposto dalla Clinica della formazione a educatori e formatori

---

<sup>453</sup> "La genealogia cerca dunque di ricostruire il modo in cui i saperi implicano insieme da una parte un rapporto con i

<sup>454</sup> Revel J., *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 74.

riconoscendo in tale percorso la possibilità di individuare ciò che è singolare e contingente di ciò che viene dato come universale e necessario. Nella misura in cui Foucault ricorre alla critica come indagine storica attraverso gli eventi che hanno condotto l'individuo a riconoscersi come soggetto di ciò che fa, pensa e dice trattando tali eventi come eventi storici, se la critica consente di cogliere “nella contingenza che ci ha fatto essere quello che siamo, la possibilità di non essere più, di non fare più, di non pensare più quello che siamo, facciamo e pensiamo”<sup>455</sup>, la Clinica della formazione consentendo di oggettivare le categorie che mediano il rapporto dell'educatore con l'esperienza educativa gli consente di compiere un lavoro critico nei termini di ontologia storica di se stesso.

Se il soggetto è sempre preso in una rete di determinazioni storiche, svelando in questo modo il suo carattere strettamente immanente, ciò non esclude la possibilità di differenti forme di vita, la produzione di un modo di vita, di un'etica o un'estetica come la definisce nell'ultima parte della sua produzione Foucault che permette all'individuo di sfuggire all'individualizzazione e all'ordine oggettivo del sapere e costituirsi in quanto soggettività non identitaria<sup>456</sup>, singolarità non riducibile alle altre proprio a partire dall'identificazione dell'ontologia storica di noi stessi intesa come possibilità di “pensare nel medesimo tempo le determinazioni che ci fanno essere quel che effettivamente siamo e la possibilità di distaccarsi (*se déprendre*) da esse; oppure: le determinazioni e la libertà, i poteri/saperi di oggettivazioni delle singolarità e la potenza paradossale che queste ultime dimostrano per risoggettivarsi”<sup>457</sup>.

Se intesa in questo modo, la clinica della formazione si mostra nei termini di pratica formativa che si costituisce in quanto teoria critica della formazione, pratica che non asseconda le pratiche di assoggettamento del potere, ma le contrasta permettendo al soggetto lo spazio per una ri-soggettivazione a partire dall'assoggettamento cui le pratiche formative e coercitive lo hanno costretto e la possibilità di un lavoro critico inteso come “travaglio paziente che dà forma all'impazienza della libertà”<sup>458</sup>.

Si tratta allora in questo senso attraverso la proposta della clinica della formazione di promuovere un percorso di formazione per educatori e formatori che consenta

---

<sup>455</sup> Foucault M., “Che cos'è l'Illuminismo?” In Foucault M. *Archivio*, op. cit., p. 230.

<sup>456</sup> Revel J., “Identità, natura, vita: tre decostruzioni biopolitiche” in Galzigna M. (a cura di), *Foucault Oggi*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 136.

<sup>457</sup> Ivi, p. 146.

<sup>458</sup> Foucault M. “Che cos'è l'Illuminismo?” In Foucault M., *Archivio*, op. cit., p. 233.

all'individuo di collocarsi in una posizione diversa rispetto al rapporto tra verità e potere sottraendosi quindi ai meccanismi di assoggettamento/oggettivazione da cui è posto per riconoscersi invece una posizione più attiva e critica, per passare da individuo costruito dai rapporti di potere, dentro uno spazio sociale in una specifica epoca a soggettività che lavora su di sé per costruirsi come soggetto di pensiero e di azione, come costituzione – intesa in termini contrapposti all'istituzione<sup>459</sup> – di soggettività. Tale passaggio risulta pertanto processo fondamentale per l'educatore e il formatore, momento fondamentale della sua professionalità, condizione della possibilità di garantire una presenza critica e consapevole nei contesti educativi.

Parallelamente il sapere così prodotto consente di accrescere il discorso pedagogico di una serie di elementi propri dell'esperienza educativa, inducendo quindi a riconoscere la pedagogia come “archeologia dei dispositivi educativi”, a costituirsi come verità della semiotecnica<sup>460</sup>.

---

<sup>459</sup>Revel J.. “Identità, natura, vita: tre decostruzioni biopolitiche” in Galzigna M. (a cura di) *Foucault Oggi*, op. cit., p. 139.

<sup>460</sup>“Il limite che istituisce un'autentica criticità pedagogica, sempre priva di qualunque certezza, è quello del corpo stesso e della sua capacità di resistenza, piuttosto che un'astratta velleità morale e intellettuale rispetto ai fini od obiettivi preordinati. In quanto tecnologia dell'educazione, la pedagogia è null'altro che genealogia dello spirito. Oltre la nozione di dispositivo disciplinare, nella duplice accezione di esercizio di governo e produzione di sapere, è tutta una «semiotecnica» come manipolazione emotiva dell'anima a essere concettualizzata nella sua specifica «verità» pedagogica” Bertolini P.- Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Geymonat L., *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. IX, Il Novecento (4), Garzanti, p. 355.

**II PARTE.**  
**CLINICA DELLA FORMAZIONE E SOGGETTO**



## La Clinica della formazione e il soggetto

Si è fino a questo punto proposta una analisi della Clinica della formazione che cogliesse tale pratica nella sua positività e che pertanto permettesse di rendere conto sia del processo di oggettivazione che di quello di soggettivazione in essa implicati.

Nel primo capitolo si è pertanto cercato di individuare che cosa si intendesse per “latenze” e quali specifiche caratteristiche e statuto fossero ad esse associati. Si è trattato pertanto di capire quale fosse l’oggetto della Clinica della formazione, quali dimensioni dell’accadere educativo potessero essere restituite a uno spazio di tematizzazione e di analisi attraverso tale pratica.

Successivamente, nel secondo capitolo, si è tentato di rendere conto del processo di soggettivazione tentando quindi di riconoscere quali caratteristiche specifiche avesse il processo di formazione proposto a educatori e formatori attraverso la Clinica della formazione. Si è cercato pertanto di individuare quali movimenti, quali guadagni formativi, quali modelli, quali tecniche caratterizzassero il processo di trasformazione attivato dalla pratica.

Si tratta a questo punto di introdurre e tematizzare il secondo termine oggetto dell’indagine: il soggetto.

Il riferimento al concetto di soggetto è stato in più occasioni sfiorato nel corso della trattazione prefigurandosi in modo sempre più evidente come uno dei termini-chiave su cui soffermarsi e da approfondire per rendere conto dell’approccio della Clinica della formazione. Si è incrociata infatti la nozione di soggetto sia nell’analisi degli oggetti della pratica, sia nella tematizzazione del percorso di formazione in essa attivato.

Presentare il soggetto come un ingranaggio fondamentale per indagare e porre in luce il funzionamento e il meccanismo della Clinica della formazione può apparire forse bizzarro e di certo inconsueto anche e soprattutto se si considera la cornice teorica in cui questa proposta pedagogica si colloca e la sua posizione rispetto alla questione identitaria del sapere sull’esperienza educativa.

Rispetto alla questione dello statuto disciplinare della pedagogia e alla definizione del suo specifico oggetto di indagine la Clinica della formazione sembra infatti riconoscere la necessità di prendere le distanze dalla centratura sui soggetti dell’azione

educativa per dare spazio a una tematizzazione della configurazione materiale dell'esperienza.

L'individuazione dell'oggetto della Clinica della formazione nel dispositivo in atto può essere infatti letto come tentativo di spostare il *focus* di attenzione del discorso pedagogico dalla diade educatore-educando verso il riconoscimento e la valorizzazione delle determinazioni materiali e simboliche qualificanti l'esperienza educativa stessa e intese come dominio specifico della pedagogia<sup>461</sup>.

Non è nell'attenzione all'educatore e alla sua azione che può essere ridotto il sapere teorico-pratico sull'accadere educativo, non è nelle sue intenzioni e nei suoi desideri che va pertanto rintracciato l'oggetto della pedagogia, né nella relazione può essere esaurito il suo campo di indagine. Si tratta quindi, per riuscire a intendere la specificità della Clinica della formazione di prendere in primo luogo le distanze dall'intelaiatura teorica umanista che per secoli ha imprigionato il discorso pedagogico impedendogli di costituirsi in quanto disciplina capace di accogliere e problematizzare la molteplicità di elementi in gioco nell'accadere educativo.

L'identificazione dell'oggetto del sapere di questa pratica nel dispositivo in atto nelle specifiche esperienze educative, può essere allora inteso come risposta originale e radicale della Clinica della formazione all'esigenza, di althusseriana memoria, di liberare le scienze umane dal "feticcio dell'uomo", consentendo al sapere pedagogico di passare tramite l'identificazione di questo nuovo oggetto di indagine dallo stadio pre-teorico e ideologico<sup>462</sup>, verso la fase matura e pertanto scientifica<sup>463</sup>, a partire da una rottura epistemologica volta a consentire di ripensare la pedagogia come disciplina

---

<sup>461</sup> Si sottolinea infatti la necessità di "por capo a un oggetto pedagogico non più concepito umanisticamente come relativo all'educazione e al suo processo, ai suoi attori, ai suoi intenti, ai suoi contenuti e ai suoi esiti, ma come la struttura elementare, relativamente autonoma e invariante, del dispositivo ricorrente da cui viene parlato e giocato nella prassi l'accadere educativo come accadere storico-sociale e psico-culturale materialmente determinato" Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 40.

<sup>462</sup> "Il problema del «soggetto» della storia sparisce. La storia è un immenso sistema «naturale-umano» in movimento, il cui motore è la lotta delle classi. La storia è un processo, è un *processo senza soggetto*. Il problema di come «l'uomo fa la storia» scompare completamente; la teoria marxista lo rigetta definitivamente al luogo in cui nasce: dentro l'ideologia borghese" Althusser L., *Umanesimo e stalinismo. I fondamenti teorici della deviazione staliniana*, op. cit., p. 39.

<sup>463</sup> "Il riferimento al metodo come ordine *strutturale* di pratiche e di procedure dotate di una propria autonomia relativa avrebbe così permesso nelle nostre intenzioni il passaggio dal preteorico al teorico addirittura dal prescientifico allo scientifico, configurando non tanto una svolta velleitaria da consumarsi con un gesto epistemologico avulso da un concreto lavoro di ricerca, quanto piuttosto un processo continuo e sistematico tale da comportare il cambiamento radicale dell'intera problematica teorica in pedagogia" Massa R. in Rezzara A. (a cura di), *Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., p. 169.

autonoma e unitaria, irriducibile e dotata di oggetti e apparati linguistico-concettuali propri. Come si è visto<sup>464</sup> la scelta del riferimento al concetto di matrice foucaultiana di “dispositivo” per riconoscere lo specifico oggetto del sapere pedagogico viene effettuata anche in relazione al carattere impersonale ad esso connesso, allo spostamento che esso permette di compiere dal soggetto alle procedure<sup>465</sup>, e che risponde al tentativo di concentrarsi sul reticolo anonimo di pratiche che sostanziano e qualificano il processo educativo<sup>466</sup>. La Clinica della formazione può essere allora intesa come possibilità di evitare - tramite l'emergenza di un oggetto pedagogico inteso come insieme di proprietà strutturali che danno conto delle concrete pratiche educative - la riduzione del discorso pedagogico a campo in cui regna “la più insulsa psicologia, l'umanesimo più desueto, le categorie del gusto e del cuore umano”<sup>467</sup>.

Anche considerando la prospettiva teorica in cui si colloca tale pratica sembra possibile trovare una riconferma di questa lettura della proposta della Clinica della formazione, di questa presa di posizione contro la centralità conferita alla categoria di soggetto nell'analisi dell'esperienza educativa. Si è individuato infatti rispetto alla definizione dottrinale della prospettiva in cui si muove tale pratica il riferimento ad una cornice di “strutturalismo clinico e materialista”. L'incontro tra le istanze materialiste e quelle cliniche avviene infatti come abbiamo visto per il tramite del concetto di struttura inteso come garanzia della possibilità di evitare di porre capo a un'ontologia metafisica e normativa:

“Si propone dunque una concezione piuttosto antiumanistica dello strutturalismo psicoanalitico e dello strutturalismo marxista come metateoria educativa, che sembra se non altro salutare rispetto a un discorso così vietamente umanistico come quello della pedagogia tradizionale”<sup>468</sup>

---

<sup>464</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *Lo sguardo e l'oggetto del clinico della formazione*

<sup>465</sup> La centratura sulla procedure in atto come lascito di una certa rilettura pedagogica della produzione althusseriana viene riconosciuto da Mariani, che afferma come la produzione del filosofo francese porti la pedagogia a guardare “alla proceduralità della formazione, ai modi, alle pratiche, agli apparati, alle macchine attraverso cui i *soggetti* vengono a costituirsi all'interno di certi domini etici, politici, ideologici, disciplinari, economici”, Mariani A., *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*, Unicopli, Milano, 2003, p. 21.

<sup>466</sup> Massa a proposito dei vantaggi relativi alle suggestioni della produzione di Althusser afferma “L'oggetto pedagogico poteva e doveva risultare anch'esso pensabile al di fuori di qualunque ipotesi meccanicistica e tantomeno di qualunque concezione avente a che fare con l'idea di una totalità espressiva di ordine personologico [...]L'educazione poteva essere finalmente pensata come una struttura oggettiva e impersonale al cui interno si istituisce il rapporto educativo stesso” Massa R. in Rezzara A. (a cura di), *Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., pp. 167-169.

<sup>467</sup> Foucault M. in Revel J., (a cura di) *Archivio Foucault. Interventi colloqui interviste. 1961-1970*, vol 1, Milano, Feltrinelli, 1996, p. 121.

<sup>468</sup> Massa R., *Le tecniche e i corpi*, p. 405.

La prospettiva materialista nel cui orizzonte si colloca la proposta viene infatti accolta, recuperata e riproposta attraverso il filtro strutturalista proprio nella misura in cui esso si presenta come antidoto efficace rispetto al “moralismo dolciastro e edificante”<sup>469</sup> che ha segnato il recupero della pensiero marxiano nell’ambito della pedagogia italiana del Novecento, proprio per il suo attardarsi sul concetto di soggetto<sup>470</sup>.

Anche l’indicazione dei referenti teorici della prospettiva di Clinica della formazione, Althusser, Lacan e Foucault, riconfermano d’altro canto il monito a superare la centratura sull’uomo e la sua immagine salda e fondante compatibilmente al *cotè* strutturalista nella quale questi autori, in modo più o meno esplicito, si collocano, dimostrando l’esigenza di ritornare a occuparsi del soggetto ma a partire dal riconoscimento delle strutture e delle pratiche da cui esso è posto<sup>471</sup>.

Nella misura in cui si ravvisa la vicinanza a posizioni teoriche strutturaliste e l’esigenza ad essa connessa di porre in luce il reticolo impersonale di elementi della prassi educativa come oggetto irriducibile del sapere pedagogico, ricorrere al soggetto per indagare la Clinica della formazione sembra comportare il rischio di tradirne l’originalità in quanto prospettiva epistemologica e di ricerca interna al discorso pedagogico, ritornare a conferire a tale categoria quella posizione da cui era stata spodestata per il tramite delle istanze strutturali che proprio la pratica clinica in pedagogia tende a fare emergere, recuperare quell’umanesimo desueto e anacronistico che rischia di impedire al sapere pedagogico di superare lo stato ideologico nel quale si trova.

Si tratta in sostanza di chiedersi il motivo per cui soffermarsi sulla nozione di soggetto per indagare la Clinica della formazione nella misura in cui tale prospettiva si

---

<sup>469</sup> Massa R. in Rezzara A. (a cura di), *Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., p. 169.

<sup>470</sup> “Viene da chiedersi se in fin dei conti per lavorare a questo assunto, non si possa utilizzare subito un’interpretazione più strutturalistica e meno storicistica e umanistica del significato pedagogico del marxismo” Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 127.

<sup>471</sup> “Lo strutturalismo non è affatto un pensiero che sopprime il soggetto, ma un pensiero che lo frantuma e lo distribuisce in modo sistematico, che contesta l’identità del soggetto, lo dissipa e lo fa passare di posto in posto, soggetto sempre nomade, fatto di individuazioni, ma impersonali, o di singolarità ma preindividualità” Deleuze G., *Lo strutturalismo*, Editore SE, Milano, 2004, p. 58.

qualifica proprio per il tentativo di prescindere dalla centralità attribuita a tale categoria e di abitare lo spazio che la sua “morte” ha consentito di istituire<sup>472</sup>.

Per dare senso e ragione a questa proposta di indagine del soggetto presupposto dalla pratica della Clinica della formazione è possibile però rifarsi e citare le indicazioni offerte direttamente dal discorso prodotto da questo approccio nonché le suggestioni raccolte attraverso l’analisi fin qui condotta del percorso di soggettivazione e di oggettivazione insite nella pratica.

In primo luogo si tratta di ricordare come i soggetti partecipanti a un percorso di Clinica della formazione vengano ad essere designati da questa pratica non solo come soggetti della ricerca ma anche come oggetto su cui orientare l’indagine. Si è già avuto modo infatti di individuare tramite il confronto con lo sguardo clinico in ambito medico e quello in ambito psicoanalitico, come gli elementi posti in luce dalla pratica clinica siano elementi portati da singoli educatori e formatori, e come quindi la definizione dell’oggetto della pratica clinica proceda di pari passo alla definizione del soggetto presupposto dalla pratica stessa. Come abbiamo visto il soggetto-educatore viene definito come “«luogo» precipuo verso cui orientare la ricerca stessa”<sup>473</sup> e in diverse occasioni si riconosce la stretta connessione tra dimensioni latenti del dispositivo e dimensioni soggettive, elementi portati cioè sulla scena educativa e qualificanti la stessa a partire dalla presenza di specifici soggetti<sup>474</sup>.

In questo senso appare evidente come la concezione del soggetto rappresenti un luogo fondamentale da frequentare e indagare per riuscire a rendere conto delle caratteristiche e dello statuto dell’oggetto che dalla pratica viene ad essere posto e indagato<sup>475</sup>. Nella misura in cui per illuminare le latenze dell’esperienza educativa

---

<sup>472</sup> “Oggi possiamo pensare solo nel vuoto dell’uomo scomparso. In effetti questo vuoto non scava una mancanza; non prescrive una lacuna da colmare. Esso non è niente di più, niente di meno, del dispiegarsi di uno spazio in cui finalmente è di nuovo possibile pensare” Foucault M., *Le parole e le cose*, op. cit., p. 368.

<sup>473</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, op. cit., p. 10.

<sup>474</sup> “Si tratta del dispositivo pedagogico specifico che è sempre al contempo dispositivo di potere e che qui viene indagato nella sua declinazione soggettiva, nella sua presenza trasversale e appunto latente all’interno delle storie di formazione individuale, nelle tracce che esso lascia nei mondi della vita e della formazione dei singoli” Mantegazza R., *Filosofia dell’educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998.

“Il nostro scopo non è stato quello di individuare gli elementi della formazione intesi come un dato oggettivo esterno, ma di sciogliere le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienza formative circostanziate” Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un’esperienza di ricerca*, op. cit., p. 44.

<sup>475</sup> “Assunto di base della clinica della formazione è che gli eventi e i processi formativi non sono esterni, indipendenti da chi li studia, li agisce e dal modo in cui ne parla, bensì connessi e interpolati con la

risulta necessario rendere i soggetti-educatori l'oggetto della ricerca, nella misura in cui il dispositivo va indagato nella sua "declinazione soggettiva" è possibile riconoscere come soffermarsi sulle caratteristiche del soggetto, su come viene ad essere presupposto e tratteggiato nell'orizzonte della Clinica della formazione, diventi un passaggio d'obbligo per rendere conto sia del percorso di ricerca che di quello di formazione della pratica.

L'immagine del soggetto presupposto dalla Clinica della formazione, di ciò che il soggetto-educatore è e di ciò che la sua presenza comporta nella definizione dell'accadere educativo, diventa quindi elemento centrale per rendere conto e ragione dell'intero percorso clinico, come d'altro canto era già stato riconosciuto per la pratica clinica in psicoanalisi nell'analisi del processo di oggettivazione<sup>476</sup>.

Per intendere infatti la natura e l'origine dell'elemento a cui si accede attraverso il percorso interpretativo in psicoanalisi si è visto come fosse necessario fare un passo ulteriore e riferirsi all'immagine del soggetto che viene presupposto dalla psicoanalisi e che viene tratteggiato nei termini di soggetto di desiderio<sup>477</sup>. Il soggetto psicoanalitico emergeva pertanto come presupposto fondamentale per intendere l'intera prospettiva e il percorso ad essa connesso. Proprio perché il soggetto si prefigura nei termini di soggetto di desiderio, a partire da questo tema "nucleare", è possibile riconoscere la dimensione del desiderio nel simbolo che ad esso rimanda e di cui si trova traccia nel linguaggio (o più precisamente nella struttura semantica del simbolo che tramite il linguaggio si dà), una traccia nascosta e che necessita del lavoro interpretativo per poter essere dissotterrata e che rende ragione della pratica psicoanalitica nel suo svolgimento concreto. Si assisterebbe pertanto a un processo che è stato riconosciuto nei termini di "co-costruzione" tale per cui l'oggetto del lavoro interpretativo (il desiderio) e l'immagine del soggetto che compie il percorso analitico si definirebbero vicendevolmente: nella misura in cui il soggetto è soggetto di desiderio (e in quanto tale avanza mascherato), sarebbe possibile cogliere nel linguaggio del sogno raccontato elementi legati al desiderio e capaci di rendere conto della traccia nascosta della sua

---

rappresentazione che si ha della propria oltre che dell'altrui formazione" Franza A. voce "Clinica della formazione" in *Enciclopedia pedagogica italiana*, op. cit.

<sup>476</sup> Cfr. par. 1.3 del presente lavoro, *Lo sguardo loquace e la svolta freudiana*.

<sup>477</sup> "Ora questa semantica ruota intorno a un tema che in qualche modo è nucleare: in quanto uomo che desidera, io mi avanzo mascherato - *larvatus prode*; nello stesso momento il linguaggio è, innanzitutto e molto spesso stravolto: vuol dire *altro* da ciò che dice, possiede un senso duplice, è equivoco" Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 17.

azione nell'esperienza. Viceversa proprio perché nel linguaggio del sogno è possibile trovare un senso secondo che sottende quello evidente e che informa dei moventi più nascosti che guidando l'azione del soggetto è possibile individuare la presenza della componente del desiderio che rimanda alle pulsioni e ai desideri del soggetto che produce il testo.

Anche per la pratica pedagogica della Clinica della formazione è risultato possibile fare un discorso simile, riferire di un percorso di co-definizione tra l'oggetto della pratica (le latenze dell'esperienza educativa) e l'immagine del soggetto che vi si sottopone e che viene presupposto dalla pratica: proprio perché si identifica il soggetto-educatore come contraddistinto da una serie di caratteristiche e aspetti è possibile riconoscere la presenza di un ordine di latenza nell'esperienza educativa e viceversa proprio perché si presuppone la presenza di una serie di elementi invisibili e impalpabili che - portati da educatori e formatori - agiscono nell'accadere educativo, si deduce la presenza di un soggetto come dotato di specifiche caratteristiche. Il concetto di dispositivo educativo può essere allora inteso a partire dal concetto di soggetto e viceversa quello di soggetto può derivare dalla considerazione del dispositivo latente che struttura l'esperienza educativa in atto.

L'immagine del soggetto della Clinica della formazione, compatibilmente alla co-definizione dell'oggetto della pratica, presenterà pertanto delle caratteristiche simili a quelle del soggetto psicoanalitico ma anche delle differenze rispetto ad esso vista la distanza a cui si è accennato dal punto di vista dello statuto ontologico tra il desiderio descritto in psicoanalisi e le latenze emergenti in Clinica della formazione. Per cui seppur si tratti per entrambi gli approcci di recuperare degli elementi dell'esperienza a partire dall'emersione di un non-detto che si annida sotto la narrazione, ciò che la Clinica della formazione permette di individuare è una modellistica della formazione, un'esplicitazione di immagini, modelli cognitivi, codici affettivi e strutture che accompagnano e sottendono il modo in cui educatori e formatori intendono la formazione e non la posizione del desiderio da cui il soggetto è posto.

Nella misura in cui il concetto di dispositivo si definisce e si co-costruisce assieme all'immagine del soggetto si tratta allora di riconoscere come a-priori che costruisce latentemente lo sguardo del clinico della formazione. Esplicitare il concetto di soggetto della Clinica della formazione diviene allora passaggio fondamentale per individuare le

condizioni di visibilità dello sguardo del clinico della formazione, per riuscire a meglio intendere quali oggetti vede e perché risulti utile vederli.

Parallelamente anche per ciò che riguarda il processo di soggettivazione implicito nella pratica, analizzare il concetto di soggetto presupposto nella pratica della Clinica della formazione consente di rendere conto del senso e delle modalità di percorso di formazione in essa proposto. Anche nella definizione del processo di cambiamento dell'educatore e del formatore è possibile riferirsi a una specifica concezione del soggetto a partire dalla quale rendere ragione della forma e dell'utilità del percorso così inteso. Si è visto infatti come la formazione proposta a educatori e formatori da questo approccio potesse essere modellizzata attraverso una operazione di scavo e di recupero di una serie di elementi che vengono ad essere riconosciuti come propri dell'educatore. Anche in questo caso per riuscire a intendere in che senso possa risultare formativo sottoporsi a un percorso di Clinica della formazione, quali specifici guadagni risulti possibile conquistare è necessario riferirsi a una certa immagine del soggetto, ad una certa caratterizzazione dello stesso. Si tratta allora, anche per meglio intendere il versante formativo della pratica, per comprendere l'entità e il valore delle conquiste a cui il percorso guarda, intendere come si pensa il soggetto in Clinica della formazione, per riuscire così a capire perché una pratica come quella che viene proposta con le sue procedure specifiche possa modificare il modo di educatori e formatori di vivere il proprio ruolo sulla scena educativa.

Ecco allora che il concetto di soggetto si presenta in Clinica della formazione come elemento nucleare. Indagare e esplicitare tale implicito, dedurlo nelle sue caratteristiche dalla pratica clinica permette di recuperare un elemento/ingranaggio al cuore del congegno, consentendo di meglio intendere la pratica nelle sue caratteristiche e permettendo di chiarire anche quale posizione tale approccio assume rispetto alla questione del soggetto in pedagogia.

Riconosciuto la legittimità e l'utilità, nonostante l'apparente paradosso, di tematizzare il soggetto della Clinica della formazione per indagare tale approccio, si tratta di procedere nell'analisi vera e propria.

Prima però di passare all'esplicitazione del soggetto della pratica pedagogica, può risultare utile soffermarsi sul concetto di soggetto analizzando i rapporti che connettono



il discorso pedagogico e il soggetto anche in vista della profonda crisi che tale concetto ha attraversato il secolo scorso. Si tratterà pertanto di descrivere in primo luogo (capitolo 3) quali rapporti il soggetto ha con il discorso sull'accadere educativo per riconoscere la positività e i vantaggi di una sua tematizzazione al fine di meglio intendere le caratteristiche della proposta pedagogica in cui esso compare e di illuminare le strette connessioni tra immagine del soggetto e proposta pedagogica, per poi passare (capitolo 4) a esplicitare il soggetto della Clinica della formazione e utilizzare in tutte le sue declinazioni tale indagine al fine di meglio intendere la Clinica della formazione come proposta interna al discorso pedagogico.

## Capitolo III. Il soggetto e la pedagogia

Prima di addentrarsi nell'analisi del soggetto della Clinica della formazione può essere utile soffermarsi sull'analisi di tale categoria e proporla una tematizzazione estendendo il campo di indagine dalla Clinica della formazione al discorso pedagogico e riconoscendo alcune delle possibili relazioni tra la pedagogia e il soggetto. Si tratterà quindi di meglio intendere come la categoria di soggetto viene giocata, con quale ruolo e funzione e attraverso quali caratteristiche all'interno del discorso pedagogico.

Si tenterà pertanto in primo luogo di analizzare una possibile declinazione del rapporto tra discorso pedagogico e soggetto concentrandosi in particolare sulla figura dell'educando: l'obiettivo sarà quindi quello di riconoscere come l'immagine del soggetto da educare, di ciò che è e di come può divenire, svolga un ruolo determinante nella configurazione di ogni proposta pedagogica.

Successivamente si tratterà di riconoscere alcune delle conseguenze che la crisi del soggetto operata dalla filosofia del Novecento comporta per il discorso sull'accadere educativo soffermandosi in particolare sul senso e il ruolo della figura dell'educatore: sarà dunque opportuno cercare di chiarire se e come la figura dell'educatore possa resistere e rappresentare ancora un luogo di riflessione valido per il discorso pedagogico dopo la decostruzione della categoria di uomo da parte della riflessione del secolo scorso e se la sua trattazione sia dunque ancora utile per promuovere un discorso che sappia dire e orientare l'esperienza educativa.

Dalle considerazioni emerse da questa trattazione dei legami tra discorso pedagogico e soggetto (in particolare immagine del soggetto da educare e immagine del soggetto educatore) si tenterà di fare emergere la positività della tematizzazione della categoria di soggetto: si cercherà quindi di riconoscere quali specifici elementi e dimensioni del discorso pedagogico si mostrano e possono essere riconosciute attraverso una indagine sull'immagine del soggetto educatore e del soggetto educando contenuto e spesso presupposto in ogni proposta pedagogica. L'individuazione degli aspetti che risulta possibile cogliere di una proposta pedagogica tramite la tematizzazione del soggetto consentiranno, una volta

riconosciuta e dissotterrata l'immagine del soggetto della Clinica della formazione, di ottenere informazioni ulteriori sulla pratica stessa, oggetto di questa indagine.

### 3.1 Pedagogia scienza dell'uomo e scienza per l'uomo: discorso intorno all'educando

Analizzando i rapporti che intercorrono tra soggetto e pedagogia, la prima relazione che risulta possibile individuare è quella che vede il soggetto costituirsi come presupposto e prodotto interno ad ogni proposta pedagogica. Una possibile analisi dei rapporti tra soggetto e pedagogia può partire pertanto da questo semplice assunto: la pedagogia, pur nella varietà di volti con cui si dà e si è data nelle diverse epoche storiche<sup>1</sup> può essere descritta sempre e comunque come una scienza *dell'uomo* e come una scienza *per l'uomo*<sup>2</sup>.

La figura dell'uomo appare infatti una presenza discreta, frequentemente tacitata ma che è possibile riconoscere come costante all'interno delle diverse teorie pedagogiche e che si ripropone con ostinazione al di là delle differenti impostazioni teoriche. L'ipotesi da cui si intende prendere le mosse è allora quella in base a cui ogni proposta educativa è sottesa in modo più o meno esplicito da un'immagine dell'uomo, da un profilo delle sue caratteristiche ritenute essenziali e costitutive e parimenti, essendo azione teleologicamente orientata, è animata da un'immagine di soggetto a cui tendere, un modello di ciò che il soggetto potrebbe essere e diventare proprio per il tramite della mediazione educativa.

Dalla considerazione del soggetto come *topos* costante nelle teorie pedagogiche seppur poco frequentato da uno sguardo teorico e teoretico, nasce l'esigenza e la possibilità non solo di renderlo oggetto di tematizzazione, ma l'ipotesi di utilizzarlo come luogo privilegiato a partire dal quale far luce su alcuni degli aspetti e delle caratteristiche della teoria pedagogica in cui esso si inserisce. Individuare le configurazioni con cui una proposta pedagogica designa il soggetto diventa allora punto di vista privilegiato per riconoscere aspetti peculiari e caratteristiche della cornice pedagogica al cui interno si colloca.

Prima però di riconoscere i vantaggi di una possibile esplicitazione e analisi del concetto di soggetto è necessario meglio spiegare a che cosa ci si riferisce con l'espressione "scienza dell'uomo" e "scienza per l'uomo" precisando fin dall'inizio

---

<sup>1</sup> Cfr. Massa R. voce "Pedagogia" in A.a. V.v., *Enciclopedia Garzanti di filosofia*, Garzanti, Milano, 1991, p. 325.

<sup>2</sup> Si è convinti infatti che se dovessero sorgere delle perplessità o delle questioni di accordo sul tale dicitura, le riserve maggiori sarebbero relative alla scelta della definizione di scienza per la pedagogia più che al riferimento all'uomo.

in modo quanto più possibile chiaro cosa significhi intendere la pedagogia in questi termini.

Per chiarire il significato di queste espressioni può risultare utile, al fine di evitare rischiosi malintesi, procedere con una definizione “in negativo”, riconoscendo i possibili significati con cui è importante non fraintenderla.

È necessario quindi precisare come riconoscere la presenza di un’immagine del soggetto come caratteristica delle proposte pedagogiche attuali e passate, pensare insomma la pedagogia come scienza dell’uomo, non significa riconoscere a tale figura un ruolo centrale nella teorizzazione pedagogica, né attribuirle uno statuto forte e men che meno i tratti dell’assolutezza e il riferimento alla trascendenza<sup>3</sup>.

Non si tratta quindi di ignorare la preoccupazione – peraltro condivisibile - per tutti quei discorsi che attribuiscono ancora al soggetto un ruolo forte e fondante alla base di qualsiasi progetto pedagogico<sup>4</sup> dimenticando o quantomeno mettendo in secondo piano il peso delle determinazioni storico materiali in cui non solo il soggetto è posto, ma anche in cui l’accadere educativo materialmente di dà, né riproporre un concetto di pedagogia come formazione ideale dell’uomo, come tentativo di far sorgere dal vuoto materiale l’idealità trasparente della persona<sup>5</sup>. Parlare di pedagogia come scienza dell’uomo e per l’uomo non significa insomma né riconoscere al soggetto il ruolo di fondamento del reale, né individuarlo come specifico oggetto della disciplina, né riproporre un’antica retorica idealista, che vorrebbe la pedagogia disciplina che si occupa della formazione integrale dell’individuo. Parlare di pedagogia come scienza dell’uomo, individuare in ogni proposta pedagogica che si è data nella sua specifica contingenza storica un profilo dell’uomo significa al contrario riconoscere nel soggetto uno degli elementi

---

<sup>3</sup> Si utilizza qui il termine uomo come soggetto empirico senza per questo far riferimento obbligatoriamente all’idea di un soggetto naturalizzato e iscritto nel paradigma biologico.

<sup>4</sup> Cappa interrogandosi sui due termini di “intenzionalità” e “progetto” intesi come nozioni che hanno assunto un posto rilevante nella storia del sapere pedagogico, riconosce la persistenza e i rischi di un pensiero che intende il progetto di azione sociale come strettamente vincolato all’iniziativa personale, che presupponendo ancora il “desiderio soggettivo” come nucleo fondativo di qualsiasi progetto, evita di interrogarsi sullo statuto del soggetto che propone il progetto: “In altri termini, si presuppone sia sul piano teorico che pratico, che il soggetto che propone e porta fino in fondo il progetto abbia determinate caratteristiche, sia pensabile in un certo modo; che questo soggetto «possa» tenere sotto controllo e guidare tutti i fattori che la complessità del progetto pone in essere e che quindi l’unico fattore di rischio in un progetto formativo, per esempio, siano gli «eventi umani» e non tanto l’eventualità del soggetto stesso del progetto” Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, Franco Angeli, Milano, 2007, pp. 200-201.

<sup>5</sup> Papi F., *Sull’educazione*, p. 17.

dell'esperienza educativa indipendentemente dallo specifico oggetto che ogni proposta pedagogica individua e a identificare in esso un a priori spesso impensato dalle teorie ma fondamentale da tematizzare nelle sue caratteristiche proprio per uscire da trattazioni dogmatiche e normative. Un discorso che indaga il modello di uomo sotteso a una proposta pedagogica non va appiattito su un discorso a sostegno di un'impostazione idealista, come tentativo di sostenere o provvedere alla creazione di un modello ideale di uomo, anche e soprattutto nella misura in cui tematizzare il concetto di uomo è operazione che ha come obiettivo quello di attuare un'indagine critica che ha per oggetto l'idea di soggetto presupposta dalla teoria pedagogica che lo contiene. Allo stesso modo tematizzare il concetto di soggetto, soffermarsi sulla sua indagine, non implica sostenerne una posizione forte.

Si tratta invece di riconoscere il soggetto come elemento costante del discorso pedagogico, di problematizzarne lo statuto senza che questa attenzione al soggetto venga confusa con il tentativo di sostanzializzarlo e porlo a fondamento del reale e del sapere ignorando la critica a cui il concetto è stato sottoposto dalla riflessione filosofica del Novecento.

Se "superstiziosa è *ogni* credenza, la quale assuma un contenuto indipendentemente dalla pratica che lo ha posto in essere"<sup>6</sup>, superstizioso non è soffermarsi su un'analisi del "soggetto", ma trattarlo in quanto dato naturale, a priori scontato e necessario e non come prodotto di costruzioni culturali, di pratiche materiali e discorsive, come concetto strettamente vincolato alle concezioni ontologiche, gnoseologiche e metodologiche a cui la proposta pedagogica in cui esso alberga rimanda, eredità di discorsi e convinzioni che occorre invece dichiarare assieme alla lettura di cui si è colpevoli<sup>7</sup>.

Si tratta quindi di impostare la questione evitando che "ciò che è contingente, particolare, frutto di questa storia", venga "scambiato per naturale, quindi perfetto concreto"<sup>8</sup>, di scandagliare "il grado zero del pensiero e della teoresi [...]un terreno

---

<sup>6</sup> Sini C., *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Jaka Book, Milano, 2003, p. 85.

<sup>7</sup> Athusser L., *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano, 2006, p. 34.

<sup>8</sup> Broccoli A., *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974, p. 204.

da dissodare che mostra uno strato roccioso”<sup>9</sup>, per sottrarre la propria posizione al rischio di prefigurarsi con i caratteri della necessità e con essi dell’ideologia.

---

<sup>9</sup> Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, op. cit., p. 25.

### *Pedagogia scienza dell'uomo*

Inaugurando il tentativo di indagare i rapporti tra pedagogia e soggetto si è fatto riferimento all'idea che la pedagogia potesse essere considerata nei termini di una scienza dell'uomo, si tratta allora di chiarire, anche a partire da una serie di esempi concreti, cosa si intende con tale espressione nella misura in cui è ravvisabile nella sua ambiguità il rischio di incorrere in malintesi.

Come si è già accennato parlare di scienza dell'uomo, non significa riconoscere nell'uomo l'oggetto specifico del sapere pedagogico, né corrisponde al tentativo di riproporre in versione aggiornata la distinzione di diltheiana memoria tra scienze della natura e scienze dello spirito<sup>10</sup>.

L'utilizzo di tale espressione nasce piuttosto dall'esigenza di riconoscere che in ogni teoria pedagogica è possibile individuare una determinata rappresentazione di ciò che l'uomo è e che si ritiene sia informante del modo in cui la proposta stessa pensa il processo formativo e lo mette in atto tramite precise strategie.

La pedagogia in quanto sapere che si propone di conoscere e porre in atto esperienze educative rivolte a dei soggetti e funzionali a dar loro "forma" è allora considerabile "scienza dell'uomo" nella misura in cui è possibile individuarvi la presenza di un'antropologia, la costruzione di un'immagine dell'uomo, delle sue caratteristiche peculiari, dei suoi aspetti essenziali e costitutivi, del suo modo di rapportarsi agli altri, di conoscere e agire le esperienze.

La conferma dell'esistenza di un concetto di soggetto sotteso a ogni proposta pedagogica è rintracciabile in diversi contributi in cui emerge in modo chiaro come la presenza di un quadro antropologico sia caratteristica irrinunciabile di ogni percorso pedagogico, di ogni teoria che si occupi di indagare e allestire specifiche esperienze educative.

Una delle indicazioni più chiare per capire ciò che vogliamo intendere ci viene offerta da un contributo di Mariani contenuto in *La pedagogia sotto analisi*<sup>11</sup>. Qui l'autore offrendo un quadro dei modelli di filosofia critica dell'educazione che hanno abitato e costituito le voci principali del panorama filosofico francese degli anni Sessanta-Settanta, afferma:

---

<sup>10</sup> Dilthey W., *Introduzione alle scienze dello spirito*, Bompiani, Milano, 2007.

<sup>11</sup> Mariani A., *La pedagogia sotto analisi*, op. cit., p. 45.



“Ogni pedagogia, nella misura in cui si organizza in funzione di una verità, implica un’ontologia che si inserisce in un quadro antropologico”<sup>12</sup>.

Non molto distante, seppur calata in una riflessione connessa più strettamente all’etica, è l’affermazione di Salvatore Natoli che spinge a riconoscere come “qualsiasi teoria dell’azione per poter essere compresa deve essere accostata all’antropologia che la sottende, all’ontologia che la fonda”<sup>13</sup> individuando pertanto come il quadro antropologico di riferimento sia un elemento fondamentale e costitutivo di ogni teoria dell’azione.

Le indicazioni offerte dai due autori inducono quindi a considerare ragionevole la supposizione di una immagine dell’uomo all’interno di ogni proposta pedagogica, una concezione della natura e dell’identità dell’uomo al fondo di ogni discorso che mira a rendere conto dell’esperienza educativa e ad individuare degli strumenti tramite cui pensarla e metterla in atto.

Tale assunto sembra essere valido non solo a fronte di proposte esplicitamente legate al concetto di uomo, come per esempio il personalismo<sup>14</sup>, ma piuttosto presentarsi come tratto costitutivo di tutte le teorie pedagogiche proprio perché, come ci suggerisce Viviana Burza, il tema della formazione implica nel suo darsi il riferimento a un essere umano con una natura e un’identità specifica pur variabile in relazione all’orizzonte ontologico e epistemologico in cui ci si colloca<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Ivi, p. 187.

<sup>13</sup> Natoli S., *La verità in gioco. Scritti su Foucault*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 141.

<sup>14</sup> Nei contributi che fanno riferimento a tale prospettiva infatti non è infrequente ritrovare ribadita la centralità e la fundamentalità dell’uomo all’interno dell’intero progetto educativo, nella misura in cui tale proposta pedagogica nasce dalla necessità di rispettare e valorizzare le diverse dimensioni costitutive dell’individuo attraverso una proposta educativa ad esso congrua. A proposito dell’educazione alla persona di ispirazione maritainiana si ammette infatti “Il Maritain deriva tutte queste considerazioni sul programma, sulla organizzazione, sulla ispirazione dell’educazione dalla concezione tomista dell’uomo e del suo destino” Viotto P. “Introduzione” in Maritain J., *L’educazione alla persona*, La Scuola, Brescia, p. 16

<sup>15</sup> “Il tema della formazione, si lega inevitabilmente all’interpretazione data al concetto di soggetto, ovvero alla risposta data all’interrogativo sulla natura e sull’identità di colui a cui fa riferimento la riflessione sull’educazione [...] si pensa l’educazione sempre con preciso riferimento ad un essere umano di cui, in modo implicito oppure esplicito, si intende la specifica natura, l’identità, considerata nell’insieme delle dimensioni del suo sviluppo, nel suo dinamismo interni, nella sua tensione verso gli altri soggetti, verso la realtà, verso la cultura”, Burza V. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogica*, Armando editore, Roma, 2007, p. 94.

Un utile riferimento per dare consistenza più concreta al discorso fatto e che ben si presta al tal scopo, viste le caratteristiche della trattazione e l'autorevolezza dell'autore, è il contributo di Franco Cambi dedicato al tema della formazione<sup>16</sup> nell'ambito del progetto di pedagogia critica<sup>17</sup>.

Seppur l'oggetto del discorso di Cambi sia lontano dal focus dell'analisi che si vorrebbe proporre in questa sede, una lettura tra le righe della sua riflessione può aiutare a fare maggior chiarezza su quanto si intende affermare circa il rapporto tra pedagogia e immagine dell'uomo, sull'esistenza cioè di una rappresentazione implicita di ciò che l'uomo è interna a ogni discorso pedagogico.

Nel contributo Franco Cambi ripropone una sorta di fenomenologia della *paideia* e della *Bildung*, volta a individuarne la pervasività all'interno dei discorsi e delle pratiche formative sviluppatasi dalla Grecia antica fino ai giorni nostri. Proprio la diffusione e la persistenza di questi due modelli induce l'autore a individuare in essi i due massimi sistemi sviluppatasi intorno alla nozione di formazione in campo educativo. Pur riconoscendo gli aspetti di discontinuità nei volti e nelle configurazioni contingenti attraverso cui si è riproposto il modello di *paideia* nelle diverse epoche storiche e pur nella consapevolezza della specificità del progetto alla base della *Bildung* in relazione a quello promosso nel contesto greco<sup>18</sup>, nella sua

---

<sup>16</sup> Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1994..

<sup>17</sup> Il progetto di costituzione di una pedagogia critica nacque in seno alla riflessione promossa dal Gruppo interuniversitario di ricerca pedagogica, costituitosi nel 1981 e riconosciuto dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1985. Il Gruppo, formato da rappresentanti illustri del panorama pedagogico italiano, si occupò della costituzione di una metodologia di approccio ai problemi educativi che sapesse forzare i limiti concettuali dei discorsi noti, prospettando un piano di riflessione più radicale sia in direzione di un salto qualitativo verso categorie più comprensive e consistenti di quelle fino a quel momento in uso nel discorso pedagogico, sia verso un "ripiegamento strategico" verso categorie soggiacenti all'esperienza educativa seppur non sempre ben individuate ed opportunamente problematizzate.

Tra i volumi pubblicati nell'ambito del progetto A.a. V.v., *La condizione teorica*, Unicopli, Milano, 1990; A.a. V.v., *La dimensione storica*, Unicopli, Milano, 1990. A.a. V.v., *Gli incontri mancati*, Unicopli, Milano, 1990. A.a. V.v., *Saperi, scuola, formazione*, Unicopli, 1991, Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione. Studi di pedagogia critica*, op. cit..

<sup>18</sup> La nozione di *Bildung* viene in particolare intesa come una rideclinazione specifica della *paideia* volta a riproporne e valorizzare le componenti idealistiche e romantiche ricondotte a un ideale unitario di uomo e cultura antitetico a ogni parcellizzazione tecnologica. Si afferma a tal proposito che la nozione di *Bildung* "si richiama sì alla *paideia*, ma ne caratterizza gli aspetti di opposizione alla parcellizzazione della cultura e dell'uomo, ne enfatizza l'aspetto anti-tecnologico e l'aperta opposizione alla divisione del lavoro che produce la perdita dell'uomo intero, come pure si dispone intorno a coordinate filosofiche ben diverse (idealistiche e romantiche e non naturalistiche e linguistiche, soprattutto) e pone la formazione in stretta simbiosi con l'unificazione dei saperi, la ricomposizione della loro unità a livello di vita spirituale, di crescita soggettiva, ma nutrita di spirito oggettivo e solo attraverso di esso realizzabile" Cambi F. in Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione*, op. cit., p. 63.

riflessione Cambi riconosce la centralità di riproporre il concetto di formazione connesso alla lezione dei pedagogisti della *Bildung*, allo scopo rilanciare l'intenzionalità pedagogica al suo livello più alto, contro le forti amputazioni e i rischiosi rattrappimenti che ne danneggiano il discorso rinchiudendolo in un insufficiente tecnicismo e privandolo della capacità di incidere con forza ed efficacia nella lettura e gestione dei processi educativi. Collocarsi nell'orizzonte della formazione apre alla possibilità di promuovere una trattazione rigorosa e attenta alla molteplicità di dimensioni implicate nei processi formativi sottraendo la pedagogia al rischio di esaurirsi in una trattazione parcellizzata e incompleta del proprio oggetto<sup>19</sup>. Nel testo l'autore si adopera in una sorta di riepilogo dei passaggi e delle metamorfosi del modello educativo della *Bildung*, e invita tra le righe il lettore a riconoscere in questi cambiamenti l'alternanza di differenti modelli antropologici. Si afferma infatti:

“Quelli che emergono sono modelli teorici differenziati pur nell'unità; che attivano visioni antropologiche diverse e diverse procedure di intervento formativo; che mettono capo a processi anche operativamente diversi”<sup>20</sup>.

Ciò che a noi preme evidenziare in questa affermazione su cui il pedagogista trascura di porre l'accento è il tratto costante della struttura mutevole, ovvero che qualsiasi espressione della *paideia*, pur nella diversità delle manifestazioni concrete relative a differenti periodi storici, si contraddistingue per il fatto di essere sottesa (e a sua volta per il fatto di proporre) una determinata immagine antropologica, una specifica immagine del soggetto a cui si rivolge e che presuppone.

La formazione infatti viene sempre e comunque intesa al di là delle differenze connesse alle specifiche configurazioni concrete, come formazione di un soggetto, nella misura in cui si afferma che “la pedagogia tratta di processi formativi che alla fine attengono al *soggetto in quanto tale*”<sup>21</sup>.

Quindi se, come Cambi sostiene, ogni proposta pedagogica si radica e propone una determinata concezione della realtà ed un modo di prefigurarsi la conoscenza e le metodologie tramite cui produrla, d'altro canto non va tralasciato che tali concezioni

---

<sup>19</sup>“Senza la formazione infatti, ogni pedagogia perde il proprio limite e si depaupera, in quanto la pedagogia tratta di processi formativi che -alla fine - attengono al soggetto in quanto tale” ivi, p. 71.

<sup>20</sup> Ivi, p. 51.

<sup>21</sup> Ibidem.

(ontologiche, epistemologiche e metodologiche) trovano poi rideclinazione specifica e coerente intorno ad una immagine dell'uomo, a una antropologia che rimanda a un'immagine relativa al modo in cui ogni teoria si prefigura la natura dell'uomo, il suo modo di abitare l'esperienza e rapportarsi ad essa, i suoi aspetti essenziali, le modalità del suo cambiamento.

Se con Cambi riconosciamo quindi il susseguirsi nella storia di diversi modelli di formazione che hanno presieduto l'organizzazione delle pratiche educative nonché l'importanza e l'utilità per la riflessività pedagogica di riattraversare e indagare le caratteristiche di questi modelli nel loro susseguirsi concreto<sup>22</sup>, tuttavia preme qui sottolineare un altro aspetto, altrettanto necessario per un progetto di pedagogia che voglia dirsi critica: l'alternanza di diversi modelli di formazione ha portato con sé l'affermazione di altrettante concezioni antropologiche tenendo fermo però come tratto costante la presenza di un modello di uomo al fondo di ogni teoria.

È infatti opportuno precisare, sempre attraverso il riferimento al testo di Cambi, che la presenza di un ideale di uomo al fondo dei modelli di formazione non è ravvisabile solo all'interno del modello della *paideia* e della *Bildung*, ma accomuna ogni proposta pedagogica. La presenza dell'uomo permane, pur in forma mutata, anche quando il modello di questi sistemi pedagogici viene messo in crisi.

Seguendo la ricostruzione storica del pedagogista, si riconosce come a partire dal Seicento l'idea assoluta di uomo che sottendeva la *paideia* si indebolisce fino a cadere: le proposte pedagogiche non si pongono più come obiettivo quello di provvedere allo sviluppo della coscienza dell'individuo quanto di promuovere meno ambiziosamente la formazione del cittadino inteso come fascio di funzioni sociali dipendenti e relazionate al contesto in cui esso si inserisce<sup>23</sup>.

Appare evidente come seppur si assista ad una modificazione profonda dell'idea di soggetto presupposta nel percorso di formazione, seppur tale idea sembri perdere il riferimento alla trascendenza e la pedagogia abbandoni la pretesa di porre in atto un

---

<sup>22</sup> “Fare i conti con tutti questi modelli può essere significativo per la «riflessività pedagogica» attuale” Ivi, p. 52.

<sup>23</sup> Si afferma infatti che a partire dal XVII secolo “la pedagogia ha come obbiettivo la formazione del cittadino e non solo e prioritariamente quello dell'uomo come coscienza singola che costituisce il senso del proprio sé”; “l'idea di uomo che sosteneva il modello della *paideia* viene a indebolirsi e a cadere” così che “l'uomo risulta sempre più un fascio di funzioni sociali, dotato sì di una coscienza “separata” e sempre più certa della propria autonomia, ma che si fa sempre più formale e meno sostanziale, poiché sempre più socialmente strutturata e dominata”, ivi, p. 62.

modello con i tratti della necessità, d'altro canto un modello di soggetto, indipendentemente dalle sue caratteristiche e nonostante sia un "soggetto non «in sé e per sé»", resista e si trovi a guidare come sottofondo opaco le proposte pedagogiche dell'epoca. Non solo la *Bildung* e la *paideia* allora, ma ogni proposta pedagogica riconferma la presenza costante di questo impensato.

Alcuni semplici accenni a teorie e approcci pedagogici, possono forse aiutare ad essere ancora più chiari. È possibile infatti recuperare alcune delle concezioni che hanno segnato lo sviluppo della pedagogia italiana del Novecento, diverse per impostazioni e presupposti teorici, per ritrovare in ognuna di esse la presenza di una specifica immagine del soggetto, delle caratteristiche che si suppone abbia. Il primo approccio a cui si vorrebbe far riferimento è il pragmatismo. All'interno della concezione deweiana, assieme alla centratura anti-idealistica sull'esperienza concreta e alla valorizzazione degli scopi sociali dell'educazione intesa come possibilità di modificare attivamente l'ambiente sociale e naturale, è possibile riconoscere l'immagine di un uomo inteso come "individuo sociale"<sup>24</sup> il cui sviluppo viene connesso al contesto in cui vive e agisce<sup>25</sup>. Nel personalismo l'immagine dell'uomo presupposto è molto più evidente e semplice da intercettare nella misura in cui il valore della persona viene a essere istituito come il fulcro dell'intera proposta pedagogica<sup>26</sup>, qui l'uomo compare con un'immagine molto diversa, come creatura figlia di Dio e chiamata a porre in essere ciò che alberga in lui compatibilmente alle indicazioni della legge divina<sup>27</sup>. Ancora, facendo riferimento a prospettive pedagogiche più recenti ma non meno note quali quelle fenomenologiche, è possibile trovare l'immagine di uomo come un soggetto che "ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo

---

<sup>24</sup> Cambi F., *Storia della pedagogia*, Laterza, Bari, 2002, p. 460.

<sup>25</sup> Si fa in particolare riferimento a un uomo il cui "spirito individuale è una funzione della vita sociale, incapace di operare e di svilupparsi da solo, bisognoso di stimoli continui da parte di fattori sociali" Codignola E. "Prefazione" in Dewey J., *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze, 1985, p. VIII.

<sup>26</sup> "A strutturare una vera e propria filosofia cattolica a impronta educativa aggiornata alla contemporaneità è stato Emmanuel Mounier con la rivista *Esprit*, attraverso la fondazione di una sorta di antropologia pedagogica che definisce l'uomo in termini di antropologia pedagogica che definisce l'uomo in termini di persona. Il personalismo individua tre caratteristiche fondanti e non violabili la persona; incarnazione, vocazione e comunione. Tutte e tre desunte dall'epifania divina della persona del Cristo" Iori V., *Filosofia dell'educazione*, op. cit, p. 80.

<sup>27</sup> Si propone/suppone in particolare l'idea di "un uomo come animale dotato di ragione, la cui suprema dignità consiste nell'intelligenza; di un uomo come libero individuo in relazione personale con Dio, la cui suprema rettitudine consiste nell'ubbidire volontariamente alla legge di Dio; di un uomo come creatura peccatrice e ferita, chiamata alla grazia divina e alla liberazione apportata dalla grazia, la cui suprema perfezione consiste nell'amore" Maritain J., *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris, 1959, p. 155

naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale”<sup>28</sup>, un soggetto vivente chiamato a dare senso al mondo e all’esperienza compatibilmente alle concezioni delle filosofie trascendentali mutate dal pensiero husserliano e trasposte in ambito pedagogico italiano dalla riflessione di Bertolini<sup>29</sup>, l’uomo è allora qui inteso come intenzionalità, “coscienza di”.

Ciò che resta costante al di là dell’immagine di individuo sociale mutuata dalla psicologia in Dewey, della concezione tomista di “persona” in Maritain o dell’idea di matrice husserliana di “coscienza di” in Bertolini, è l’ostinazione con cui questa figura si ripropone nelle proposte di formazione influenzandone le strategie e le modalità materiali di messa in atto.

La presenza di un concetto di uomo emerge quindi in modo evidente dagli esempi fatti come caratteristica propria di ogni proposta pedagogica e compatibilmente al fatto che ogni proposta di formazione è rivolta a dei soggetti, è funzionale a promuoverne la crescita o il cambiamento, a indurre una trasformazione e in quanto tale presuppone sempre e comunque un’idea di ciò che il soggetto è, di come conosce e vive l’esperienza.

Tuttavia nonostante la costanza di questo elemento all’interno di ogni proposta pedagogica, tale figura non sempre viene esplicitata e resa oggetto di una problematizzazione. La tendenza a non tematizzare questa immagine sembra riconfermata dal modo con cui spesso si parla dell’uomo e si tenta una specificazione del tipo di uomo a cui appare necessario “dar forma”. Si afferma infatti troppo spesso che “la pedagogia tratta di processi formativi che alla fine attengono al soggetto *in quanto tale*”<sup>30</sup>; si parla dell’esigenza di ipotizzare “itinerari formativi più laici, più problematici, più aderenti alla stessa naturalità dell’uomo”<sup>31</sup>; o ancora la *paideia* viene definita “teoria della formazione dell’uomo *in quanto uomo*”<sup>32</sup>.

Le espressioni tautologiche con cui frequentemente compare e viene avviata la specificazione dell’uomo nelle diverse teorie pedagogiche sembrano riconfermare

---

<sup>28</sup> Bertolini P. – Caronia L., *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p. 41.

<sup>29</sup> Emerge quindi l’idea di “substrato (non però come sostanza) identico delle proprietà permanente della coscienza” Bertolini P., *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, p. 80.

<sup>30</sup> Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione*, op. cit., p. 51.

<sup>31</sup> Ivi, p. 54, corsivo mio.

<sup>32</sup> Ivi, p. 38.

l'ipotesi circa l'assenza di una problematizzazione di questo elemento e la tendenza a trattarlo in quanto a-priori appellandosi genericamente al concetto di "natura" e "umanità" per far riferimento alle sue presunte caratteristiche.

Al contrario di fronte a tali espressioni che informano di poco (se non dell'assenza di una opportuna tematizzazione di tale oggetto), emerge con forza l'esigenza di porsi la domanda, la più semplice ed ovvia per una disciplina che si presenta come "scienze umana" ma anche la più terribile: cos'è l'uomo? Si tratta quindi di esplicitare cosa si intende per soggetto "in quanto tale", i presupposti rispetto a cui viene definito ciò che è "con-forme" e asseconda la sua naturalità, ma soprattutto la modalità tramite cui è inferita quale sia la sua naturalità.

Delle risposte a questi interrogativi, e degli interrogativi stessi, spesso nelle proposte pedagogiche non vi è traccia. Eppure se ogni teoria pedagogica nasconde *in nuce* una concezione antropologica, nella misura in cui non viene esplicitata si trova a quel punto ad agire come impensato della teoria stessa e della pratica educativa condizionando il modo in cui verrà pensata e strutturata la proposta di formazione. Da qui la necessità per la riflessione pedagogica di frequentare con radicalità e coraggio<sup>33</sup> tali interrogativi, senza aggredire l'oggetto con la pretesa di svelare un'ipotetica "natura" dell'uomo e un'altrettanto arbitraria "autenticità", posto che tale operazione sia sensata e possibile, quanto con l'obiettivo più laico ma d'altro canto imprescindibile, di riconoscere quale concezione venga presupposta e guidi percorsi teorici e proposte operative associati a ogni teoria pedagogica.

---

<sup>33</sup> "Si tratta di affrontate fin dall'inizio e nella maniera più coraggiosa il problema più radicale che è quello di interrogarsi su «che cosa significhi essere uomo»" Fadda R., *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997, p. 30.

### *Pedagogia scienza per l'uomo*

Una volta ravvisata la presenza di un profilo dell'uomo al fondo delle teorie pedagogiche, va riconosciuto che l'azione formativa è connessa e tarata non solo sull'immagine di ciò che si ritiene che il soggetto sia ma anche su ciò che si pensa debba divenire, sull'ideale di uomo verso il quale l'azione educativa tende. Se ogni proposta pedagogica ha in sé un modello di ciò che l'uomo è, d'altro canto è importante riconoscere che ogni intervento prevede un'azione per permettere all'uomo, così inteso, di compiere un percorso di cambiamento e di prefigurarsi in un certo modo.

Ritroviamo perciò qui un'altra figura non appiattibile sull'immagine del soggetto presupposto dalle teorie pedagogiche, pur essendo ad essa strettamente legato: l'immagine del soggetto a cui si guarda come obiettivo del percorso formativo.

La presenza e la persistenza di questa figura può essere intesa come conseguenza di una delle caratteristiche fondamentali della pedagogia ovvero la sua rideclinazione pratica. La pedagogia si costituisce infatti come sapere che si occupa di promuovere un'azione funzionale a consentire ai soggetti di prendere forma, di attraversare una trasformazione secondo direzioni precedentemente individuate e progettate. La pedagogia come "riflessione teorica «sulla» e «per la» prassi educativa, volta a renderla meno incerta e provvisoria"<sup>34</sup> si qualifica infatti in quanto disciplina tendente non solo ad indagare l'esperienza educativa, ma chiamata anche a presidiarla e porla in essere secondo precise finalità.

Proprio in quanto sapere teorico-pratico che prevede un intervento diretto nella prassi per "dar forma" a dei soggetti, la pedagogia prefigura allora un intreccio ancor più intricato con la categoria di uomo: l'uomo non può essere più inteso come semplice oggetto di studio e definizione da parte dell'indagine teorica, ma si troverà ad essere oggetto anche di un intervento intenzionale volto a promuovere un percorso di cambiamento, un progetto di trasformazione, tramite l'allestimento di un campo di sperimentazione.

È in questo senso che è possibile e necessario considerare un'altra caratteristica della pedagogia: il fatto cioè di essere scienza *per* l'uomo, sapere volto a creare specifici individui.

---

<sup>34</sup> Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini e Associati, Milano, 2000, p. 25.



Per chiarire allora questa ulteriore declinazione del rapporto tra pedagogia e soggetto si può far riferimento al pensiero di Fulvio Papi che invita a riconoscere come l'educazione venga a costruire il suo stesso destinatario. Con tale espressione si intende che non solo ogni proposta pedagogica prefigura una certa immagine di ciò che l'uomo è o presuppone che sia, ma anche che ogni percorso formativo è finalizzato a promuovere una trasformazione del soggetto, a costruirlo secondo specifiche caratteristiche<sup>35</sup>.

L'educazione crea quindi i soggetti a cui viene destinato il percorso di formazione.

Ritroviamo così un aspetto particolare nel rapporto tra la pedagogia e il soggetto che differenzia questa disciplina rispetto alle altre scienze dell'uomo prive di una incidenza diretta nell'esperienza e di una destinazione operativa, ovvero la duplice presenza dell'uomo in quanto non solo "dato" presupposto dal processo, ma anche prodotto dello stesso<sup>36</sup>.

Nella misura in cui l'esperienza educativa non è mai fine a se stessa, la pedagogia non solo presuppone un certo identikit di ciò che il soggetto è, ma lavora anche in funzione della sua strutturazione e guidata da un modello da realizzare proprio attraverso la messa in atto del percorso di formazione.

Se l'azione educativa è identificabile nel percorso di formazione/soggettivazione, tale processo non può essere considerato prescindendo da un modello di uomo a cui tendere, da un ideale di normalità che lo sottende. In questo senso è possibile rintracciare una sorta di ideale di uomo a cui pervenire tramite l'esperienza educativa, un modello di uomo contenuto nel sapere pedagogico e nella progettazione educativa e che spetta alle pratiche educative cercare di attivare a partire dall'azione di messa in forma degli educandi.

---

<sup>35</sup> "Tutto ciò è ignoto al progetto di buona educazione, ma il varo del progetto ha questa efficacia causale: il destinatario viene costruito" Papi F., *Sull'educazione*, op. cit., p. 41. Vale la pena forse precisare solo brevemente che nella riflessione di Papi il concetto di "buona educazione" si presenta come un termine chiave della sua analisi e sta ad intendere "il sistema materializzato della ideologia sociale dominante che agisce con efficacia causale rilevante nell'educazione e quindi nella riproduzione sociale", Papi F., *Sull'educazione*, op. cit., p. 45.

<sup>36</sup> "Queste infatti sembrano lavorare su una soggettività che si pone come un "dato" per le loro ricerche; l'educazione è invece attività per la quale la soggettività è al tempo stesso presupposto e prodotto". Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano, 1998, p. 79.

Non è difficile riconoscere proprio attraverso l'esplicitazione di questa immagine di uomo-auspicato, il legame e la connessione tra pratiche educative e pratiche di potere, nella misura in cui le pratiche educative si legittimano e si presentano come specificamente destinate ad incidere sugli individui e ad intervenire nell'esperienza per dar loro forma.

Le pratiche educative, colte a partire dal contesto storico-sociale in cui si danno, si presentano come pratiche funzionali a strutturare delle identità specifiche che la società prevede e di cui necessita oppure a promuovere un soggetto in contrasto rispetto all'ordine costituito, ma pur sempre pratiche portatrici di un modello di uomo che in entrambi i casi manifesta e dichiara il legame indissolubile tra educazione ed ideologia. L'educazione svela il suo lato ideologico nella misura in cui lavora in funzione della creazione di uomini dotati di specifiche qualità, intesi sulla base di precise configurazioni ideali, indipendentemente da quali caratteristiche tali configurazioni assumano, indipendentemente dal fatto che tali configurazioni siano o meno funzionali al contesto sociale in cui l'azione educativa si dà. Come ricorda Raffaele Mantegazza:

“L'educazione non è ideologica perché mette le sue pratiche (di per sé neutrali) a disposizione delle classi sociali dominanti (in questo modo sarebbe anche facile pensare ad un ribaltamento automatico della situazione e delle alleanze, e dunque a una pedagogia schierata – al di qua di un riassetto delle sue pratiche – con gli esclusi e gli emarginati); essa è invece ideologica *in quanto pratica*, anzi, in quanto unica pratica legittimata e riconosciuta di riproduzione della categoria di soggettività”<sup>37</sup>

Il discorso ci rinvia quindi all'aspetto scottante ma ineliminabile per la riflessione pedagogica, ovvero il legame tra l'esperienza educativa e il potere (esercitato espressamente e costitutivamente sui soggetti-oggetto dell'azione), ma anche tra il discorso pedagogico, la pratica educativa e l'ideologia.

Del legame tra l'educazione ed il potere ci avevano già messo in guardia autori come Marx e Freud che più di altri avevano attivato un'operazione di demistificazione tramite cui smascherare con severità il volto “buono” dell'educazione.

---

<sup>37</sup> Ivi, p. 131.

La lezione di Marx permette di riconoscere come i modelli educativi rappresentino costrutti e convenzioni strettamente connessi alle condizioni materiali in cui sono prodotti e funzionali a promuovere l'adattamento sociale dell'individuo. In questo senso viene ad essere riconosciuto il ruolo centrale svolto dall'educazione come veicolo della riproduzione sociale. Con Marx l'educazione viene in sostanza riconosciuta come ideologica, come strumento di cui si avvale la classe dominante per perpetrare il suo potere.

Freud accentua invece il carattere repressivo delle pratiche educative tramite cui la società pone sotto controllo le dimensioni inconscie dell'individuo, attraverso un'azione di "rimozione" delle dimensioni più vitali ed istintive dello stesso. In questo senso l'azione educativa può essere riconosciuta in quanto azione di nevrotizzazione dell'essere umano, di alienazione del desiderio e di ciò che di potenzialmente creativo si dà nell'individuo funzionale all'instaurazione e alla sopravvivenza della società e della cultura. Con Freud quindi l'educazione assume il volto della repressione che aliena e controlla le componenti vitali dell'individuo.

Nonostante sia Freud che Marx abbiano offerto un punto di vista interessante e utile a tematizzare il legame tra pratiche formative e dimensioni di potere, l'autore però su cui appare proficuo attardarsi è Michel Foucault. Seppur Foucault, come gli autori citati in precedenza, non possa certo essere definito un pedagogista, né la sua produzione possa essere riconosciuta come antipedagogica<sup>38</sup>, tuttavia il suo discorso

---

<sup>38</sup> La dicitura "antipedagogo" rimanda al saggio dedicato da Millot a Freud, (Millot C., *Freud antipedagogo*, Emme, Milano, 1982) e viene recuperata da Riccardo Massa per riconoscere l'atteggiamento di critica alla pratica educativa contenuta nella riflessione freudiana presente, pur in forma differente, anche nel pensiero marxiano (Cfr. Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Milano, 1997). Freud come in parte Marx e soprattutto le prospettive marxiste, pur nella loro ambiguità rispetto all'argomento, non negarono nelle loro opere delle aspre critiche rispetto all'educazione; proprio in questo senso risulta possibile rintracciare il significato dell'appellativo "antipedagogico" per la loro riflessione.

Per la produzione foucaultiana il discorso da fare sembra diverso. Nonostante Foucault abbia contribuito attraverso il concetto di coercizione usato in riferimento all'affermazione del potere disciplinare a svelare dei legami profondi e scomodi tra potere e educazione, la dicitura "antipedagogico" appare inappropriata per descrivere il suo discorso nella misura in cui è difficile ritrovare nell'autore francese una critica o un attacco diretto alle forme e alle modalità assunte dalle strategie di potere concepite in termini di strategie di formazione.

L'aspetto che conferisce potenza e vigore intellettuale alla riflessione foucaultiana è al contrario l'abbandono di un atteggiamento moralistico e valutativo rispetto all'esperienza e alle procedure oggetto della sua indagine, a vantaggio di uno sguardo che non si schiera né si indigna ma proprio per questo si rivela attento e capace di riconoscere e cogliere gli elementi nella loro "positività" degli eventi. In questo senso parlare di un Foucault antipedagogo potrebbe voler dire e tradire una delle caratteristiche fondamentale del suo approccio.

- volto ad indagare i diversi modi di soggettivazione degli individui<sup>39</sup> - costituisce uno dei contributi più interessanti e fertili a partire dal quale interrogarsi intorno all'esperienza educativa e alle pratiche in essa messe in atto. Ci si è già soffermati sulle caratteristiche del potere disciplinare per riconoscere la connessione tra il sapere e il potere e il movimento che ha consentito di costituire il soggetto come oggetto di sapere garantendone il questo modo, tramite l'oggettivazione, l'assoggettamento<sup>40</sup>.

Vale però forse la pena recuperare il discorso foucaultiano per promuoverne una lettura volta a accentuarne la portata "pedagogica".

Come abbiamo visto, con Foucault riconosciamo l'affermazione nel corso del secolo XVII e XVIII secolo delle discipline come formule generali di dominazione che tramite la coercizione lavorano nel dettaglio provvedendo alla creazione di corpi docili. Il potere infatti afferma e impone il suo dominio senza suppliare ma attraverso pratiche più pudiche e pervasive, attraverso meccanismi con cui dare la giusta forma e raddrizzare agli individui attraverso la loro costruzione. L'uomo come siamo soliti intenderlo è quindi come abbiamo visto prodotto di potere, l'affermazione delle discipline corrisponde in questo senso alla costituzione dell'uomo dell'umanesimo moderno.

Si afferma dunque un potere - all'opera nei collegi, nelle scuole, nello spazio ospedaliero fino a diffondersi nell'intero tessuto sociale creando la società disciplinare con il passaggio dal blocco chiuso alla funzione generalizzata - che agisce attraverso un'anatomia politica volta a creare e formare corpi sottomessi ed esercitati<sup>41</sup>, corpi docili e produttivi.

Riconoscendo tramite la produzione foucaultiana le strategie di funzionamento del potere disciplinare non può sfuggire l'individuazione di pratiche funzionali a creare soggetti, che agiscono plasmando gli individui, attraverso un'azione

---

<sup>39</sup> "In primo luogo vorrei dire qual è stato lo scopo del mio lavoro nel corso degli ultimi vent'anni. Non si è trattato di analizzare i fenomeni di potere, e neppure di elaborare i fondamenti di una tale analisi. Il mio obiettivo, piuttosto, è stato fare una storia dei differenti modi di soggettivazione degli esseri umani nella nostra cultura" Foucault M. *Perché studiare il potere: la questione del soggetto*, in Dreyfus H. – Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault. Analitica della verità e storia del presente*, Ponte alle Grazie, Firenze, 1989, p. 237.

<sup>40</sup> Cfr. par. 2.3 del presente lavoro, *La clinica come critica*.

<sup>41</sup> "Il corpo è anche direttamente immerso in un campo politico: i rapporti di potere operano su di lui tramite una presa immediata, l'investono, lo marchiano, lo addestrano, lo suppliano, lo costringono a certi lavori, l'obbligano a certe cerimonie, esigono da lui dei segni" Foucault M., *Sorvegliare e punire.*, op. cit., p. 29

minuziosa nel dettaglio che esercita una presa sul corpo e sull'anima<sup>42</sup>. Lo studio dei meccanismi di funzionamento e di diffusione del potere disciplinare rientra a pieno titolo in un campo che è quello delle pratiche di competenza del sapere pedagogico: illuminando le pratiche di sapere e di potere, Foucault incorre in una tematizzazione delle strategie di indubbio interesse per chi si occupa di educazione. Si tratta quindi di riconoscere il portato pedagogico delle strategie di potere.

Ma analizzando da un altro punto di vista – quello pedagogico – questa dinamica è possibile ritrovare il carattere normativo e coercitivo insito nelle strategie formative, il fatto cioè che ogni strategia formativa sia guidata da un ideale di uomo che non si limita a pensare ma che contribuisce materialmente a mettere in atto.

Le pratiche di formazione svelano quindi, ancora una volta, la loro intima e inestricabile connessione con istanze di normalizzazione, il loro essere sottese da un modello di uomo a cui mirano e che contribuiscono, “sporcandosi le mani” nell'esperienza, a costruire proprio perché “ogni contesto, ogni cultura, ogni teoria contiene in sé più o meno implicitamente una teoria dell'uomo, di come deve risultare alla fine del percorso formativo”<sup>43</sup>. È in questo progetto così strettamente legato alle istanze di normalizzazione che è possibile ritrovare le caratteristiche dell'uomo a cui tendere. L'analisi dell'individuo a cui arrivare attraverso il percorso formativo permetterebbe quindi di riconoscere ed esplicitare la componente di potere, la dimensione normativa che sottende e anima ogni proposta pedagogica.

Ma la pedagogia non è la sola ad essere stata compromessa dal legame così stretto con il potere e le istanze di normalizzazione. Non è la sola a produrre i suoi stessi destinatari secondo un modello predefinito.

Altre discipline lavorano sottese da un progetto sull'uomo, altri saperi non si “limitano” a costruire un sapere sul proprio oggetto, ma nascono da intenti pedagogici e quindi agiscono, guariscono, ri-educano, creano il proprio destinatario a immagine e somiglianza di un ideale di norma precedentemente stabilito. Altri saperi custodiscono quindi un'immagine dell'uomo che si adoperano per realizzare tramite un'azione di “messa in forma” secondo criteri specifici. Si tratta di intendere allora in modo più

---

<sup>42</sup> “Una minuziosa osservazione del dettaglio e, nello stesso tempo, un'assunzione politica delle piccole cose, per il controllo e l'utilizzazione degli uomini, percorrono l'età classica, portando con sé tutto un insieme di tecniche tutto un corpus di procedimenti e di sapere, di descrizioni, di ricette e di dati” *ivi*, p. 153.

<sup>43</sup> Riva M. G., *Studio “clinico” sulla formazione*, Franco Angeli, Milano, 2000, p. 107.

chiaro la relazione che connette la pedagogia agli altri saperi sull'uomo e ritrovare in questo discorso conferma del legame tra potere e pratiche pedagogiche e il ruolo che in questa economia assume la norma e il modello di uomo ad essa connesso.

Riccardo Massa in una rilettura del testo foucaultiano *La Storia della Follia*<sup>44</sup> riconosce nella psichiatria, psicologia e psicoanalisi sistemi di pensiero storicamente determinati da intenti pedagogici, proprio perché nati da un gesto morale, funzionali ad asservire un progetto sociale di normalizzazione:

“La pedagogia è una scienza umana, è anzi un momento di sintesi delle scienze umane o un momento attraverso cui queste si impegnano socialmente, se in funzione liberatoria o coercitiva poco interessa; ciò che interessa è che esse siano garanti dell'ordine sociale”.<sup>45</sup>

Le scienze umane, anche quelle che più forsennatamente rincorrono uno statuto scientifico e rigoroso, troverebbero la loro condizione di esistenza e di azione in una percezione morale e nel gesto da essa scaturito.

Tali saperi infatti, seguendo il discorso foucaultiano, sarebbero sorti a partire dal gesto del grande internamento, quel gesto capace di prefigurare strategie e pratiche di normalizzazione, controllo e disciplina che troveranno piena affermazione nelle istituzioni dell'Ottocento e funzionale a garantire l'ordine sociale.

L'esigenza di separare dal corpo sociale alcune categorie di individui per poi sottoporle a un intervento di correzione sarebbe infatti l'effetto indotto dall'affermazione di una nuova sensibilità morale o meglio da una moralizzazione di ciò che prima cadeva sotto la regione del sacro.

Il passaggio dal sacro al morale può essere ben spiegato tramite l'esempio della povertà. Il povero da immagine di Gesù a cui il Medioevo riconosceva una positività mistica e quindi la possibilità di vivere all'interno di un contesto sociale condiviso, viene nell'Età classica riconosciuto come portatore di una colpa. La povertà diventa segno dell'incapacità e dell'inettitudine, espressione della mancanza di buona volontà. In una società così fortemente segnata dall'affermazione dell'etica del lavoro, il povero viene ora riconosciuto come problema sociale ed investito di uno sguardo morale per

---

<sup>44</sup> Foucault M., *La storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano, 1997. Quanto alla rielaborazione del testo a cui si fa riferimento cfr. Barone P.-Orsengigo J.-Palmieri C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su l'esperienza della follia*, Franco Angeli, Milano, 2002.

<sup>45</sup> Ivi, p. 92.

cui “l’errore si articola sulla colpa” e richiede il suo allontanamento dalla società. Il grande internamento è il prodotto di questo gesto (compiuto in sede filosofica tramite la produzione di Cartesio<sup>46</sup>) di estromissione delle varie forme di esperienza deviante dell’uomo, di tutti quei comportamenti non conformi né ascrivibili al territorio della ragione<sup>47</sup>.

Ciò che non si adegua alla norma è quindi allontanato, alienato, l’uomo è riconosciuto come straniero nella società e tale distanza crea le condizioni per oggettivarlo ed assoggettarlo a pratiche di normalizzazione per istituirlo come oggetto scientifico di un sapere e oggetto politico di un potere, quello disciplinare<sup>48</sup>.

È da questo gesto morale, in cui si innesta lo sguardo che indaga che fioriranno le scienze umane.

In questo senso si parla di una pedagogia come “archeologia delle scienze umane” poiché ogni sapere sull’uomo si radica nel gesto di allontanamento, nel progetto di conoscenza e di trasformazione che rivela il suo portato pedagogico<sup>49</sup> nella misura in cui ha come scopo la formazione di un uomo secondo specifiche caratteristiche.

Se il gesto del grande internamento viene riconosciuto come l’origine di tutte le scienze umane (in quanto condizione di possibilità dell’oggettivazione dell’uomo), un discorso particolare dovrebbe però essere fatto per le discipline che in quanto teorico-pratiche (come la psichiatria, la psicologia, la psicoanalisi) si contraddistinguono per l’elaborazione di strumenti e metodi volti ad attivare progetti di cura, guarigione, che promuovono dei percorsi concreti tramite cui provvedere alla rieducazione e adeguamento dell’uomo a un ideale di normalità che ne ha causato l’estromissione dal corpo sociale.

La presenza di un modello di normalità in base a cui stabilire cosa sia la devianza e provvedere a processi di rieducazione, sembra quindi un aspetto costitutivo e positivo del sapere pedagogico e di quelle discipline che con esso si dividono il compito di agire

---

<sup>46</sup> Foucault M., *La storia della follia nell’età classica*, op. cit., p. 51.

<sup>47</sup> “Nell’ombra della città borghese nasce questa strana repubblica del bene che è imposta con la forza a tutti quelli sospettati di appartenere al male” ivi, p. 79.

<sup>48</sup> “È la prima volta che si sostituisce alle misure di esclusione puramente negative una misura di internamento; il disoccupato non è più cacciato e punito; lo si prende a carico, a spese della nazione, ma a scapito della sua libertà individuale. Tra lui e la società si stabilisce un sistema implicito di obbligazioni: egli ha diritto di essere nutrito ma deve accettare la costrizione fisica e morale” ivi, p. 69.

<sup>49</sup> “Foucault mette in luce come le scienze umane siano scienze pedagogiche, del controllo, della coercizione e della produzione” ibidem.

interventi sugli individui<sup>50</sup>. A questa norma si guarda, da questa norma si è guidati nel momento in cui si progettano e si mettono in atto esperienze di formazione. Tramite essa vengono definite le caratteristiche da costruire e da promuovere attraverso il percorso di formazione dell'uomo e il modo attraverso cui farlo. La pedagogia agisce allora guidata da un ideale di normalità verso il quale far tornare o far pervenire, a compimento del percorso di formazione, l'educando. La norma (e la normalizzazione) svolge quindi un ruolo centrale (indipendentemente dal fatto che sia essa funzionale allo status quo o sovversiva dello stesso) in un discorso che voglia occuparsi dell'immagine dell'uomo a cui tendere.

Di questo rapporto con la istanza di normalizzazione che accomuna pedagogia e psichiatria ci parla anche Rita Fadda in *La forma la cura il rischio* testo in cui riconosce gli aspetti di forte vicinanza tra i due saperi connessi al loro essere teorie di una pratica, pratica “volta a «curare» l'uomo, aiutando suscitando, stimolando raddrizzando, cioè intervenendo sul percorso di formazione (il divenire) per influenzarne il corso e perché l'uomo di cui ci si prende cura si sviluppi in modo tale da divenire «normale» o possa rientrare nella normalità se se ne sia allontanato”<sup>51</sup>. Anche in questo caso ritroviamo la presenza di un modello di uomo- “normale” verso il quale tendere nel percorso di cura-formazione-guarigione del soggetto<sup>52</sup>.

È importante ricordare che seppur la presenza del modello normativo possa prefigurarsi in termini più o meno rigidi esso va comunque riconosciuto come sottofondo di ogni proposta educativa o terapeutica, anche quelle che dichiaratamente affermano il rifiuto di una norma. Senza la norma non si avrebbe neppure la domanda di educazione o nel caso della psichiatria e della psicoanalisi di intervento terapeutico. Per

---

<sup>50</sup> “La norma porta con sé, al tempo stesso, un principio di designazione e un principio di correzione. La norma non ha per funzione quella di escludere e di respingere. Al contrario, essa è sempre legata a una tecnica positiva di intervento e di trasformazione, a una sorta di progetto normativo” Foucault M., *Gli anormali. Corso al College de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2002, p. 53.

<sup>51</sup> Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, op. cit., p. 14.

<sup>52</sup> “Non meno che per la pedagogia, il vero oggetto anche se sottinteso e sotteso della psichiatria è l'uomo “normale” e i suoi processi costitutivi e formativi; lo psichiatra è un costruttore di teorie della formatività umana, mentre l'oggetto esplicito – e cioè l'uomo malato di mente – viene semplicemente ricavato, dedotto si potrebbe dire, da quello; è l'anomalia rispetto a quella che si considera la norma della formatività” ivi, p. 25.



cercare di spiegare meglio cosa si intende, vorremmo proporre un esempio tratto dal testo appena citato.

Analizzando la produzione heideggeriana ed in particolare la rilettura in chiave psichiatrica proposta da Binswanger, Rita Fadda riconosce il valore di una psichiatria in cui si proponga un intervento terapeutico che sfugga dalla dipendenza da un'ideale normativo aprioristicamente fondato prefigurandosi invece come scopo la possibilità di potenziare l'originaria capacità dell'individuo di prendersi cura, di assecondare quindi una predisposizione ritenuta essenziale e originariamente costitutiva dell'individuo<sup>53</sup>.

Si propone pertanto un modello di intervento terapeutico che sembra rifiutare l'idea un principio regolatore, di un criterio di norma a cui adeguare i pazienti. In realtà anche sotto questo progetto è possibile identificare un percorso formativo/terapeutico che consenta all'individuo di accedere a determinati atteggiamenti che si considerano auspicabili, una configurazione dell'uomo a cui si tende che naturalmente è connessa all'immagine dell'uomo da cui si parte e che in questo caso è connessa alla teoria heideggeriana<sup>54</sup>. Il lavoro terapeutico è infatti funzionale in questo caso particolare a consentire all'individuo di prendersi cura delle cose del mondo e di se stesso, di progettare un mondo e in questo progetto trovare la propria identità; non è quindi difficile ritrovare in questa descrizione una immagine dell'uomo verso cui tendere, un uomo che nel caso specifico riesca a valorizzare quel tratto identificato come costitutivo e naturale/normale del soggetti ovvero la "originaria" capacità di aver cura.

Anche qui c'è un modello di uomo auspicato, un uomo che sappia esplicitare quelle che vengono definite e presupposte come "naturali" predisposizioni: l'essere pre-occupato, il prendersi-cura, il costruirsi un mondo, il sapersi progettare. È questa allora la norma in forma apparentemente nascosta a cui far pervenire il soggetto del percorso educativo.

---

<sup>53</sup> "Un curare che non è regolato e guidato dal criterio della normalità perché il problema non è di riportare chi soffre psichicamente ad un presunto standard di normalità, cioè di omologarlo a un principio universale aprioristicamente e sempre arbitrariamente fissato (la norma, la salute, il controllo del mondo circostante) ma che tiene conto ed ha di mira solo l'originaria capacità di aver cura e di prendersi cura, la possibilità di avere-un-mondo, e di progettarsi in esso che nella malattia subiscono dei blocchi, degli irrigidimenti, delle chiusure" *ivi*, p. 68.

<sup>54</sup> In particolare si fa riferimento ad un soggetto di cui si intercetta come aspetto peculiare l'apertura verso l'essere e la predisposizione alla Cura: "Se Heidegger sta cercando di delineare l'essenza dell'uomo come Essere-nel-mondo, la cui prima caratterizzazione è quella di essere aperto verso l'Essere e capace di pensarlo, ciò che lo distingue dagli altri enti chiusi dell'Essere, semplicemente gettati nel mondo, è proprio la capacità di avere un mondo cioè di essere caratterizzato da progetto, dalla trascendenza e dalla Cura" in Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, op. cit., p.69.

Anche qui, seppur si rifiuti uno standard aprioristicamente determinato a cui adeguare il paziente, si manifesta una concezione dell'azione terapeutica che comunque è sottesa da un ideale.

Questo passo ci consente allora di confermare l'ipotesi dell'esistenza di un modello, grazie a cui si definiscono e si costruiscono sintomi e manifestazione della patologia nonché antidoti per essa sotto forma di pratiche terapeutiche e in ultima istanza formative.

Addentrando un po' di più nel discorso e rintracciando le immagini dell'uomo a cui si tende attraverso il percorso di formazione, si vedrà che i caratteri con cui tale immagine viene descritta variano a seconda della teoria pedagogica di riferimento e dell'immagine del soggetto in essa presupposta.

Al di là delle differenze proprie delle specifiche proposte è possibile però ritrovare degli aspetti ricorrenti.

Per descrivere l'uomo verso cui tendere nel percorso di formazione frequentemente vengono utilizzate, come per il soggetto presupposto, espressioni tautologiche o che rimandano in modo marcato all'idea di uomo-dato che si presuppone al fondo della teoria pedagogica. Per cui non sarà infrequente ritrovare proposte pedagogiche orientate a valorizzare "l'umanità dell'uomo"<sup>55</sup>, a "recuperare il senso dell'umano"<sup>56</sup>, a "rendere l'anima trasparente"<sup>57</sup>, a permettere al soggetto di "diventare ciò che è"<sup>58</sup>.

Altrettanto spesso nell'indicazione delle caratteristiche dell'uomo verso cui arrivare con l'azione educativa e tramite essa, ricorrono delle parole chiave come "libertà", "consapevolezza" o "individuo attivo". Per cui è possibile incappare nell'invito a "pensare il ragazzo in ogni caso come costruttore attivo della sua visione del mondo e quindi responsabile del suo comportamento"<sup>59</sup>, a riconoscere che "il processo educativo deve "liberare" la personalità compiuta dalla persona di ciascun educando, e tutti gli

---

<sup>55</sup> Cambi F. (a cura di), *Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma, 2007, p. 23.

<sup>56</sup> Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia, 2004, p. 15.

<sup>57</sup> Mortari L., *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambiano*, Liguori Editore, 2006, p. 43.

<sup>58</sup> Burza V., *Il soggetto come problema della pedagogia*, op. cit., p. 10.

<sup>59</sup> Bertolini P. – Caronia L., *Ragazzi difficili*, op. cit., p. 180.

altri eventuali fini, sociali, professionali, culturali, restano secondari”<sup>60</sup> o a “sostenere l’individuo nell’operazione di formazione di una propria identità – di una scelta di esistenza – che sia frutto di riflessione e di consapevolezza e che dunque sia in grado di sostenere, argomentare e difendere”<sup>61</sup>.

Per consentire a tali indicazioni di non rimanere formule vuote e utilizzate con disinvoltura per indicare dei processi formativi anche molto distanti tra loro pur descritti con gli stessi termini e tramite lo stesso linguaggio, è necessario ancora una volta far riferimento puntuale alla teoria pedagogica a cui rimandano, all’idea di soggetto presupposta, anche perché nella maggior parte dei casi l’idea di consapevolezza o libertà viene concepita dalle diverse proposte pedagogiche nei termini di un riconoscimento da parte dell’educando della struttura di uomo che viene presupposta dalla stessa teoria pedagogica. Portare l’educando alla “consapevolezza” significa insomma molto spesso indurlo a “riconoscere” quegli aspetti e quelle caratteristiche che vengono ad essere presupposte come costitutive dell’uomo dalla stessa teoria di riferimento, riproponendo anche in questo caso una sorta di itinerario tautologico e tutto interno alla proposta pedagogica in cui ci si muove.

Da qui la necessità rinnovata di promuovere un lavoro di riflessione ed esplicitazione del concetto di uomo nonché una analisi e decostruzione puntuale dei meccanismi messi in atto concretamente per attivare il percorso formativo poiché da essi prende vita materialmente il destinatario dell’esperienza educativa. Tramite una analisi dell’identikit dell’uomo presupposto e dei meccanismi per attivare l’uomo destinatario è possibile dare un significato più specifico a termini come “libertà” o “consapevolezza” che sono spesso utilizzati senza però una precisazione che consenta di capire a quale meccanismo concreto con essi si faccia riferimento.

Emerge ora in modo più chiaro ciò che si è voluto intendere con l’espressione scienza dell’uomo, scienza per l’uomo e la distanza che tale impostazione marca rispetto ai discorsi volti a riconoscere una centralità e il ruolo di fondamento al concetto di uomo all’interno delle proposte pedagogiche.

Prima di proseguire il nostro discorso, appare opportuno fare una precisazione breve ma fondamentale al fine di evitare confusioni.

---

<sup>60</sup> Viotto P. “Introduzione” in Maritain J., *L’educazione alla persona*, op. cit., p. 12.

<sup>61</sup> Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, Carocci, Roma, 2008, p. 97-98.

È necessario individuare uno scarto e una distanza tra l'uomo a cui si tende tramite il percorso di formazione e l'immagine "dell'uomo" che si presenta come il presupposto dell'azione educativa, tra l'uomo-dato e l'uomo-auspicato, quelli che Enza Colicchi definisce termine *a quo* e termine *ad quem* del processo di formazione<sup>62</sup>. Mentre la prima figura (l'uomo *a quo*) ci informa rispetto al modo in cui è descritto, costruito, percepito l'uomo, il suo rapporto con la realtà, il suo "funzionamento" e rende perciò conto dei suoi aspetti essenziali e dei meccanismi tramite cui egli si trasforma e prende forma, la seconda (l'uomo *ad quem*) ci consente di identificare come prospettarlo, come cioè si pensa possa diventare al termine del percorso di formazione. Da una parte la concezione antropologica sottesa alla proposta educativa, dall'altra il modello auspicato a cui si dovrebbe arrivare grazie all'azione di formazione intenzionale.

Tra le due figure è necessario non fare confusione proprio perché svolgono un ruolo differente nell'economia della proposta pedagogica in cui sono inserite: mentre la prima rappresenta il dato di partenza tramite cui leggere e identificare ciò che l'uomo è, l'altra rappresenta invece il prodotto finale a cui arrivare per il tramite del percorso di formazione.

È evidente che tra le due immagini esista una correlazione nella misura in cui il modo in cui viene identificato ciò che il soggetto è (come cioè ci si rappresenta o si costruisce l'uomo-dato), nasconde al suo interno un ideale di normalità e anomalia che guida poi l'azione di formazione e quindi il modello verso il quale tendere attraverso le pratiche educative da mettere in atto. Poiché le pratiche educative sono sempre teleologicamente orientate, l'identificazione delle finalità che si ritiene opportuno perseguire sono strettamente connesse all'immagine dell'uomo dalla quale si parte. Ma, seppur le caratteristiche dell'uomo a cui si tende siano dipendenti dalla figura dell'uomo-dato, lo scarto tra le due figure esiste ed è fondamentale non solo da riconoscere ma da tematizzare tramite uno sguardo pedagogico.

Tale scarto può essere rappresentato con caratteristiche diverse dalle diverse proposte pedagogiche, come processo che rimanda a un "tirar fuori" simile a quello del modello socratico, un "metter dentro" tipico dei modelli trasmissivi di conoscenze e competenze, o ancora come "scoperta e recupero", tuttavia, indipendentemente da come venga rappresentata, riconoscere la presenza di tale distanza diventa fondamentale per la

---

<sup>62</sup> Ivi, p. 21.

riflessione pedagogica nella misura in cui è tale scarto che crea lo spazio e le condizioni di possibilità e di legittimità dell'azione formativa: senza una distanza tra ciò che c'è e ciò che ci sarà a conclusione del percorso di formazione non sussisterebbe l'esigenza di prevedere ed attivare un percorso di formazione intenzionale.

L'espressione "scienza dell'uomo e scienza per l'uomo" rende pertanto conto di queste due dimensioni compenstrate e indissociabili seppur necessariamente distinguibili e che qualificano il sapere pedagogico, quella di sapere (ovvero scienza dell'uomo, che si prefiggere di descrivere ciò che l'uomo è) e quella pratica (ovvero scienza per l'uomo- che pensa e cerca di mettere atto ciò che l'uomo deve divenire).

È necessario quindi considerare entrambe le figure perché solo considerandole nella loro distinzione possiamo illuminare il meccanismo che le separa, il processo che conduce dall'una all'altra, solo così possiamo parlare del soggetto dal punto di vista pedagogico, ossia a partire dalle pratiche tramite le quali si provvede alla sua strutturazione.

### *Positività di un a- priori storico*

Individuato il significato con cui si ricorre all'espressione pedagogia scienza dell'uomo- scienza per l'uomo per indicare una delle declinazioni dei rapporti tra pedagogia e soggetto, si tratta ora di capire quale senso e valore abbia soffermarsi e indagare il concetto di soggetto. Riconosciuto che ogni teoria pedagogica conserva un'immagine di soggetto da cui parte e a cui vuole pervenire, si tratta di capire se e a quale scopo sia opportuno indagarla.

Se, come abbiamo visto, l'immagine del soggetto risulta essere strettamente connessa alle concezioni della realtà, del mondo, del sapere di cui si fa portatrice la teoria pedagogica in cui l'immagine del soggetto è inserita, è lecito chiedersi se non sia sufficiente per ogni proposta pedagogica limitarsi ad esplicitare in sede di indagine ed azione sul reale quelli che sono i suoi presupposti ontologici, gnoseologici e metodologici, oppure se risulti necessario ed utile soffermarsi proprio sulla concezione del soggetto che viene a essere inserita e sostenuta nella proposta pedagogica, come condizione e prodotto dell'azione educativa.

Si tratta pertanto di chiedersi da quale esigenza nasca la proposta di tematizzare e sottoporre al vaglio critico proprio la categoria di soggetto, se tale operazione sia utile e necessaria o non basterebbe esigere da una proposta pedagogica delle indicazioni chiare circa la sua collocazione da un punto di vista della concezione della realtà e della conoscenza, nonché delle scelte metodologiche tramite cui si sostanzia il modo di indagarla.

L'esigenza di una specifica tematizzazione della categoria di soggetto si radica in primo luogo nella convinzione che tale rappresentazione svolga un ruolo centrale nella configurazione dell'intera proposta pedagogica, occupando un ruolo determinante nella definizione del percorso educativo da attivare e nella predisposizione delle sue concrete manifestazioni. Risulta utile indagare il profilo del soggetto che si presuppone alla base dell'esperienza proprio perché questa immagine influenzerà con le sue caratteristiche sia il modo di concepire e prefigurarsi il soggetto *ad quem* arrivare, sia le modalità, le procedure e le strategie tramite cui pervenirvi e pertanto da mettere in campo, questione questa, di strettissimo ed eminente interesse della pedagogia.

La presunta "natura" dell'uomo viene infatti investita di un peso notevole nella definizione degli aspetti su cui intervenire e sulle modalità tramite cui farlo, nella

teorizzazione del percorso da attivare, nella predisposizione passaggi da prevedere, nell'identificazione dei guadagni formativi da conquistare, nel tipo di trasformazione da promuovere. In questo senso la tematizzazione del soggetto presupposto e della distanza da quello auspicato diventa strumento privilegiato per indagare una proposta pedagogica, punto di vista utile per rintracciare le specifiche strategie e le procedure poste in essere e proposte all'educando.

Tale ipotesi ci viene suggerito dalla riflessione operata da Rita Fadda all'interno de *La cura, la forma, il rischio*, testo già citato in cui si sottolinea quanto la teoria dell'uomo contenuta nelle teorie psichiatriche svolga un ruolo centrale nell'attivazione delle pratiche rieducative e nella strutturazione delle concrete modalità del percorso terapeutico.

Seppur il discorso della pedagoga si riferisca alla psichiatria, quindi ad un campo disciplinare altro rispetto al dominio pedagogico, le indicazioni e le suggestioni proposte offrono chiavi di lettura e spunti interessanti e validi anche per il sapere pedagogico, forse proprio per le strette connessioni e vicinanze tra le due discipline<sup>63</sup>.

La tesi centrale del lavoro di Fadda risiede infatti nella postulazione di un'implicita teoria dell'uomo e della sua formazione sottesa in ogni teoria psichiatrica (aspetto che parimenti abbiamo identificato come tratto peculiare di ogni proposta pedagogica). Ma la riflessione si spinge oltre questa acquisizione: tale teoria dell'uomo non solo sarebbe elemento costante di ogni proposta psichiatrica ma sarebbe strettamente connessa ed influenzerebbe sia le strategie curative adottate in ambito psichiatrico sia le stesse teorie del mutamento terapeutico. Ogni teoria psichiatrica costruirebbe, in modo più o meno esplicito, una teoria della formazione dell'uomo.

Proprio in relazione agli aspetti individuati come costitutivi e strutturali dell'uomo, verrà quindi pensato e letto il cambiamento ed approntare strategie educative/rieducative<sup>64</sup>.

Se la strutturazione del percorso di guarigione, il modo di intendere il processo terapeutico e di attivarlo "poggia su una precomprensione ermeneutica o su un'esplicita esibizione di una teoria dell'uomo, di che cosa sia l'essenza dell'essere uomo"<sup>65</sup>,

---

<sup>63</sup> Connessioni ampiamente esplicitate dalla stessa autrice nel testo citato, cfr. *ivi*, pp. 15-31.

<sup>64</sup> "La psichiatria si dimostra abbastanza inconsapevole del fatto che essa contiene sempre, esplicitamente o implicitamente, una teoria della formazione dell'uomo e proprio su questa fonda la sua teoria e la sua pratica correttivo-decostruttiva-ricostruttiva" *ivi*, p. 24.

<sup>65</sup> *Ivi*, p. 164.

l'immagine del soggetto sarebbe una chiave d'accesso tramite cui illuminare altri aspetti fondamentali delle proposte di formazione/guarigione.

Per rendere conto di come la definizione dell'uomo influenzi l'intera rappresentazione del processo di formazione e le strategie concretamente messe in atto, Fadda cita l'esempio dell'approccio cognitivista con lo specifico riferimento al modello dei programmi di ricerca di Liotti e Guidano. Analizzando la proposta dei due autori, si riconosce come il presupposto alla base del cognitivismo psichico presupponga la caratterizzazione dell'uomo come sistema conoscitivo, come realtà che prende forma attraverso una attività costruttrice di teorie e di ipotesi su sé e sul mondo. L'immagine dell'uomo e del suo "funzionamento" alla stregua di un "sistema conoscitivo" comporterà quindi l'identificazione da parte della teoria di riferimento di quelli che sono i fattori costitutivi del soggetto su cui incentrare il lavoro di rieducazione, determinando la definizione dell'intervento e delle strategie da proporre e la valutazione dei risultati ottenuti. Sarà allora proprio su tali processi di conoscenza e sul modo di concepirli che verrà tarata la proposta terapeutica, nella misura in cui questa teoria contiene, secondo l'autrice, un implicito postulato ontologico che fa coincidere essere e conoscere. È quindi in relazione a questa idea di sistema conoscitivo che verranno pensate ed attivate le strategie di formazione, verrà pensato e valutato il cambiamento e la guarigione del soggetto.

La connessione individuata a partire dall'approccio cognitivista tra rappresentazione dell'uomo e strategie formativo-terapeutiche messe in atto riguarda però tutte le proposte e le teorie psichiatriche poiché ogni teoria del cambiamento terapeutico "dovrà far leva evidentemente, sui fattori che vengono considerati strutturanti e costitutivi della persona, dunque su tutti i fattori che caratterizzano un processo formativo"<sup>66</sup>.

A partire da una riflessione sull'uomo diventa allora possibile interrogarsi e chiarire per ogni teoria psichiatrica quale tipo di cambiamento viene agevolato, quali aspetti dell'uomo riguarda, con quali procedure viene a realizzarsi.

La possibilità di ricorrere al concetto di soggetto inteso come strumento euristico a partire dal quale meglio intendere le caratteristiche, i presupposti e le modalità di intervento di una proposta teorica, rappresenta però un'ipotesi e una proposta valida anche per indagare il discorso pedagogico.

---

<sup>66</sup> Idem.



Anche in pedagogia infatti, la concezione di ciò che si pensa sia l'uomo, le categorie a partire dalle quali descriverne la condizione, la presenza, il cambiamento determineranno in modo incisivo il modo di progettare la formazione e di promuovere una azione che lo coinvolge, con una predisposizione ad intervenire sugli aspetti individuati-costruiti come costitutivi e determinanti dello stesso<sup>67</sup>.

L'immagine dell'uomo diventa allora uno strumento tramite cui cercare di intendere quale rappresentazione del processo formativo viene promossa dalle teorie pedagogiche, su quali aspetti si concentrerà l'azione educativa, quale tipo di acquisizioni avrà modo di guadagnare l'educando ed attraverso quali meccanismi e strategie vi sarà condotto.

Per cercare di far maggior chiarezza su quanto affermato, può essere utile far riferimento a una teoria pedagogica ed illuminare tramite un riferimento meno astratto, ciò che si vorrebbe qui intendere.

A tal proposito può essere utilizzata la prospettiva fenomenologica, uno degli approcci più diffusi ed autorevoli del panorama pedagogico italiano, con particolare riferimento alla proposta di formazione elaborata da Piero Bertolini per i "ragazzi difficili". La scelta del riferimento alla fenomenologia si radica nella convinzione che quest'ultima si presenti come una delle teorie più attente ad esplicitare con trasparenza e serietà i presupposti alla base della propria proposta ed i meccanismi ad essi conseguenti.

Nella misura in cui la fenomenologia individua come caratteristica essenziale dell'individuo, l'intenzionalità della coscienza (la capacità cioè di intenzionare il mondo, attribuirgli un significato ponendolo in un orizzonte di senso<sup>68</sup>), sarà in relazione a questa identificazione che si riconoscerà e si renderà conto del comportamento anomalo di alcuni soggetti e a partire da questo punto, dalla domanda di formazione, si elaborerà l'idea di un cambiamento e verrà predisposto l'intero percorso di educazione/rieducazione.

---

<sup>67</sup> "Eppure, sia in campo pedagogico che in campo psichiatrico, si devono fare i conti, che piaccia o no, che lo si ammetta o meno, con questo problema. Niente di attinente alla formazione dell'uomo e tanto meno alla sua educazione può essere detto senza presupposti circa il problema più imbarazzante, scomodo, ingombrante, perché massimamente radicale e misterico, di «che cosa significa essere uomo»" *ivi*, p. 25.

<sup>68</sup> "Da un punto di vista fenomenologico, ogni individuo in quanto soggetto vivente ha nell'intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale", Bertolini P.- Caronia L., *I ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, op. cit., p. 41.

A fronte di comportamenti considerati inadeguati sulla base di un accordo intersoggettivo, la prospettiva fenomenologia vi rende infatti ragione facendo infatti riferimento proprio alla caratteristica essenziale del soggetto e pertanto ad una “strutturazione debole o disadattiva di una visione-del-mondo e di-sé-ne-mondo-con-gli-altri”<sup>69</sup>. I comportamenti ritenuti anomali, e pertanto richiedenti un intervento educativo, vengono quindi associati dalla prospettiva fenomenologia alla difficoltà del ragazzo a riconoscere il proprio ruolo attivo nella costruzione della realtà, a conquistare una posizione che sappia trovare un equilibrio tra l’assimilazione del dato e l’accomodamento dei propri schemi, compatibilmente al presupposto per cui l’uomo è intenzionalità.

Se il problema del soggetto è allora connesso alla capacità di intenzionare la realtà è su questo aspetto ritenuto specifico, avvertito e presupposto come essenziale, che dovrà concentrarsi la proposta educativa, dovrà essere concepita la trasformazione, dovranno essere approntate strategie e procedure d’azione, tanto da definire il dominio e le modalità di intervento della proposta educativa<sup>70</sup>. Si rende quindi evidente come l’immagine del soggetto presupposto influenzi e determini non solo i fini a anche i concreti mezzi del percorso formativo.

Il lavoro educativo sarà inteso allora a promuovere consapevolezza del ruolo attivo e del proprio contributo nella rappresentazione della realtà, a prendere le distanze dai consueti schemi e modelli di significazione del reale, a potenziare quella che viene definita coerentemente rispetto al quadro teorico in cui è inserita l’immagine dell’uomo presupposta, la “genesì attiva” del soggetto. La scelta delle strategie operative presentate nella trattazione fenomenologica (ottimismo esistenziale, l’educazione al bello e al difficile, l’esperienza dell’altro e l’avventura<sup>71</sup>) e l’allestimento di tali esperienze si inserirà e troverà giustificazione in questa rappresentazione della formazione e del cambiamento-rieducazione intesa come dilatazione del campo di esperienza. Rappresentazione che a sua volta trova radicamento nell’idea di intenzionalità come caratteristica essenziale dell’uomo.

---

<sup>69</sup> Ivi, p. 12.

<sup>70</sup> “La capacità del soggetto di investire di senso il reale, di orientarsi ed agire in esso in funzione di un proprio profondo schema di significati, il suo ruolo attivo nell’elaborazione dei condizionamenti che lo circondano, diventano i nuovi domini della riflessione sul fenomeno della devianza minorile” ivi, p. 35.

<sup>71</sup> ivi, pp.

Il discorso sull'uomo, sull'immagine dell'uomo presupposto e prodotto dalla proposta pedagogica, fornirebbe quindi la possibilità di riconoscere e tematizzare lo spazio tra il prima e il dopo e pertanto di accedere a una riflessione relativa al percorso formativo da porre in atto.

È proprio questo spazio che alla riflessione pedagogica interessa e che rappresenta il suo specifico, perché è in esso che il sapere pedagogico sarà chiamato a intervenire, prefigurando ed allestendo esperienze che facciano da ponte, da tramite tra una sponda e l'altra, tra un prima (l'individuo *a quo*) ed un dopo (individuo *ad quem*). Ciò che si avrebbe modo di porre in luce è la rappresentazione del processo di formazione che sostiene le proposte operative intenzionali, quale immagine esiste e dà senso alla strutturazione dell'area di mediazione<sup>72</sup> rappresentata dall'esperienza educativa.

Tramite una riflessione teorica di questo tipo, indagando il percorso concreto che viene proposto all'educando e le ragioni che lo sottendono, si avrebbe quindi modo di

---

<sup>72</sup> L'idea di esperienza educativa come spazio di mediazione non riducibile all'esperienza diffusa ma dotato di una propria specificità ontologica e tale da legittimare la presenza di una disciplina specifica volta ad occuparsene, rappresenta un aspetto fondamentale da riconoscere del modo di intendere l'accadere educativo da parte della clinica della formazione. Esso ritorna come aspetto ricorrente della produzione di Riccardo Massa tanto da portare l'autore a ricorrere ad una serie di metafore tramite cui rendervi conto, il gioco, l'avventura ed in particolare il teatro: "L'educazione come evento, come campo di azione sospende il fluire della vita diffusa e la diffusività dell'esperienza sociale ed istituisce un suo campo di azione che ha un suo campo specifico" Massa in Antonacci F.- Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni sulla peste, il teatro, l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001, p. 36. Come avviene per il gioco che definisce un'esperienza dotata di regole proprie, spazi, tempi differenti, per l'avventura che consente di allestire una realtà di sperimentazione o per il teatro che crea un mondo nel mondo, così l'esperienza educativa può e deve essere riconosciuta a partire da una irriducibilità alla realtà diffusa che ne giustifica la presenza e ne permette lo svolgimento.

Vale forse la pena precisare che l'immagine utilizzata per indicare l'esperienza educativa come di un ponte tra un prima e un dopo, non è da intendersi come riferimento celato o una suggestione recuperata alla riflessione deweiana sulla scienza dell'educazione nonostante l'autore americano scelse proprio il noto riferimento metaforico all'arte di costruzione dei ponti per parlare del sapere che si occupa dell'educazione. Nel testo *Le fonti di una scienza dell'educazione* Dewey associa infatti il sapere sull'educazione alla scienza della costruzione dei ponti, ma tale immagine viene scelta allo scopo di negare l'autonomia e la specificità di un sapere che si occupi di educazione e pertanto con un senso e in un contesto completamente diverso da quello qui esposto: "Non vi è una scienza particolare e indipendente dell'educazione più di quanto non vi sia una scienza di gettar ponti. Ma il materiale ricavato da altre scienze fornisce il contenuto della scienza dell'educazione quando viene rielaborato sui problemi che sorgono nell'educazione" Dewey J., *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Città di Castello, 2005, p. 26.

Pertanto anche se la scelta dell'immagine del ponte per descrivere l'esperienza educativa sembrerebbe costituire un riferimento alla produzione deweiana appare chiaro il diverso utilizzo di tale immagine in questo discorso (e a sostegno dell'ipotesi opposta a quella del filosofo) e l'intenzione di non negare la specificità ontologica dell'esperienza educativa ma al contrario riconoscerne l'irriducibilità all'esperienza della vita diffusa.

problematizzare, di dare consistenza più concreta e precisa ad espressioni spesso utilizzate per descrivere il percorso di formazione, come “libertà”, “indipendenza” o “consapevolezza”. Tali espressioni, come abbiamo visto, ricorrono abbondantemente nelle proposte di formazione ma talvolta con significati e a sostegno di pratiche completamente differenti e inconciliabili quanto a presupposti teorici e strategie operative. Si tratta allora di definire illuminando quali oggetti, attraverso quali strategie, verso che tipo di consapevolezza, verso quali acquisizioni, tramite quali movimenti si prospettano e si allestiscono le proposte pedagogiche destinate all’educando.

Affermare, come si intende qui fare, che la rappresentazione che la proposta pedagogica implicitamente o esplicitamente offre del soggetto sia elemento che influenza l’esperienza educativa nella sua definizione concreta e materiale non significa però dissolvere la materialità dell’accadere educativo nelle idee sulla formazione e sul soggetto.

Si è consapevoli del fatto che oltre l’agito intenzionale dell’educatore esiste ed è indispensabile considerare il sostrato materiale ed inintenzionale di ogni accadere educativo<sup>73</sup>. Si è consapevoli inoltre della distanza tra gli effetti materiali delle pratiche che danno forma ai soggetti e i valori astratti che ad esse sono associate.

Tuttavia cercare di fare un po’ di chiarezza dal punto di vista teorico sul modo in cui si concepisce il meccanismo della formazione (che tipo di percorso viene prospettato per il soggetto, da quali passaggi è segnato, quali trasformazioni promuove) rappresenta un’operazione utile per rendere la riflessione pedagogica più limpida, per ripensare criticamente le proprie azioni e le rappresentazioni che la guidano.

Esplicitare il concetto di soggetto presupposto da una proposta pedagogica non costituisce pertanto un semplice vezzo intellettuale poiché è sulla base di queste concezioni, convinzioni spesso non esplicitate dalle teorie pedagogiche che vengono pensati e predisposti gli interventi educativi e vengono giustificate e costruite le

---

<sup>73</sup> “Non saranno i nostri propositi, desideri ed intenzioni ad educare, ma le situazioni, i processi e le esperienze nelle quali siamo implicati. Possiamo decidere fino al dettaglio i requisiti dell’azione educativa: gesti copioni, ruoli, ma quello che educa davvero sfugge al controllo è la dimensione materiale delle mosse che abbiamo previsto” Orsenigo J. in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, op. cit., p. 178-179.

proceduralità in cui l'educando sarà inserito, create le condizioni materiali come la strutturazione degli spazi, dei tempi e dei corpi.

La concezione dell'uomo diventa allora uno strumento a partire dal quale illuminare le concezioni dell'educare che sottendono la strutturazione delle esperienze intenzionali, identificare con le opportune specificazioni le caratteristiche e il senso dell'esperienza che si proporrà di allestire.

Un ulteriore elemento che induce a riconoscere nell'analisi del soggetto presupposto e proposto dalla pratica educativa un elemento attraverso cui indagare la proposta pedagogica cui esso riferisce è individuabile nel fatto che, come si è visto, tematizzando l'ideale di uomo sotteso ad ogni teoria risulta possibile riconoscere e dissotterrare la portata ideologica interna ad ogni proposta educativa. Nella misura in cui l'immagine del soggetto presupposto determina la rappresentazione del soggetto prodotto e poiché il concetto di uomo a cui pervenire agisce come ideale regolativo a cui tendere e in base al quale predisporre il percorso formativo, è possibile ritrovare nella tematizzazione del soggetto un punto di vista privilegiato a partire dal quale indagare la dimensione normativa costitutiva della pratica educativa, ritrovare il concetto di norma in base a cui si opera, sospendere la retorica che vuole l'azione educativa intenzionale rivolta al "bene" e al miglioramento dell'educando per ritrovare invece il peso dei modelli e delle rappresentazioni di cui ogni proposta pedagogica è figlia e che veicola, nonché il lato più inquietante ma ineliminabile del percorso educativo (l'istanza coercitiva ad essa connessa) e il carattere ideologico del discorso che lo tematizza. Analizzare il modello di soggetto rappresenta allora la possibilità per il discorso pedagogico di divenire riflessione critica capace di tematizzare le dimensioni più inquietanti e scomode che l'accadere educativo nel suo darsi implica.

Alla luce del discorso fatto sulla presenza di una immagine del soggetto costante nelle diverse teorie pedagogiche e sui vantaggi di una sua analisi, risulta allora possibile in primo luogo associare il concetto di soggetto, vista la tendenza a non essere

tematizzato, a quello di a priori interno a ogni proposta pedagogica. Il soggetto funge da a priori nella misura in cui è presupposto, spesso impensato, a partire dal quale viene ad essere strutturata e determinata la proposta pedagogica in cui è inserita. Si tratta però di chiarire in che senso si intende l'a priori, quale statuto conferirgli. Per evitare di riconoscere a un elemento, in questo caso l'immagine del soggetto, i tratti dell'incondizionatezza è opportuno accogliere l'indicazione foucaultiana che invita a riconoscere all'a priori il suo carattere storico al fine di riconoscerne in questo modo la positività.

Foucault infatti attraverso la sua produzione ci invita a riconoscere come ogni a priori sia accessibile solo storicamente, in ragione del fatto che “non esiste un punto di vista costituente che non sia anche costituito, che non sia cioè implicato nel processo stesso di costituzione del senso; sotto questo aspetto l'a priori è storico”<sup>74</sup>. Si tratta così di togliere all'a priori i tratti della necessità, evitando il rischio di trattazioni prescrittive e dogmatiche.

Il fatto di essere un prodotto storico, da tratteggiare con i caratteri della contingenza piuttosto che con quelli della necessità, non toglie però all'a priori il suo ruolo positivo, che lo pone nelle condizioni quindi di strutturare eventi, di intercettare e indurre positività.

A fronte infatti delle critiche a Foucault secondo le quali il tratto peculiare dell'a priori sarebbe quello di porre condizioni ed essere perciò sottratto a ogni condizione posizione che metterebbe in scacco la stessa espressione “a priori storico” ritrovando in essa un paradosso inaccettabile, Foucault, afferma Natoli, aggira l'obiezione mostrando che “l'a priori è “formale” per quel tanto che struttura eventi”<sup>75</sup>.

In questo senso sarebbe salvaguardato il ruolo positivo e pertanto produttivo dell'a priori pur senza riconoscimento del suo carattere assoluto e necessario.

Si assiste così alla dissoluzione del trascendentale operata dal filosofo francese che consente di sostituire il concetto di trascendentale con quello di positività, intercettando in questo modo un nuovo campo e nuovi oggetti di indagine: entità aleatorie, storiche e perciò eventuali, non riducibili ad alcuna funzione assoluta “meno che mai a ciò che la tradizione filosofica ha chiamato il *trascendentale*”<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Natoli S., *La verità in gioco*, op. cit., p. 11.

<sup>75</sup> Ivi, p. 12.

<sup>76</sup> Ivi, p. 8.

Si può quindi riconoscere l'effetto positivo di un'entità pur senza attribuire ad essa le caratteristiche del trascendentale, riconoscendole piuttosto l'aspetto storico ed eventuale ma tuttavia comprensibile ed esplicabile.

Riprendendo con un po' di libertà le suggestioni foucaultiane sull'apriori relative agli ordini discorsivi e agli eventi da essi scaturiti per applicarle alla nostra indagine sul soggetto, si tratta quindi di non trattare il soggetto come un a priori dai caratteri dell'assolutezza e della necessità ma al contrario proprio a partire dalla configurazione storica e determinata della visione del soggetto contenuta in una proposta pedagogica, aver la possibilità di considerare gli effetti positivi ad essa riconducibili.

Si tratta quindi di promuovere un discorso che non consideri il soggetto come dato per scontato o come realtà della quale definire se sia vera o falsa, ma al contrario che consenta di riconoscerlo come elemento da decostruire, da sottoporre a un lavoro critico individuando ed esplicitando le caratteristiche con le quali lo si definisce; tali caratteristiche e tale identikit, lungi dall'essere considerati un dato assoluto e necessario, possano però essere colte nelle positività che producono.

Pur attribuendo il carattere relativo e contingente alla nozione di soggetto di cui si fa portatrice ogni proposta pedagogica, risulta possibile riconoscere gli aspetti produttivi che da esso derivano intesi sia nella forma del processo di formazione pensato e materialmente posto in atto dalla proposta, sia come immagine del soggetto *ad quem* arrivare tramite il percorso di formazione, con tutte le implicazioni ideologiche ad esso associate.

La tematizzazione del soggetto può divenire quindi strumento tramite il quale rendere conto di come all'interno di una specifica proposta pedagogica viene intesa la trasformazione del soggetto stesso, quali aspetti/oggetti essa riguardi, a partire da quali strategie e procedure venga messa in atto.

### 3.2 Pedagogia e morte dell'uomo: discorso intorno all'educatore

Nell'analisi dei rapporti che intrecciano discorso pedagogico e soggetto, non si può certo tacere la crisi a cui il Novecento condannerà il concetto di uomo<sup>554</sup> e riconoscere in questa critica un luogo e un'occasione importante di problematizzazione da parte del sapere pedagogico.

Tale operazione di profondo ripensamento della disciplina alla luce delle trasformazioni connesse al concetto di soggetto risulta infatti necessaria sia per l'importanza che a questa categoria veniva riservata dal pensiero Moderno per come si è storicamente configurato - il concetto di *cogito* era infatti posto alla base delle concezioni ontologiche ed epistemologiche del tempo - sia per la ferocia della critica che la filosofia del Novecento rivolgerà ad esso inducendo a comprendere il soggetto al di fuori e oltre la nozione di Io e restituendo un'immagine dell'uomo frammentata e fortemente indebolita.

Se tale crisi, in quanto crisi della ragione<sup>555</sup> che sul *cogito* fondava i suoi procedimenti e le sue modalità di indagine, comporterà una profonda trasformazione del modo di intendere la realtà e di conoscerla, modificando le caratteristiche, i presupposti, i criteri e le procedure del discorso scientifico, essa d'altro canto provocherà uno stravolgimento e un impatto ancor più forte sulle scienze umane che identificano nell'uomo il proprio specifico oggetto di indagine, e ancor di più sulla pedagogia in quanto disciplina volta a indagare l'accadere educativo, ovvero quelle esperienze che nel loro darsi contribuiscono alla strutturazione di soggetti.

La pervasività dell'intelaiatura teorica umanista all'interno del discorso pedagogico dalla Modernità ad oggi<sup>556</sup>, e la conseguente posizione di centralità attribuita all'uomo in pedagogia consentono di intuire quindi a quali ingenti trasformazioni e cambiamenti la sua morte inviti la pedagogia.

---

<sup>554</sup> A.a. V.v., *Realtà e illusioni del soggetto*, Edizioni del Verri, Mantova, 1982.

<sup>555</sup> Gargani A. (a cura di), *La crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino, 1979.

<sup>556</sup> La categoria di soggetto appare infatti fondamentale per rendere conto della pedagogia moderna, afferma a tal proposito Enza Colicchi: "Il fatto è che la pedagogia moderna, che si era costituita e sviluppata nell'ambito del grande progetto dell'umanesimo europeo, aveva affidato all'educazione il compito "costruire l'uomo", di edificarne l'identità e la coscienza (e, per questa via, di costruire il mondo, di fare la storia). E ciò a partire da un disegno di per sé sussistente, da una meta definita, cioè a dire in riferimento e in ottemperanza a un ideale sostanziale di persona da realizzare già fissato. Ideale sostanziale di persona che ciascuna teoria dell'educazione mediava da qualche sistema ideologico" in Colicchi (a cura di), *Il soggetto della pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 22.



Il proposito è allora quello di tentare di chiarire il ruolo del soggetto e i termini della sua problematizzazione operata dalla filosofia del Novecento per riuscire a capire che cosa viene ad essere minacciato, quale immagine del soggetto entra in crisi e perché, chiedendosi se sia ancora possibile parlare di soggetto per rendere conto delle esperienze educative e se sì in che termini.

Una volta fornita una breve indicazione sulla crisi del soggetto così come si è configurata nel contesto filosofico, sarà necessario tentare di chiarire quali conseguenze questo ripensamento delle caratteristiche e dello statuto del soggetto porti al discorso pedagogico chiedendosi se sia sufficiente sostituire un nuovo ideale regolativo alla base della riflessione e delle proposte di formazione – e pertanto avvicinare semplicemente a un soggetto forte e trasparente un'idea di uomo semplicemente più debole ed mobile mantenendo però fermi i termini della questione o risolvendola facendo semplicemente riferimento alle prospettive di educazione permanente - oppure se la morte dell'uomo coinvolga e implichi una riflessione di più ampio respiro e inviti a riflettere sul sapere, sull'oggetto e sull'identità disciplinare della pedagogia mettendola ancora una volta radicalmente in discussione.

Si tratta in sostanza di non ignorare la problematizzazione del soggetto, i profondi cambiamenti nel modo di intendere l'uomo e cercare di individuare se e perché abbia ancora senso parlare di soggetto in pedagogia dopo la decostruzione operata dalla filosofia, per riconoscere poi, assieme al valore di una problematizzazione di questo tipo anche i vantaggi che essa offre.

### *Dal soggetto-fondamento alla questione del soggetto*

Come già accennato, incrociare la nozione di soggetto significa confrontarsi con una delle categorie più controverse e frequentate dal discorso filosofico del Novecento. Sarà forse per la posizione e per il potere che all'uomo venivano riservati dalla Modernità che il ripensamento critico del modo di intendere la conoscenza e la realtà operato dalla filosofia contemporanea passerà dalla crisi del *cogito*<sup>557</sup>, togliendo in questo modo all'individuo ogni certezza identitaria e mettendone in dubbio la capacità di conoscere ed agire con consapevolezza e volontà all'interno del reale.

La critica novecentesca alle pretese di verità fondate sull'evidenza, all'impianto del sapere e delle credenze che avevano segnato lo sviluppo del pensiero Moderno difficilmente poteva evitare il confronto e la critica del "soggetto" così come era stato pensato e proposto a partire dalla produzione cartesiana, anche e soprattutto perché proprio al *cogito* veniva riconosciuto un ruolo centrale nelle concezioni ontologiche ed epistemologiche del tempo. Con Cartesio infatti lo statuto e le caratteristiche del soggetto vengono legate a doppio filo alla concezioni della realtà e del sapere, nella misura in cui l'uomo – inteso nella versione coscienzialista e sostanzialista - era riconosciuto come luogo germinale non solo del reale ma anche della conoscenza, di cui era posto a fondamento e a garanzia<sup>558</sup>.

In questo senso mettere in scacco le pretese di verità e di fondamento del sapere obbligava a fare i conti con il concetto di soggetto-*cogito* e provvedere alla sua critica<sup>559</sup>.

L'operazione critica attivata dalla filosofia del Novecento si consumerà pertanto tramite il superamento del concetto di soggetto nella sua accezione antropologicamente

---

<sup>557</sup> "Non si può certo negare che l'idea di soggettività autoreferenziale e fondativa, oltre che del sapere scientifico, dell'intera realtà, affermatasi nel corso dell'età moderna, sia entrata in crisi e con essa siano entrate in crisi tutte le certezze, le evidenze originarie, le verità ultime e incontrovertibili, le idee chiare e distinte di cartesiana memoria; e insieme, siano crollati i miti e i valori tradizionali, legati a precise condizioni storiche del passato e posti a fondamento della nostra civiltà occidentale" Giambalvo E. "Per una nuova pedagogia del soggetto", in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 109.

<sup>558</sup> "La filosofia di Cartesio testimonia un guadagno decisivo per il soggetto moderno: il suo *diritto* alla verità. Cartesio è dunque il testimone eloquente della verità della ragione [...] Tutto questo avviene perché la ragione ha trovato la via per far valere il suo diritto e quindi per porre la sua assoluta legittimità" Natoli S., *La verità in gioco*, op. cit., p. 33.

<sup>559</sup> "È forse assai prossimo il tempo in cui si comprenderà sempre più che cosa propriamente è stato sufficiente per fornire le fondamenta a tali e assolute costruzioni dei filosofi, quali i dogmatici fino ad oggi hanno edificato, una superstizione popolare di età immemorabile (come la superstizione dell'anima che, quale superstizione del soggetto e dell'io, ancora oggi non ha cessato di creare disordini)" Nietzsche F., *Al di là del bene e del male*, Adelphi, Milano, 2007, p. 4.

intesa, tramite un movimento che porterà l'uomo ad essere depresso dal ruolo di fondamento certo e indiscusso di ogni attività, principio in grado di attivare e presidiare l'esercizio della razionalità e la ricerca dei criteri di verità. L'immagine dell'uomo inteso come coscienza e garante di autoreferenzialità, autosufficienza e trasparenza cederà quindi il passo a quelle determinazioni (il Linguaggio, la Storia, l'Inconscio) in grado di minacciarne la certezza e la stabilità identitaria, restituendo alle scienze umane un soggetto instabile e frammentario. L'uomo da presupposto del sapere diviene in sostanza prodotto.

Sembra quindi opportuno risalire al *cogito* cartesiano per ritrovare quella declinazione della nozione di soggetto che segnerà in modo profondo non solo l'età Moderna quanto l'intera tradizione filosofica occidentale, nonché il sostegno e la base di quell'intelaiatura teorica umanistica da cui la pedagogia ancora fatica ad affrancarsi.

### Il *cogito* e la possibilità di “trovarci a casa nostra”

Nel discorso cartesiano ritroviamo l'idea di un soggetto “noto e familiare a sé” ma anche capace di porsi a fondamento del reale e del sapere<sup>560</sup>.

Il progetto cartesiano mira infatti a promuovere il dominio della ragione e la costituzione di una conoscenza certa ed indubitabile della realtà, consentendo all'uomo di ritrovare un punto saldo da cui avere accesso alla verità e affrancarsi da una condizione di incertezza<sup>561</sup>. Cartesio propone quindi un'operazione di progressiva astrazione da tutto ciò che è esterno al *cogito*, per ritrovare la garanzia indubitabile ed il fondamento saldo nell'attività di pensiero<sup>562</sup>. Viene infatti identificata nella certezza

---

<sup>560</sup> “É in questo orizzonte che sempre più soggetto caratterizza l'uomo in quanto stabile identità, Io in senso proprio che conoscendo rappresenta e dà ordine al mondo, come suo oggetto” Bonito Oliva R., *Soggettività*, Guida editori, Napoli, 2003, p. 9.

<sup>561</sup> Hegel tra i primi riconobbe in Cartesio la possibilità di configurare una filosofia autonoma, fondata su un pensiero che consentisse di tener salda ogni cosa, tanto da individuare con il filosofo francese l'opportunità “di trovarci [...] proprio a casa nostra e, come il navigatore dopo lungo errare sul pelago infuriato, possiamo gridar “terra””<sup>561</sup>. Hegel G. W. F., *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, 1967, vol. III, 2, p. 66.

<sup>562</sup> “La condizione di soggetto come situazione dell'uomo nel mondo svela quell'insidiosità e incertezza, a cui la filosofia può porre rimedio solo rendendo egemone la ragione che sola, nel suo potere e nel disporsi dell'uomo alla sua guida, può svincolarlo da quanto lo disorienta come instabile, incerto” Bonito Oliva R., *Soggettività*, op. cit., p. 13.

immediata offerta all'esperienza della coscienza riguardo ai propri contenuti, la fonte di ogni conoscenza nonché il punto archimedeo dell'intera filosofia<sup>563</sup>.

L'operazione di porre un soggetto, in senso umanista, come fondamento a garanzia delle pratiche di conoscenza inaugurata da Cartesio, viene successivamente accolta e portata a compimento da Kant<sup>564</sup> il quale partendo dalla fondazione cartesiana del soggetto, procede alla sua legittimazione.

L'uomo posto al centro della traduzione ideale del mondo, si assume con Kant il compito di una riflessione sui suoi procedimenti verificando così la validità delle sue leggi rispetto all'esperienza e guadagnando la certezza dei risultati del proprio operare<sup>565</sup>. Viene così realizzato, attraverso l'atto di legittimazione, il consolidamento dell'immagine antropomorfa dell'universo, l'affermazione del dominio della ragione e la liberazione dell'uomo dall'autorità e dalle determinazioni esterne.

L'uomo viene investito di un ruolo centrale rivendicando quindi l'esigenza di non ricevere più norme e leggi né da Dio né dalla natura, quanto il diritto e la capacità di fondarle da sé, a partire dalla propria ragione e dalla propria volontà. In questo senso il soggetto acquisisce e costruisce il suo *diritto* alla verità, a promuovere una forma di conoscenza certa e un controllo su se stesso e sul reale.

Tale pretesa sottende il progetto illuministico che, come ci ricorda Foucault, Kant presenta nei termini di emancipazione da quella condizione di minorità in cui si trovava fino a quel punto l'umanità, inaugurando un nuovo rapporto tra volontà, autorità e uso

---

<sup>563</sup> Cfr. a tal proposito le considerazioni sulla lettura che Schopenhauer offre di Cartesio in Moroni R., *Soggetto e modernità. Hegel, Nietzsche, Heidegger interpreti di Cartesio*, Franco Angeli, Milano, 2007, p. 155.

<sup>564</sup> Anche se nel passaggio da Cartesio a Kant, Foucault - come ci ricorda anche Canguilhem - evidenzia una soglia, il passaggio ad una nuova *episteme*, che ha reso possibile la costituzione dell'uomo in quanto oggetto di scienza e ha consentito pertanto la nascita delle scienze umane: "Ma alla fine del XVIII secolo e all'inizio del XIX, la filosofia kantiana da un lato, la costituzione dell'altro della biologia, dell'economia e della linguistica hanno posto la domanda: *che cos'è l'uomo?* Dal momento in cui la vita, il lavoro, il linguaggio cessano di essere gli attributi di una natura per diventare pure essi nature radicate nella storia specifica, nature al cui incrocio l'uomo si scopre naturato, cioè sostenuto e contenuto ad un tempo, allora si costituiscono le scienze empiriche di tali nature in quanto scienze specifiche del prodotto di tali nature, ossia dell'uomo" Canguilhem G. "Morte dell'uomo o estinzione del cogito?" in Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Bur, Milano, 2004, p. 432.

<sup>565</sup> "Il soggetto, allora, fondamento del mondo ridotto alla sua immagine, si spinge fino a scindersi nel doppio ruolo di giudice ed imputato, assumendo il distacco come condizione di riuscita del processo dal quale dipenderà la sua possibile legittimazione" Bonita Oliva R., *Soggettività*, op. cit., p. 21.

della ragione e con esso la possibilità da parte della volontà di non farsi più guidare da una autorità esterna, quanto provvedere autonomamente e liberamente a sé<sup>566</sup>.

L'abitudine a considerare il soggetto nella sua accezione più comune che gli attribuisce un valore antropologico (per cui pensare al soggetto induce comunemente a pensare al singolo individuo) non deve però fare dimenticare l'ampio spettro di significati che si sono condensati intorno a tale concetto<sup>567</sup>.

Sembra infatti che per poter intendere con maggior profondità il contributo cartesiano e le critiche ad esso mosse, sia paradossalmente necessario svincolarsi dall'accostamento – poi assestatosi come dominante- che esso stesso ha istituito tra soggetto e coscienza, per riconoscere la tradizione ben più antica nel cui solco Cartesio si colloca e che rielabora.

Lo studio di Natoli pubblicato in *Soggetto e fondamento*, ci induce infatti a scalzare l'egemonia di un soggetto inteso in senso coscienzialista e antropologico, per restituire a questo concetto la complessità e l'ampiezza semantica ad esso propria, attraverso il recupero della tradizione greca (con specifico riferimento alla produzione aristotelica), che vede il termine originariamente utilizzato per indicare ciò che sta sotto, alla base, che sorregge e mantiene, porta quindi con sé il carattere della fundamentalità e della obiettività<sup>568</sup>.

Fare riferimento a questa tradizione che affonda le proprie radici nell'*upo-keimenon* aristotelico consente di intuire il potere e il ruolo che Cartesio conferisce al *cogito*, oltre che facilitare la comprensione delle caratteristiche con cui ne viene fornita la descrizione.

---

<sup>566</sup> “La Aufklärung è infatti, descritta come il momento in cui l'umanità farà uso della propria ragione, senza sottomettersi ad alcuna autorità; ora, è proprio a questo punto che la Critica diviene necessaria, poiché essa ha il compito di definire le condizioni in cui l'uso della ragione è legittimo per determinare ciò che si può conoscere, ciò che si deve fare, ciò che è permesso sperare [...] la Critica è una sorta di diario di bordo della ragione divenuta maggiorenne nella Aufklärung; e, inversamente, la Aufklärung è l'età della Critica” M. Foucault *Che cos'è l'Illuminismo?*, in Foucault M., *Antologia. L'impazienza per la libertà*, Feltrinelli, Milano, 2006, p. 224.

<sup>567</sup> “Tutto ciò che sembra oggi scontato nella concatenazione uomo/soggetto/soggettività richiede un'analisi del delinarsi e del costituirsi di stratificazioni di significato che implicano una trasformazione progressiva lungo la quale prende corpo una radicale svolta nella rappresentazione dell'uomo, che coinvolge il significato stesso della storia e della cultura umana” Bonito Oliva R., *Soggettività*, op. cit., p. 7.

<sup>568</sup> “La dizione, il lessico, l'etimologia conferiscono al soggetto i caratteri e le note del fondamento [...] Soggetto non è solo ciò che sta sotto e, rispettivamente, ciò su cui grava qualcosa, ma è l'unità complessiva di ciò che è, il dato obiettivo, ciò che si offre” in Natoli S., *Soggetto e fondamento*, op. cit., pp. 53-54.

Attraverso Cartesio viene attribuito al *cogito*, e quindi all'uomo, il ruolo di soggetto aristotelicamente inteso nei termini di sostrato, ciò che sottende, è originario e fondamentale<sup>569</sup>.

È per questo che l'antropologia cartesiana propone un concetto di uomo così saldo e rassicurante, proprio perché ad esso viene associata l'immagine di sostrato del reale e la funzione di soggetto.

L'atto di pensiero diventa l'unica cosa indubitabile della realtà, stabile identità che, resa familiare a se stessa attraverso l'autocoscienza, si pone come luogo germinale, come elemento costante di ciò che è variabile, come sostrato<sup>570</sup>. È nel *cogito* il saldo fondamento da cui derivare non solo la verità e quindi un sapere certo, ma anche la stessa esistenza del reale in forma di rappresentazione.

L'anima diventa orizzonte della presenza. Non solo quindi rivendica, a differenza di qualsiasi altro elemento della realtà, autonomia rispetto all'ordine della natura ma viene posto da Cartesio come garanzia dell'esistenza e della conoscenza, tanto che tutto ciò che esiste, esiste come sua affezione. Tutto ciò che non è coscienza viene ridotto a sostanza seconda o accidente. Tutto ciò che non è pensiero cade nell'oggettività, attraverso la rappresentazione.

In questo modo si sgretola la verità degli oggetti (di tutto ciò che non è *cogito*, e quindi *res extensa*) i quali allora necessitano di essere sottoposti a vaglio critico; non si distrugge però la verità della coscienza che anzi li contiene in quanto capace di fornire da sé le garanzie della sua evidenza.

Si assiste così non solo a una identificazione di soggetto e coscienza e quindi all'affermazione di una visione coscienzialistica del soggetto ma anche a una personalizzazione dell'uomo tramite la mente, che restituisce un modello di io "logocentrico e astratto"<sup>571</sup> che passa dalla marginalizzazione del corpo rispetto alla centralità del pensiero.

Il corpo viene infatti escluso dalle certezze immediate che possono autogarantirsi e viene ammesso solo in quanto saputo ossia rappresentato dal pensiero, ridotto quindi a

---

<sup>569</sup> "L'uomo mantiene la posizione di centro della realtà solo mascherandosi da fondamento, solo riferendosi a un *Grund* che lo afferma in questo ruolo" De Giovanni B. "Apologia del moderno contro il pensiero debole", in Mari G. (a cura di), *Moderno postmoderno* op. cit., p. 66.

<sup>570</sup> "L'anima come interiorità è il luogo in cui si ha commercio con l'immutabile, dove si fa presente l'illuminazione della verità divina: unità di sapere e verità contro l'inganno dei sensi e la mutevolezza del divenire" Natoli S., *La verità in gioco*, op. cit., p. 146.

<sup>571</sup> Bonito Oliva R., *Soggettività*, op. cit., p. 19.

oggetto materiale tra gli altri oggetti, un corpo di per sé conoscibile in quanto *res extensa*. In questo senso la separazione tra anima e corpo inaugurata dalla filosofia ateniense viene portata a compimento da Cartesio che ci restituisce una immagine dell'io decorporeizzato e demondanzato<sup>572</sup>.

Natoli parla di “esteriorizzazione della soggettività”, individuando in essa lo schema decisivo nello sviluppo dell'antropologia occidentale:

“Se prima dunque l'anima quale sostanza spirituale abitava il corpo, adesso, in quanto piano della rappresentazione, è posizione del mondo e quindi limite estremo della presenza, totale esteriorità rispetto a tutto ciò che essa include. L'anima, in quanto *visio intellectualis*, deve, sotto le istanze del metodo, mutarsi necessariamente in orizzonte della rappresentazione”<sup>573</sup>.

Appare chiaro allora come l'uomo, inteso qui come *cogito*, presente e evidente a sé attraverso l'autocoscienza, guadagni il posto di fondamento ontologico e epistemologico, di ordinatore del reale e *fundamentum inconcussum veritatis*. La possibilità di autogarantirsi e garantire e quindi autonomizzarsi dalla sfera logica e ontologica, lo porta a prefigurarsi come orizzonte che include tutto in sé dando in questo modo al tutto legittimità in quanto rappresentazione. È in questo senso che è possibile parlare di un soggetto-*cogito*, di un uomo che, in quanto coscienza, raccoglie l'eredità dinastica della sostanza aristotelica, nel senso di ciò che pre-sta in base a sé.

Cartesio non si limita dunque a restituirci una immagine di un uomo capace di esercitare controllo e piena consapevolezza di sé, ma si spinge oltre istituendo la sovranità del *cogito* come principio e garanzia del reale e della conoscenza, sviluppando una “metafisica del soggetto «pensato umanisticamente come autocoscienza»”<sup>574</sup>.

---

<sup>572</sup> Rispetto alla produzione cartesiana Barone riconosce l'affermazione di un razionalismo meccanicista che oltre a confermare la subordinazione della materia rispetto al pensiero, giustifica l'espulsione della dimensione esistenziale da un corpo ridotto a organismo meccanico, a somma di parti senza interiorità. L'immagine/metafora accostata al paradigma della modernità è pertanto quella del corpo-automa ricompreso in un duplice registro: il registro anatomo-metafisico che produce l'immagine di un corpo riducibile a funzione matematica in cui viene espunta la dimensione vissuta e incarnata e un registro tecnico-politico che porta il corpo ad essere investito e strutturato da pratiche di controllo e di potere. A questo registro tecnico-politico viene associato l'effetto di sdoppiamento dell'anima che apre il campo a una possibile genealogia dell'anima moderna. Per un approfondimento sul ruolo e l'immagine del corpo nei saperi e nelle pratiche educative cfr. Barone P., *L'animale, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Edizioni Ghibli, Milano, 2004. cfr. pp. 49-62.

<sup>573</sup> Natoli S., *La verità in gioco*, op. cit., p. 147.

<sup>574</sup> Idem.

Da Cartesio e per tutta la Modernità si avrà quindi un soggetto circoscritto all'ambito della ragione umana e quindi umanisticamente pensato attraverso la personalizzazione tramite la coscienza, separato dal corpo e dal mondo proprio perché orizzonte della presenza. Esso apparirà nella forma dell'autocoscienza assoluta<sup>575</sup> e pertanto garanzia di conoscenza certa e autonomizzato dalla sfera logica e ontologica, emancipato dall'esteriorità dell'autorità e pertanto libero attraverso la conoscenza della natura trasformata in un insieme di oggetti rappresentati e conosciuti.

La figura antropologica che ne emerge è quindi forte e salda, una immagine di uomo che possiede in sé i tratti della stabilità, della trasparenza, della consapevolezza di sé, della conoscenza e del controllo del mondo. La consistenza di tale figura trae la propria ragione dal fatto che proprio all'uomo, seppur visto nella sua versione logocentrica e astratta, viene riconosciuto il ruolo di soggetto.

È questa stessa immagine di soggetto umanisticamente inteso, fulcro della filosofia moderna, ad essere completamente stravolta e frantumata dalla riflessione filosofica novecentesca.

### Da fondamento a questione

“La mobilità dell'oggetto teorico si compie con pienezza nelle metamorfosi del soggetto, rese acute non solo dalla natura del contenuto ma dall'evenienza storica, che volge questa ricchezza in conflitto radicale o in via di radicalizzazione.”  
(Natoli S., *Soggetto e fondamento*, 1979)

La contemporaneità, attraverso una rigorosa ed audace opera di decostruzione, supererà questa immagine di uomo promuovendo il superamento della visione sostanzialistica e coscienzialista del soggetto, mettendone in crisi il principio di identità e lo stesso concetto unitario:

---

<sup>575</sup> Come ci ricorda De Giovanni: “La trasformazione della coscienza in autocoscienza non può non avvenire che attraverso una caratterizzazione della coscienza in termini di oggettività, evidenza, stabilità, certezza, e, al limite, con la parola classicamente *moderna*, scienza”; B. De Giovanni in “Apologia del moderno contro il pensiero debole”, in G. Mari (a cura di), *Moderno postmoderno*, op. cit., p. 66.



“Il pensiero filosofico e la cultura contemporanea hanno fatto i conti con quest’egemonia, l’hanno messa in questione, hanno ritrovato divaricazioni notevoli tra il soggetto e l’uomo, hanno tentato la risoluzione e la fine dell’idea stessa di soggettività”<sup>576</sup>

Si assiste a quello che Natoli definisce il compimento e insieme la dissoluzione del soggetto moderno nella polivalenza delle sue funzioni e che induce a guardare a queste stesse funzioni per riconoscere le modalità di produzione degli individui, sottraendo all’uomo la posizione di privilegio fino ad allora assegnatagli.

Il progetto di controllo della ragione viene, nella lettura di Natoli, messo in scacco dalle sue stesse pretese di controllo. Se con la Modernità la ragione si realizza come principio di autoriferimento e come istanza di controllo, successivamente gli schemi di controllo si moltiplicano e con essi il senso del reale, portando così alla dissoluzione il soggetto.

Il sistema della rappresentazione (al cui fondamento e garanzia era posto il soggetto-*cogito*), viene ad essere messo in crisi dal suo stesso ampliamento: la coscienza esteriorizzandosi, ha dovuto farsi carico sino in fondo della mutevolezza di tutto il reale.

Seguendo tale lettura più che di una crisi del principio di ordine, dell’istanza del soggetto, si dovrebbe parlare di una istanza del soggetto che produce la sua stessa crisi: la Modernità dissolve il soggetto proprio perché ne moltiplica le capacità di ordinare. L’intelletto si trova a mutare se stesso poiché ha progressivamente moltiplicato le prospettive sugli oggetti individuando sempre nuove oggettività<sup>577</sup>.

Le strutture della coscienza sono mutate col mutare degli ordinamenti e con essi l’immagine dell’uomo:

“Oggi non è più possibile ridurre gli attributi alle sostanze e perciò neppure le azioni ai soggetti; caso mai vale il contrario: si tratta di esplicitare i soggetti in termini di funzioni e quindi di interpretare le sostanze come unità di senso capaci di relazione e di orientamento”<sup>578</sup>.

---

<sup>576</sup> Natoli S., *Soggetto e fondamento*, op. cit., p. 50.

<sup>577</sup> Il principio di *stabilità* legato all’autoriferimento si combina con quello di *complessità* collegato alla differenziazione. Sicché le ragioni diventano molte quanto molteplici sono i sistemi di senso. Si sono dunque potenziate le possibilità di calcolo e di esposizione dei significati della natura: l’uomo in quanto determinazione naturale, è perciò molteplice e diviso in se stesso a seconda delle prestazioni che svolge e perciò a seconda delle modalità che lo espongono” Natoli S., *Le verità in gioco*, op. cit., p. 154.

<sup>578</sup> Ivi, p. 155.

Si assiste a una sorta di deflagrazione che porta alla dissoluzione il principio d'ordine: sembra quindi cadere sotto il peso delle sue stesse pretese, il progetto di una ragione capace di ordinare il reale e stabilire una conoscenza e un controllo sullo stesso. L'audace proposito illuminista di condurre l'umanità a emanciparsi da una condizione di minorità per provvedere liberamente e autonomamente a sé, si infrange e dietro la stabilità del *cogito* iniziano a farsi strada determinazioni che ne minacciano non solo il potere di azione e di potere sul mondo, ma la stessa esistenza.

In questo senso l'uomo inteso come sostanza unitaria e stabile, sembra dissolversi anche perché il mondo prodotto al culmine dello sviluppo scientifico, è diventato così complesso da sfuggire al suo controllo. La realtà cessa di apparire in forma antropomorfa, per presentarsi come governata da forze anonime e impersonali che sfuggono al sapere e al controllo dell'uomo, spodestandolo.

Viene quindi a sgretolarsi il progetto cartesiano di prevenire a un "progressivo dominio della ragione, che restituisce all'uomo l'uso intero del libero arbitrio e lo rende padrone della sua stessa volontà"<sup>579</sup>.

Si tratta allora in primo luogo di prendere atto della "svolta significativa impressa dal pensiero filosofico in ordine alla comprensione del modo di essere del soggetto interpretato fuori dalla nozione di io"<sup>580</sup> e pertanto riconoscere, vista la sovrapposizione tra fondamento e *cogito*, come la crisi del soggetto abbia finito per corrispondere ad un attacco alla matrice antropocentrica dell'umanesimo tradizionale. La crisi del soggetto assume quindi la declinazione di crisi dell'umanesimo e di tutte quelle filosofie post-cartesiane che, pur con tratti differenti, sono accomunate dal riconoscimento del ruolo di legislatore della natura e della storia, all'uomo.

Già con il discorso filosofico che si sviluppa a cavallo tra Ottocento e Novecento si iniziano a mettere in dubbio le caratteristiche, il potere, le pretese del soggetto cartesiano, fornendo un'immagine molto meno rassicurante dell'uomo, della sua identità, della sua presunta sostanzialità e del suo margine di azione e di potere nel reale.

---

<sup>579</sup> Abbagnano N., *Storia della filosofia*, vol II, Prima parte, Utet, Torino, 1959, p. 183.

<sup>580</sup> Burza V. ( a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando editore, p. 9.

Il Novecento poi sviluppa rispetto all'uomo, inteso fino ad allora come soggetto, la percezione chiara della sua non originarietà e insieme artificialità, non inevitabilità.

Non più sostanza prima, ma prodotto esso stesso di una serie di determinazioni precedenti che lo hanno posto in essere e garantiscono la sua stessa emersione nel discorso e nel reale:

“L'uomo di cui ci parlano e che siamo invitati a liberare è già in se stesso l'effetto di un assoggettamento ben più profondo di lui”<sup>581</sup>

Muore l'io sostanza rimane un io la cui identità non è un dato ma un costruito lento e faticoso.

La messa in discussione della dinastia del soggetto ha assunto forme e sfumature molto differenti: le ragioni, gli obiettivi polemici, le modalità, le soluzioni e le questioni aperte legate alla crisi furono diverse e irriducibili. Basterà quindi accennare ad alcuni dei nomi più significativi del panorama filosofico novecentesco, per riuscire a scorgere nel soggetto uno dei luoghi che ha ospitato i cambiamenti più rilevanti di prospettiva speculativa. Non si intende quindi addentrarsi nelle diverse espressioni della crisi del soggetto, quanto tentare di tratteggiare quella che potremmo definire una attitudine tipica del pensiero contemporaneo e di ritrovare in essa il motivo dell'esigenza di un ripensamento serio e radicale della nozione di soggetto e delle conseguenze che tale cambiamento comporta sia per le scienze umane sia più in particolare per la pedagogia.

Nietzsche fu tra i primi a segnare, assieme alla morte di Dio, la possibilità e la necessità di liberarsi dal concetto di soggetto così come era inteso e proposto dalla filosofia del tempo<sup>582</sup>. Lo smascheramento della superficialità della coscienza procede di pari passo alla dissoluzione, sostenuta da un sapiente lavoro genealogico, dell'essere come fondamento. Obiettivo polemico della produzione del filosofo tedesco furono i contenuti della metafisica e della morale platonico-cristiana che portarono Nietzsche allo smantellamento dei valori e della stessa nozione di verità tramite il riconoscimento della loro funzione consolatoria. Se il mondo della verità e della logica nasce dalla menzogna, dall'obbligo di mentire secondo regole e parametri socialmente condivisi e

---

<sup>581</sup> Foucault M., *Sorvegliare e punire.*, op. cit., p. 33.

<sup>582</sup> “Nietzsche ritrovò il punto in cui l'uomo e Dio si appartengono a vicenda, in cui la morte del secondo è sinonimo della scomparsa del primo, e in cui la promessa del superuomo significa innanzitutto l'imminenza della morte dell'uomo” Foucault M., *Le parole e le cose. Un'archeologia delle scienze umane*, Bur, Milano, 2004, p. 368.

stabiliti, si può intendere come la coscienza possa essere considerata una terapeutica riduzione, un'illusione prospettica tramite cui un genere di viventi si individua, una credenza dell'essere tramite cui si fa essere e comprendere tutto quanto.

Non solo quindi la nostra conoscenza del mondo è finzione regolata da convenzioni sociali, ma anche la stessa immagine che abbiamo di noi, che in questa struttura si colloca e contribuisce a sostenere, è pura illusione<sup>583</sup>. Si parla allora di una sorta di fantasma dell'io che si manifesta nella forma dell'autocoscienza, dietro cui è possibile riconoscere un semplice gioco di forze, rapporti di dominio.

Il soggetto allora non è nulla di dato, quanto piuttosto qualcosa di immaginato "aggiunto"<sup>584</sup>.

Questa opera di decostruzione dell'idea di soggetto così violenta proseguì, pur con voci e volti molto differenti, per tutto il Novecento.

Con Heidegger, la critica al concetto di soggettività procede di pari passo all'analitica esistenziale che ha per oggetto il *Da-sein*. Il filosofo tedesco la cui produzione viene messa da alcune prospettive di ricerca in continuità sostanziale con la produzione teorica nietzschiana<sup>585</sup>, riconobbe come il soggetto sia nato dal pensiero della metafisica e come fosse necessario guardare all'essere considerandone il carattere di evento, riconoscendo quindi come l'essere non sia ma accada, si dia.

Da qui la necessità di liberarsi dall'idea di fondamento stabile, per parlare di esserci da concepire in termini di progettualità, riconoscendo il legame originario tra uomo e mondo.

Nella sua *Lettere sull'Umanismo* viene superata l'idea di un soggetto detentore del linguaggio per riconoscere nel linguaggio non un mero strumento di comunicazione al

---

<sup>583</sup> "In realtà che cosa sa l'uomo di se stesso? Sarebbe mai capace di percepirsi come se fosse in una vetrina inondata di luce?" Nietzsche F., *Su verità e menzogna in senso extramurale*, op. cit., p. 140.

<sup>584</sup> "Il soggetto non è un *primum* a cui si possa dialetticamente tornare, è esso stesso un effetto di superficie e, come dice lo stesso *Crepuscolo degli idoli*, è divenuto «una favola, una finzione, un gioco di parole». Ha potuto non esserlo, o non essere ritenuto tale per un certo periodo della storia umana perché a un certo punto di questa storia la causalità si stabilì come dato" Vattimo G., *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*, Feltrinelli, Milano, 1989, p. 32-33.

<sup>585</sup> Nonostante in Heidegger sia possibile ritrovare l'identificazione della produzione di Nietzsche con il culmine della metafisica, Vattimo invita a riconoscere un aspetto di sostanziale continuità tra i discorsi dei due autori nella "pre-comprensione" condivisa circa i caratteri della nostra epoca: l'atteggiamento nichilista viene riconosciuto come tratto contraddistintivo della produzione dei due filosofi tedeschi ed utilizzato come premessa per il progetto di l'elaborazione di una "ontologia del declino" in cui viene ad essere collocata anche l'ermeneutica nella cui cornice teorica si colloca la produzione del filosofo italiano. Cfr. Vattimo G. *La crisi della soggettività da Nietzsche a Heidegger* in Bruno A. (a cura di), *La crisi del soggetto nel pensiero contemporaneo*, Franco Angeli, Milano, 1998 e Vattimo G., *Al di là del soggetto. Nietzsche, Heidegger e l'ermeneutica*, op. cit..

servizio del soggetto, quanto la casa in cui l'essere e uomo coabitano: l'uomo abita l'essere linguisticamente e l'essere viene incontro all'uomo nel linguaggio. L'uomo da padrone dell'ente diviene "pastore dell'essere"<sup>586</sup>.

Ancora Marx da tutt'altra prospettiva sottrae all'uomo la posizione di centralità all'interno del reale e attribuisce alla coscienza il carattere sovrastrutturale specchio di determinazioni sociali e di rapporti tra classi, negandone in questo modo la pretesa autonomia<sup>587</sup>; anche se fu soprattutto con la lettura sintomale operata da Althusser che si radicalizzò l'interpretazione antiumanista della produzione marxiana portando il filosofo francese a parlare di storia come processo "senza soggetto e senza fine"<sup>588</sup> ridimensionando il peso e il ruolo del soggetto all'interno del reale.

Un percorso più o meno parallelo a quello operato da Marx e dalla sua ripresa in chiave strutturalista, fu quello compiuto da Freud che tramite il concetto di inconscio e l'elaborazione di un insieme di strumenti per affrontare empiricamente l'indagine sulla vita inconscia dell'uomo, rese il soggetto teatro di forze non dominabili e che sfuggono al suo stesso controllo; fu Lacan che rielaborò in chiave antiumanista la produzione freudiana restituendoci un soggetto parlato, concepito come prodotto di individuazione ma impersonale o come singolarità ma preindividuale<sup>589</sup>. È nell'evento del linguaggio, come figura di stile, come combinatoria creativa, che si colloca l'individuo.

Questi contributi, che segnarono il discorso filosofico dell'inizio del secolo, si protrassero per tutto il Novecento ripresentando fino agli anni più recenti, attraverso le voci di autori come Foucault, Derrida<sup>590</sup> o Deleuze<sup>591</sup> per citarne solo alcuni,

---

<sup>586</sup> Heidegger M., *Lettera sull' «umanesimo»*, Adelphi, Milano, 1995.

<sup>587</sup> "La coscienza teorico-politica della classe operaia e della sua avanguardia è dunque per Marx un prodotto dello sviluppo borghese, della cultura e della scienza borghesi, in quanto queste per così dire, si innestano nella classe operaia" Bedeschi G. *Coscienza di classe e coscienza politica da Marx a Lenin* in Bruno A. (a cura di), *La crisi del soggetto nel pensiero contemporaneo*, op. cit., p. 48.

<sup>588</sup> Althusser L., *Umanesimo e stalinismo. I fondamenti teorici della deviazione staliniana*, Bari, De Donato, 1973.

<sup>589</sup> "La verità del soggetto non è in lui stesso, ma in un oggetto per sua natura velato" Lacan J., *Seminario XI*, Einaudi, Torino, 1979, p. 283.

<sup>590</sup> "Vi sono due interpretazioni dell'interpretazione, della struttura, del segno e del gioco. L'una cerca di decifrare una verità e un'origine che sfugge al gioco e all'ordine del segno e vive come un esilio la necessità dell'interpretazione. L'altra che non è più rivolta verso l'origine, afferma il gioco e tenta di passare al di là dell'uomo e dell'umanesimo, poiché il nome dell'uomo è il nome di quell'essere che, attraverso la storia della metafisica e dell'ontologia, cioè attraverso l'intera sua storia, ha segnato la presenza piena, il fondamento rassicurante, l'origine e la fine del gioco" Derrida J., *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino, 1971, p. 375.

<sup>591</sup> "Il mondo moderno è il mondo dei simulacri. In esso l'uomo non sopravvive a Dio, l'identità del soggetto non sopravvive a quella della sostanza" Deleuze G., *Differenza e ripetizione*, Il Mulino, Bologna, 1971, p. 4

manifestando l'esigenza di scalzare il soggetto dalla sua egemonia, di superare la sua versione idealisticamente pensata nella forma del *cogito* e l'immagine antropomorfica dell'universo ad esso connessa.

Fondato, legittimato, posto a principio della Modernità, sostenuto e sostenente una concezione ontologica chiara e fondata, il soggetto-uomo perde da Nietzsche in poi il suo statuto e con esso il suo ruolo ed il suo prestigio all'interno del reale, oltrepassato nella sua evidenza e trasparenza.

La filosofia del Novecento restituisce quindi un soggetto che da fondamento si fa problema, portando l'uomo a dissolversi, l'io a non possedere più un centro (ruolo precedentemente ricoperto dal *cogito*), ma ad essere determinato, dall'interno e dall'esterno (posto che esista un nucleo stabile che consenta ancora di segnare la soglia tra un dentro e un fuori) da istanze e forze che fuggono al suo controllo.

Il soggetto diviene sempre più finzione<sup>592</sup> e funzione delle cose; la figura antropologica che ne emerge perde la sua posizione e la sua originarietà stabile, frantumata nelle determinazioni storico-materiali, nell'inconscio, nel linguaggio, nei regimi discorsivi, in una serie di dimensioni che lo precedono e contribuiscono a porlo in essere, in una serie di aspetti che per alcuni ripropongono e sostituiscono il *cogito* nel suo carattere di sostanza<sup>593</sup>. Ogni conoscenza, ogni esistenza sembra essere presa all'interno di strutture, in un insieme formale di elementi legati da relazioni descrivibili da chiunque e non più demandabili al *cogito*.

Quello che resta dell'uomo come fondamento, autoevidente e autonomo, ordinatore del reale e garanzia di conoscenza certa della realtà dopo l'operazione di critica del Novecento è un soggetto debole e instabile, determinato, disseminato, parlato, agito, prodotto del processo di assoggettamento (al potere) e oggettivazione (tramite il sapere):

“Arrivando alla congiuntura più strettamente contemporanea ad esso viene sottratta la possibilità di essere agente consapevole e responsabile per divenire docile e acquiescente strumento del pervasivo ingranaggio della rete

---

<sup>592</sup> Baratta G. “Falsificazione e finzione del soggetto” in A.a. V.v., *Realtà e illusioni del soggetto*, op. cit., pp. 131-164-

<sup>593</sup> Caruso afferma infatti “Lo strutturalismo potrebbe essere considerato come la ripresa in chiave moderna di uno sforzo ricorrente nella storia del pensiero occidentale: la ricerca della sostanza. La struttura è infatti la «sostanza» del fenomeno considerato, nel senso etimologico di «ciò che sta sotto», di ciò che non è immediatamente (o «empiricamente») percettibile in superficie”, Caruso P. (a cura di), *Conversazioni con Levi-Strauss, Foucault e Lacan*, Mursia, Milano, 1979, p. 14

comunicativa e cognitiva di cui è parte, inglobato , fagocitato stritolato dal sistema di cui è divenuto funzione, ostaggio della “ragione economica” che lo espropria della capacità di uscire fuori dal suo regime di verità e di potere in balia delle infinite potenze che lo trascendono, e lo determinano”<sup>594</sup>.

È con questa nuova immagine di soggetto che il discorso pedagogico si trova a dover fare i conti. È da questo punto che sembra necessario partire per ridefinire le modalità tramite cui pensare, ridefinire e agire i rapporti tra la formazione, il soggetto e la conoscenza in pedagogia.

---

<sup>594</sup> Fadda R., *Crisi del soggetto e formazione come cura di sé*, in Colicchi E. (a cura di) *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 120

### *Scomparsa del soggetto o fantasma cartesiano? Un falso dilemma*

È evidente quanto questa problematizzazione dell'uomo operata dalla riflessione filosofica non possa passare inosservata ma costringa invece a un serio ripensamento non solo le scienze umane che proprio su questo concetto si erano venute costituendo, ma anche e soprattutto la pedagogia. Si tratta allora di capire e intendere come e se questa crisi del soggetto si ripresenti e investa il discorso pedagogico.

### L'educazione perde il soggetto

Uno tra i primi e più radicali contributi per intendere le connessioni tra sapere pedagogico e questione del soggetto è la dichiarazione della scomparsa del soggetto in educazione annunciata da Fulvio Papi dalle pagine del testo *Sull'educazione*<sup>595</sup>.

La ricerca teorica che il filosofo dedica all'educazione, considerata nella sua forma materiale più rigorosa, e quindi come accadere sociale, si presenta come un discorso denso e complesso che consente di incrociare una serie di indicazioni e temi fondamentali per la pedagogia: l'analisi dei rapporti tra educazione e politica, la ricognizione delle configurazioni assunte dal discorso sull'educazione, lo studio dell'organizzazione istituzionale delle pratiche di formazione in rapporto all'educazione spontanea, l'esplicitazione della dimensione ideologica insita nei processi educativi funzionali alla riproduzione sociale, l'analisi dell'incidenza congiunturale del sapere sull'accadere dell'educazione.

Il testo si apre con una dichiarazione forte e inaspettata: l'educazione, intesa qui come "immenso campo di discorsi", perde il soggetto.

Sembrano infatti scomparire le diverse figure antropologiche che animavano, con un ruolo centrale, il discorso sull'esperienza educativa, lasciando l'accadere educativo e i discorsi intorno ad esso privi della presenza e dell'azione consapevole e certa di un soggetto. L'artefice di questa scomparsa non sarà da rintracciare nella critica operata alla riflessione pedagogica, quanto nella stessa esperienza materiale poiché sarà l'accadere concreto a mettere in scacco i progetti di formazione così pensati e i discorsi ad essi connessi.

---

<sup>595</sup> Papi F., *Sull'educazione*, op. cit.



La prima immagine ad essere messa in crisi è il forgiatore di uomini, il pedagogista che “dal vuoto materiale vuol far sorgere l’idealità trasparente della persona”<sup>596</sup>. Il progetto dell’educazione di costruire coscienze, parlato tramite il linguaggio della filosofia idealistica, viene messo a tacere dal contatto con l’esperienza concreta. Si assiste così alla prima immagine di soggetto ad essere messa in crisi dalla materialità, l’immagine del pedagogista onnipotente chiamato a porre in essere prescrittivamente ed astrattamente l’uomo ideale:

“Il pedagogista ideale trasferito dal vuoto dello spirito al pieno della società, mostra nella idea di formazione solo l’idealizzazione del quotidiano che deriva dall’ideologia del proprio mestiere e della propria figura”<sup>597</sup>.

Poiché l’ordine dei fatti non segue l’ordine legale delle idee e poiché la società, tramite i molteplici processi che ne garantiscono la reiterazione come totalità sociale, impone spontaneamente apprendimenti e comportamenti conformi alla sua modalità di funzionamento, il pedagogista resta orfano della parola poiché la sua parola, espressione dell’ideologia idealista dell’educazione, si dimostra priva dell’efficacia causale che si era autoassegnata. L’educazione spirituale della persona, confidando fiduciosamente e ideologicamente “nella «mano invisibile» che regge l’universo newtoniano” si era attribuita la stessa efficacia causale di Dio e della materia, ma l’automaticità del processo di socializzazione delle grandi società di massa smaschererà questa illusione pedagogica togliendole la parola, riducendola al silenzio o relegandola alle mura della finzione universitaria<sup>598</sup>.

L’errore di valutazione di un discorso normativo e idealistico, rispetto alla propria efficacia causale e alla propria incidenza in un contesto sociale mutevole e complesso produce la scomparsa del soggetto idealista, sancisce il tramonto del pedagogista nel ruolo di “magico riproduttore dello spirito”:

“La formazione dell’uomo diventa un compito senza certezza, senza scopo evidente e quindi non organizzabile nella diade caratteristica del maestro e dell’allievo”<sup>599</sup>.

---

<sup>596</sup> Ivi , p. 17.

<sup>597</sup> Ivi, p. 18.

<sup>598</sup> “Il pedagogista è senza parola sociale, e poiché la sua parola è senza efficacia causale, ma pure con un significato, l’archivio dei suoi discorsi appartiene ad un *io fragile e ostinato*, fuori posto” Ivi, p. 22, corsivo mio.

<sup>599</sup> Ivi, p. 18.

È il pedagogista chiamato a forgiare coscienze, l'uomo chiamato a costruire e porre in atto l'uomo ideale così come descritto nei testi di Pestalozzi e Herbart la prima immagine del discorso pedagogico ad essere messa in scacco dalla prassi educativa, e con essa verranno messi in discussione i progetti e le proposte pedagogiche che da tale figura di uomo erano sottese.

Non è solo il pedagogista scolpito dai classici ad essere messo in crisi, ma anche quello che si assegna il compito di costruire il mondo anche questa figura del discorso pedagogico è messa in crisi dall'incontro con l'esperienza. L'educatore trasformatore del mondo vede la sua possibilità di azione, come anche la sua nascita, in un mondo di espansione produttiva, di sviluppo tecnologico progressivo, di valorizzazione della creatività individuale, il suo senso e la sua ambizione nel tentativo di intervenire nel reale riuscendo ad ampliare le sfera di realizzazione degli uomini. Se Pestalozzi e Herbart potevano essere presi a esempio del primo modello di educazione funzionale alla formazione ideale dell'uomo, è invece Dewey l'espressione più eloquente di questo progetto di direzione idealistica rivolta alla società. All'idealità della persona che sosteneva il progetto di costruzione di coscienze si sostituisce l'idealizzazione di una società, intesa quindi come luogo di ricezione di operazioni scientifiche e come destinataria dell'evento educativo. L'obiettivo e il proposito di tale impostazione era quello di provvedere ad una trasformazione della società completa e radicale, attraverso l'azione educativa guidata dal pedagogista:

“L'idealizzazione filosofica di Dewey non è diversa da quella della pedagogia idealista, sono invece profondamente differenti i soggetti cui si riferisce in quanto appartengono ad una società capitalistica di massa”<sup>600</sup>

Anche questa figura di pedagogista, non così diversa da quella precedente perché anch'essa strettamente connessa e figlia di un'impostazione filosofica, fallisce seppur in modo diverso. Non più per atrofia sociale, ma comunque e sempre per la forte componente di idealizzazione presente al suo interno<sup>601</sup>.

---

<sup>600</sup> Ivi, p. 24.

<sup>601</sup> “C'è una sproporzione tra l'ampiezza dell'organismo ideologico, la pluralità di attivazioni che vi è potenzialmente connessa, e la precarietà e transitorietà del soggetto sociale cui è affidata la realizzazione del progetto”, ivi, p. 27.

Il discorso sull'educazione si libera allora anche di questa figura che scompare insieme alla fine del progetto di costruzione e trasformazione del mondo.

A contribuire al definitivo superamento del pedagogista filosofico, nella duplice versione di forgiatore di coscienze e costruttore del mondo, contribuirà però anche un evento di "rottura", l'emersione di un nuovo campo di pratiche e di sapere che inaugurerà un inedito e diverso modo di parlare e costruire un discorso sull'educazione: la scoperta del bambino.

Si verrà a costituire un nuovo dominio di pratiche e di discorsi prodotti intorno ad un oggetto scientifico divenuto una polarità autonoma dopo esser stato per secoli un appendice del discorso sull'adulto<sup>602</sup>.

Ad un soggetto filosofico previsto (inteso come forgiatore di coscienze o costruttore della società) viene sostituito un campo operativo sperimentale che adegua i progetti educativi ai dati che derivano dall'osservazione empirica dell'esperienza. Vengono quindi ad essere distribuite nuove competenze e accreditati modi differenti di progettare l'educazione. Si assiste quindi al passaggio fondamentale da un paradigma filosofico a uno scientifico nel discorso sull'esperienza educativa per rendere conto e attivare procedure di formazione di soggetti.

Anche questo modello di educazione, supportata dalla tecnologia del cognitivo e privo comunque e fin da subito del soggetto<sup>603</sup>, viene ad essere superato, non solo per la profonda spaccatura tra il bambino "detto" che si vale della gloria di una pratica scientifica autonoma e quello "fatto" che abita invece lo spazio sociale che l'esperienza materiale gli riserva, ma per difficoltà ad incidere e porsi come esperienza concreta realizzabile:

"Quando le grandi strutture educative fanno fatica, per ragioni sociali, ad adeguarsi alle tecniche della psicologia pedagogica perché richiedono mezzi costosi, personale qualificato, ricchezza di programmi, accade che dell'egemonia di questa cultura dell'educazione trascorra un'idea di dover essere, un senso di inadeguatezza al compito, di improprietà rispetto ai bisogni"<sup>604</sup>

---

<sup>602</sup> "Il pedagogista filosofico perde il suo mestiere non appena la "scoperta del bambino" come luogo scientifico dell'educazione diviene un insieme di norme e di pratiche oggettive di lavoro intellettuale" *ivi*, p. 28.

<sup>603</sup> "È un'educazione senza soggetto poiché il soggetto è l'elemento di disturbo della linea del successo educativo", *ivi*, p. 33. La riflessione di Papi dimostra una forte insoddisfazione rispetto a questa configurazione del discorso scientifico sul bambino e sul suo percorso formativo, sottolineando l'incapacità del paradigma di indagine "scientifico" di rendere conto di una serie di dimensioni proprie della pratica educativa e demandabili alla presenza di un educando "concreto" ben lontano dall'immagine depurata e spoglia restituita dalla riflessione scientifica.

<sup>604</sup> *Ivi*, p. 33.

Messo a tacere il pedagogista idealista, ridotto allo scacco quello che si poneva di modificare la realtà e riconosciuta l'incapacità del discorso scientifico di restituire un'immagine adeguata dell'educando e quindi di offrire al pedagogista-scientifico un sapere e un saper fare adeguati per muoversi nell'accadere educativo, l'esito a cui sembra necessario approdare è allora la scomparsa del soggetto, la presa di distanza rispetto al tentativo di promuovere un progetto di formazione controllabile e prevedibile da un formatore che abbia una incidenza all'interno della realtà, che sappia porsi a capo di un progetto e di un intervento nella esperienza di formazione dei soggetti dotati di un'efficacia causale. Il soggetto così come compare nei discorsi pedagogici sembra ormai un'immagine anacronistica, superata e inservibile al fine di promuovere un discorso che sappia intendere e permettere di presiedere l'accadere educativo. La crisi del soggetto annunciata dalla riflessione filosofica si riverbera quindi nel contesto pedagogico pur tramite un passaggio diverso rispetto all'ambito filosofico: qui l'immagine di soggetto-sostrato del reale viene messo in crisi dall'incontro con l'esperienza concreta.

Si tratta allora di prendere le distanze dalla figura del soggetto, per lo meno per come si è presentata ed è stata trattata fino a quel momento dal discorso pedagogico proprio perché l'immagine del soggetto onnipotente e decontestualizzato, incapace di rendere conto e di porsi a capo della complessità di aspetti propri dell'accadere educativo, ha mostrato di essere completamente inadeguata per pensare e dire l'esperienza di formazione.

Ma se l'educazione perde il soggetto è lecito domandarsi che cosa resti.

L'indicazione di Papi sembra essere chiara: ciò che resta è un'enorme macchina invisibile che sottende e provoca i comportamenti più diversi, seppur tutti finalizzati ad uno scopo simile ovvero la riproduzione del sistema sociale, il campo di discorsi e di pratiche che l'autore definisce la "buona" educazione. La scomparsa del soggetto non lascia e non si consuma in un vuoto, ma al contrario induce a mettere in evidenza una fitta e diffusa rete di pratiche anonime che vanno ben al di là dei discorsi della

pedagogia<sup>605</sup> ma che è possibile invece rintracciare nel sociale, nell'esperienza concreta, in quella linea ascendente che va dalla famiglia alla scuola, ai ruoli sociali secondo forme di continuità e di progressiva e possibile integrazione.

L'educazione viene quindi presentata come immenso dominio incontrollato alla cui base non è possibile più cogliere la volontà e il desiderio dell'educatore, quanto una serie di pratiche spontanee e inintenzionali che diventa luogo privilegiato di formazione dei soggetti e garanzia di riproduzione sociale<sup>606</sup>.

Papi allora sembra moltiplicare le "agenzie educative", i luoghi della formazione, sottraendoli al controllo della volontà; l'autore sembra negare alle figure del pedagogo e ai discorsi ad esso connessi l'efficacia causale e la possibilità di incidenza e di controllo nel reale concreto, ma invita invece il discorso a estendere il proprio campo riconoscendo che il bambino cresce e si forma in famiglia, tramite le relazioni parentali, nel quartiere in cui vive, nel discorso in cui è immerso, quel linguaggio prodotto dai libri, dai giornali, dalla tv, dal paese in cui nasce e in cui è inserito. È un bambino molto diverso dall'immagine emersa dalla sua scoperta e istituita dalla pratica scientifica. Ciò che contribuisce a dargli forma è un "grande mare del tempo e dello spazio" in cui l'area delle scienze dell'educazione si presenta come una piccola isola:

"L'educazione riappare così come un immenso processo sociale che è impossibile dominare in una sola sequenza, per la quale ogni modello appare esiguo o astratto e la conoscenza del quale può dare soltanto notizia di qualche aspetto secondo il livello delle conoscenze che possediamo sul campo in questione: l'affettività, la lingua, ecc, secondo la perspicacia della nostra ricerca. L'educazione è un campo immenso nel quale si possono fare domande"<sup>607</sup>.

L'efficacia e la pervasività della rete di pratiche in cui l'individuo è immerso e da cui è costituito ridicolizza ogni discorso sull'esperienza educativa che riconosca ancora una centralità ed un ruolo di spicco al pedagogo, che si ostini a fornire l'immagine di educazione sottesa da una volontà e da un controllo da parte di chi la progetta, svelando

---

<sup>605</sup> "Da una parte vi è il campo del sapere psicopedagogico con i suoi luoghi di produzione, i suoi testi, i suoi esperimenti, la sua collocazione sociale, il suo personale specializzato ecc.: cioè l'insieme degli elementi che costituiscono la sua materialità. Da un'altra parte vi è l'educazione come evento sociale che solo nel concetto astratto è il campo di riferimento, il luogo ideale delle efficaci di quel sapere, ma che in realtà accade come può accadere, secondo una profonda geologia sociale", p. 137.

<sup>606</sup> "Il bambino da sempre si trova in un complesso intreccio di pratiche che vanno dalle concezioni degli antenati che coinvolge tutta la società, dal modo in cui viene interpretata la sessualità dal significato che assume la donna nella relazione tra riproduzione ideologica e riproduzione sociale. Il bambino è parlato dentro a questi discorsi" *ivi*, p. 35.

<sup>607</sup> *Ivi*, p. 36.

tutta la drammatica impotenza di un soggetto che oramai si presenta come “fragile e ostinato”<sup>608</sup>.

Non sembra quindi più possibile parlare di un soggetto inteso come fautore di esperienze capaci di provvedere alla costituzione di uomini o alla modificazione del mondo, quantomeno per come questi obiettivi sono stati presentati e perseguiti dal discorso pedagogico fino a quel momento. Leggendo il contributo di Papi sembra necessario prendere le distanze dall’idea di un soggetto che possa provvedere all’educazione del bambino, controllare i percorsi e le esperienze che gli danno forma proprio perché sostituito in questo compito da un meccanismo anonimo e pervasivo che mette in scacco la sua figura, riducendo i tentativi di tematizzazione e di controllo dell’esperienza educativa, i saperi delle scienze dell’educazione, a una piccola isola in un mare dai confini difficili da circoscrivere.

C’è di più non solo il ruolo e la parola del pedagogo vengono messi in scacco dal reticolo anonimo di pratiche che li precede e contribuisce a costituirli, ma aprendo la sua riflessione alle influenze della psicoanalisi attraverso il contributo di Bernfeld, Papi ci rivela come il pedagogo non sia padrone neppure di quella volontà, pur ben poco incisiva, che dovrebbe guidare e sottendere il progetto educativo. Il pedagogo si scopre agito da ciò che lo costituisce e che ha rimosso, una “secret reason” si ripresenta per riprodurre la situazione edipica<sup>609</sup>.

Non solo quindi il soggetto perde il controllo e la possibilità di azione sulla formazione del bambino a cui si rivolge il processo educativo, ma un altro bambino sfugge al suo controllo e alla sua volontà: è quello lasciato in eredità dalla sua vicenda di formazione e rimosso, pur agente e determinante nel modo in cui da adulto il soggetto cercherà di agire l’esperienza educativa.

Il soggetto da agente attivo di discorso e di pratiche, attore in grado di intervenire nella realtà e modificarla diviene prodotto della stessa e per riuscire a rendere conto dei meccanismi che danno forma agli individui, per parlare di educazione, sembra più che mai necessario prendere le distanze dalla figura dell’uomo, dalla centralità che fino a

---

<sup>608</sup> “Il pedagogo scende così sul terreno della sua distruzione: dove non controlla i discorsi e dove la società mette in ridicolo i suoi propositi educativi” idem.

<sup>609</sup> “L’educatore è la scena dell’incontro tra due bambini, nascosta dal ruolo sociale del protagonista. Un bambino sta di fronte a lui come destinatario del processo educativo. L’altro ritorna invece da un tempo più remoto: il bambino che allora fu costruito in lui con grandi spazi di rimozione irrimediabilmente accaduti” *ivi*, p. 21.

questo momento gli è stata riservata per dare spazio alle pratiche impersonali che innervano l'accadere sociale provvedendo alla creazione degli uomini al di là di ogni intenzionalità e intento pedagogici.

Il concetto di soggetto, intorno a cui si è attardata la riflessione e il discorso pedagogico, si rivela oramai vetusto e al suo posto emerge il quel fitto reticolo di pratiche che in forma anonima, diffusa e indipendente dai progetti intenzionali e spesso loro malgrado, contribuiscono a dar forma agli individui, incidendo materialmente e concretamente sui processi formativi, su ciò che struttura e determina.

### Il rischio del fantasma cartesiano

Nella misura in cui anche all'interno della riflessione pedagogica emerge la necessità, ben esemplificata dal testo di Papi, di prendere le distanze dal concetto di soggetto e dalla tendenza ad attribuire una posizione di centralità e di potere alla figura dell'educatore, è doveroso chiedersi se sia ancora possibile parlare di soggetto in pedagogia, ma soprattutto se possa ancora essere ragionevole e utile soffermarsi sulla sua tematizzazione a fronte di indicazioni che portano l'attenzione su altri aspetti del reale e a fronte di un pedagogista messo a tacere dall'incontro con le vive esperienze dell'educare.

Si tratta di capire se un lavoro di analisi che tematizzi questa categoria, che indaghi cioè il concetto di soggetto abbia ancora senso vista la disfatta della sua posizione di centralità sancita sia a livello teorico dalla filosofia, sia – secondo Papi – a livello pratico attraverso l'accadere educativo oppure attardarsi sull'analisi del soggetto appaia solo un nostalgico tentativo - dettato dalla difficoltà ad accogliere le critiche e la necessaria presa di distanza da una abitudine di pensiero - di preservare una idea di ciò che l'uomo e della sua possibilità di incidere sul reale ormai incrinata da tutti i punti di vista.

Se infatti una problematizzazione del soggetto, una definizione chiara delle sue caratteristiche può essere indubbiamente utile per indagare le proposte pedagogiche della modernità, vista la centralità del *cogito* per rendere conto delle concezioni ontologiche e epistemologiche del pensiero moderno, la questione diventa assai più

spinosa per il pensiero novecentesco che non identifica più in questo concetto una nozione-chiave per definirsi ma si adopera invece come abbiamo visto nella sua decostruzione e dissoluzione. Ecco allora che proporre uno studio del soggetto, tematizzare questa categoria per rendere conto di una proposta pedagogica sembra rivelare la difficoltà a prendere congedo da questo concetto e condurre al rischio di proporre un discorso superato, ancora una volta ideologico e poco incisivo<sup>610</sup>.

Se il posto del Re, il posto del soggetto è palesemente vuoto, ha perduto la sua funzione di referente, ha senso continuare a ricorrervi, rimandare continuamente a un referente che è ormai mancante?

Perché concentrarsi sull'uomo, attardarsi ancora su un concetto di cui è stato dichiarato l'inganno, il carattere finzionale, un aspetto di cui è stata smascherata la non originarietà e che è stato ridotto a effetto di superficie? Perché ostinarsi sulla problematizzazione di un oggetto la cui stabilità e autonomia vacilla sotto il peso di forze potenti e determinazioni oscure su cui l'uomo sembra non poter esercitare controllo ma da cui a sua volta è posto in essere? Perché soffermarsi su un concetto che la prassi educativa ha messo in scacco?

Il pericolo a cui si allude proponendo una tematizzazione del soggetto riguarda il rischio di impedire al discorso pedagogico di liberarsi da una visione antropocentrica dell'universo riproponendo quindi un'analisi dell'esperienza educativa inservibile e priva di incidenza causale proprio nella misura in cui ripresenta in forma solo apparentemente differente l'antico "fantasma cartesiano". Di questo rischio ci mette in guardia Slavoj Žižek nel suo *Soggetto scabroso*, testo in cui viene posta in evidenza la difficoltà da parte dei diversi approcci filosofici a smarcarsi da un concetto di soggettività cartesiana sulla cui critica tutti appaiono apparentemente concordi ma che in fin dei conti continua a essere riconosciuta in quanto tradizione potente e ancora più che mai attiva:

"Uno spettro si aggira per il mondo accademico occidentale, lo spettro del fantasma cartesiano"<sup>611</sup>

---

<sup>610</sup> "Intendere dunque il soggetto, l'uomo ancora come colui o quel "qualcosa" che possa regolare, se pur in modo indiretto, la rete complessa di questi elementi e magari orientarli in funzione di un progetto di potere è davvero un anacronismo" Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 203.

<sup>611</sup> Žižek S., *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*, Cortina, Milano, 2003.



L'operazione di indagine su questo concetto sembra quindi portare con sé in primo luogo il pericolo di ignorare l'intero percorso teorico che la filosofia del Novecento ci invita a fare e quindi espone al rischio di avvalorare un vecchio concetto di soggetto forte e trasparente che si pone a garanzia del reale, immagine la cui sconfitta concreta viene documentata e tematizzata dallo stesso contributo di Papi.

Ma riproporre una indagine centrata sullo studio del soggetto sembra non solo rischiare di riprodurre un concetto di soggetto demolito dalla filosofia e messo in scacco dalla prassi ma ostacolare anche la possibilità di ampliare il campo di indagine e di riflessioni ad una serie di aspetti della realtà impedendo al discorso scientifico di porre in luce nuove dimensioni e determinazioni del reale, una nuova struttura dell'oggetto della teoria. Non è infatti sul soggetto che pare opportuno concentrare gli sforzi di indagine, specie dopo le critiche del Novecento<sup>612</sup>.

Se sembra più che mai necessario cercare di inaugurare un nuovo approccio rispetto all'esperienza, un nuovo oggetto e un nuovo lessico, che sappia fare a meno dell'uomo o quantomeno che riesca a sottrarsi a un'impostazione egologica la cui riproposizione appare ormai inaccettabile, è opportuno domandarsi come collocare allora la scelta di indagare una proposta di formazione a partire dalla tematizzazione del soggetto. Si tratta insomma di chiedersi come rendere compatibile questa proposta a un quadro di riferimento che sembra spingere in tutt'altra direzione.

---

<sup>612</sup> “Non si può affrontare la questione della conoscenza partendo dal soggetto e chiedendosi se sia o no libero dal potere, perché il soggetto che conosce, l'oggetto della conoscenza e le modalità, sono effetto di implicazioni di potere” Foucault M., *Sorvegliare e punire*, op. cit. , p. 33.

## Necessità di tematizzare il soggetto (per evitare un falso dilemma)

“Il dibattito filosofico, la più generale congiuntura culturale, lo spirito del tempo sono stati polemicamente con il soggetto; il tentativo di liquidazione al di là degli esiti specifici, legittimi o meno, certamente in una cosa è riuscito: ha stretto il soggetto dentro al problema. Non è scontata la liquidazione, come naturale è la resistenza, ma ciò che più conta è la caduta di rigidità dei concetti”.  
(Natoli S., *Soggetto e fondamento*, 1979)

Considerando i contributi che in pedagogia sono stati prodotti in relazione alla crisi del soggetto, una delle indicazioni più chiare e decise rispetto alla necessità di un ripensamento dell'impostazione e delle caratteristiche del discorso è certamente quella proposta da Rita Fadda<sup>613</sup>.

L'autrice, a fronte delle sollecitazioni offerte dalla filosofia rispetto alla crisi del soggetto, riferisce di due possibilità che si aprono alla pedagogia: da un lato è possibile approdare a posizioni nichiliste, le posizioni cioè di chi a fronte del venire meno delle certezze della visione sostanzialistica e universalistica di un soggetto autofondato tipico della modernità, si limita a decretarne la morte in una prospettiva apocalittica che lascia spazio solo al nichilismo integrale. Il soggetto appare quindi scomparso e non resta che accettarne la fine.

Dall'altro emerge la possibilità attestarsi su posizioni più articolate che pur ammettendo la necessità di fare i conti con un concetto di soggettività differente, non più coesa e coerente ma incompiuta e prodotta da forze anonime che la condizionano, continuano a riconoscerne la tenuta di senso e la consistenza, trasformando la scomparsa del soggetto nel cambiamento della sua configurazione e aprendo quindi alla possibilità di continuare a trattare questa categoria pur in modo differente rispetto al passato.

La riflessione di Rita Fadda avanza una proposta interna a questo secondo atteggiamento, e riconosce pertanto l'importanza per la pedagogia di ridefinire il proprio profilo e la propria specificità alla luce di queste nuove acquisizioni esortando la

---

<sup>613</sup> Fadda R. in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 115.

pedagogia a non limitarsi a denunciare la fine del soggetto ma a promuovere proprio in ragione del suo statuto debole e mobile, la sua presa a carico<sup>614</sup>.

Se la proposta offerta dall'autrice è chiara fin dal modo in cui presenta i termini della questione<sup>615</sup>, d'altro canto manca una indicazione esplicita circa le ragioni in base alle quali operare la scelta. Si tratta di riconoscere il motivo per cui non accettare una posizione nichilistica, chiedersi insomma per quale motivo si sceglie di non fare a meno del soggetto, perché pensare di potervi ancora ricorrere per parlare di educazione e soprattutto quale vantaggio porte ritornarci al fine di rendere conto della proposta pedagogica in cui si trova ad essere inserito.

La possibilità e la positività di soffermare la riflessione intorno a questa categoria può trovare conferma in primo luogo, come abbiamo già avuto modo di considerare, dalla presenza dell'immagine dell'educando sottesa a ogni proposta pedagogica. Esiste infatti, come abbiamo visto<sup>616</sup>, un modello di uomo che anima latentemente ogni proposta pedagogica, visto nella duplice rideclinazione di individuo *a quo* e individuo *ad quem* del processo formativo e che rimanda al fatto che ogni esperienza educativa viene ad essere orientata e predisposta per specifici soggetti. Questa immagine di soggetto, pur presentandosi come *topos* in ogni proposta pedagogica, è luogo troppo poco frequentato dalla riflessione teorica, restando per lo più tacitato o trattato con formule tautologiche. Considerando quindi questo concetto come a priori storico in ogni teoria pedagogica quindi come concetto storicamente determinato da cui dipende il modo in cui viene a essere rappresentato il processo di formazione e da cui dipende la scelta delle stesse procedure da mettere in atto nella concreta esperienza, è emersa l'importanza e il valore di soffermarsi su questo concetto e attraverso la sua tematizzazione coglierne la positività.

---

<sup>614</sup>“La pedagogia naufraga come disciplina e come pratica se, di fronte ad un soggetto in crisi – che si scopre debole, fragile, infondato, frammentario e contaminato dall'alterità, esposto al caso e alle sue incognite [...] - si ritrae si limita alla denuncia alla mera presa d'atto e non alla presa a carico, all'impegno, all'assunzione di responsabilità, alla cura” ivi, p. 117.

<sup>615</sup> Parlando della possibilità di fare a meno del soggetto, l'autrice associa questa proposta a posizioni che si pongono in un'ottica apocalittica e che esauriscono il loro contributo in una dichiarazione di morte dell'uomo. La dissoluzione del soggetto viene quindi concepita solo in termini di perdita non di apertura e possibilità di inaugurare uno spazio di pensiero e di azione altro rispetto a quello fino a quel momento utilizzato per rendere conto e agire nell'esperienza .

<sup>616</sup> Cfr. par. 3.1 del presente lavoro. *Pedagogia scienza dell'uomo e scienza per l'uomo*.

Ma la possibilità di soffermarsi sulla tematizzazione del soggetto, sulle sue caratteristiche, sul suo ruolo, sulle sue funzioni così come emergono nella proposta pedagogica a cui rimanda trova ragione anche dalla ricorrenza di un'altra figura tipica del discorso pedagogico e prima ancora dalla prassi educativa: l'educatore.

È la presenza di questa figura (assieme a quella dell'educando) a indurre a non trascurare una tematizzazione sul soggetto per approfondire le caratteristiche di una proposta pedagogica e soprattutto è questa figura che impedisce di parlare di accadere educativo prescindendo dal riferimento e da una tematizzazione del soggetto.

Per trovare ragione della presenza della figura dell'educatore nel discorso pedagogico sembra necessario riferirsi ancora una volta alla specificazione di questa disciplina in quanto sapere teorico- pratico. Assieme alla tendenza a studiare e rendere oggetto di tematizzazione le dimensioni ritenute costitutive dell'esperienza educativa, la pedagogia prevede la possibilità di allestire e mettere in atto queste stesse esperienze, non rinuncia cioè ad una rideclinazione operativa e volta a intervenire e tentare di orientare specifiche esperienze che diano forma a chi le vive. L'educazione viene ad essere non solo concettualizzata e indagata dal discorso pedagogico, ma anche progettata e materialmente agita.

Da qui la tendenza da sempre diffusa nel discorso pedagogico a prevedere la presenza di educatori che sappiano presidiare questo campo di esperienza e che trovino quindi nella pedagogia una serie di conoscenze e competenze per riuscire ad abitare con consapevolezza e criticità l'accadere che sono chiamati a mettere in atto<sup>617</sup>.

Sono infatti numerose le proposte pedagogiche che tratteggiando la descrizione dell'esperienza educativa e cercando di fornire delle indicazioni per orientarne la gestione, ripropongono l'immagine di un educatore come figura costante chiamata alla promozione e all'organizzazione dell'azione educativa stessa.

Tale figura è elemento rintracciabile non solo in quelle proposte pedagogiche che attribuiscono una centralità fondamentale alla relazione educativa e pertanto al rapporto tra educatore e educando individuando in questo dominio il campo proprio della

---

<sup>617</sup> A tal proposito Enza Colicchi nel testo citato, *Le professionalità educative*, parla di teorie pedagogiche come forma di sapere in cui è necessario si unisca ad una funzione descrittiva quella prescrittiva nella misura in cui "la pedagogia dovrebbe fornire agli educatori le conoscenze atte a orientare e dirigere consapevolmente e razionalmente (e quindi in maniera non casuale, estemporanea e irriflessa, ma criticamente avvertita), oltre che efficacemente la propria attività". Colicchi E. "Il dispositivo formativo" in A.a. V.v., *Le professionalità educative*, op. cit., p. 129.

pedagogia, ma anche in quelle proposte che sembrano accantonare l'idea di centralità sull'azione del singolo attribuendo un peso maggiore alle determinazioni materiali, alle strutture agenti nei contesti educativi e che ribadiscono con forza che “le relazioni educative non avvengono mai tra coscienze pure e disincarnate”<sup>618</sup> rivalutando il ruolo e il peso delle proceduralità in atto come agenti positivi di formazione. Pur con uno spostamento verso le strutture dell'accadere educative viene comunque prevista anche in queste proposte la presenza dell'educatore e l'individuazione dei compiti a cui necessariamente si deve attenere per consentire all'esperienza intenzionale di esser posta in atto.

Unita alla tendenza dominante, se non egemonica, a prevedere la presenza di educatori nella propria proposta formativa, è possibile riconoscere negli ultimi anni anche una tensione da parte del discorso pedagogico ad occuparsi della definizione delle caratteristiche e della posizione della figura dell'educatore come dimostrano le copiose pubblicazioni che pur riconoscendo la difficoltà di pervenire a una indicazione chiara ed univoca del suo ruolo e della sua professionalità<sup>619</sup> cercano di tratteggiarne le caratteristiche, le competenze, le responsabilità in sede di esperienza educativa<sup>620</sup>.

La presenza della figura dell'educatore è quindi una costante non solo nella pratica educativa, ma anche all'interno del discorso pedagogico che si occupa di indagarla.

---

<sup>618</sup> Massa R. *Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di “intenzionalità” e “progetto”*, in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., 255. Afferma a tal proposito Massa “Si tratta di procedure che inscrivono la loro intenzionalità e i loro progetti in reticoli e in sistemi strategici complessi. Sono questi i «dispositivi pedagogici» sempre in atto nelle relazioni soggettive, le quali sono sempre e comunque, essenzialmente, relazioni erotiche e di potere”.

<sup>619</sup> Il ruolo dell'educatore appare tanto complesso e sfuggente da non riuscire ad intercettare agevolmente, come del resto accade per la pedagogia e per la definizione del suo oggetto, una propria specificità e legittimità; traspare infatti con sempre maggior forza la consapevolezza che “l'identificazione dei tratti peculiari delle professionalità educative [...] non è operazione molto semplice, come rilevano tutti coloro che affrontano l'argomento”, Catarsi E. in A.a. V.v., *Le professionalità educative, tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Roma, 2004.

<sup>620</sup> A.a. V.v., *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, op. cit.; Ascenzi A. – Corsi M. (a cura di), *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero, 2005; Brandani W.- Zuffinetti (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004; Grassi F., *Minori a rischio. Il ruolo dell'educatore professionale*, Edizioni del Cerro, 2005; Occulto R., *Il lavoro dell'educatore. Formazione, metodologia e nuovi scenari sociali*, Carocci, Roma 2007; Pedrazza M., *L'educatore extra-scolastico. Capire e utilizzare le variabili della personalità*, Roma, Carocci, 2007; Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità de lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008.

Si tratta di una presenza non solo diffusa ma per molti versi necessaria da inserire nello spazio della analisi e su cui pertanto risulta opportuno promuovere una tematizzazione.

Se indagare i tratti con cui viene dipinta la figura dell'educatore potrebbero apparire un esercizio inutile e ridondante proprio perché potrebbe indurre a riconoscere aspetti e caratteri identici o comunque simili a quelli tramite cui si dipinge l'immagine dell'educando presupposto e prodotto (poiché entrambe connesse alla concezione antropologica che sottende la proposta pedagogica in cui sono inserite), d'altro canto è la posizione diversa che tale figura riveste nell'economia del discorso pedagogico e nell'esercizio della pratica educativa che impone una problematizzazione specifica e che apre alla possibilità di illuminare e rendere conto di altri aspetti della proposta pedagogica in cui l'immagine dell'educatore è inserita. La figura dell'educatore non è infatti in nessun modo appiattibile su quella dell'educando poiché la diversa posizione tra le due figure è condizione costitutiva dell'esperienza educativa intenzionale, proprio a partire dal fatto che tale esperienza è intenzionata e progettata da un educatore a cui viene attribuito il compito non solo di viverla assieme agli altri attori della scena, ma di presidiarla<sup>621</sup>. L'educatore non è pertanto un semplice personaggio della messa in scena, ma corrisponde alla figura di un regista-attore, si presenta cioè dotato di un ruolo e compiti diversi, per contratto, rispetto a quelli di chi condivide con lui la scena educativa<sup>622</sup>.

A proposito di questa distanza tra educatore e educando, le prospettive che centrano maggiormente la loro attenzione sull'aspetto relazionale parlano di asimmetria nella relazione, nelle proposte più attente al potere formativo della materialità si parla del tentativo di istituire e gestire un controllo sugli spazi sui tempi, sulle attività, sui corpi, l'attivazione di un corpo di regole e norme, interdetti e obblighi, che guidano la modalità di abitare quella specifica regione ontologica costituita dall'esperienza educativa intenzionale.

---

<sup>621</sup> “Si tratta di fare del formatore al contempo un fenomenologo ed un architetto: la politicità del suo compito sta sia nell'inventare una nuova ed alternativa strutturazione delle componenti strutturali dell'esser-in formazione, sia nell'accertarsi della presa empirica, concreta, pratica di tali soluzioni, cercando di coniugare teoria e prassi in una costellazione dei distinti che non cancelli la relativa specificità dei due momenti” Mantegazza R., *Teoria critica della formazione*, op. cit. p. 121.

<sup>622</sup> L'immagine del regista attore rimanda alla produzione di Riccardo Massa con specifico riferimento alla metafora teatrale. Cfr. Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su La peste, il teatro e l'educazione*, Franco Angeli, Milano, 2001.

In entrambi i casi però è all'educatore che tocca presiedere l'esperienza educativa, che spetta il compito non solo di individuare e determinare obiettivi, attività, metodologie dell'azione, ma tentare di gestire a livello operativo questa stessa esperienza.

L'educatore si trova quindi a gestire un potere ammesso e problematizzato anche in sede di riflessione teorica che si prefigura come condizione costitutiva ed effettuale dell'esperienza educativa intenzionale. Questa posizione differente e l'esercizio di potere ad essa connesso si prefigura come elemento importante che merita di essere indagato dal discorso pedagogico, inducendo quindi tale disciplina a dover comunque fare i conti con la categoria di soggetto pur con una modalità differente rispetto al passato e riconoscendo pertanto il valore e i vantaggi di soffermarsi, in una analisi del discorso pedagogico, di soffermarsi su questa figura, individuando come essa viene ad essere descritta e trattata.

L'esperienza educativa o la relazione (a seconda delle attenzioni differenti poste dalle diverse proposte pedagogiche) predisposta e messa in atto nasce infatti viziata da uno specifico intento pedagogico, che sottrae questo tipo di esperienza/relazione al carattere estemporaneo, alla gratuità e all'immediatezza della vita diffusa, portando alla definizione di questo ambito come contesto "altro" non appiattibile sulla realtà ma determinato e fissato anche attraverso il ruolo e l'azione dell'educatore. È in questo scarto, che ci rimanda all'affermazione e alla difesa della professionalità di chi opera in contesti educativi intenzionali, che ritroviamo il posizionamento dell'educatore in un ruolo diverso e specifico rispetto agli altri attori della scena, con un potere che per mandato viene stabilito e passa da lui impedendo di confondere la sua figura con quella dell'educando.

Finché la pedagogia si prefigurerà nei termini di sapere teorico-pratico e resterà intatta la pretesa di prevedere interventi intenzionali in cui è prevista la figura dell'educatore, la presenza e la tematizzazione del suo ruolo appare un elemento imprescindibile del discorso pedagogico nonché un utile punto di vista a partire dal quale raccogliere informazioni e promuovere una riflessione sulla proposta pedagogica che lo contiene.

È quindi possibile e forse auspicabile, alla luce della crisi del soggetto operata dalla riflessione filosofica che ogni proposta pedagogica ridefinisca, nel momento in cui

pensa e progetta un'esperienza educativa, l'oggetto e la modalità del potere dell'educatore, limiti e contenga il peso e l'incidenza della sua azione e ancor più della sua volontà e del suo desiderio, ma questo potere e questa azione esistono, seppur non più descrivibili in termini di onnipotenza – come la crisi del soggetto e la sua scomparsa dal discorso pedagogico insegna - sono importanti da riconoscere, anche solo ammettendo che l'educatore ne sia semplicemente un veicolo o un medium inconsapevole anche sottraendo a tali elementi la possibilità di incidere deterministicamente sul percorso formativo dell'educando.

L'ipotesi opposta, quella di un soggetto di cui non resta che dichiarare la morte, indurrebbe a escludere l'incisività di qualsiasi esperienza educativa intenzionale e a de-responsabilizzare completamente chi è chiamato a organizzarla e metterla in atto.

Ricordando Foucault “se l'uomo ha cessato di esistere non per questo è scomparso<sup>623</sup>, e di questa presenza, pur più debole e non più descrivibile con il linguaggio del passato si deve tentare di rendere conto, fosse anche attraverso la consapevolezza della limitatezza della sua autonomia di azione, non solo perché il soggetto-educatore è una componente che appartiene ed è costitutiva dell'esperienza educativa e pertanto da cogliere e indagare (fosse solo nella sua accidentalità) ma anche perché a questa presenza, per la posizione che ricopre, è connesso un esercizio di potere.

È proprio lo stesso Papi che dopo aver posto l'attenzione sulla positività del reticolo anonimo di pratiche che danno forma ai soggetti, non si limita a riconoscere la necessità di una tematizzazione del ruolo dell'educatore ma arriva a prospettare una posizione attiva e un margine di azione dello stesso nella misura in cui si afferma che l'educazione, “malgrado tutto”, non è destinata a funzionare passivamente<sup>624</sup>, e che se tutti i progetti educativi sono politici non tutti sono uguali, ma risulta possibile una ristrutturazione critica degli stessi.

---

<sup>623</sup> Caruso P. (a cura di), *Conversazioni con Levi-Strauss, Foucault, Lacan*, op. cit., p. 127.

<sup>624</sup> “Giunti ormai al termine, non vorrei proprio aver dato l'impressione che l'educazione sia impossibile, nel senso che qualsiasi cosa si faccia o si immagini di poter fare, che essa accada nei processi più semplici, nella scolarizzazione o nell'inconscio, essa è comunque destinata a funzionare passivamente come fattore di riproduzione sociale e del ruolo nel quale ci veniamo a trovare rispetto ad essa” Papi F., *Sull'educazione*, op. cit., p. 151.



Rifiutare una indagine sulla figura dell'educatore porta quindi con sé il rischio di rinunciare a rendere oggetto di tematizzazione un potere che comunque ed inevitabilmente chi personifica questo ruolo si trova a gestire o meglio ad esercitare:

“È importante rimarcare come, nel prendere atto che vi è un preciso e meticoloso esercizio di potere nella funzione che si trova ad assolvere l'educatore/formatore, si chiarisce insieme ad essa l'inevitabilità e la necessità di quello stesso potere”<sup>625</sup>.

In questo senso tale potere sembra appartenere più alla posizione e al ruolo di questa figura piuttosto che alle caratteristiche di chi tale ruolo interpreta, presentandosi come un potere che viene esercitato da chi ricopre quel ruolo ma che insieme appare impersonale<sup>626</sup>, nel senso che sembra sfuggire alla stessa volontà di chi lo esercita, pur essendo anche dal suo intervento e dalla sua presenza connotato.

Anche ammettendo allora che il ruolo dell'educatore corrisponda a quello di un semplice funzionario dell'ideologia, pur considerandolo cieco strumento e bieca manovalanza di una rete, di un meccanismo anonimo che attraverso lui e indipendentemente dalla sua volontà si perpetua, d'altro canto la rete anonima del potere vede in lui un volto, un nodo forse non indispensabile ma certo previsto, presente ed agente e di cui è ancora e più che mai opportuno tematizzare la presenza, la portata, gli oggetti di azione e le modalità di intervento. Se la crisi del soggetto ci invita a riconoscere che è l'educazione che fa l'uomo e non viceversa, finché si daranno esperienze in cui è prevista la presenza dell'educatore, risulta necessario tematizzarne la positività pur non disconoscendo con questa ammissione il peso e la portata, certo determinante, delle dimensioni che sfuggono al suo controllo, che danno forma suo malgrado e che costituiscono la parte forse più potente del meccanismo educativo, come la riflessione filosofica del Novecento ci invita a fare. Affermare quanto fin qui detto non implica avvallare l'ipotesi di una soggettivazione della prassi umana, prevedere quindi un educatore inteso come soggetto razionale capace di autodeterminazione e fonte di azione volontaria e pieno controllo nel reale, quanto sottolineare che la presenza del formatore è un elemento agente nella prassi, che si muove a partire da una posizione

---

<sup>625</sup> Barone P. “Risorse umane: un attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra effetti materiali e simbolici”, in Rezzara A.- Univieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2004, p. 101.

<sup>626</sup> “Un potere di cui è condizione fondamentale, per una accorta e consapevole “politica” formativa della gestione e sviluppo delle risorse umane, evidenziarne la sostanziale dimensione “impersonale”, di invisibilità e latenza, resa possibile dallo stesso funzionamento del dispositivo pedagogico”, *ibidem*.

particolare e che esercita comunque un potere e un'azione nell'esperienza educativa che sarebbe grave trascurare.

Questo esercizio di potere da parte dell'educatore, può divenire invece paradossalmente tanto più consapevole e magari orientabile dall'educatore stesso, quanto più verrà radicato nella consapevolezza della debolezza della sua volontà e nel riconoscimento della positività di elementi, materiali e strutturali, sfuggenti al suo pieno controllo.

Il rischio infatti che corre la riflessione pedagogica prendendo troppo sul serio la critica che la filosofia opera sul soggetto, è quella di restare imprigionata in un'impostazione dicotomica che sembra ostacolare, più che agevolare, la possibilità fornire una lettura fertile del reale.

Non si tratta di scegliere tra un soggetto onnipotente e il suo completo superamento a fronte della dichiarata morte, nella misura in cui entrambe le alternative risultano insufficienti.

Prospettare l'idea di un soggetto potente e sulla falsa riga del soggetto cartesiano espone infatti al rischio di vedere frustrati i propri progetti per quell'inefficacia causale che ha comportato la scomparsa del soggetto in ambito pedagogico, oltre che disconoscere il peso delle determinazioni materiali sui processi che danno forma ai soggetti su cui la riflessione filosofica ha invitato a porre l'attenzione.

D'altro canto l'opzione di considerare il soggetto come morto nasconde il rischio di ignorare invece il peso e il ruolo che l'educatore esercita nell'esperienza professionale a partire dalla sua posizione differente sulla scena educativa, compromettendo in questo modo la possibilità di promuovere una tematizzazione di questo aspetto e agevolare la presenza di educatori critici e consapevoli del loro ruolo nella prassi educativa.

Se demandare tutto ciò che avviene nell'esperienza educativa facendo riferimento al volontarismo e al desiderio dell'educatore appare quindi un atteggiamento ormai anacronistico, disconoscere il ruolo e il peso dell'educatore nella scena educativa è rischioso nella misura in cui esclude la possibilità di rendere oggetto di analisi e di un discorso, anche etico e politico, il potere che la sua posizione gli impone di fatto di esercitare, e senza il quale non si darebbe l'educazione intenzionale, intendendo con

essa l'allestimento di un'esperienza peculiare sottesa da una progettualità e delle finalità specificamente pedagogiche.

Ad essere fuorviante è allora forse la modalità attraverso la quale viene posta la questione, l'introduzione di un modello rigidamente dicotomico ed oppositivo per rendere conto di una esperienza che si presenta invece più sfumata e che necessita pertanto nuovi modi per essere detta.

Sembra infatti possibile identificare in questa attitudine a oscillare tra la morte dell'uomo e il rischio del fantasma cartesiano, un atteggiamento simile a quel "falso dilemma"<sup>627</sup> di cui per molto tempo la pedagogia è rimasta vittima. Come in passato il sapere sull'esperienza educativa ha oscillato tra due alternative surrettizie riproposte nella scelta tra educare o istruire, filosofia e scienza, caldo o freddo, da cui si è tentato di sottrarla inaugurando un nuovo modo di guardare all'accadere educativo e ricorrendo a nuove categorie che pur consapevoli della densità di dimensioni che sono proprie dell'esperienza rifiutassero di proporre una trattazione in termini dogmatici e valoriali, così per il soggetto sembra necessario non porre la questione nei termini di scelta tra morte del soggetto e fantasma cartesiano, ma continuare a proporre una tematizzazione dell'uomo, anche solo per riconoscerne l'accidentalità, la presenza e l'azione tra le altre componenti che contribuiscono alla messa in atto dell'esperienza educativa e a "dar forma" a chi questa esperienza abita.

---

<sup>627</sup> L'espressione viene utilizzata da Riccardo Massa in testi come *Cambiare la scuola o Educare o istruire* e ritorna frequentemente in alcuni dei suoi articoli per indicare la tendenza della pedagogia a restare imprigionata nell'alternativa surrettizia tra una trattazione moralistica della complessità delle dimensioni che abitano l'accadere educativo come quella promossa da una certa pedagogia di impostazione filosofica e la completa rimozione delle stesse da parte di una certa pedagogia vicina all'impostazione scientifica. Tale situazione, la tendenza ad oscillare continuamente tra le due impostazioni, lascia quindi nell'analisi dell'autore, un vuoto teorico, l'impossibilità di costruire un sapere rigoroso intorno alla materialità sistemica e strutturale, latente e agente che sottende i processi educativi e ne determina la messa in atto. A tale rimozione viene ricondotta la difficoltà di questo sapere a proporre un adeguato schema di orientamento della prassi educativa e la conseguente situazione di crisi disciplinare. La necessità di superare tale dicotomia, questo "falso dilemma" (prefigurato dapprima attraverso la contrapposizione tra scienza e filosofia e che nell'ultima parte della sua produzione assume il volto del dilemma tra educazione o istruzione) evitando di ricorrere a una prevedibile integrazione dialettica, segnerà l'intera produzione dell'autore, portandolo ad auspicare e proporre l'adozione di un approccio materialista all'accadere educativo. Cfr. a tal proposito Massa R., *Educare o istruire. La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano 1987, Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma, 1999, Massa R. "Ma perché «caldo» è debole o tenero?" in *La scuola se*, anno IV, numero 16, pp. 5-7, Massa R. "Dalla pedagogia contestataria al primato dell'istruzione" in *La scuola se*, anno V, numero 19, pp. 36-37, Massa R. "Il discorso interdetto" in *La scuola se*, anno III, numero 7, p. 33, "Ci hanno tolto l'educazione", in *La riforma della scuola*, anno 1983, numero 11, pp. 30-31.

Si tratta quindi forse di passare dalla crisi del soggetto alla sua critica senza obbligatoriamente sostenerne la scomparsa, proprio per evitare al discorso pedagogico un nuovo “vuoto teorico” relativo alla presenza e al potere di un educatore tanto più necessari da indagare quanto più inconsapevoli e sfuggenti la volontà dell’educatore stesso.

La tematizzazione del soggetto, pur da ridefinire e ritrarre in base alle critiche, appare allora un aspetto importante da riconoscere e promuovere, quantomeno finché verranno predisposte esperienze intenzionali in cui è contemplata la presenza di un educatore.

Una volta individuata la ragione che giustifica una tematizzazione che ancora ricorre e si sofferma sulla categoria di soggetto evitando così l’opzione nichilista, è utile ora riuscire a individuare come possiamo utilizzarla e soprattutto per conoscere che cosa. Individuato quindi il perché della scelta, si tratta di definire il come utilizzarla. Si tratta di spostarsi su un diverso livello. Posto che nell’esperienza educativa come si è visto l’educatore compare come elemento costante e quindi, come abbiamo visto, da considerare legittimamente in sede di problematizzazione teorica, possiamo usare l’immagine che compare nel discorso pedagogico per promuovere uno studio sulla proposta che lo contiene, per tentare di illuminare alcune dimensioni della proposta pedagogica di riferimento.

Se come abbiamo visto, l’analisi della rappresentazione dell’educando ci offre la possibilità di indagare l’immagine che viene offerta del percorso educativo e le pratiche approntate dalla prospettiva di riferimento per metterlo in atto, chiarire quale rappresentazione viene offerta dell’educatore offre la possibilità di far chiarezza rispetto all’oggetto dello sguardo pedagogico, alla definizione degli aspetti e delle modalità che la proposta pedagogica di riferimento individua per intervenire e per promuovere un percorso educativo. La rappresentazione dell’educatore risulta utile per rendere conto di ciò che viene individuato come oggetto dello sguardo pedagogico sull’accadere educativo, gli aspetti intervenendo sui quali, secondo la prospettiva pedagogica di riferimento, l’educatore ha modo di attivare e promuovere un percorso identificabile come “educativo”.

Si tratta allora di individuare con quali caratteristiche le diverse proposte pedagogiche dipingono l'immagine dell'educatore, come si descrive la sua azione nell'esperienza educativa, come si rapporta al contesto e alla realtà sociale in cui è inserito, quale grado, o meglio, quale forma di conoscenza ha di sé e della realtà, quali margini di azione e di intervento nel reale gli vengono attribuiti, su quali aspetti dell'esperienza può esercitare un controllo e come, come si è formato, come può formare.

Frequentare queste domande implica interrogarsi sulla definizione del campo di indagine e di azione dell'educatore e pertanto sull'oggetto di indagine e di intervento della pedagogia presupposto dalle diverse prospettive. Analizzare l'immagine che dell'educatore viene fornita all'interno delle diverse proposte pedagogiche, indagare la rappresentazione di ciò che è in suo potere, di ciò che è il suo "dovere", ovvero il suo ruolo comporta e prevede nel discorso pedagogico in cui è inserito, ci consente di avere una prospettiva più chiara degli aspetti concreti ed effettivi su cui si richiede a questa figura di intervenire e sugli strumenti con cui è invitato a svolgere il suo ruolo definendo con chiarezza il dominio e le modalità di intervento e con esse la specificazione puntuale che le diverse proposte di formazione forniscono dello sguardo pedagogico sull'accadere educativo.

In questo senso finché si continueranno a predisporre esperienze educative intenzionali in cui sarà prevista la presenza di un educatore chiamato a gestirle e presiederle, la tematizzazione di questa figura, l'individuazione delle sue caratteristiche, qualità, campo di azione, può essere certamente utilizzata come strumento per raccogliere informazioni circa la proposta pedagogica in cui tale immagine è inserita, chiarire cosa tale ipotesi riconosce come elemento che dà forma e su cui risulta necessario cercar di agire quindi riconoscere anche la concezione del pedagogico, dell'oggetto specifico dello sguardo pedagogico che viene, troppo spesso implicitamente, veicolata.

È forse anche per questo motivo, per la stretta connessione tra la caratterizzazione e l'identità delle professionalità educative e l'oggetto specifico di indagine della pedagogia (e la conseguente definizione della sua identità disciplinare), che il discorso pedagogico fatica a definire con chiarezza e con un linguaggio comune e condiviso il profilo di questa figura professionale.

## Capitolo 4. Il soggetto e la Clinica della formazione

### *L'implicito della Clinica della formazione*

Il concetto di soggetto è stato riconosciuto in questa indagine, al di là dei presupposti strutturalisti e delle istanze antiumaniste a cui la Clinica della formazione guarda<sup>628</sup>, come un elemento nucleare, al cuore della pratica. Esso, come si è visto, compare come presupposto dell'intera prospettiva, come uno degli elementi che costruiscono lo sguardo del clinico e in cui si istituisce la sua positività. Solo presupponendo un soggetto con determinate caratteristiche risulta possibile comprendere quali oggetti possono essere recuperati tramite il percorso clinico in pedagogia e perché può risultare utile indagarli.

Si tratta a questo punto di ricavare alcune caratteristiche del soggetto della Clinica della formazione a partire dall'analisi condotta sull'oggettivazione e sulla soggettivazione promosse dalla pratica, riconoscendo pertanto un profilo del soggetto clinico che consenta di intendere poi con maggior chiarezza la stessa proposta in cui esso è inserito.

Si intende pertanto procedere tratteggiando in primo luogo l'immagine del soggetto della Clinica della formazione (sia quello *a quo*, sia quello *ad quem*), individuando la figura silente di soggetto che sostiene come a-priori l'intero percorso clinico (par. 4.1). Successivamente, a partire dall'immagine che emergerà dall'indagine, si tenterà di far interloquire la proposta della Clinica della formazione con l'attuale dibattito pedagogico sul rapporto tra pedagogia e soggetto (par 4.2). Poiché infatti la questione del soggetto è stata oggetto di attenzione di molte autorevoli voci del panorama pedagogico italiano, si farà dialogare la posizione della Clinica della formazione con tale dibattito, intercettando la posizione e le soluzioni che tale prospettiva rilancia al sapere pedagogico dopo la critica a una delle categorie centrali del suo discorso.

---

<sup>628</sup> “Althusser ci consentiva di andare ancora più in là, di pensare all'educazione come «teatro senza autore»” Massa R. in “Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione” in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 36.

## 4.1 Il soggetto della Clinica della formazione

### *Il soggetto pedagogico*

“Il soggetto è tale in quanto effetto e in quanto prodotto di un processo di formazione pratico-discorsiva”

(Massa R., *Intenzionalità e progetto*, p. 255)

La prima caratteristica che sembra emergere come costitutiva del soggetto implicito nella Clinica della formazione riguarda la stretta connessione con le pratiche formative, una relazione tanto determinante da indurre a qualificarlo nei termini di soggetto pedagogico:

“È un soggetto pedagogicamente costituito e pedagogicamente costituentesi”<sup>1</sup>

Tale caratteristica del soggetto è forse quella che, pur non essendo dichiarata, risulta più evidente dalla stessa struttura della pratica e dalle indicazioni fornite rispetto al suo oggetto di indagine<sup>2</sup>. Appare però fin da subito necessaria una chiarificazione rispetto a ciò che si intende per “pedagogico”.

Con l’espressione “soggetto pedagogico” non si vuol far riferimento al fatto che il soggetto venga sottoposto ad una pratica (in questo caso la pratica della Clinica della formazione) allo scopo di ottenere specifici effetti formativi, quanto piuttosto che il soggetto viene inteso in Clinica della formazione come prodotto di una serie di pratiche formative. In questo senso il riferimento sarebbe non tanto ad un soggetto della pratica (della Clinica della formazione) quanto a un soggetto alle pratiche, un soggetto quindi costituito e costituentesi attraverso un processo di formazione continuo.

Il soggetto clinico è un soggetto determinato da processi formativi e pertanto da pratiche materiali e discorsive, costituito in esse e da esse e non indagabile indipendentemente dalle stesse nella misura in cui compare come un loro semplice effetto.

---

<sup>1</sup> Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l’educazione*, Unicopli, Milano, 1997, p. 179.

<sup>2</sup> Cfr. cap. 1 del presente lavoro, *Ogni pratica crea i suoi oggetti*.

Il carattere “pedagogico” del soggetto presupposto dalla Clinica della formazione può essere facilmente dedotto dal discorso fatto intorno alle caratteristiche dell’oggetto e dello sguardo del clinico della formazione, rispetto al percorso di oggettivazione connesso alla pratica clinica in relazione al quale viene ad essere rifiutato qualsiasi processo di sostanzializzazione e naturalizzazione dell’elemento dissotterrato. È proprio la centralità attribuita all’elemento formativo posto alla base dello strutturalismo clinico in cui si colloca la proposta della Clinica della formazione che induce a riconoscere al soggetto presupposto dalla pratica il carattere di effetto di pratiche di ordine formativo e che porta pertanto a istituire la sua stretta connessione con la dimensione pedagogica. Nella misura in cui l’esigenza di superare un’ermeneutica ontologico-normativa supporta il progetto di una fondazione materialistica della psicoanalisi e pertanto il rifiuto di pervenire a una qualche forma di verità, emerge la necessità di riconoscere al fondamento della realtà non tanto un’origine ed un senso ultimo, quanto piuttosto la presenza di un condizionamento connesso alla struttura e da riconoscere come processo di ordine eminentemente pedagogico. A istituire il reale è pertanto posta una processualità strutturale in senso condizionale, una condizionalità quindi di cui risulta fondamentale riconoscere la portata formativa.

Se l’elemento a fondamento della realtà è il formativo<sup>3</sup> (e l’ordine strutturale in esso implicato<sup>4</sup>), ecco che il soggetto stesso non può che apparire che un prodotto delle pratiche di formazione e in quanto tale un soggetto pedagogico.

Porsi in questo orizzonte implica considerare il condizionamento storico-materiale di cui si riferisce in tutta la sua radicalità, tale per cui la formazione è da riconoscere come elemento sorgivo e non secondario dell’esperienza e dei soggetti che vi fanno parte<sup>5</sup>: proprio perché non esiste nulla di originario e sostanziale a cui pervenire, la formazione e i processi che la sostanziano occupano il posto del fondamento positivo del reale, tanto che non si può parlare di un condizionamento come processo che influisce sul soggetto quanto piuttosto di un soggetto che si costituisce nel e attraverso il

---

<sup>3</sup> “Il processo di formazione è precisamente ciò attraverso cui il soggetto e il reale si costituiscono come realtà date” Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di) *Jacques Lacan, l’ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 208.

<sup>4</sup> Ivi, p. 207.

<sup>5</sup> Massa riconosce infatti attraverso la rilettura del discorso foucaultiano come “il momento pedagogico non sia una dimensione accessoria ma risulti costitutivo dei processi di formazione dei saperi e dei soggetti” Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l’educazione*, op. cit., p. 176.



condizionamento stesso. Non solo le pratiche fanno il soggetto, ma il soggetto diventa tale dentro le pratiche, solo a partire dall'inserimento in una serie di dispositivi che lo strutturano.

È proprio in questo senso che si fa riferimento a un soggetto pedagogicamente costituito e costituentesi, un soggetto quindi non solo influenzato dalle pratiche pedagogiche, ma da esse istituito:

“L’idea di condizionamento è molto importante. Tuttavia anche l’idea che un condizionamento sia possibile o impossibile, fa pensare che da un lato ci sono io, con una natura predefinita, e dall’altro ci sono delle forse esterne che mi limitano e mi condizionano. E questo è certamente vero. Tuttavia è forse più giusto, ma anche più inquietante, pensare, come Foucault suggerisce che queste forza esterne mi costituiscono più che condizionarmi. Mi producono, mi configurano in un certo modo”<sup>6</sup>

Si abbandona pertanto l’idea di un “sé” di cui promuovere una scoperta, come sostrato originario successivamente oggetto di condizionamento da parte del contesto sociale nel quale si trova inserito, per intendere invece il soggetto come un prodotto. Il “sé” viene infatti a configurarsi come semplice effetto delle strutture formative che lo costituiscono: conoscere l’educatore e il formatore, costruire una forma di sapere che renda conto di come egli abiti la prassi educativa che è chiamato a gestire non nasconde l’ambizione di individuare ciò che di essenziale alberghi in lui, ma implica invece il movimento di recupero delle determinazioni che lo hanno costruito e che affondano le proprie radici nel contesto storico-materiale, nella storia di formazione di cui è frutto. Il rifiuto di qualsiasi operazione di sostanzializzazione dell’oggetto della pratica clinica<sup>7</sup>, il riconoscimento del suo aspetto reale e non vero, comporta come movimento conseguente quello della centralità del formativo e delle sue procedure, che a quel punto divengono indirettamente oggetto del sapere pedagogico nella misura in cui esercitano un peso significativo nella determinazione dell’esperienza educativa intenzionale. Il

---

<sup>6</sup> Massa R. in Barone P. – Orsenigo J. – Palmieri C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni sull’esperienza della follia*, op. cit., p.127.

<sup>7</sup> Elemento che, come abbiamo avuto modo di considerare, segna lo scarto rispetto ad alcune delle riproposizioni della clinica psicoanalitica volte a recuperare ciò che è “psicologicamente innato” nel soggetto, la dimensione arcaica e autentica che in esso alberga.

soggetto diviene quindi in Clinica della formazione un soggetto costituito e mobile, un soggetto definito nelle/dalle procedure.<sup>8</sup>

In questo senso il carattere originariamente pedagogico del soggetto sostiene l'intero modo di intendere il processo formativo attivato dalla pratica clinica nella misura in cui viene riconosciuta la presenza di una "natura seconda" connessa alla formazione e che in quanto tale non solo esclude i caratteri della incondizionatezza e della necessità, ma che può divenire oggetto di tematizzazione e messa in discussione da parte del soggetto stesso come un'operazione critica che induca alla problematizzazione dell'a-priori storico da cui è posto<sup>9</sup>. In questo senso qualsiasi percorso di formazione promosso a livello intenzionale deve essere inteso come allestimento di una esperienza educativa che sottrae il soggetto non tanto dalla sua natura originaria, quanto da una serie di altre determinazioni di ordine formativo:

Va sempre ricordato come il movimento verso una struttura educante, attraverso una struttura istruente, richiede il portare via da un'altra struttura agente, quella della natura; che è anche come dire, soprattutto, quella di altre determinazioni educative. Educare significa quindi, per prima cosa de-strutturare, e la struttura dell'educazione si rivela così innanzitutto, come la struttura di una destrutturazione<sup>10</sup>

D'altro canto l'operazione di messa in luce dei meccanismi di costituzione del soggetto che lo sguardo del clinico attiva consente di rendere conto di dimensioni costitutive della prassi educante attivata da educatori e formatori. Nella misura in cui l'educatore e il formatore sono il prodotto di questa natura seconda ecco che risulta necessario riconoscere e indagare la presenza di questi elementi non confondendo il loro recupero con la possibilità di pervenire al cuore del soggetto<sup>11</sup>, né utilizzando il

---

<sup>8</sup> "Se il soggetto non è più un soggetto autocostituentesi in senso trascendentale, è però un soggetto che viene costruito, che si costruisce proceduralmente" Massa R. "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di «intenzionalità» e «progetto»" in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 255.

<sup>9</sup> Cfr. par. 2.3 del presente lavoro, *La clinica come critica*.

<sup>10</sup> Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., p. 49.

<sup>11</sup> Si fa qui riferimento al rischio di ontologismo, di un esito nostalgico-rifondativo rispetto al soggetto e che porta a riconoscere e tentare di individuare la nostalgia di una origine o di una sorgente per ritrovare invece il peso delle determinazioni impensate da cui si è posti: "Cosa significa l'esperienza che abbiamo attraversato culturalmente, forse anche esistenzialmente, in tutti questi anni, della impossibilità, attraverso la fenomenologia o altre dottrine siffatte, di un accesso diretto al "cuore" di noi stessi? Il fatto che possiamo al massimo decostruire i diversi pregiudizi entro cui ci eravamo illusi di poter accedere, nel contempo, al cuore delle cose e degli altri" Massa R. "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di «intenzionalità» e «progetto»" in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 252.

sapere così prodotto allo scopo di promuovere una psicologizzazione dell'educatore<sup>12</sup> ma ritrovando e tematizzando le componenti costitutive le esperienze educative intenzionali. Nell'analisi sul soggetto risulta pertanto necessario non solo riconoscere il peso e l'azione di una serie di pratiche da cui il soggetto è determinato, ma ancora di più si tratta di promuovere un recupero di tali determinazioni. Nella pratica della Clinica della formazione l'educatore non emerge pertanto solo come soggetto pedagogico (prodotto quindi da pratiche pedagogiche) ma oggetto pedagogico, quindi sottoposto ad uno sguardo attento alla processualità dell'educazione di cui si trova ad essere parte e che contribuisce a porre in essere a partire dai significati della formazione che ha e che rigioca nella prassi. È già possibile dedurre allora in che senso indagando il soggetto, nella misura in cui si prefigura nei termini di soggetto pedagogico sia possibile pervenire alle strutture elementari della formazione, come l'analisi dell'aspetto transindividuale del soggetto permetterà di meglio chiarire.

Il riconoscimento del carattere pedagogico così inteso riferito al soggetto comporta pertanto come conseguenza in primo luogo il carattere di prodotto<sup>13</sup>. Al carattere di prodotto, si accompagna il rifiuto di qualsiasi percorso di sostanzializzazione dello stesso tale per cui non esiste un elemento originario e sorgivo, un nucleo essenziale del soggetto poi sottoposto a condizionamenti sociali ma il riconoscimento di una processualità come fondamento della realtà e della soggettività.

Infine tale caratterizzazione del soggetto in senso pedagogico, induce a riconoscere il suo carattere mobile, in continua e instabile trasformazione poiché continuamente "soggetto" a una serie di determinazioni materiali e discorsive, immerso in un processo di continua ridefinizione di sé, in continuo divenire.

È possibile riconoscere in questa caratterizzazione del soggetto inteso come soggetto pedagogico gli echi di una serie di contributi riferiti ad autori cari alla pratica della

---

<sup>12</sup> Uno dei rischi più diffusi connessi alla trattazione del soggetto in ambito pedagogico viene individuato nella psicologizzazione del soggetto stesso con la conseguente perdita della possibilità di promuovere un discorso sul soggetto di ordine pedagogico, un discorso pertanto capace di porre in luce le concrete pratiche formative da cui l'uomo si trova ad essere strutturato in quanto tale.

<sup>13</sup> "Il soggetto stesso è prodotto di un certo dispositivo storico e strutturale non riducibile ad altro che a una propria peculiarità e specificità di ordine pedagogico" Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, op. cit., p. 179.

Clinica della formazione, primo fra tutti all'immagine che del soggetto viene proposta all'interno della produzione althusseriana<sup>14</sup>.

La necessità infatti di liberarsi dall'idea di un soggetto per sostituirvi il riconoscimento del peso delle sovrastrutture nella loro portata ideologica, segna infatti come tratto distintivo la produzione del filosofo francese e la sua rilettura in chiave antiumanista della produzione marxiana.

Althusser mette infatti chiaramente in luce all'interno della sua opera come la costituzione del soggetto avvenga all'interno dell'ideologia e a partire dai suoi specifici e concreti apparati ideologici<sup>15</sup>. La connessione tra soggetto e la struttura ideologica viene intesa in termini a tal punto stretti da portare il filosofo francese a riconoscere nel processo di costituzione degli individui la funzione specifica dell'ideologia. Le ideologie si definiscono insomma proprio per la loro azione di costituzione dei soggetti concreti:

“La categoria di soggetto non è costitutiva di qualsiasi ideologia se non in quanto ogni ideologia ha per funzione (che la definisce) quella di «costituire» degli individui concreti in soggetti”<sup>16</sup>

In questo senso si verrebbe ad affermare un meccanismo di co-definizione tra il soggetto e l'ideologia, tale per cui “non vi è ideologia che per opera del soggetto e per i soggetti”<sup>17</sup>, ma d'altro canto il soggetto viene a definirsi proprio all'interno di pratiche di ordine ideologico<sup>18</sup>.

Ciò che pertanto siamo indotti a riconoscere come evidenza prima, ovvero la condizione di soggetti, in realtà viene svelata nella sua natura di semplice effetto ideologico, o per meglio dire, l'effetto ideologico elementare nella misura in cui è

---

<sup>14</sup> Si tratta infatti di riconoscere come si è già avuto modo di accennare, nel contributo althusseriano, non tanto e non solo una critica all'educazione che passa dalla sua nota riflessione intorno agli apparati ideologici di stato, quanto ritrovare e riconoscere la necessità di individuare uno specifico oggetto per il sapere pedagogico e il riconoscimento del peso delle determinazioni strutturali materiali e della loro azione così come viene indagata dall'autore stesso.

<sup>15</sup> “Il concetto di ideologia è qui di importanza centrale, perché gli apparati ideologici di Stato «funzionano come l'ideologia», e anzi la loro unità è data appunto dal fatto che essi funzionano come un'ideologia unitaria: l'ideologia dominante” Althusser L., *Freud e Lacan*, op. cit., p. XVI.

<sup>16</sup> Althusser L. *Sull'ideologia*, Dedalo, Bari, 1976, p. 68.

<sup>17</sup> Ivi, p. 67.

<sup>18</sup> “L'uomo è per natura un animale ideologico”, ivi, p. 68.

proprio dell'ideologia imporre, seppur “senza averne l'aria”<sup>19</sup>, l'evidenza del soggetto attraverso il meccanismo del riconoscimento<sup>20</sup>.

Risulta allora fondamentale per contrastare l'azione dell'ideologia porre in evidenza la pratica incessante di riconoscimento da essa attivata e assieme a questo ammettere che “noi siamo dei soggetti e che funzioniamo nei limiti dei rituali pratici della vita quotidiana più elementare”<sup>21</sup>.

In questo senso risulta, come suggerisce lo stesso Althusser, che l'ideologia agisce e funziona in modo tale da reclutare soggetti tra gli individui, ancor prima della loro nascita<sup>22</sup>, e la sua azione sia da intendere nei termini di una *trasformazione* degli stessi<sup>23</sup>.

Se le pratiche vengono denunciate della produzione althusseriana per il loro portato ideologico, d'altro canto sembrano dimostrare nel loro funzionamento la stretta relazione che intessono con il discorso pedagogico, nella misura in cui la loro azione viene identificata nella trasformazione degli individui in soggetti e pertanto in una azione di ordine formativo. È proprio questa lettura pedagogica di Althusser ad essere l'impostazione scelta e perseguita dalla Clinica della formazione. La Clinica della formazione si pone infatti come proposta di recupero della produzione del filosofo francese al di fuori dell'antipedagogismo con cui è stato accolto nel contesto della pedagogia italiana, come possibilità e invito a pensare la pedagogia come sguardo volto a indagare criticamente le pratiche formative e nel loro portato ideologico.

Se l'educazione e i discorsi ad essa connessi vengono intesi nella prospettiva althusseriana come elementi connessi al lavoro dell'ideologia, d'altro canto identificare il pedagogico come sguardo attento a tali procedure formative e volto a riconoscere gli elementi e il funzionamento, permetterebbe di giocare il contributo della pedagogia in senso inverso rispetto a quello dell'ideologia, al fine di promuoverne una demistificazione.

---

<sup>19</sup> Ivi, p. 69.

<sup>20</sup> Ivi, p. 68.

<sup>21</sup> Ivi, pp. 70- 71.

<sup>22</sup> “ L'ideologia ha sempre-già interpellato gli individui da soggetti, il che non fa che precisare che gli individui sono stati sempre-già interpellati dall'ideologia in quanto soggetti, e ci conduce necessariamente ad un'ultima proposizione: gli individui sono sempre-già soggetti” ivi, p. 75.

<sup>23</sup> “Suggeriamo allora che l'ideologia «agisce» o «funziona» in maniera tale che «recluta» soggetti tra gli individui (li recluta tutti), o «trasforma» gli individui in soggetti”, ivi, p. 72

Proprio lo sguardo che si concentra sulla pratiche<sup>24</sup> diventa infatti strumento di conoscenza e possibilità di prendere le distanze dall'ideologia e promuovere su di essa una forma di sapere che consente di porsi al di fuori della sua azione<sup>25</sup>.

Il concetto di soggetto sotteso alla pratica della Clinica della formazione sembra quindi accogliere le indicazioni althusseriane contaminandole però con il contributo foucaultiano, qui rigiocato con la specifica funzione di invitare la pedagogia a promuovere una conoscenza specifica delle pratiche, o meglio dei dispositivi, di cui si sostanzia l'azione di formazione.

Altro grande referente teorico di questa caratterizzazione in senso pedagogico del soggetto della Clinica della formazione è infatti certamente il contributo del filosofo di Poitiers il quale più di altri nella sua riflessione non solo ha posto in luce le connessioni strettissime tra il soggetto e la diffusione delle pratiche formative<sup>26</sup> ma, indagando la modalità di funzionamento<sup>27</sup> del potere disciplinare, ha approfondito la propria indagine intorno ai meccanismi che presiedono alla costituzione del soggetto.

L'opera foucaultiana mira infatti ad accogliere tutta la positività connessa al rifiuto di un soggetto inteso come fondamento<sup>28</sup>, per riconoscere il peso e la centralità delle dimensioni delle pratiche, il ruolo e l'azione delle strutture nella configurazione dell'individuo. Intendere il soggetto come prodotto di una costellazione di dispositivi di cui non è più inteso come fondatore ma come effetto, permette l'emersione di una serie di oggetti fino a quel momento esclusi dal campo della conoscenza:

“Dal momento che in cui ci si è accorti che ogni conoscenza umana, ogni  
esistenza umana, ogni vita umana e forse persino ogni ereditarietà biologica

---

<sup>24</sup> “Per me «pedagogico» vuol dire «a partire da» sistemi dati di pratiche materiali specifiche” Massa R. in Mariani (a cura di), *Attraversare Foucault*, op. cit., p. 179.

<sup>25</sup> “Riconoscere che siamo dei soggetti e funzioniamo nei limiti dei rituali pratici della vita quotidiana più elementare [...] questo riconoscimento ci dà soltanto la «coscienza» della nostra pratica incessante (eterna) del riconoscimento ideologico – la sua coscienza, cioè il suo riconoscimento – ma non ci dà assolutamente la *conoscenza* (scientifica) del meccanismo di questo riconoscimento”, Althusser L., *Sull'ideologia*, op. cit., p. 71.

<sup>26</sup> “Foucault mette in luce la centralità delle pratiche educative e dei saperi pedagogici nel dar conto di grandi questioni filosofiche come la costituzione del soggetto” Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault*, op. cit., p. 175.

<sup>27</sup> Cfr. Foucault M. in Caruso P. (a cura di), *Conversazioni con Lévi-Strauss, Foucault, Lacan*, Mursia, Milano, 1969, pp. 128 -129.

<sup>28</sup> “Credo che occultando il *cogito*, mettendo in un certo senso tra parentesi questa illuminazione primaria del *cogito*, possiamo vedere profilarsi interi sistemi di relazioni che altrimenti non sarebbero descrivibili” ivi, p. 112.

dell'uomo, è presa all'interno di strutture, cioè all'interno di un insieme formale di elementi obbedienti a relazioni che sono descrivibili da chiunque, l'uomo cessa per così dire, di essere il soggetto di se stesso, di essere in pari tempo soggetto e oggetto. Si scopre che quel che rende l'uomo possibile è in fondo un insieme di strutture, strutture che egli, certo, può pensare, può descrivere, ma di cui non è il soggetto, la coscienza sovrana. Questa riduzione dell'uomo alle strutture che lo circondano mi sembra caratteristica del pensiero contemporaneo, per cui allora l'ambito dell'uomo, in quanto soggetto e oggetto non mi sembra più attualmente un'ipotesi feconda, un fecondo tema di ricerca"<sup>29</sup>

Si tratta allora non solo di riconoscere nell'uomo l'effetto di una serie di pratiche materiali e discorsive ma di tentare di illuminare il meccanismo di funzionamento di queste strategie riconoscendo la loro portata formativa e pertanto la loro rilevanza in una analisi di ordine pedagogico<sup>30</sup>. L'analisi foucaultiana descrive con precisione tali meccanismi connessi alla costituzione del soggetto soffermandosi sulla strategie di un potere che si dà esercitando una presa diretta, dolce, costante e microfisica sul corpo dell'individuo riuscendo in questo modo a dargli forma nel dettaglio e provvedendo alla costituzione dell'individuo in quanto soggetto assoggettato, in quanto corpo docile. Proprio al meccanismo di presa diretta e costante sul corpo dell'individuo viene fatto corrispondere come effetto positivo la costituzione della sua anima, in modo tale che l'analisi microfisica del potere promossa dal testo foucaultiano, diviene genealogia dell'anima moderna<sup>31</sup>.

In questo senso il contributo foucaultiano mostra non solo la stretta influenza sul concetto di soggetto pedagogico presupposto dalla pratica della Clinica della formazione, ma sembra fornire attraverso la sua analisi puntuale circa i processi di costituzione dell'individuo, una indicazione forte rispetto all'identificazione dell'oggetto specifico dello sguardo pedagogico.

---

<sup>29</sup> Ivi, pp. 107-108.

<sup>30</sup> Massa R. in Mariani A. (a cura di), *Attraversare Foucault*, op. cit., p. 176.

<sup>31</sup> L'anima dell'individuo viene infatti intesa come correlativo attuale di una certa tecnologia sul corpo, prodotto di un potere esercitato sul corpo dei condannati e, tramite la diffusione delle discipline, sull'interno corpo sociale: "Quest'anima reale e incorporea, non è minimamente sostanza; è elemento dove si articolano gli effetti di un certo tipo di potere e il riferimento di un sapere, l'ingranaggio per mezzo del quale le relazioni di potere danno luogo a un sapere possibile [...] Ma non bisogna ingannarsi: all'anima, illusione dei teologi, non è stato sostituito un uomo reale. L'uomo di cui ci parlano e che siamo invitati a liberare è già in se stesso *effetto* di un assoggettamento ben più profondo di lui" ivi, p. 33.

Si tratta infine di riconoscere in questa definizione e qualificazione del soggetto in quanto soggetto pedagogico, il peso della componente simbolica e il ruolo del linguaggio in quanto elemento di mediazione da cui il soggetto è istituito<sup>32</sup>.

È dunque necessario riconoscere l'influenza evidente del contributo lacaniano nella qualificazione del soggetto pedagogico della Clinica della formazione in termini di soggetto-effetto dell'Altro. Anche nella produzione lacaniana è possibile infatti individuare alcuni degli aspetti riconosciuti come propri del soggetto presupposto dalla pratica della Clinica della formazione riferibili al suo essere prodotto più che dato originario e fondamento dell'esperienza<sup>33</sup>. Non il soggetto pertanto è posto alla base dell'esperienza quanto la dimensione simbolica connessa al linguaggio:

“I simboli avvolgono infatti la vita dell'uomo con una rete così totale da congiungere prima ancora della sua nascita coloro che lo genereranno «in carne ed ossa», da apportare alla sua nascita insieme ai doni degli astri, se non ai doni delle fate, il disegno del suo destino, da dare le parole che lo faranno fedele o rinnegato, la legge degli atti che lo seguiranno perfino là dove non è ancora e persino al di là della sua stessa morte”<sup>34</sup>

Già Althusser, come d'altronde sottolineato da Massa, aveva riconosciuto la presenza della dimensione simbolica nell'azione di definizione del soggetto esercitata dagli apparati educativi<sup>35</sup> ma è proprio nel contributo lacaniano che emerge in modo evidente l'emersione del soggetto nei termini di effetto di un processo che passa dall'inserimento nella sfera del linguaggio e dal passaggio all'ordine simbolico. Il soggetto presupposto dalla pratica psicoanalitica viene infatti inteso, anche grazie alla rilettura althusseriana di Lacan, come il prodotto di un processo capace di sostituire all'essere biologico nato dal parto umano un effetto della mediazione linguistica<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Cfr. Massa R., *La scienza pedagogica*, op. cit., p. 72.

<sup>33</sup> “Il soggetto è originariamente effetto del significante” Lacan J. in Caruso P. (a cura di), *Conversazioni con Lévi-Strauss, Foucault, Lacan*, op. cit., p. 142.

<sup>34</sup> Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi”, in Lacan J., *Scritti*, Einaudi, Torino, 1974, vol. I, p. 273.

<sup>35</sup> “È interessante notare a questo proposito come gli apparati educativi in particolare vengano qualificati da Althusser nei termini di apparati specificamente simbolici, nel senso lacaniano di regole che permettono al bambino di diventare adulto attraverso il suo inserimento nell'articolazione della struttura parentale” Massa R. in Rezzara A. (a cura di), *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, op. cit., p. 163.

<sup>36</sup> Gli «effetti» del divenir-umano del piccolo essere biologico nato dal parto umano: ecco, al suo posto, l'oggetto della psicoanalisi che porta il semplice nome di inconscio” Althusser L., *Freud e Lacan*, op. cit., p. 16.



In questo senso anche nella produzione dello psicoanalista è possibile riconoscere il rifiuto dell'idea di un soggetto come elemento sorgivo dell'esperienza per riconoscere invece la sua stretta relazione con l'ordine simbolico dal quale si trova costruito<sup>37</sup>.

È a partire dall'incontro con l'alterità rappresentata dalla sfera del linguaggio che è possibile la definizione del soggetto e la sua stessa costituzione<sup>38</sup>. Ad essere in particolare sottolineato come aspetto peculiare del soggetto presente nella produzione lacaniana è non solo il suo carattere di effetto di una mediazione attraverso il linguaggio e il simbolismo socioculturale<sup>39</sup> e quindi il suo inserimento nell'ordine della cultura, ma il suo carattere mobile, che porta a identificare il soggetto non come qualcosa di stabile e capace di pervenire ad una forma di identità, ma come senso che continuamente di fa e si disfa nella trama della parola concepita come domanda di riconoscimento. Lo stesso percorso psicoanalitico rivela e rispetta tale caratterizzazione del soggetto come prodotto e non come sostanza nella misura in cui non è concepito come possibilità di permettere al soggetto di pervenire ad una identità<sup>40</sup>, quanto come accesso a un processo di contro identificazione ovvero come riconoscimento del processo che il soggetto è:

“Il soggetto è semplicemente il «senso» della parola, un senso che corre e scivola da un significante all'altro, senza mai risolversi in un significato. Avanza sempre un lembo di senso e quel lembo di senso «è» il soggetto, quel senso è la questione che il «è»”<sup>41</sup>

Si ritrova pertanto in alcuni dei referenti teorici vicini alla pratica della Clinica della formazione, conferma e ulteriore e più puntuale definizione della caratterizzazione del soggetto così come delineato all'interno della pratica pedagogica. Come è possibile

---

<sup>37</sup> “È il mondo delle parole a creare il mondo delle cose [...] l'uomo dunque parla, ma è perché il simbolo lo ha fatto uomo” Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi”, in Lacan J., *Scritti*, op. cit. vol. I, p. 269.

<sup>38</sup> “Quando il soggetto prende il posto della mancanza, nella parola è introdotta una perdita e questa è la definizione del soggetto. ma per iscriverlo è necessario inserirlo in una circonferenza (che io chiamo alterità) della sfera del linguaggio” Lacan, J. “Della struttura come immistione di un'alterità, presupposto di qualsiasi oggetto” in Macksey, R.- Donato E. (a cura di) *La controversia sullo strutturalismo. I linguaggi della critica e le scienze dell'uomo*, Liguori Editore, Napoli, 1975, p. 279.

<sup>39</sup> Cfr. Massa R. *La scienza pedagogica*, op. cit., pp. 75. Si fa qui riferimento al processo di identificazione culturale o edipica a partire dalla quale il soggetto prende atto della propria condizione in quanto essere simbolico.

<sup>40</sup> “Qui il pericolo non è quello della reazione negativa del soggetto, ma piuttosto quello della sua cattura in una oggettivazione, non meno immaginaria di prima, della sua statica, anzi della sua statua, in un rinnovato statuto della sua alienazione” Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi”, in Lacan J., *Scritti*, op. cit. vol I, p. 244.

<sup>41</sup> Tarizzo D., *Introduzione a Lacan*, op. cit, p. 57.

desumere dal modo di procedere della pratica Clinica e in particolare dal percorso di oggettivazione ad essa connesso, il soggetto presupposto dalla pratica è un soggetto che perde il suo carattere originario e stabile, che diviene prodotto delle pratiche materiali e discorsive, effetto di una serie di condizionamenti, sottoposto a un continuo percorso di soggettivazione/assoggettamento<sup>42</sup>.

Viceversa, come si è già avuto modo di riconoscere, proprio a partire dall'individuazione dei riferimenti teorici della Clinica della formazione e che consentono di ritrovare supporto all'idea di un soggetto come prodotto della pratiche, è possibile trovare conferma delle caratteristiche del pedagogico, individuare alcuni aspetti qualificanti la modalità di funzionamento del formativo presupposto dalla Clinica della formazione stessa. Nella misura in cui il soggetto è prodotto da una serie di elementi che gli danno forma, a partire dal riconoscimento allora del carattere formativo (e pertanto di interesse pedagogico) di questi processi, si coglie la caratterizzazione di ciò che dà forma: ciò che forma è la struttura (compatibilmente alla vicinanza dello strutturalismo che accomuna gli autori a cui si è fatto qui riferimento), inteso come reticolo anonimo e ideologico (Althusser), microfisicamente inteso e indagato nei suoi effetti produttivi (Foucault) e strettamente connesso alla dimensione simbolica del linguaggio (Lacan).

---

<sup>42</sup> Cfr. Cappa F. in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit.

## *Il soggetto “contro-natura”*

“Possiamo arrivare al massimo decostruire i diversi pregiudizi entro cui ci eravamo illusi di poter accedere, nel contempo, al cuore delle cose e degli altri”

(Massa R., *Sugli usi della fenomenologia*, p 252)

Un'altra caratteristica riconoscibile come specifica del soggetto implicito della Clinica della formazione è il suo prefigurarsi nei termini di soggetto “contro-natura”. Per soggetto contro natura si intende qui una diretta conseguenza di quanto affermato rispetto al suo carattere “pedagogico”: nel momento in cui si accetta con la dovuta radicalità l'attribuzione al formativo del ruolo di fondamento del reale e nel momento in cui si rifugge qualsiasi processo di sostanzializzazione, emerge con chiarezza come sia necessario sbarazzarsi dall'idea di una presunta naturalità come caratteristica dell'uomo per riconoscere invece la stretta e originaria connessione con una rete di pratiche in cui l'individuo si trova inserito e da cui viene strutturato in quanto tale. Si tratta quindi di prendere le distanze dal concetto di uomo inteso nei suoi aspetti originari o innati per sottolineare invece l'intricata rete di determinazioni da cui è posto, sia essa intesa nel suo aspetto ideologico, microfisico o simbolico. Come si è visto:

“L'idea di condizionamento è molto importante. Tuttavia anche l'idea che un condizionamento sia possibile o impossibile, fa pensare che da un lato ci sono io, con una *natura predefinita*, e dall'altro ci sono delle forse esterne che mi limitano e mi condizionano. E questo è certamente vero. Tuttavia è forse più giusto, ma anche più inquietante, pensare, come Foucault suggerisce che queste forze esterne mi costituiscono più che condizionarmi. Mi producono, mi configurano in un certo modo”<sup>43</sup>

Tale caratterizzazione del soggetto della Clinica della formazione, il rifiuto cioè di appellarsi al concetto di “natura umana” per qualificare l'oggetto del proprio studio, emerge con evidenza dalle dichiarazioni promosse rispetto al modo di intendere e riproporre in contesto pedagogico il ricorso alla pratica clinica. Nella misura in cui viene ad essere riconosciuta la necessità di ricomprendere il contributo psicoanalitico all'interno di un orizzonte di ordine materialista, risulta indispensabile prendere le distanze dal progetto di pervenire a un soggetto originario, ad un senso ultimo connesso

---

<sup>43</sup> Massa R. in Barone P. – Orsenigo J. – Palmieri C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni sull'esperienza della follia*, op. cit., p.127.

al soggetto, per riconoscere invece attraverso il dissotterramento di una serie di elementi latenti niente di più che il peso delle determinazioni formative. Ciò che è possibile semmai riconoscere ed illuminare indagando l'uomo è quella "natura seconda" connessa al formativo che perde i caratteri della necessità per riconoscere invece il peso e la relazione con la condizionalità strutturale da cui l'uomo è posto. È anche in questo senso che risulta possibile parlare di una Clinica che si occupa della formazione e non di una Clinica del soggetto-educatore, di una pratica cioè che andando ad indagare una serie di dimensioni portate sulla scena educativa da educatori e formatori identifichi come suo oggetto le strutture della formazione. Si tratta quindi di riconoscere l'azione di una serie di pratiche di ordine formativo cui lo stesso non solo è stato sottoposto, ma che determinano il suo modo di vivere e gestire l'esperienza educativa che è chiamato a presidiare.

Il rifiuto di un sostrato naturale come fondamento dell'uomo si presenta come elemento che, proprio per la stretta connessione con la caratterizzazione in senso pedagogico del soggetto, è possibile ritrovare come tratto presente anche all'interno delle concezioni di soggetto presupposti dai riferimenti teorici a cui si è fatto precedentemente riferimento. Nella misura in cui emerge l'idea di un soggetto "pedagogico", parimenti si afferma il rifiuto di soffermarsi sul concetto di "natura umana".

Althusser riconosce infatti come se di natura si possa parlare rispetto al soggetto essa sia da intendere nei termini di natura ideologica<sup>44</sup> e pertanto prodotto del processo della pratica di riconoscimento attraverso cui l'ideologia stessa esercita la propria funzione.

Lo stesso Lacan sottolineerà che se l'inconscio è soprattutto pensiero tale pensiero non deve però essere inteso come processo naturale<sup>45</sup>, rifuggendo così al riferimento al biologico<sup>46</sup>. Lo psicoanalista francese a partire dal riconoscimento della dipendenza della parola dalle leggi del linguaggio, teorizza la causazione del soggetto attraverso il

---

<sup>44</sup>“L'uomo è per natura un animale ideologico” Althusser L., *Sull'ideologia*, op. cit., p. 108.

<sup>45</sup> “Se il pensiero è un processo naturale allora l'inconscio non presenta alcuna difficoltà. Ma l'inconscio non ha niente a che fare con l'istinto, con la conoscenza primitiva, con un pensiero sotterraneo. L'inconscio non è che un pensiero mediante parole, con i pensieri che sfuggono al proprio controllo” Lacan J. “Della struttura come immistione di un'alterità, presupposto di qualsiasi oggetto” in Macksey, R.- Donato E. (a cura di), *La controversia sullo strutturalismo*, op. cit., pp. 272-273.

<sup>46</sup>“Con questo oggetto il biologico non ha niente a che vedere: certo questa storia non è biologica. Dal momento che è tutta dominata, fin dall'inizio, dalla costruzione violenta dell'ordine umano che ogni madre incide per “amore” o odio materno, fin dal suo ritmo alimentare, nel piccolo animale umano sessuata” Althusser L., *Freud e Lacan*, op. cit., p. 17.

rapporto tra soggetto e l'Altro liberandosi dal modello innatista e da quello dell'interazione affettiva madre-bambino. Non una potenzialità biologica, né un ambiente affettivo positivo permette la costituzione dell'individuo, quanto l'effetto della struttura. Si riconosce così la necessità di portare a rifiutare uno stato originario, «mitico», naturale del soggetto precedente all'incontro con l'Altro rappresentato dal linguaggio, poiché la mancanza si iscrive nel soggetto alla sua origine<sup>47</sup>.

Anche e forse in forma ancor più manifesta Foucault occupandosi nell'intera sua produzione della questione del soggetto<sup>48</sup>, riconoscerà la necessità di promuovere una profonda problematizzazione dello stesso in grado di porre in luce le concrete pratiche da cui esso è posto<sup>49</sup> prendendo le distanze dal concetto di natura umana<sup>50</sup>, operando in questo modo un vero e proprio “smascheramento critico-razionale delle scienze umane”<sup>51</sup>. La sola analisi che viene proposta con *Le parole e le cose*<sup>52</sup> permette di riconoscere il rifiuto di qualsiasi immagine sostanzializzata e di qualsiasi potenzialità biologica e sostrato naturale per definire il soggetto.

La produzione foucaultiana è pertanto quella in cui è possibile ritrovare una delle critiche più forti ed esplicite allo statuto teorico del concetto di natura umana, idea che secondo l'autore oltre ad ambire e pretendere con ingenuità di cogliere degli aspetti necessarie ed immutabili dell'esperienza e dell'uomo definendoli però con termini presi a prestito dalla nostra società e cultura<sup>53</sup>, presenta in sé una serie di rischi e pericoli ed

---

<sup>47</sup> “Si tratta di una sorta di vizio aristotelico-naturalistico di fondo che trascura l'azione originaria dell'Altro sul soggetto. In effetti, prima di ogni interazione possibile e di ogni disposizione naturale del soggetto – prima della cosiddetta nascita psicologica del bambino – esiste l'Altro come campo costituito del linguaggio e del suo potere di determinazione del soggetto” Di Ciaccia A. – Recalcati M. (a cura di), *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, Bruno Mondadori, Milano, 2000, p. 62.

<sup>48</sup> “Non è il potere a costituire il tema generale delle mie ricerche, ma il soggetto” Foucault M. “Perché studiare il potere? La questione del soggetto”, in Dreyfus H. – Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 237.

<sup>49</sup> “Noi pensiamo in ogni caso che il corpo almeno non ha al tre leggi che quelle della fisiologia e che sfugge alla storia. Errore di nuovo; esso è preso in una serie di regimi che lo plasmano; è rotto a ritmi di lavoro, di riposo e di festa: è intossicato da veleni, cibi o valori, abitudini alimentari e leggi morali insieme, si costruisce delle resistenze. La storia effettiva si distingue da quella degli storici per il fatto che non si fonda su nessuna costante: nulla nell'uomo – nemmeno il suo corpo – è abbastanza saldo per comprendere gli altri uomini e riconoscersi in essi” Foucault M., *Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, Einaudi, Torino, 1994, pp. 54-55.

<sup>50</sup> “Ne consegue che per Foucault la natura umana non esiste. L'unica cosa che esiste sono le costruzioni lasciate dalle varie generazioni” Foucault M. in Aa. Vv., *Michel Foucault, Le tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino, 1988, p. 120.

<sup>51</sup> Habermas J., *Il discorso filosofico della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 2003, pp. 241-269.

<sup>52</sup> Foucault M., *Le parole e le cose*, op.cit.

<sup>53</sup> “Non può impedirmi di pensare che la nozione di natura umana, giustizia, realizzazione dell'essenza umana siano termini e concetti che si sono costituiti all'interno della nostra civiltà, del nostro tipo di sapere, nella nostra civiltà, nella nostra filosofia e che, di conseguenza, fanno parte del nostro sistema

evidenzia la propria incompatibilità con l'esercizio di una filosofia autenticamente critica. La critica al concetto di "natura umana" invita quindi le scienze umane a una netta presa di distanza rispetto all'adozione di una prospettiva biologica nell'indagine sull'uomo.

Nel saggio contenuto in appendice al testo dedicato alla conversazione tra Chomsky e Foucault sul tema della natura umana<sup>54</sup>, Stefano Catucci propone una lettura del discorso foucaultiano in cui emerge come vero bersaglio polemico proprio il concetto di *homo naturalis*.

Alla luce delle riprese delle istanze della soggettività nell'ultima parte della produzione di Foucault, Catucci sostiene che la "morte dell'uomo"<sup>55</sup>, sia da intendere anche e soprattutto come morte del concetto di "natura umana", ovvero superamento di quel principio regolativo che, da più di un secolo, si pone a fondamento delle scienze biologiche<sup>56</sup>.

In Foucault sarebbe possibile riconoscere quindi l'importanza e la necessità di liberarsi nell'analisi dell'uomo dall'idea di "natura umana" smascherando i meccanismi che hanno presieduto alla sua comparsa ovvero

"l'ibridazione attraverso la quale una serie di elementi relazionali, di cui il trascendentale è in certa misura emblema, sono stati trasformati in una realtà da intendere come una verità e un'essenza per la quale battersi con gli strumenti della scienza, delle scienze umane e della politica"<sup>57</sup>

Più che disconoscere il fatto che l'uomo abbia una natura, si tratta di rifiutare il concetto regolativo di natura umana nel discorso sull'uomo, anche e a partire dalla messa in luce delle procedure che hanno portato alla sua costituzione e al ruolo che esso riveste nell'economia del progetto politico del bio-potere.

---

classe". Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana. Invariante biologico e potere politico*, Derive e approdi, Milano, 2005, p. 70.

<sup>54</sup> Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana*, op. cit.

<sup>55</sup> Foucault M., *Le parole e le cose*, op. cit.

<sup>56</sup> "Mi sembra che all'interno della conoscenza il concetto di natura abbia svolto essenzialmente la funzione dell'indicatore epistemologico, per definire alcuni tipi di discorso in relazione o in contrapposizione alla teologia, alla biologia, alla storia. Farei fatica a riconoscervi un concetto scientifico" ivi, p. 15.

<sup>57</sup> Catucci S. in Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana*, op. cit., p. 120.

Foucault infatti, nel testo dedicato all'antropologia kantiana e a cui Catucci guarda nella sua analisi<sup>58</sup>, mette chiaramente in luce il meccanismo a partire dal quale l'antropologia ha dato dignità scientifica a un concetto metafisico, naturalizzando tutto ciò che aveva uno statuto trascendentale e portando in questo modo a un'idea di "natura umana" da scoprire tramite le analisi della medicina e della psicologia, e da "liberare" attraverso un progetto politico. Una tale operazione però, oltre a ignorare la critica mossa dalla tradizione precedente rispetto alla tendenza a rispondere alle questioni classiche concernenti l'anima tramite una insoddisfacente fisiologia della natura umana<sup>59</sup>, porta in sé il rischio di esaurire il discorso sull'uomo in una meccanica naturale riducendo l'antropologia a sapere connesso ad una funzione riduttrice e normativa.

Parlare di natura umana implica infatti il rischio in primo luogo di una deriva riduzionistica<sup>60</sup> ovvero l'affermazione di un approccio all'uomo incapace di rendere conto di aspetti non rinvenibili tramite un'impostazione fisiologica come ad esempio il concetto di libertà. In questo senso trattare le questioni dell'uomo a partire dal riferimento al paradigma biologico impedirebbe di rendere conto di una serie di dimensioni implicate nell'esperienza ma non accolte a livello di discorso.

Assieme al rischio di approdare a posizioni riduttiviste, Foucault riconosce l'altro pericolo connesso al paradigma biologico e al concetto di natura umana, quello di una deriva normativa<sup>61</sup> nella misura in cui nella specifica piega del sapere in cui emerge la

---

<sup>58</sup> Foucault M., *Introduction à l'Anthropologie de Kant*, dattiloscritto.

<sup>59</sup> La tradizione precedente a Kant riconosceva infatti per Foucault una distinzione tra il fisico e la fisica, tra *physis* e *physique* e proprio nel campo lasciato libero dal *décalage* tra i due termini veniva posto l'uomo, il cui fisico era da inserire nell'ordine della natura senza essere posto e ridotto in quello e a quello della fisica. Cfr. Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana*, op. cit., p. 112. Lo stesso Kant pur utilizzando il termine "natura" in maniera ambigua, vi ricorre per lo più per indicare un aspetto della struttura trascendentale, come forma fondamentale del rapporto con l'oggetto e non come dato, anche se proprio tale concetto fu successivamente recuperato dall'antropologia nel senso di "natura" della natura umana.

<sup>60</sup> "Riduttrice perché non accetterà dell'uomo quel che egli già sa di lui, tramite il *Selbstgefühl*, ma solo quello che passa attraverso la mediazione della *Physis* in una flessione dominata dall'orizzonte della natura", Foucault M., *Introduction à l'Anthropologie de Kant*, dattiloscritto, p. 116.

<sup>61</sup> "[L'antropologia N.d.A.] sarà pur sempre scienza del corpo animalizzato, finalizzato a se stesso, sotto il duplice aspetto del funzionamento fisiologico e della buona condotta morale. Per questo l'antropologia diventa una sorta di scienza del «normale», con tutte le risonanze che questo termine assumerà nei successivi sviluppi del pensiero di Foucault" Catucci S. in Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana*, op. cit., p. 113.

questione della natura umana emerge anche l'uomo, la cui costituzione biologica è elemento fondamentale, appiglio e fulcro del biopotere<sup>62</sup>.

Da qui emerge il riconoscimento che non basta reintrodurre principi storici all'idea di natura, né fare appello a nozioni come quelle di "complessità" o alle strutture delle interazioni sociali, ma la necessità come ci suggerisce lo stesso Catucci di "storicizzare il più possibile l'idea di natura e ridurne il peso epistemologico"<sup>63</sup>, abbandonare cioè la pretesa di raggiungere o preservare il "nocciolo vero" dell'uomo, per cercare invece di decostruire in modo critico e smalzato i pregiudizi entro cui si costituisce il nostro modo di intenderlo.

Appare quindi chiaro come una delle partite fondamentali per la sopravvivenza delle scienze umane sia da rintracciare proprio nella possibilità di liberarsi di quell'ipoteca naturalistiche che ha segnato e sempre di più si impone come paradigma egemone nell'indagine sull'uomo, ma che si contraddistingue per la forte normatività e i pericoli di riduzionismo.

La necessità di prendere le distanze dal concetto di natura umana, se è elemento rintracciabile nella caratterizzazione del soggetto della Clinica della formazione e dai riferimenti teorici a cui essa in forma più o meno esplicita guarda, d'altro canto rappresenta una questione già oggetto di tematizzazione da parte del discorso pedagogico e le cui indicazioni sembrano costituire un riferimento familiare della proposta della Clinica della formazione e del discorso sul sapere pedagogico ad essa connesso.

Una problematizzazione del concetto di natura umana intesa come fondamento alla base delle scienze umane e in particolare di quelle dell'educazione viene infatti proposta nel contributo di Angelo Broccoli<sup>64</sup> in cui l'autore riconosce la tendenza propria dei saperi dell'uomo ad attribuire il carattere di naturalità e pertanto di necessità ad un aspetto del reale che invece si prefigura nei termini di contingente e prodotto di determinati rapporti storico-materiali:

---

<sup>62</sup> "La costituzione biologica dell'uomo è diventata la posta in gioco del dispositivo di sapere-potere dominante nel mondo contemporaneo" *ivi*, p. 123.

<sup>63</sup> Catucci S. in Chomsky N.- Foucault M., *Della natura umana*, op. cit., p. 121.

<sup>64</sup> Broccoli A., *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1974.



“Ciò che è contingente, particolare, frutto di questa storia, viene scambiato per naturale, quindi perfetto concreto”<sup>65</sup>.

Riprendendo, in una rilettura pedagogica, la produzione marxiana, Broccoli sottolinea che l'essenza dell'uomo non sia qualcosa da ritenersi immanente all'individuo singolo, quanto piuttosto debba essere ricondotta all'insieme dei rapporti sociali in cui si sviluppa. A fronte della pretesa di individuare un'essenza dell'uomo, si sostituisce una immagine della stessa che è da considerarsi prodotto di determinate contingenze storico-materiali.

Il “tipo di uomo” sul quale le scienze umane lavorano e a partire dal quale le proposte pedagogiche promuovono un percorso di formazione sarebbe quindi il semplice prodotto di determinati rapporti di produzione.

Oltre a riconoscere il carattere in realtà contingente a ciò che è inteso come necessario, Broccoli sottolinea, riprendendo l'argomentazione althusseriana, come tale operazione possa essere colta come modalità d'azione dell'ideologia. L'idea di soggetto (come quella di storia, scienza, natura) si troverebbe pertanto ad essere resa oggettiva e a sovrastare in questo modo la concreta prassi degli uomini a partire da un'operazione che trova il suo fondamento nell'ideologia: l'idea di uomo, di una naturalità dell'uomo, viene quindi a costituirsi a partire da una oggettività il cui carattere è ideologico<sup>66</sup>.

L'uomo è considerato un dato naturale dalla maggior parte dei saperi che si occupano di indagarlo, quando al contrario lo sguardo del filosofo marxista vi riconosce semplicemente l'effetto di un processo dell'ideologia che si avvale della costruzione di un'oggettività:

“L'uomo considerato nella sua oggettività ideologica ha finito per determinare l'idea - non certo nuova, ma continuamente rinnovabile - di una *naturalità* dell'uomo”<sup>67</sup>

Il lavoro dell'ideologia e il suo ricorso al concetto di natura umana, viene infatti inteso in termini antitetici rispetto al ricorso ad un approccio critico e materialista: solo nella misura in cui ci si allontana da un approccio materiale all'uomo e ci si dimentica

---

<sup>65</sup> Ivi, p. 204.

<sup>66</sup> La realizzazione di una oggettività viene riconosciuta da Broccoli come uno dei meccanismi fondamentali dell'ideologia. A partire dalla presenza di una conoscenza adulterata da un presupposto esterno ad essa e dal porsi di quella falsa conoscenza come norma, si assiste alla pretesa di realizzare una oggettività intesa come certezza, evidenza ed inattaccabilità, in cui i soggetti possano riconoscersi ed identificarsi: “Il falso certo, come si diceva, deve presentarsi con caratteristiche di verità, nel senso che tutti si appropriano – in quanto soggetti – la falsa certezza del filosofo”, ivi, p.183.

<sup>67</sup> Ivi, p. 189.

che l'uomo non è che "il processo dei suoi atti", può intervenire la considerazione dell'uomo in una "oggettività che è biologica, psicologica, antropologica"<sup>68</sup>, e può aprirsi quindi lo spazio nel quale si sviluppano e fioriscono le scienze dell'uomo.

Le scienze umane si trovano quindi ad operare su processi di identificazione-aggregazione e integrazione che vengono legittimati in una presunta e presupposta naturalità dell'uomo, naturalità che però può e deve essere invece ricondotta nella riflessione di Broccoli ad una scelta ideologica<sup>69</sup>:

"Quell'uomo che essa [la scienza, N. d. A.] deve studiare, perché lo scambio della storia con la natura è ormai tale da impedirle di studiarne uno diverso, la scienza dell'educazione, come la scienza in generale, già lo conoscono. Perché quell'uomo è nato dalla stessa matrice storica dalla quale la scienza stessa è stata determinata"<sup>70</sup>

In questo senso a fondamento dei saperi delle scienze umane, come condizione di possibilità degli stessi, esisterebbe niente più che una astrazione speculativa, dal carattere convenzionale ed ideologico, ovvero la tendenza ad assumere come concreto la propria astrazione, senza neppure la dovuta consapevolezza del carattere storicamente determinato e sovrastrutturale della astrazione stessa.

L'ipotesi proposta da Broccoli attraverso la rilettura di Marx è allora quella di promuovere una analisi scientifica ed anti-ideologica del concetto di uomo che consenta di recuperare e smascherare i livelli storici e reali dell'ideologia. Infatti poiché dall'uomo (che è falsa concretezza e quindi in realtà è astrazione) la scienza sociale è pervenuta all'astratto (che è puramente speculativo perché astratto di un già astratto), Broccoli tramite Marx vuole partire dalle "astratte determinazioni" della scienza, promuovere una critica di tali categorie speculative e ricostruire in questo modo l'uomo concreto portando alla ricreazione della concretezza storica, che si realizza poi come lotta comune per una nuova concretezza.

---

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> "Per centrare il discorso sul nostro problema l'uomo che la scienza assume come concreto è l'effetto di una *naturalizzazione* e di uno *sviluppo* insiti nelle trame dei rapporti di produzione niente affatto universali e *normali*" *ivi*, p. 204.

<sup>70</sup> *Ivi*, 205.

Per acquistare il senso della concretezza bisogna collocare le categorie speculative all'interno di una situazione storica determinata ovvero "recuperare il tipo di uomo che i determinati rapporti di produzione si prefiggevano come meta"<sup>71</sup>.

In questo senso la critica rigorosa delle astrazioni scientifiche diviene per Broccoli possibilità per individuare una autentica scienza dell'uomo, guadagnare una scientificità che sappia trasformare la realtà e consentire una progettazione del futuro.

Seppur la pratica della Clinica della formazione non si ponga come obiettivo quello di pervenire come proposto dal filosofo marxista ad un "autentico concreto", posto che tale operazione risulti possibile senza cadere in una posizione epistemologica realista, né l'interesse sia quello di mettere in luce i meccanismi che hanno posto in essere una determinata concezione del soggetto ricostruendo gli sviluppi storici delle singole astrazioni, è interessante rilevare come anche nella proposta pedagogica oggetto della nostra analisi parlando di un soggetto pedagogico non solo sia messa al bando il concetto di naturalità dell'uomo ma anche e soprattutto si dia una proposta di formazione e di ricerca che mira a relativizzare le determinazioni concrete da cui il soggetto è posto in quanto tale, e promuovere un percorso di conoscenza dell'uomo senza però che tale sapere debba essere ricompreso all'interno di una matrice biologica.

Non si tratta infatti solo di promuovere una critica al concetto di natura umana e di provvedere alla sua decostruzione, quanto di attivare una pratica di formazione che prenda le distanze dall'evidenza ideologica relativa al soggetto e alla sua naturalità e incarni in una proposta concreta e coerente il rifiuto del concetto di natura umana e la consapevolezza che

"il soggetto è un dato materiale contestuale a un sistema di credenze, convinzioni comuni, culture; fa capo a un sistema di definizioni e di giudizi, e per esso si spendono formule; un sistema argomentativo lo include, lo tende e lo trattiene, e su di esso si esercitano logiche in ragione di dimostrazione e di prova"<sup>72</sup>.

Promuovere una concezione dell'uomo lontana da quella che la intende come dato naturale e originario, implica segnare apertamente uno scarto rispetto alle tendenze più diffuse all'interno delle discipline che si occupano di indagare l'uomo e che sembrano collocarsi in un paradigma di ordine biologico, sancendo in questo modo la scomparsa

---

<sup>71</sup> Ivi, p. 208.

<sup>72</sup> Ivi, p. 11.

delle scienze umane, intese come saperi da accogliere nella loro specificità, una specificità che le vedrebbe distinte rispetto a quelle naturali:

“Le scienze umane sono scomparse. Lo psicologismo dilagante, in realtà, sta tutto dentro un paradigma biologico. Benché tutte le scienze umane siano oggi sostanzialmente psicologizzate, il paradigma che ha sostenuto una simile psicologizzazione è quello biologico”<sup>73</sup>

Si tratta allora di riconoscere i rischi legati all’ipoteca naturalistica che si sono evidenziati anche attraverso il punto di vista foucaultiano e la necessità da parte delle scienze umane di liberarsi dalla stretta del paradigma biologico per ritornare a parlare dell’uomo con una modalità altra. La Clinica della formazione in quanto modello di ricerca interno alla pedagogia apre in questo senso alla possibilità di promuovere un sapere sull’uomo che esula da un’impostazione naturalistica.

Tale pratica di formazione e ricerca, presupponendo un’idea di uomo come prodotto di pratiche di ordine formativo, dimostra di accogliere le critiche connesse al concetto di natura umana, di aggirare i pericoli di derive riduzioniste e normative insiti nel ricorso al paradigma biologico riconoscendo un nuovo orizzonte, quello clinico, in cui continuare o ritornare a parlare dell’uomo<sup>74</sup>.

A fronte della critica al concetto di natura umana, la Clinica della formazione allora non solo ripropone un concetto di soggetto che si libera dalle definizioni furbescamente ingenuie di uomo, scalza la retorica relativa a un sostrato naturale e originario a cui pervenire o da valorizzare, ma si prefigura come percorso di formazione che nella concretezza del suo darsi rifiuta di appellarsi a un concetto di naturalità per legittimare le sue pratiche e soprattutto, come pratica di ricerca, individua un modo altro di parlare dell’uomo, che prescinde dal paradigma biologico e d’altro canto evita di cadere in una trattazione valoriale e prescrittiva dello stesso.

---

<sup>73</sup> Massa R. “Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di «intenzionalità» e «progetto»” in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 250

<sup>74</sup> “Ripensare oggi la formazione significa emancipare da tale modello [*di tipo biologico*] una epistemologia della complessità, sviluppandone le potenzialità di tipo clinico” ibidem.

## *Il soggetto transindividuale*

“L’uomo parla dunque, ma è perché il simbolo lo ha fatto uomo”  
(Lacan J., *Scritti*, p. 269)

Presentando la pratica della Clinica della formazione, viene riconosciuto e sottolineato in più occasioni l’interesse per “l’aspetto culturale di tale prospettiva” su cui viene posto maggiormente l’accento rispetto alla dimensione di pratica, di consulenza o di pratica di ricerca<sup>75</sup>. Per “aspetto culturale” connesso alla pratica si intende sia il fatto che tramite la Clinica della formazione viene proposto un nuovo modo di intendere la pedagogia sia il fatto che questo modo di costruire sapere sull’accadere educativo permette di restituire a uno spazio di indagine la cultura educativa. Si tratta quindi di riconoscere che la specificità del lavoro attivato dalla Clinica della formazione mira ai modelli culturali che sottendono un certo tipo di operatività didattica o più in generale di operatività educativa e che permettono pertanto l’emersione della cultura agente nei contesti in cui educatori e formatori sono impiegati. Ciò a cui risulta possibile giungere tramite il lavoro di clinica è dunque la dimensione della cultura educativa, dei modelli e dei codici a partire dai quali l’esperienza educativa si dà nella sua forma concreta e al di là del dichiarato. Tramite la Clinica della formazione il discorso sull’educazione, la pedagogia si estende ai modelli, ai codici vivi e qualificanti una certa esperienza permettendo in questo modo di far coincidere la cultura pedagogica con la cultura educativa, con il sapere e saper fare che concretamente e al di là del dichiarato animano la prassi.

La Clinica della formazione per come è presentata, viene intesa come pratica la cui centratura sembra essere posta, sulle strutture elementari e concrete attraverso cui il formativo culturalmente si dà, inducendo pertanto a riconoscere la portata e il valore in quanto proposta di ridefinizione della pedagogia nella cultura contemporanea attraverso il recupero e l’oggettivazione della cultura presente e agente nei concreti luoghi dell’educare.

Accanto a questa attenzione ai modelli della cultura educativa e pertanto alla portata culturale di questa pratica pedagogica, il ricorso all’approccio clinico viene presentato come possibilità di trasgredire l’interdetto aristotelico e pertanto come prospettiva che consente di costruire una scienza oggettiva del soggetto individuale, come tentativo di

---

<sup>75</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 334.

oggettivare qualcosa che va assunto nella sua concretezza e nella sua individualità irriducibile, tanto da riconoscere la pratica della Clinica della formazione tra i metodi di ricerca di ordine idiografico e qualificando pertanto tale approccio per l'attenzione all'esperienza educativa concreta nel suo aspetto unico e irripetibile<sup>76</sup> e quindi a partire dalla presenza di specifici soggetti al suo interno.

Si tratta allora di riuscire a intendere come l'attenzione alle strutture della formazione, la portata "culturale" dell'approccio, si concili con l'attenzione alla soggettività, alla specificità irriducibile che la presenza dei soggetti conferisce all'esperienza, come in sostanza si possa integrare l'attenzione al soggetto, a ciò che è unico e irripetibile, con quella conferita alla struttura, alle strutture invarianti dei sistemi di azione.

Per intendere questo passaggio, per capire come si possa arrivare ai codici di una cultura a partire dall'attenzione e dalla valorizzazione dei modelli dei singoli soggetti che vi fanno parte, sembra necessario riconoscere un aspetto specifico e peculiare del soggetto clinico, ovvero il suo carattere transindividuale.

Il termine transindividuale viene utilizzato in uno degli ultimi contributi di Riccardo Massa pubblicato postumo, dove l'autore vi ricorre per specificare il tipo di soggettività che viene riconosciuta e presupposta dalla pratica:

“La piega che poi ha preso la pratica della clinica della formazione è stata attenta a una valorizzazione della dimensione soggettiva, però con un'avvertenza: si tratta di una soggettività trans-individuale. Se si guardano i lavori di ricerca, sviluppati da me e dai miei collaboratori, non hanno mai la caratteristica di essere una raccolta di profili individuali. Sono invece il tentativo di oggettivare dei discorsi, di oggettivare dei linguaggi, di oggettivare dei testi non per cercare tipologie e ricorrenze (perché questo non sarebbe neanche cogentemente «clinico») ma per enucleare dei significati, dei vissuti, delle rappresentazioni, dei codici”<sup>77</sup>

Il termine trans-individuale non compare perciò solo come indicazione sulla modalità attraverso cui leggere e attraversare i testi raccolti in sede clinica, ma come elemento qualificante la soggettività dei partecipanti al percorso per rendere conto di come

---

<sup>76</sup> “Così un approccio clinico rinvia innanzitutto proprio a una dimensione empirica e sperimentale presente in esso sin dalle sue origini [...]Ma quello che qualifica appunto come clinico un simile approccio è una dimensione incentrata su realtà individuali da un lato, su uno studio di esse di tipo intensivo e processuale” Massa R. (a cura di) *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., p. 585.

<sup>77</sup> Massa R. in Sola G., *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 335.

analizzando il punto di vista del soggetto-educatore si renda possibile pervenire non tanto a un catalogo di tipologie del modo in cui la formazione è detta, quanto ai codici della cultura educativa del particolare contesto educativo in cui la pratica clinica viene proposta.

Indagando il concetto di soggettività transindividuale si può quindi cercare di illuminare la strettissima implicazione che risulta possibile individuare tra l'individuo e il contesto riconoscendo la matrice sociale nella definizione dell'individuo senza appiattirla sul concetto di intersoggettività e distinguendosi da presupposti di ordine sistemico<sup>78</sup>.

Proprio riconoscendo il carattere "collettivo" della costituzione del soggetto inteso nei termini di transindividuale, valorizzando il peso del contesto storico-materiale in cui la costruzione del soggetto avviene, risulta possibile comprendere come tramite la pratica della Clinica della formazione si passi "attraverso un punto di vista soggettivo, ma si permane in una dimensione transindividuale"<sup>79</sup>, come quindi indagando i singoli soggetti si abbia modo di pervenire ai codici della cultura educativa. Se la costituzione del soggetto passa dalla mediazione storico-materiale della cultura che lo costituisce, ecco che indagando il singolo risulta possibili ottenere indicazioni rispetto all'universale di cui è parte.

Si tratta allora di rendere conto con maggior precisione di cosa si intenda per soggettività transindividuale e in che senso si possa parlare di un soggetto clinico da tratteggiare in questi termini.

Il termine transindividuale compare, pur con diverse accezioni, in molti dei contributi della filosofia del XX secolo: è possibile riconoscerlo in Kojève nella sua *Introduzione alla lettura di Hegel* e nella produzione lacaniana che proprio alla rilettura hegeliana del filosofo francese guarda e che rielabora, fino alla riflessione di Simondon dove tale concetto si presenta come uno dei termini-chiave per tematizzare l'individuazione biologica e culturale.

---

<sup>78</sup> Non si tratta semplicemente di riconoscere il primato dell'aspetto relazionale nella costituzione dell'individuo, ma il suo carattere transindividuale e che passa dall'attraversamento di specifiche strutture: "Lo strutturalismo implica il primato di una causalità a spirale di tipo sovraordinato. Se mai oggi bisognerebbe capire meglio il grande successo di un'epistemologia della complessità, e più in particolare cosa può distinguere una posizione neostrutturalista dalla grande diffusione di una *koinè* concettuale di natura sistemica" Massa R. "Desiderio, struttura, formazione" in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit. , p. 208.

<sup>79</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit. p. 336.

L'accezione però di transindividuale a cui si vorrebbe fare riferimento inizialmente per intendere il carattere transindividuale della soggettività clinica è quella proposta dalla lettura di Balibar della produzione di Spinoza<sup>80</sup>. Le ragioni di tale scelta si radicano nel fatto che tale contributo propone un'analisi attenta e puntuale del concetto spinoziano e nel riconoscimento del ruolo che la produzione di Spinoza eserciterà anche nelle elaborazioni successive di tale concetto (primo fra tutti Lacan). Tale concezione sembra quindi presentarsi come un modello utile e fertile per intendere le caratteristiche della soggettività presupposta dalla Clinica della formazione.

Nel testo in questione Balibar ricorre al termine transindividualità come concetto fondamentale per rendere conto di come, nella produzione di Spinoza, metafisica e politica confluiscono in una ontologia della socialità da intendersi come processo di individuazione che passa per la mediazione del sociale. Il filosofo olandese riconosce nella soggettività, quella che viene spesso e diffusamente intesa nei termini di coscienza, non una semplice illusione, quanto un processo conflittuale e un effetto di struttura, un prodotto delle relazioni che attraversano l'individuo e lo costituiscono in quanto tale.

Sarebbe pertanto possibile riconoscere la presenza di un individuo ma da intendersi come parte di una totalità, funzione della comunicazione, costruzione che coinvolge e implica sempre una precedente e originaria connessione con gli altri individui.

Spinoza potrebbe essere pertanto annoverato nella numerosa schiera dei filosofi che si sono soffermati sull'indagine relativa all'essenza dell'uomo, occupando però in questo immaginario percorso che attraversa la filosofia un ruolo di spicco sia per la funzione fondamentale che la questione dell'essenza dell'uomo riveste nelle sue opere principali sia per la risposta eccentrica che il filosofo fornisce a tale questione.

Pur ritrovando nella produzione spinoziana un'attenzione specifica all'interrogativo su cosa sia l'uomo e una analisi delle condizioni a partire dalle quali ogni individuo provvede a un percorso di autonomia e di libertà, Balibar sottolinea come per accogliere e intendere le caratteristiche della dottrina "individualistica" di matrice spinoziana sia necessario prendere le distanze da un concetto di individualità forte per collocarsi invece in una cornice teorica fortemente antividualista e che riconosce il peso e la

---

<sup>80</sup> Balibar E., *Spinoza. Il transindividuale*, Ghibli, Milano, 2002.



centralità della dimensione relazionale e sociale<sup>81</sup>. Nell'*Etica* si compirebbe quindi una sorta di azione anticopernicana in anticipo. Se ad una prima lettura il processo indagato dall'*Etica* sembrerebbe riferito e supportato da un individuo isolato, considerato astrattamente come esemplare del genere umano e affetto esteriormente da elementi, in realtà l'oggetto dell'analisi del filosofo olandese sarebbe da riconoscere nel processo che attraversa ciascun individuo, ovvero nei rapporti trasversali che passano al di qua e al di là dell'individualità corporea e che vengono a costituire il vero e proprio oggetto, o il vero e proprio soggetto, della analisi dell'*Etica*<sup>82</sup>. Nell'antropologia spinoziana gli uomini associano amore e odio al tratto della somiglianza che avvertono tra se stessi e le cose esterne (quindi anche gli altri uomini); ma odio e amore non sono da intendere come relazione di riconoscimento tra soggetti o facoltà connesse alla coscienza del singolo quanto piuttosto concatenazioni di affetti parziali che si rafforzano con la ripetizione degli incontri. Queste concatenazioni per somiglianza tra le parti non sono quindi da considerare una modalità del rapporto tra io e gli altri, ma devono al contrario essere ricondotti ai rapporti trasversali che passano da un soggetto all'altro provvedendo alla loro costituzione.

Proprio tali concatenazioni tra le parti, ciò che Balibar definisce rapporti trasversali, capaci a un tempo di unire e separare per differenziazione gli individui, non vengono quindi intesi come il prodotto di una prerogativa o attività del soggetto, l'effetto di un'attività demandabile all'individuo o una facoltà connessa alla sua coscienza, ma al contrario vengono ad essere riconosciuti come elementi di cui la coscienza è effetto<sup>83</sup>. Non sono quindi le singole soggettività che costituiscono il sociale, quanto viceversa la dimensione sociale, nella forma dei rapporti trasversali, che precede, origina e dà forma ai singoli soggetti.

---

<sup>81</sup> Afferma Balibar tematizzando la produzione di Spinoza e Leibniz "Le discussioni svolte nei secoli XIX e XX ci hanno preparato ad associare alla struttura delle dottrine individualistiche un concetto forte di individualità, ma storicamente si è verificato proprio l'opposto: un tale concetto era stato elaborato su basi teoretiche che, per noi, sarebbero sembrate «olistiche» o profondamente antiindividualiste" Balibar E., *Spinoza. Il transindividuale*, op. cit., p. 140

<sup>82</sup> Ivi, 32-33.

<sup>83</sup> "Essi non sono il prodotto di una "coscienza", ma producono l'effetto di coscienza, cioè la conoscenza inadeguata della nostra molteplicità corporea, indissociabile dal desiderio stesso, quindi dalla gioia e dalla tristezza, dalla paura e dalla speranza" ivi, 32.

In questo senso, senza che con questo scompaia il concetto di individualità<sup>84</sup>, viene ad essere affermato il primato della dimensione sociale e proprio per questa ragione si può riferire di un'ontologia della relazione a partire dalla quale può essere pensata la metafisica e la politica del filosofo, proprio nella misura in cui sono le relazioni da cui il soggetto viene ad essere attraversato a determinarlo in quanto tale e a costituire come prodotto la sua coscienza nonché a permettere di rendere conto della moltitudine:

“Il «luogo» del pensiero non è l'individuo «privato» o il «segreto della coscienza» che ne rappresenta l'ipostasi filosofica: è la comunicazione stessa, qualunque ne siano i limiti e l'estensione”<sup>85</sup>

Se quindi nell'*Etica* non si postula un “Io penso” quanto che “l'uomo pensa” e più pensa più le sue nozioni sono comuni, non solo la costituzione dell'individualità e quella della moltitudine nell'immaginario sono da intendere come un unico processo<sup>86</sup> ma il singolo individuo e il suo isolamento soggettivo non è che una finzione, tanto che Balibar riconosce come elemento implicito della filosofia spinoziana la necessità che ogni individuo ha degli altri per preservare la forza della sua esistenza<sup>87</sup>, lo scambio diviene un elemento fondamentale per la sua stessa sopravvivenza.

Si tratta ora di rendere conto del percorso di costituzione dell'individuo a partire da questa matrice sociale e riconoscere in che cosa viene ad essere riconosciuta l'essenza dell'uomo. Il carattere essenziale dell'uomo viene individuato nel desiderio inteso come potenza che singolarizza ciascun individuo e gli conferisce una storia unica<sup>88</sup>, in modo tale da ritrovare l'unicità e l'irriducibilità del soggetto senza però riconoscergli il carattere di elemento isolabile. Spinoza introduce infatti il concetto di coscienza intesa come idea di se stessi, corpo e mente, associandola al desiderio ma da un punto di vista astratto. Una prima descrizione dell'autocoscienza sorgerà solo dalla storia completa del

---

<sup>84</sup> “Il punto non è rimuovere la specificità degli individui, così da renderli astratti oggetti di conoscenza, ma di considerarli come specifici, ovvero, come la sintesi di molteplici determinazioni (posta da Marx). L'oggetto che deve essere costituito è una sintesi di molteplicità: invece della conoscenza del generale, esso qualifica la conoscenza della singolarità, in altre parole, della complessità o della mutua causalità” Marcucci N.- Pinzolo L. (a cura di), *Strategia della relazione, riconoscimento, transindividuale, alterità*, Meltemi, Roma, 2010, p. 138.

<sup>85</sup> Balibar E., *Spinoza. Il transindividuale*, op. cit., p. 35.

<sup>86</sup> “Non è illecito sostenere che l'oggetto dell'analisi spinoziana è, di fatto, un sistema di rapporti sociali o di rapporti di massa, che possiamo chiamare immaginazione e il cui esempio concreto o meglio la forma storica singolare, è sempre stata costituita dalle religioni” *ivi*, p. 33.

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 122.

<sup>88</sup> *Ivi*, p. 52

desiderio, ovvero dalle passioni e azioni immediatamente associate al desiderio, per questa ragione sarà una storia delle singole unità tramite cui il sé diviene qualcosa di concreto (individuazione come individualizzazione), ma considerando il tratto transindividuale di tale processo. In sostanza dire che tutti gli individui sono differenti in quanto la loro essenza è individuabile nel desiderio che li singularizza non significa affermare che sono isolabili, al contrario è il rapporto degli individui con le altre singolarità, le loro reciproche azioni e passioni che determinano la forma del desiderio e ne attualizzano la potenza; la singolarità è infatti intesa come funzione transindividuale, funzione della comunicazione.

In questo senso l'individualità si prefigura nei termini di transindividualità, o meglio come processo transindividuale di individuazione: l'individuo infatti come si è visto non è un dato, né una forma perfetta, quanto un effetto, "un momento di un più generale e più flessibile processo di individuazione e individualizzazione"<sup>89</sup> dove per individuazione si intendono gli individui separati dall'ambiente circostante costituito da altri individui e per individualizzazione si intende l'unicità di ogni individuo.

Per questa ragione l'attività di definizione dell'individuo coinvolge sempre un elemento precedente e che rimanda alla relazione con altri individui, ma tale relazione tra individuo e ambiente non deve essere intesa come "reciprocità adattiva" dell'individuo e del contesto, quanto nei termini di una reciprocità di processi di individuazione e individualizzazione interconnessi:

"Ogni individuo diviene (e rimane, per un certo tempo) separato e unico perché altri individui diventano separati e unici a loro volta, in altre parole perché i processi che conducono a individualità determinate non sono avvenimenti isolati"<sup>90</sup>

In questo senso la nozione di individuo dipende dall'individuazione di un processo, tanto che la transindividualità diviene irriducibile come processo per rendere conto della costituzione dell'individuo e per riconoscere l'esistenza di un elemento che precede l'individuo e concorre alla sua produzione. Ma proprio perché i processi relazionali che precedono e attraversano l'individuo lo costituiscono si preferisce il termine transindividualità per indicare la relazione come immanenza a quello di

---

<sup>89</sup> "Individuazione come individualizzazione è il processo che avviene attualmente, e che dà luogo agli individui" *ivi*, p. 110.

<sup>90</sup> *Ibidem*.

intersoggettività. La transindividualità concorre infatti alla costituzione e dell'immaginazione e della ragione, intese come le due direzioni di idee in cui nell'antropologia spinoziana è scissa la mente dell'individuo. Come l'immaginazione non è infatti intesa come facoltà umana, quanto come struttura di ordine relazionale in cui gli individui sono primariamente costituiti, così la ragione viene presentata

“non come una facoltà (tanto meno come un'ispirazione divina o un'essenza trascendentale), ma come una struttura o un insieme di reciproche implicazioni nelle quali, per ogni individuo, il *conatus* a preservare la propria esistenza comporta la conoscenza del proprio bene (*quod sui utile est*) e l'istituzione necessaria di un *commercium* con altri uomini. Entrambi questi elementi sono necessari”<sup>91</sup>.

Spinoza nella rilettura di Balibar può quindi occuparsi dell'individualità umana mantenendo una modalità di esplicazione fondata sulle nozioni comuni: quanto più un individuo è complesso, tante più relazioni intratterrà con il mondo esterno, quanto più intensamente interscambierà le proprie parti con quelle di altri individui, attivando delle interconnessioni necessarie per preservare la sua stessa persona.

Il soggetto sarà allora da intendersi come modo finito e singolare, processo conflittuale, effetto non tanto o non solo delle relazioni ma della rete di interazioni, un soggetto da preservare nella sua unicità pur non essendo isolabile dal contesto in cui si trova ad essere inserito da cui si trova ad essere costituito. Si intende pertanto la posizione particolare ricoperta da Spinoza rispetto alla questione dell'uomo: il concetto di individuo pur essendo centrale nella sua trattazione deve, per essere inteso, colto nella relazione con il contesto sociale e transindividuale. L'individuo viene pertanto inteso nei termini di costruzione, è prodotto dello sforzo (*conatus*) dell'individuo stesso ma “in condizioni determinate dal suo genere di vita, che altro non è se non un certo regime di comunicazione (affettiva, economica, intellettuale) con altre individualità”<sup>92</sup>.

Tale caratterizzazione dell'uomo, il riconoscimento della natura sociale e connessa al contesto storico materiale dell'individuo e in particolare al reticolo di strutture impersonali-transpersonali da cui il soggetto è attraversato e costituito, risulta di particolare interesse per rendere conto del soggetto della Clinica della formazione, per tratteggiare l'immagine del soggetto in relazione al tipo di oggetto a cui risulta possibile

---

<sup>91</sup> Ivi, p. 135.

<sup>92</sup> Ivi, p. 72.

arrivare attraverso l'indagine attivata dalla pratica pedagogica. Individuare una natura transindividuale nel soggetto, riconoscere come il soggetto-educatore si faccia portatore di una serie di elementi, di codici e rappresentazioni prodotto del plesso di condizionamenti che attraversa si rivela compatibile con i presupposti individuati dalla pratica ed esplicitati attraverso il riconoscimento delle condizioni di visibilità dello sguardo clinico in Clinica della formazione<sup>93</sup>. Si è visto infatti che il riferimento a una prospettiva di strutturalismo clinico, induceva a riconoscere la formazione come processo originario di costituzione del reale. Il soggetto clinico è quindi come si è desunto un soggetto pedagogico, soggetto che si fa e viene posto dalle esperienze e dalle strutture non tanto che attraversa quanto piuttosto da cui è attraversato e che lasciano come precipitato specifici modi di pensare e intendere l'esperienza strutturandolo nel suo modo di agire e rapportarsi al mondo e agli altri. Emerge allora con chiarezza come il concetto di transindividuale così come viene riproposto dalla lettura balibariana di Spinoza consenta di riconoscere e confermare il carattere originario attribuito alla struttura impersonale e il suo ruolo di determinazione delle singole soggettività. Sono le strutture che il soggetto-educatore attraversa, colte nel loro carattere originario, a determinarlo ed è per questo che ad esse è possibile arrivare tramite una analisi del non-detto, della latenza di cui è portatore il singolo educatore.

Il modello spinoziano di individuo come processo transindividuale di individuazione oltre a porre in luce la stretta implicazione tra il soggetto e contesto sociale nel quale esso si trova ad essere inserito, si accorda particolarmente con l'immagine delle latenze intese come specifico oggetto dissotterrato dalla pratica della Clinica della formazione permettendo di superare non solo la distinzione tra conoscenza e affettività nel percorso di costituzione del soggetto ma anche la distanza tra il pensiero e la pratica. Balibar riconosce infatti come nel discorso spinoziano un'idea o un complesso di idee non sia un quadro, o un'immagine di cose deposte nella mente ma sia l'azione di un individuo pensante che è simultaneamente affetto da altri individui che pensano assieme ossia formano la stessa idea. Non è quindi necessario aggiungere a posteriori un atto speciale della volontà o un effetto particolare del sentimento per far passare l'idea dalla sfera del pensiero alla pratica<sup>94</sup>. Allo stesso modo la natura delle latenze del percorso di Clinica della formazione induce a riconoscere come esse siano intese come rappresentazioni,

---

<sup>93</sup> Cfr. par. 1.4 del presente lavoro, *Sguardo e oggetto del clinico della formazione*.

<sup>94</sup> Balibar E., *Spinoza. Il transindividuale*, op. cit., p. 53.

modelli, fantasmi e codici che non attengono solo alla dimensione della conoscenza (non pensata), ma che si trasformino in competenze, in modi concreti di azione dei soggetti che ne sono portatori, senza che questa attivazione richieda e necessiti un atto speciale della volontà del soggetto che ne è portatore.

Tramite il concetto di transindividuale si ha la possibilità allora di intendere la pratica della Clinica della formazione e il suo valore di proposta interna al discorso pedagogico e che rifugge qualsiasi slittamento psicologistico nella analisi dei materiali prodotti in sede clinica e nel sapere da essa scaturito. Si ha così modo di intendere perché ad essere oggetto del lavoro della pratica clinica non sia l'anima del formatore, bensì il corpo della formazione, nelle sue configurazioni concrete, simboliche e materiali. L'analisi attenta ai singoli soggetti offre quindi la possibilità non tanto di conoscere la psicologia dell'educatore, ma di arrivare alle strutture della formazione, di indagare la "formazione in quanto tale" come materialità in atto. Il sapere nato dal contesto della Clinica della formazione non può essere quindi ridotto e appiattito sull'analisi delle rappresentazioni dei soggetti che la abitano e la animano, come luogo in cui dare voce al mondo interno di chi gestisce i contesti educativi, come repertorio di profili e di storie dei singoli soggetti quanto come possibilità del discorso pedagogico di riconoscere ed indagare i modelli della cultura agente nei contesti educativi, occasione di riconoscere e tematizzare le strutture simbolico e materiali che innervano la formazione, il sistema incorporeo che sottende l'esperienza educativa e la determina nella sua configurazione concreta e storico-materiale:

“Quando gli psicologi parlano della formazione dissolvono la formazione in una serie di processi soggettivi e i costrutti concettuali a cui ricorrono riguardano sostanzialmente i processi psichici che sono in gioco nella formazione. Questo è perfettamente legittimo ma non restituisce gli elementi strutturali della formazione. Io sono uno strutturalista [...] Il mio interesse è principalmente sulla dimensione strutturale, quindi sulla cultura. Per me la domanda fondamentale resta: «Quali sono le strutture elementari della formazione?». Ebbene, un'analisi di tipo soggettivo trans-individuale pone in luce gli elementi strutturali della formazione che però non sono soltanto ciò che sta al di fuori dei soggetti e neppure il mondo interno dei singoli soggetti”<sup>95</sup>

---

<sup>95</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 336.

Con la pratica della Clinica della formazione si offre quindi la possibilità di indagare le strutture elementari della formazione a partire dall'analisi dei singoli soggetti, elemento di mediazione a partire dal quale arrivare ai dispositivi in atto nelle specifiche esperienze formative.

Tuttavia rispetto alle strutture elementari della formazione che possono essere individuate tramite la pratica Clinica viene riconosciuta dalla pratica Clinica l'importanza di sottolineare la dimensione del segno<sup>96</sup>.

Si è riconosciuto infatti come una delle caratteristiche fondamentali del dispositivo (specifico oggetto della Clinica della formazione) fosse la dimensione simbolica<sup>97</sup>.

Le strutture della formazione, ciò che dà forma, il dispositivo in atto recuperato attraverso la pratica della Clinica della formazione attraverso l'analisi dei resoconti dei singoli educatori e formatori, è da intendere non solo e non tanto come intreccio di elementi corporei ma anche e soprattutto colto nella sua dimensione pur sempre materiale ma incorporea e che pertanto lascia spazio al piano del simbolico inteso come specifica dimensione dei significati che sottendono e innervano la pratica educativa e la determinano nella sua configurazione concreta. Il dispositivo è infatti descritto come sistema incorporeo<sup>98</sup> e per intenderlo risulta necessario cogliere la sua valenza eminentemente simbolica che investe la dimensione del segno e quindi dei significati e dei significanti. A determinare l'esperienza educativa non sono solo gli spazi, i tempi, i corpi, gli oggetti della scena educativa, la componente tecnologica del dispositivo, ma anche il senso e i significati specifici ad essi associati dai soggetti educatori e formatori, il modo concreto in cui essi sono intesi e strutturati, e che restituisce l'altro registro oltre quello tecnologico fondamentale per intendere la formazione, ovvero quello ermeneutico<sup>99</sup>. È quindi il significato che vivifica la struttura corporea degli elementi

---

<sup>96</sup> Il brano citato in relazione alle strutture elementari della formazione prosegue così: "Inoltre le strutture conducono a dei sistemi segnici. A proposito dunque del discorso come segno, dell'educazione come evento e come segno, io aspirerei a giungere a una clinica della formazione che fosse anche una semiotica della formazione, che cioè in qualche modo potesse ricostruire questa dimensione del «segno»" ivi, p. 336.

<sup>97</sup> "Quello che ci interessava era un'attenzione alla struttura simbolica e materiale delle situazioni educative, così come si davano di fatto in quanto sistema complesso ed elementare di segni e di significanti" Massa R. "Desiderio, struttura, formazione" in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 205.

<sup>98</sup> Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma, 2000.

<sup>99</sup> La presenza di un duplice registro tecnologico ed ermeneutico come dimensione fondamentale dell'esperienza educativa e pertanto come indicazione importante da considerare nella formazione di

del dispositivo e quindi che configura concretamente quel sistema incorporeo oggetto del sapere pedagogico.

Il lavoro della Clinica della formazione, come si è visto, riguarda il recupero di significati che sottendono gli episodi raccontati dai soggetti-educatori proprio nella misura in cui è possibile riconoscere nelle procedure in atto in una specifica situazione formativa delle strutture significanti vivificate dai significati connessi alla formazione portate da educatori e formatori e che restituiscono la cifra concreta della materialità in atto. Per pervenire alle strutture invarianti dei sistemi di azione dell'esperienza educativa risulta necessario quindi dissotterrare i significati della formazione che innervano e organizzano gli elementi corporei del dispositivo provvedendo alla loro configurazione e che rimandano alla più generale esperienza di formazione vissuta dai soggetti educatori.

Nella misura in cui si tratta di pervenire alle procedure concrete dell'esperienza innervate nella dimensione dei significati, nella misura in cui il dispositivo va colto nella sua specifica valenza simbolica, è proprio ai significati che risulta necessario arrivare per il tramite dei soggetti che se ne fanno portatori, ma non per svelare la verità del soggetto, quanto per rendere conto della materialità viva e concreta dell'educare, per consentire di riconoscere il processo formativo come “plesso funzionante di strutture di tipo semiotico”<sup>100</sup>.

Attraverso il soggetto si ha pertanto modo di arrivare a elementi informanti rispetto alla struttura in atto nella concreta esperienza educativa e che rimanda alla più generale struttura della formazione non trascurando però la natura simbolica di queste stesse strutture invarianti. Si tratta allora di contaminare l'accezione di transindividuale che compare in Spinoza per riconoscere la componente sociale della costituzione del soggetto con la dimensione del simbolo, del significante e del significato (per rendere conto di come tali strutture elementari siano di ordine simbolico). Si tratta di riconoscere che le strutture formative, semantiche e materiali, intenzionali o inintenzionali, che il soggetto ha attraversato gli hanno lasciato una certa immagine di

---

educatori e formatori viene sottolineato attraverso la metafora teatrale da Massa R. in Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *La peste, il teatro, l'educazione*, op. cit.

<sup>100</sup> Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 205.



ciò che la formazione è, un certo modo di dirla, sentirla e categorizzarla che verrà riproposto nelle esperienze che tale educatore porrà in atto.

Per compiere tale operazione, per attivare tale contaminazione tra il transindividuale descritto da Balibar in relazione alla produzione di Spinoza e la dimensione simbolica delle strutture della formazione riconosciuta come caratteristica specifica del dispositivo colto dalla pratica pedagogica della Clinica, può apparire utile riferirsi alla rideclinazione di transindividuale che compare in Lacan<sup>101</sup> e a una caratterizzazione del soggetto della Clinica della formazione in tal senso.

Si tratta di recuperare il discorso lacaniano in relazione al rapporto tra il singolare e l'universale, riconoscere cioè come si concili in lui la posizione particolare del soggetto con quella universale della Legge simbolica guardando in particolare al contributo offerto in *Funzione e campo della parole e del linguaggio in psicoanalisi*<sup>102</sup>, testo in cui lo psicoanalista francese sviluppa la tesi dell'inclusione del soggetto nel campo del linguaggio recuperando anche il riferimento a Spinoza in vista della necessità di considerare il rapporto tra il soggetto e il linguaggio che altro non è che la riproposizione del rapporto tra singolare e universale.

Nel testo in questione Lacan riconosce come, prima ancora di nascere, il bambino sia immerso nel linguaggio e dipenda pertanto dalla legge dell'Altro, dall'azione strutturante della cultura, della storia, del simbolico. L'ordine simbolico coincide infatti per Lacan con l'ordine del significante e pertanto con quello del linguaggio.

Il luogo dell'Altro, del codice simbolico, si configura come una rete che avvolge il soggetto precedendolo e determinandolo<sup>103</sup>. Si rifiuta pertanto ogni concezione psicologista del linguaggio che non viene pertanto risolto in una facoltà soggettiva: non è quindi l'uomo che impara a parlare quanto il linguaggio parla l'uomo nel senso che l'essere dell'uomo dipende strutturalmente dall'orizzonte del linguaggio in cui è inserito e da cui è strutturato. Il linguaggio non è quindi qui inteso nei termini di strumento di comunicazione quanto come campo, struttura di ordine universale e

---

<sup>101</sup> “Nell'ordine simbolico innanzitutto, non si può trascurare l'importanza di quel fattore c che prendevamo in considerazione al congresso di Psichiatria del 1950 come costante caratteristica di un dato ambiente culturale” Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi” in Lacan J., *Scritti*, op. cit., p. 238.

<sup>102</sup> Ivi, pp. 230-317.

<sup>103</sup> “Proprio il verbo era in principio, e noi viviamo nella sua creazione, ma è l'azione del nostro spirito che continua questa creazione rinnovandola sempre. E non possiamo rigirarci su questa azione se non lasciandoci spingere sempre più avanti da essa” ivi, p. 264.

transindividuale, pur contingente, che determina il soggetto<sup>104</sup>. L'Altro simbolico, e il ruolo fondamentale ad esso attribuito per rendere conto della costituzione del soggetto, non viene pertanto appiattito sull'immagine di un altro soggetto, non coincide con la relazione intersoggettiva ma deantraologizzato, assume il volto impersonale, o meglio transindividuale, delle leggi della struttura e del linguaggio, diviene in questo senso l'Altro del linguaggio<sup>105</sup>. L'uomo viene quindi considerato come effetto della combinatoria significativa, vista la dipendenza del soggetto dalla catena del significante che lo precede e lo istituisce<sup>106</sup> e all'Altro verrà attribuito il ruolo di principio di mediazione volto a strutturare il soggetto, seppur la mediazione non sia da intendere come ciò che connette soggetto e linguaggio, ma ciò che istituisce il soggetto attraverso il linguaggio.

Lacan contrappone allora nel discorso di Roma alla dialettica speculare (l'altalena immaginaria del desiderio esemplificata nella teoria dello Specchio) la centralità della parola riconoscendo alla parola la possibilità di offrire al soggetto una soddisfazione diversa da quella puramente narcisistica che caratterizza il rapporto con la sua immagine, di accedere cioè al piano del simbolico pertanto a quello della legge:

“In *Funzione e campo* l'opposizione tra immaginario e simbolico si gioca in grande misura sul rapporto tra la funzione simbolica della parola e la funzione dell'io come funzione di misconoscimento, nel senso che la parola opera per simbolizzare le identificazioni immaginarie che irretiscono il soggetto”<sup>107</sup>

La conclusione della cura analitica viene allora qui intesa nei termini di una disalienazione che consiste nel sottrarre il soggetto dalle sue alienazioni immaginarie, nella liberazione del soggetto dalla falsa individualità della identificazione immaginaria con l'io e al ricongiungimento con l'ordine universale del simbolico, ordine della parola

---

<sup>104</sup>“I simboli avvolgono infatti la vita dell'uomo con una rete così totale da congiungere prima ancora della sua nascita coloro che lo genereranno «in carne ed ossa», da apportare alla sua nascita insieme ai doni degli atri, se non ai doni delle fate, il disegno del suo destino, da dare le parole che lo faranno fedele o rinnegato, la legge degli atti che lo seguiranno persino là dove non è ancora e persino al di là della sua stessa morte” ivi, p. 272.

<sup>105</sup> “L'affermazione dell'autonomia e del primato dell'ordine simbolico porta con sé un nuovo concetto di alterità: l'Altro si de-psicologizza, si disantropizza per arrivare a coincidere con le leggi stesse della cultura e del linguaggio, ovvero come ordine sovraindividuale che determina, soggiogandolo, l'essere dell'uomo” Di Ciaccia A.- Recalcati M., *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, op. cit., p. 39.

<sup>106</sup> Recalcati M., *Per Lacan*, op. cit., p. 75.

<sup>107</sup> Di Ciaccia A.- Recalcati M., *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, op. cit., p. 40.

che ricomponi i frammenti immaginari delle identificazioni offrendo al soggetto il ritrovamento possibile di se stesso.

In questo senso viene riconosciuta la possibilità di disalienazione del soggetto quando la singolarità soggettiva si libera della sua falsa individualità per cogliersi come parte dell'universale simbolico, in un movimento dialettico che va colto più che come evento psicologico come operazione logica (il singolare iscritto nell'universale)<sup>108</sup>.

La realizzazione del soggetto si dà quindi nella sua integrazione all'ordine universale, formula rintracciabile in Hegel ma a cui Lacan arriva, come suggerisce Recalcati a partire dal riferimento a Spinoza e dal riconoscimento della socialità costitutiva del soggetto, dall'inclusione dell'individuo nell'ambiente prima ancora della sua nascita, dalla base cioè sociale e storica che viene posta alla base della costituzione del soggetto:

“Il cosiddetto «parallelismo» di Spinoza non implica più la dicotomia propria della «metafisica» tradizionale tra soggetto e oggetto ma apre verso l'inclusione topologica dell'individuo nel suo ambiente. È questo un primo passo compiuto dal Lacan verso la teorizzazione del concetto di Altro. Per Spinoza la personalità è un attributo di una sostanza unica. In *Funzione e campo* questa tesi darà luogo all'assioma lacaniano dell'inclusione del soggetto nel campo del linguaggio, ovvero della socialità costitutiva del soggetto”<sup>109</sup>

Ritorna quindi in Lacan la base sociale della costituzione del soggetto individuata in Spinoza attraverso il concetto di transindividualità, ma che passa qui dalla mediazione della rete del linguaggio, dall'Altro inteso come ordine simbolico che produce il soggetto, dall'inclusione quindi del soggetto nel campo del linguaggio<sup>110</sup>

Recalcati riferisce rispetto a questa inclusione del soggetto nel linguaggio di un “primo passo” verso la teorizzazione dell'Altro nella misura in cui tale immagine si modificherà nel corso della produzione lacaniana. Seguendo la lettura di Recalcati è possibile ravvisare infatti a partire dal *Seminario XI* un cambiamento nel regime dell'Altro con la conseguente modifica dello statuto del soggetto. All'idea dell'Altro

---

<sup>108</sup> “Il valore della «presa di coscienza» non è un evento di ordine psicologico ma indica una operazione la cui essenza è logica: l'iscrizione del singolare nell'universale. Senza questa iscrizione – è Lacan che, sulle orme di Hegel, lo imita – il singolare si dissolverebbe in un soggettivismo inconsistente mentre l'universale si dissiperebbe in vuota «generalità»” Recalcati M., *Per Lacan*, op. cit., pp. 90-91.

<sup>109</sup> Ivi, p. 91

<sup>110</sup> “L'inconscio è quella parte del discorso concreto in quanto transindividuale, che difetta alla disposizione del soggetto per ristabilire la continuità del suo discorso cosciente” Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi” in Lacan J., *Scritti*, op. cit., p. 252.

come principio di mediazione (connesso alla dialettica) che emerge nel discorso di Roma, subentrerà l'Altro come luogo di azione "letale" del significante (effetto dell'apertura alla linguistica De Saussure) tale per cui il soggetto non sarà più da intendersi come ricerca dialettica del riconoscimento dell'Altro, ma come soggetto strutturalmente e irrimediabilmente diviso. Non sarà più la parola ciò che dà identità e unità al soggetto attraverso il riconoscimento dell'Altro (l'ordine simbolico), ma saranno le leggi del linguaggio a determinare la posizione del soggetto come strutturalmente divisa, non identica. L'inclusione del soggetto in un legame sociale non viene più quindi pensato secondo un modello dialettico, ma attraverso la sottrazione del godimento. Se l'inconscio, strutturato come un linguaggio, era inteso come un non-ancora della coscienza da recuperare tramite un recupero «esegetico» del senso rimosso, con l'idea di inconscio come discorso dell'Altro si produce una rottura volta a "catapultare l'inconscio *al di fuori* del soggetto"<sup>111</sup> e a eliminare il concetto di inconscio come interiorità, radicalizzando la posizione e il ruolo del "sociale" nella costituzione del soggetto.

Come suggerisce Recalcati l'inconscio lacaniano differisce quindi profondamente dall'idea di interiorità arcaica da recuperare, contenitore del rimosso perché "sostiene la dimensione transindividuale, dunque la costituzione sociale dell'inconscio"<sup>112</sup>. L'inconscio lacaniano non è quindi da intendere come l'inconscio serbatoio, l'inconscio collettivo alla Jung, né l'inconscio fenomenologico, come dimensione pre-categoriale del vissuto, quanto piuttosto come ragione che si manifesta attraverso le leggi che governano il linguaggio, riconoscendo la mediazione storico-culturale a partire dalla quale il soggetto è strutturato. Si tratta quindi di superare il concetto di soggetto come soggetto di facoltà e supposto unificante la realtà, liberarsi quindi della convinzione che ha sotteso la tradizione psicologica, filosofica e anche psicoanalitica:

"Si suppone che il soggetto della percezione sia il soggetto delle facoltà psicologiche, che il *percipiens* sia un'istanza unificante che coincide con l'individuo stesso, l'istanza che unifica le diverse percezioni. Lacan rovescia questa prospettiva [...] Il soggetto non è dunque un soggetto costituente, che unifica la realtà che lo circonda –

---

<sup>111</sup> Recalcati M., *Per Lacan*, op. cit., p. 93.

<sup>112</sup> *Ibidem*.

funzione che relegata all'io, funzione immaginaria – ma un soggetto costituito dal simbolico e diviso da questo impatto”<sup>113</sup>

Non viene pertanto riconosciuta al soggetto alcuna profondità archetipica o luogo originario di significazione, per riconoscere invece un potere causale specifico promosso dalla materialità (storico-sociale) del significante<sup>114</sup> e tale per cui il soggetto emerge come semplice effetto della catena significante. A partire dalla teorizzazione del discorso dell'Altro così intesa si rende possibile quindi promuovere una integrazione molto particolare tra il soggetto e la struttura<sup>115</sup>, riconoscendo però il carattere imprescindibile della struttura nell'analisi e nella determinazione del soggetto<sup>116</sup>.

Tale concezione del soggetto sembra essere particolarmente vicina a quella presupposta dalla Clinica della formazione se si considera quanto affermato rispetto allo statuto conferito all'ordine di latenza che tramite la pratica viene ad essere dissotterrato:

“La struttura può essere vista come il dispositivo elementare piuttosto che una sorta di ordine veritativo o di un farsi fenomenologicamente inesauribile della verità dell'essere [...] Questo mi sembra il punto delicato del rapporto tra ermeneutica e strutturalismo, che concerne infatti il rinvio a strutture latenti e inconsapevoli, in quanto conosciute ma non «pensate», senza che questo voglia dire appunto compiere un rito di passaggio, trovare dei miti e delle origini o degli archetipi, insomma una pretesa verità per quanto debole o ineffabile e inesauribile essa venga considerata”<sup>117</sup>

Nella misura in cui l'Altro crea il soggetto e, colto nella sua determinazione storico-materiale, appare deantropologizzato, emerge con chiarezza come dal soggetto della pratica clinica risulti possibile arrivare non tanto alla verità, quanto al reale ovvero alla condizionalità strutturante che precede e determina il soggetto.

La pertinenza del recupero del pensiero lacaniano per intendere la natura transindividuale del soggetto della Clinica della formazione viene confermata dal riferimento, presente fin da *La Scienza Pedagogica*, al ruolo fondatore della mediazione

---

<sup>113</sup> Di Ciccio A. – Recalcati M. *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, op. cit., p. 144.

<sup>114</sup> Recalcati M. *Per Lacan*, op. cit., p. 94.

<sup>115</sup> Ivi, pp. 96-97

<sup>116</sup> Afferma Massa in relazione alla sua lettura della produzione lacaniana: “Vi leggevo fondamentalmente il primato della struttura sul desiderio, l'irriducibilità di un ordine strutturale nel processo di formazione del soggetto” Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 204.

<sup>117</sup> Ibidem.

del linguaggio nella sua caratterizzazione storico-materiale intesa come una modalità della relazione fondatrice. Massa, come si è visto, riconosce infatti tramite la riproposizione del discorso lacaniano, non solo l'importanza di riconoscere i fondamenti libidici e semiotici dell'esperienza educativa ma in particolare la necessità di intendere l'inconscio come struttura latente prodotta dell'accesso al linguaggio attraverso la mediazione socioculturale del fenomeno edipico. Il linguaggio e il simbolismo socioculturale mediatizzato il soggetto umano rispetto al mondo reale, singolarizzandolo e dividendolo in natura rimossa e cultura subita, e rendendolo effetto più che causa del significante.

Si tratta quindi di affrontare questa questione, "delicata" relativo al rapporto tra ermeneutica e strutturalismo e che rimanda al rapporto tra le istanze soggettive e quelle strutturaliste, ritrovando ancora una volta in Lacan un punto di vista interessante a partire dal quale, se non risolvere la questione, quantomeno poterla meglio tematizzare, portando quindi a ricorrere all'interpretazione ma evitando di rifarsi a presupposti ontologici troppo rigidi o al progetto di arrivare al cuore dell'uomo<sup>118</sup> e riconoscendo invece l'ordine contingente e materiale della mediazione linguistica, della struttura nella sua determinazione del soggetto.

L'opera di Lacan può essere infatti letta, come suggerisce Recalcati, come mediazione tra la dottrina psicoanalitica come sapere sulla struttura del soggetto e le due anime della cultura del Novecento, quella soggettivistica che pone in primo piano la questione del soggetto e quella strutturalista che pone in primo piano l'orizzonte transindividuale del linguaggio al cui campo viene subordinata la funzione soggettiva della parola. Lo strutturalismo di Lacan si qualificerebbe pertanto per la capacità di ribadire la centralità del soggetto mantenendo l'idea di psicoanalisi come scienza del particolare pur riconoscendo come non si possa comprendere la nozione di soggetto se non in rapporto alla struttura:

"La centralità del particolare non rigetta, dunque, l'universalità della struttura ma vi si trova annodata in una maniera fondamentale: in questa

---

<sup>118</sup> "Ma credo sia importante raccogliere questo spunto di Lacan, non intendere il possibile sguardo che si può gettare su una dimensione di latenza, su ciò che comunque chiede di essere interpretato, decodificato, decostruito, come l'accesso ad una qualche verità, sia pure ineffabile o multiforme come sembra dire ancora oggi certa ermeneutica" *ivi*, p. 207.

torsione viene così mantenuta la necessità della struttura ma solo in rapporto alla contingenza del soggetto”<sup>119</sup>

Al di là del riferimento alla fase dialettica rispetto a quella successiva, è possibile riconoscere come in Lacan la possibilità di arrivare al cuore del soggetto si articola sulla dipendenza storica, sociale, simbolica del soggetto dal luogo dell’Altro, inteso come luogo delle leggi del linguaggio.

Il discorso lacaniano permette di rendere conto, se così inteso, della stretta relazione che risulta possibile istituire tra il soggetto e la struttura per il tramite della mediazione del linguaggio, per il tramite di un processo di ordine eminentemente pedagogico<sup>120</sup>, rendendo conto delle strutture elementari della formazione che si trovano ad essere recuperate nella pratica della Clinica della formazione dal discorso del discorso del soggetto, da una analisi clinica dei materiali prodotti dai soggetti educatori e che permettono di giungere ai codici pedagogici che sottendono la cultura educativa, codici attraverso cui il soggetto-educatore è stato costituito e che a sua volta ripropone nei contesti educativi. La riflessione lacaniana, e prima ancora quella spinoziana, permettono di rendere conto del carattere sociale della costituzione del soggetto, di come si faccia portatore di strutture invarianti dei sistemi di azione e pertanto di come si renda possibile intendere la portata culturale della pratica della Clinica della formazione rispetto al discorso pedagogico.

Solo supponendo un soggetto transindividuale, un soggetto attraversato dalle strutture e in particolare dalla rete del linguaggio in cui si trova ad essere immerso e prima ancora costituito è possibile riconoscere l’importanza, il senso e la necessità di promuovere una ermeneutica della formazione intesa come “semiosi infinita” senza cadere nella tentazione di slittamenti psicologistici nella misura in cui non è ad alcuna verità sul soggetto che risulta possibile arrivare quanto al reale inteso come struttura, come universale transindividuale che determina l’uomo, quindi “plesso di condizionamenti storico-sociali che riguardano il versante del linguaggio ma anche e al

---

<sup>119</sup> Recalcati M., *Per Lacan*, op. cit., p. 74.

<sup>120</sup> “Mi sono così trovato in questo scenario di oscillazione continua tra la centralità della nozione di desiderio e quella dell’idea di struttura. Da qui l’interesse, oggi, di poter di nuovo ritornare a Lacan, di poter capire effettivamente come questi due aspetti si rinvino costitutivamente fra di loro. Suggestivo fin da ora che il processo di formazione, anziché essere demonizzato, può venire concepito come elemento che regola e istituisce un tale rinvio” Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l’ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 204.

contempo, quello della materialità”<sup>121</sup>, per recuperare la dimensione dell’interpretazione che la pratica clinica contempla e propone senza scivolare su posizioni ontologiche o di un’ermeneutica volta a trovare il senso e la verità nascosta.

Si tratta quindi di far proprio lo strutturalismo di Lacan inteso come rivalutazione dell’ordine dei significanti e la rielaborazione continua di ciò che avviene in esso, promuovendo quindi:

“un lavoro interminabile sulla formazione e sul processo di formazione giocato sul piano del linguaggio. È quello che ho chiamato clinica della formazione: una ripresa senza fine del linguaggio senza illudersi che ci sia nessuna verità da scoprire nessuna latenza che si manifesti definitivamente, di interpretare nulla che non sia altro che il fatto di rinarrare continuamente la propria storia di formazione, di rielaborarla continuamente, di decostruire le attribuzioni, i significati i valori che sono in gioco nel momento in cui ciascuno di noi la rappresenta”<sup>122</sup>

Si rende quindi possibile capire, intendendo il soggetto della Clinica della formazione come soggetto transindividuale, nel senso emerso a partire dal riferimento a Spinoza e Lacan, come dare spazio all’individuale non porti a ripiegare la pratica pedagogica della Clinica della formazione su un catalogo di tipologie, ma consente invece di accedere alle strutture elementari della formazione, a consentire una sovrapposizione tra la cultura pedagogica e la cultura educativa intesa come codici e modelli effettivamente agenti nei contesti educativi

---

<sup>121</sup> Ivi, p. 208.

<sup>122</sup> Ivi, p. 214.



### *Il soggetto spossessato*

Un ulteriore elemento che è possibile dedurre rispetto al soggetto presupposto dalla pratica della Clinica della formazione a partire dall'analisi del processo di oggettivazione in essa implicato, è quella di un soggetto che attribuisce senso alla realtà in cui è inserito, che innerva di significati l'esperienza nonostante questo processo di significazione sfugga al suo controllo e alla sua volontà (segnando in questo modo una distanza rispetto al modello di coscienza di tipo fenomenologico). Per chiarire meglio ciò che si intende per soggetto che dà senso all'esperienza e che la sottopone a un processo di interpretazione è opportuno tornare all'analisi dello sguardo e dell'oggetto del clinico della formazione.

Secondo i presupposti dello sguardo della Clinica della formazione si ammette la possibilità di rintracciare una serie di significati sottesi al discorso di educatori e formatori rintracciabili nei materiali prodotti in sede clinica, un senso secondo relativo alle esperienze formative che alberga in quello esplicito e che sa determinarlo pur differenziandosi da esso. Tale senso secondo risulta indispensabile da cogliere e riconoscere al fine di accedere alla concreta esperienza, allo scopo di illuminare il dispositivo in atto che qualifica e struttura le esperienze educative intenzionali che educatori e formatori vivono quotidianamente. Quando educatori e formatori sono chiamati a narrare la formazione nel contesto di Clinica della formazione risulta quindi fondamentale cercare di cogliere questo senso secondo. Si tratta di riconoscere come l'educatore pensa la formazione, cosa considera formativo e cosa no; come la categorizza e pertanto quali modelli formativi e rappresentazioni della formazione guidano e sottendono la sua narrazione; come vive e sente le esperienze formative, e pertanto quali desideri e fantasmi animano le interazioni sulla scena educative; come struttura materialmente l'esperienza, quale politica degli spazi, dei tempi, dei corpi attiva, come concretamente abita, organizza e gestisce la struttura dell'esperienza stessa che è chiamato a porre in atto. Illuminando tali elementi tramite una lettura seconda dei testi degli educatori si ammette la possibilità di accedere alla materialità in atto nell'esperienza educativa.

L'esperienza educativa sarebbe pertanto filtrata e segnata dalla presenza di una serie di significati (convinzioni, modelli, desideri) doppiamente nascosti<sup>123</sup> ma strutturanti l'esperienza, elementi portati da educatori e formatori, e recuperabili proprio attraverso la lettura seconda dei testi prodotti nel contesto clinico. Da questo breve riferimento dei presupposti fondanti lo sguardo del clinico della formazione sarebbe possibile ricostruire un identikit del soggetto, dell'educatore e del formatore come soggetto che investe di senso all'esperienza. Se si cercano i significati celati nei testi dei soggetti-educatori in Clinica in quanto rimandanti ai significati che strutturano e vivificano l'intreccio degli elementi incorporei del dispositivo, questo implica che venga ammessa una attività di significazione dell'esperienza da parte del soggetto-educatore. Emerge infatti la presenza di un soggetto la cui presenza sarebbe segnata e contraddistinta dall'esistenza di un'attività simbolica, la tendenza cioè propria di educatori e formatori a conferire un significato agli elementi dell'esperienza, a investirla di un senso, ad attribuire ad essi un significato e su quella base non solo a recepire l'esperienza ma anche a determinarla nella gestione della quotidianità educativa. Per parlare di esperienza educativa risulta quindi fondamentale riconoscere i significati che la innervano per ritrovare tali significati è necessario andare ai testi prodotti dagli educatori. Il soggetto della Clinica della formazione si prefigurerebbe pertanto, come quello psicoanalitico (inteso come soggetto inconscio), nei termini di luogo del senso, elemento che dà senso all'esperienza e proprio sulla base di tale attività simbolica intenderebbe, filtrerebbe e abiterebbe l'accadere educativo: solo presupponendo tale attività di senso, si riconosce il motivo per cui si ricerca la presenza di questi significati nei testi prodotti da educatori e formatori in sede clinica per riuscire a cogliere i dispositivi in atto nelle esperienze formative.

Per cercare di meglio intendere questa caratteristica del soggetto che dà senso si può far riferimento a ciò che Ricoeur nella sua analisi dell'interpretazione psicoanalitica definisce, rifacendosi alla produzione di Cassirer, la attività simbolica.

Per attività simbolica Cassirer indica un'attività sintetica di mediazione tra il soggetto e il reale, ovvero- rifacendosi al modello kantiano - tutte le forme di sintesi dell'oggetto ad opera del soggetto. Il simbolico viene pertanto riconosciuto come comune denominatore di tutti i modi di dare senso alla realtà da parte del soggetto.

---

<sup>123</sup> In quanto invisibili e in quanto inconsapevoli, cfr. par. 1.4 del presente lavoro, *Lo sguardo e l'oggetto del clinico della formazione*.

Nella definizione che Cassirer fornisce della funzione simbolica, presa come riferimento nel testo sull'interpretazione freudiana, vengono ad essere unificate tutte le funzioni di mediazione che il soggetto stabilisce con il dato materiale. Rispetto al tale definizione Ricoeur propone un "restringimento" introducendo quindi una distinzione tra le espressioni univoche e quelle dal duplice senso e riconoscendo solo in queste ultime il campo di indagine della pratica analitica, intesa come pratica interpretativa, aperta all'ermeneutica e volta a recuperare un senso ulteriore oltre e al di sotto di quello letterale<sup>124</sup>. Ciò che interessa pertanto la pratica clinica analitica, ciò che essa si pone di dissotterrare è il senso secondo conferito al dato e individuabile attraverso il linguaggio e una sua analisi di secondo livello.

Pur con la dovuta precisazione rispetto al riferimento al discorso cassireriano, ciò che emerge come elemento presupposto nel soggetto dalla pratica clinica psicoanalitica è il riconoscimento al soggetto di una attività di attribuzione di senso: nel soggetto sarebbe possibile riconoscere la presenza di un elemento (l'inconscio) inteso non tanto come ricettacolo di contenuti, quanto come centro focale di intenzioni, di "orientamenti verso" e che in quanto tale costituisce il senso<sup>125</sup>.

In questo modo si ammetterebbe che il soggetto è portato ad attribuire senso al reale, un senso che seppure latente, e in quanto tale necessitante di essere recuperato tramite la pratica interpretativa, è impossibile da ignorare in quanto elemento costitutivo del modo in cui l'individuo intende l'esperienza e pertanto la vive e la abita. Nella misura in cui la Clinica della formazione propone di recuperare i significati impliciti nei testi di educatori e formatori segnando un elemento di forte vicinanza<sup>126</sup> tra il suo modo di procedere e il lavoro interpretativo condotto dalla pratica psicoanalitica, è possibile riconoscere degli elementi di continuità anche nel modo di intendere e costruire sapere intorno all'esperienza oggetto di indagine e alla presenza e all'azione dei soggetti al suo

---

<sup>124</sup> L'interpretazione viene infatti intesa come riferita a una struttura di secondo grado rivolta al senso secondo portato dal simbolo: "Ma non posso affermare che ho interpretato il segno sensibile qualora abbia compreso ciò che esso dice. L'interpretazione si riferisce a una struttura, intenzionale di secondo grado che suppone si costituisca un senso primo in cui qualcosa è intenzionato a titolo primario, ma in cui questo qualcosa rinvia ad altro che è intenzionato solo da esso" Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 22.

<sup>125</sup> "È incontestabile che il modello percettivo dell'inconscio, in fenomenologia si orienti verso l'inconscio analitico, in quanto quest'ultimo non è un ricettacolo di contenuti, ma un centro focale di intenzioni, di orientamenti-verso, in breve in quanto questo inconscio è un senso. Questo carattere significativo è attestato dalla serie di elementi derivati dalle rappresentazioni primarie e dalle relazioni da senso a senso che questi elementi derivati hanno tra di loro e con la loro origine" *ivi*, p. 367.

<sup>126</sup> Cfr. par 1.4 del presente lavoro, *Il materialismo clinico e La centralità del formativo*.

interno. Anche per la Clinica della formazione si può pertanto ammettere che l'esperienza educativa è animata dalla presenza di una serie di significati latenti e agenti e che proprio il soggetto educatore ne risulta portatore inconsapevole. Anche al soggetto della Clinica della formazione va riconosciuto questo carattere di soggetto che dà senso.

La pratica psicoanalitica intesa come pratica volta a promuovere una forma di conoscenza, quindi come pratica di ricerca sulla realtà, segnerebbe quindi un'assoluta distanza dal punto di vista epistemologico rispetto alla psicologia: se la psicologia si prefigura nei termini di scienza dell'osservazione sui fatti della condotta, la psicoanalisi si prefigurerebbe nei termini di scienza esegetica che verte su rapporti di senso. Le variabili ambientali non sono in nessun modo considerabili in psicoanalisi dei fatti conoscibili da osservatori esterni, nella misura in cui ciò che risulta importante sono le dimensioni dell'ambiente così come il soggetto crede che esse siano in modo che ciò che risulta interessante non è tanto il fatto, quanto il senso che il fatto ha assunto nella storia del soggetto<sup>127</sup>.

Allo stesso modo la condotta dell'individuo non è una variabile osservabile dall'esterno, ma è espressione di mutamenti di senso della storia del soggetto. Non valgono pertanto i fatti, quanto i significanti per la storia del desiderio. In questo senso si riconosce come la psicologia si rivolga ai dati concreti e promuova in questo senso una osservazione sugli stessi al fine di rendervi conto, mentre in psicoanalisi non ci siano "i fatti", intesi come dati oggettivi di cui rendere conto e da descrivere, nella misura in cui non si osserva ma si interpreta. Il principio della realtà della psicoanalisi si distingue dai concetti di stimoli e di ambiente perché la realtà non è l'ordine degli stimoli così come li riconosce lo sperimentatore, è il senso che il paziente deve raggiungere attraverso il dedalo delle immagini che offre alla narrazione:

“Certamente è lecito affermare che «ogni condotta è una parte di una sequenza storica»; si può parlare in questo modo, per rendere il linguaggio analitico omogeneo a quello delle scienze genetiche, ma a patto di non dimenticare che in analisi, la storia reale non è che un indice di quella figurazione della storia per il cui mezzo il soggetto si comprende: solo quest'ultima è pertinente per l'analista”<sup>128</sup>

D'altro canto come riconosce anche lo stesso Lacan, pur nella distanza da Ricoeur nella rilettura della produzione freudiana su cui si tornerà, ciò che è possibile

---

<sup>127</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 343.

<sup>128</sup> Ivi, p. 346.

promuovere tramite il percorso psicoanalitico è il completamento della storicizzazione attuale dei fatti che hanno determinato nel soggetto una serie di svolte storiche, quei fatti che però vengono già selezionati e riconosciuti come significativi sulla base del senso attribuito loro dal soggetto stesso: si tratta così di cogliere nel soggetto la tendenza a riconoscere come fatti di storia, attribuendo pertanto loro un senso, eventi relativi alla propria esperienza<sup>129</sup>.

In questo senso la psicoanalisi si troverebbe a riconoscere come elemento centrale la questione del senso<sup>130</sup> e pertanto a procedere sulla base dell'interpretazione, di aprirsi cioè all'ermeneutica. L'esperienza analitica si svolge infatti nel campo della parola e vive all'interno di questo campo: ciò che è possibile far emergere è infatti la presenza di un altro linguaggio, distinto dal linguaggio comune e la cui decifrazione avviene tramite i suoi effetti di senso.

Da questo punto di vista risulta chiaro come per poter accedere all'esperienza sia necessario riconoscere come essa viene intesa e vissuta da chi vi fa parte, da chi la abita e ne configura il darsi e nel caso dell'esperienza educativa da educatori e formatori. Il modello preso in considerazione rispetto alla psicoanalisi risulta infatti essere valido anche per la pratica della Clinica della formazione, riconoscendo in tale senso anche per la pratica pedagogica la centralità della questione del senso e con essa il presupposto di un soggetto chiamato a un'attività significativa<sup>131</sup>. Anche nell'ambito della Clinica della formazione infatti si promuove un lavoro di indagine nel campo del linguaggio, risulta centrale riconoscere il processo di elaborazione dell'esperienza e pertanto di attribuzione di senso alla stessa di educatori e formatori proprio tentando di riconoscere e dissotterrare i significati latenti, il senso secondo, che sottendono le narrazioni e i testi prodotti in sede clinica:

---

<sup>129</sup> “Ciò che insegniamo al soggetto è riconoscere come l'inconscio è la sua storia. Lo aiutiamo cioè a completare la storicizzazione attuale dei fatti che hanno determinato già nella sua esistenza un certo numero di svolte storiche. Ma se hanno avuto questo ruolo è già in quanto fatti di storia, vale a dire in quanto riconosciuti secondo un certo senso o censurati secondo un certo ordine” Lacan J. “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi”, in Lacan J. *Scritti*, op. cit., p. 255.

<sup>130</sup> “Se non si riconosce la specificità della questione del senso e del senso duplice, e se non si collega questa questione a quella del metodo di interpretazione mediante cui essa emerge, la «realtà psichica» di cui parla la psicoanalisi non sarà mai altro che una «causa» superflua, ridondante” Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 344.

<sup>131</sup> “Il nostro scopo non è stato quello di individuare gli elementi della formazione intesi come dato oggettivo esterno, ma di sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione, individuando le strutture invarianti dei sistemi di azione a cui danno luogo” Franza A. in Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 44.

“L’interpretazione stessa viene a darsi come modalità fondamentale di rapporto tra l’uomo e i fenomeni fisico-biologico da un lato, soggetti umani al analoghi a sé dall’altro, opere artistiche o esperienze estetiche dall’altro ancora”<sup>132</sup>

Si tratta allora di riconoscere come l’esperienza educativa non possa essere indagata a partire da uno sguardo ad essa esterno e che rifiuti di considerare la presenza in essa degli educatori in quanto portatori di questi “orientamenti verso”, ma risulti necessario, come la definizione del carattere simbolico del dispositivo ha permesso di mettere in luce<sup>133</sup>, riconsiderare la presenza di questa attività significativa da parte del soggetto.

Risulta pertanto fondamentale riconoscere l’imprescindibilità, in un discorso che voglia dire la prassi educativa, ricomprendere questo livello di analisi, quello cioè relativo all’attività significativa connessa alla presenza di educatori e formatori. La stessa caratterizzazione in senso simbolico del dispositivo educativo in atto nelle specifiche esperienze educative ha permesso di riconoscere come ciò che qualifica l’esperienza educativa e che ne determina la configurazione non può prescindere dal piano dei significati ad essa connessi. Come si è visto infatti la struttura alla base dell’esperienza, di una specifica organizzazione degli spazi, dei tempi, dei corpi, degli oggetti deve essere infatti colta oltre che nella sua proceduralità, nelle sue configurazioni materiali e concrete anche nella portata simbolica che essa veicola e porta con sé. Il funzionamento delle procedure e la loro configurazione è determinata e sottesa dalle convinzioni, affetti, codici di chi tale procedure abita e anche tale livello, nella sua emergenza pragmatica e nella sua positività materiale, esige di essere restituito a uno spazio di tematizzazione nella misura in cui da esso dipende poi la configurazione materiale e concreta del dispositivo in atto. Tramite tale piano di analisi connesso quindi ai significati, è possibile accedere alla concreta materialità in atto, all’esperienza viva senza offrire una immagine della stessa avulsa dalla presenza dei soggetti al suo interno. Ecco che emerge allora con chiarezza la presupposizione di un educatore/formatore inteso come soggetto che dà senso, che investe di senso, che interpreta l’esperienza educativa stessa e su questa base si muove in essa e la determina.

Si tratta allora di introdurre anche nell’ambito pedagogico nel contesto di indagine delle esperienze educative, un modo di rendere conto del proprio oggetto, una forma di

---

<sup>132</sup> Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione*, op. cit., p. 26.

<sup>133</sup> Cfr. par 1.4 del presente lavoro, *Lo sguardo e l’oggetto del clinico della formazione*.

razionalità che si distingue dalla ricerca delle cause. Come la psicoanalisi a differenza della psicologia non tende a spiegare la condotta umana, attraverso una ragione allegata o riferita<sup>134</sup>, allo stesso modo in pedagogia tramite la pratica clinica si tratta di promuovere una indagine della prassi educativa e dell'azione di educatori e formatori che prescindano dalla ricerca delle cause del loro comportamento o che tenti di fornirne delle spiegazioni. La Clinica della formazione introduce pertanto in ambito pedagogico una forma di razionalità distinta da quella che sottende la psicologia e molti degli approcci empiristi. Tuttavia il riferimento alla dimensione del senso non deve far pensare a una sovrapposizione tra Clinica della formazione e fenomenologia. La distanza tra approccio clinico e fenomenologia può risultare chiaro ancora una volta tramite il confronto con la clinica psicoanalitica.

La forma di sapere prodotto dalla pratica interpretativa psicoanalitica segna infatti lo scarto anche rispetto all'approccio fenomenologico che tende a rendere conto dell'esperienza e del comportamento del soggetto a partire dall'individuazione dei motivi che lo hanno guidato nella misura in cui il luogo del senso è spostato rispetto a qualsiasi forma di coscienza<sup>135</sup>. Il discorso di Freud si prefigurerebbe pertanto come discorso misto, che esce nel rendere conto dell'esperienza, dall'alternativa tra motivo (connesso alla fenomenologia) e causa (connesso alla psicologia), nella misura in cui il discorso freudiano "dipende da un tipo di essere che è una eccezione e che io chiamo semantica del desiderio"<sup>136</sup>.

La distanza della interpretazione psicoanalitica rispetto all'approccio fenomenologico rimanda infatti a un concetto di coscienza differente rispetto a quello presupposto dalla fenomenologia e che risulta interessante indagare nella misura in cui anche per la Clinica della formazione sembra possibile far riferimento a un modello di

---

<sup>134</sup> "Le proposizioni dell'analista non si lasciano classificare tra quelle che «spiegano» la condotta umana in termini di «ragione allegata» (stated reason) (Io faccio questo, perché...) e nemmeno in termini di «ragione riferita» (Egli fa questo perché, Egli dice...) e nemmeno in termini di «spiegazione causale» (Giacché gli è stata fatta una puntura di cocaina) [...] La spiegazione analitica è una differente forma di enunciato [...] il che equivale a dire che le proposizioni psicoanalitiche differiscono sia dalla spiegazione causale che dalla motivazione allegata e riferita" Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit., p. 340.

<sup>135</sup> "Le proposizioni della psicoanalisi non si situano né nel discorso causale delle scienze della natura, né nel discorso motivazionale della fenomenologia. In quanto verte su una realtà psichica, essa parla di motivi e non di cause; ma in quanto il campo topico è spostato in rapporto a qualsiasi presa di coscienza, la sua spiegazione assomiglia a una spiegazione causale, con la quale del resto non si confonde mai, sotto pena di deificare tutte le sue nozioni e di mistificare l'interpretazione stessa" Ricoeur P. *Della interpretazione*, op. cit., p. 340.

<sup>136</sup> Ivi, p. 343

uomo e pertanto a un “tipo di essere” che presenta quelle stesse caratteristiche che si avvicina a quello psicoanalitico secondo un accostamento che l’adozione condivisa del paradigma clinico (pur con le dovute differenze) permette di confermare. L’oggetto della psicoanalisi si avvicina a quello della fenomenologia nella misura in cui entrambe opererebbero un decentramento del senso rispetto alla coscienza immediata<sup>137</sup> e per entrambi ci sarebbe pertanto uno spostamento rispetto al luogo del senso<sup>138</sup>, tuttavia il decentramento operato dalla psicoanalisi differirebbe profondamente da quello fenomenologico nella misura in cui il senso è separato dalla presa di coscienza ad opera di un barra. Il passaggio dalla fenomenologia alla psicoanalisi si avrebbe allora, secondo Ricoeur, quando si comprenderebbe che la barra principale separa l’inconscio e il preconsciouso e non il preconsciouso e il conscio<sup>139</sup>. In questo modo il soggetto freudiano sarebbe un soggetto che non è mai dove si vede, nella misura in cui si opererebbe il decentramento del fuoco delle significazioni e della nascita del senso nell’inconscio. Emerge allora in che misura risulta necessario promuovere un lavoro di interpretazione sui testi prodotti dai soggetti proprio per cercare di cogliere alcuni elementi connessi al senso, al modo di significare il mondo e la realtà da parte del soggetto stesso: il soggetto stesso significa infatti il reale in forma non consapevole e sulla base del desiderio, per il modello psicoanalitico, dei significati relativi alla formazione per la pratica della Clinica della formazione. Di tali significati però è portatore inconsapevole<sup>140</sup>, ne è determinato più che determinarli nella misura in cui di essi risulta prodotto. Proprio per la vicinanza al modello clinico per la ricerca dei segni e dei significati intesi come latenti la Clinica della formazione sembra infatti avvicinare il suo concetto di soggetto a quello psicoanalitico più che a quello fenomenologico.

---

<sup>137</sup> Anche la fenomenologia inizierebbe il suo percorso di analisi a partire da una umiliazione alla coscienza immediata, nella misura in cui la messa tra parentesi (epoche) promosso come gesto iniziale della fenomenologia non concerne solo l’ovvietà, l’apparenza delle cose ma anche la stessa coscienza: “La fenomenologia rende manifesto il misconoscimento di sé inerente alla coscienza immediata” ivi, p. 354.

<sup>138</sup> “È incontestabile che il modello percettivo dell’inconscio, in fenomenologia, si orienti verso l’inconscio analitico, in quanto quest’ultimo non è un ricettacolo di contenuti ma un centro focale di intenzioni, di orientamenti verso, in breve in quanto questo inconscio è senso” ivi, p. 367.

<sup>139</sup> “Sostituire la formula *C/Prec, Inc* con la formula *C, Prec/ Inc*, vuol dire passare dal punto di vista fenomenologico a quello topico. L’inconscio della fenomenologia è il preconsciouso della psicoanalisi, cioè un inconscio descrittivo e non ancora topico. Il significato della barra è che l’inconscio è inaccessibile, se non con una tecnica appropriata” ivi, p. 367.

<sup>140</sup> Si è infatti riconosciuto come le latenze fossero nella clinica della formazione caratterizzate per il loro tratto doppiamente nascosto: nascosto in quanto invisibili e nascosto in quanto inconsapevoli e proprio per questo necessitanti di una lettura di secondo livello per farli emergere.



Il soggetto della Clinica della formazione si caratterizza pertanto, come quello psicoanalitico, per il fatto di attribuire senso al reale, investendolo tramite una continua attività significativa ma d'altro canto sarebbe portato a dare senso al reale in base non tanto al desiderio, ma come si è visto, a una serie di significati prodotti dalla propria storia di formazione e soprattutto portati come elementi di cui non si ha consapevolezza e rispetto ai quali pertanto non risulta possibile esercitare alcuna forma di controllo. Proprio per questo viene proposto un percorso clinico: nella misura in cui si tratta di riconoscere e dissotterrare questi elementi latenti e inconsapevoli portati dai soggetti e costitutivi del dispositivo simbolico e materiale in atto nelle specifiche esperienze formative.

Il soggetto della Clinica della formazione si presenta quindi come soggetto di senso, ma anche in relazione al suo carattere pedagogico e pertanto di prodotto di pratiche, come un soggetto spossessato: un soggetto cioè che non “intenziona” consapevolmente e “intenzionalmente” il reale tramite un processo di cui avrebbe controllo e potere, al contrario tenderebbe ad essere determinato nel modo di intendere, leggere, agire l'esperienza educativa dalle esperienze formative vissute, dalle convinzioni, i modelli, i pregiudizi, i desideri e i fantasmi prodotto della propria storia ed eredità del processo formativo da cui è stato posto in essere.

Il carattere “spossessato” del soggetto è elemento individuato come qualificante la pratica analitica da parte di Ricoeur. Nel testo *Della interpretazione* l'autore delinea chiaramente come in Freud sia ravvisabile una critica al fondamento egologico alla base della filosofia riflessiva, un'ulteriore ferita al narcisismo dell'uomo dopo quella inferta da Copernico e da Darwin<sup>141</sup> e che porta l'uomo ad abbandonare il convincimento di essere “padrone e signore della propria dimora psichica”<sup>142</sup>.

Freud, riprendendo l'antica questione del dubbio e ponendola al cuore stesso della fortezza cartesiana, offrirebbe una immagine del soggetto che è ma non si possiede, un soggetto sfuggente al suo stesso controllo e che può uscire dal dubbio non tanto o non più attraverso l'evidenza, quanto tramite il riconoscimento della falsa coscienza immediata e tramite una esegesi del senso, allo scopo di recuperare le determinazioni concrete da cui il soggetto stesso è posto.

---

<sup>141</sup> Ivi, p. 392.

<sup>142</sup> Ibidem.

La metapsicologia, come abbiamo visto, viene infatti letta da Ricoeur come un nuovo modo di promuovere la riflessione, affrontando questioni di filosofia riflessiva sfuggendo però al riferimento all'“io penso, io sono” come fondamento riflessivo di ogni posizione sull'uomo.

La produzione di Freud, la sua proposta di pratica clinica e la teoria da essa prodotta, si presterebbe pertanto ad essere letta come critica al concetto di coscienza immediata, come decentramento del fuoco delle significazioni, del luogo della nascita del senso, oltre e sotto la dimensione conscia. Una nuova istanza di senso subentrerebbe alla coscienza spossessata: la posizione del desiderio, che nel caso della Clinica della formazione viene identificata con la posizione del formativo come fondamento dell'esperienza. Proprio questo presupposto sarebbe sotteso all'intera pratica clinica, costituirebbe l'istanza giustificante e sottendente il senso del gesto interpretativo da essa promosso.

La riflessione da intuizione (“Io penso, Io sono”) diviene allora con la produzione freudiana possibilità di cogliere l'Ego nel suo sforzo di esistere, trasformando così il ruolo epistemologico che Kant le aveva attribuito in un compito più vasto di ordine etico, di recupero cioè dell'atto di esistere, proprio tramite l'apertura ermeneutica. Se la posizione del sé non è più un dato (come la coscienza immediata poneva) ma un obiettivo, per cogliere il sé risulta a questo punto indispensabile cogliere le opere che testimoniano questo sforzo di essere, questo desiderio di esistere, tramite cui il soggetto dà senso al reale e lo vive, consentendo così alla riflessione di aprirsi all'ermeneutica.

In questo senso l'avventura della riflessione intrapresa tramite la metapsicologia freudiana procederebbe da un *cogito* ferito, un *cogito* che si pone ma non si possiede, un *cogito* che comprende la propria verità originaria solo entro e attraverso la confessione dell'inadeguatezza, dell'illusione della coscienza immediata.

Tale caratteristica del soggetto, il suo essere posto al di fuori del carattere di evidenza può essere ritrovato anche nella produzione della Clinica della formazione. Il ricorso alla pratica clinica nasce infatti con lo scopo di consentire di indagare e rendere conto nella loro concreta presenza e azione della presenza di educatori e formatori sulla scena educativa.

Riconosciuto nel soggetto della Clinica della formazione il carattere “spossessato” e quindi di essere luogo del senso ma la cui attività di interpretazione è sotto il livello

conscio, a partire dal confronto con la lettura freudiana di Ricoeur, si tratta forse di superare tale lettura e avvicinarsi all'idea di soggetto non più come luogo del senso ma come effetto di senso.

Si tratta infatti di riconoscere un'ulteriore specificazione del soggetto della Clinica della formazione che sembra prendere le distanze da quello recuperato dal contributo di Ricoeur. Se nella Clinica della formazione permane infatti, come si è visto, la tendenza a riconoscere il peso della dimensione simbolica per rendere conto del dispositivo e che induce pertanto a riconoscere la stretta implicazione tra soggetto e significato, non bisogna dimenticare il carattere transindividuale della soggettività della Clinica della formazione. Tale operazione induce a ritrovare il peso del contributo lacaniano preferendolo a quello offerto da Ricoeur nel recupero della lezione freudiana. Più che come portatore di senso, pur inconsapevole, il soggetto presupposto dalla Clinica della formazione sembra avvicinarsi, per la centralità attribuita al formativo e quindi al carattere transindividuale del soggetto con cui si è reso conto della portata culturale della pratica, a quello lacaniano nella misura in cui compare come prodotto di senso, effetto della catena significante.

In questo senso la presenza di una serie di significati rigiocati nell'esperienza educativa da educatori e formatori non sarebbe associabile a una facoltà del soggetto, a una attitudine a intenzionare il reale, quanto il precipitato delle strutture formative che ha attraversato e lo hanno posto in essere. L'immagine debole del soggetto "spossessato" emerso come caratteristica del soggetto freudiano descritto da Ricoeur sarebbe da radicalizzare, per riconoscere un soggetto che più che portatore di senso risulta attraversato dallo stesso, che più che essere centro di un'attività sintetica alla maniera descritta da Cassirer ripropone e si ripresenta come veicolo di significati.

Il soggetto della Clinica della formazione sarebbe quindi da intendere come portatore inconsapevole di significati ma allo stesso tempo niente più che elemento di mediazione di questi significati che ripropone le strutture formative nella gestione delle esperienze educative che vive e abita. Per questa ragione nella pratica della Clinica della formazione si passerebbe dalla dimensione soggettiva ma rimanendo in una prospettiva transindividuale.

Occorrerebbe allora liberarsi dall'idea di soggetto come fulcro e sostrato del significato, come luogo di senso avvicinando quindi il soggetto della Clinica della formazione a quello lacaniano.

Come si è visto tramite il riferimento alla lettura che Recalcati propone di Lacan, con il discorso dello psicoanalista francese si assisterebbe al rifiuto dell'idea di inconscio sia nei termini di serbatoio collettivo e archetipo, sia dell'immagine fenomenologica, sulla cui scia sembra collocarsi anche la rilettura di Ricoeur e il suo riferimento a Cassirer.

Nella misura in cui Lacan descrive l'inconscio come discorso dell'Altro si viene a perdere l'idea di inconscio come capitolo bianco che si tratta di riscrivere, come recupero alla coscienza del senso del rimosso e che vede come corollario l'ipotesi psicologico-umanistica dell'inconscio come l'interno, come la parte più profonda e celata del soggetto da recuperare, per abbracciare invece l'idea di inconscio come exteriorità, come costituzione sociale dell'inconscio:

“L'inconscio di Lacan non ha nulla a che vedere con l'inconscio archetipico di Jung. Esso non indica, infatti, l'esistenza di un codice originario, né quella di significati pre-esistenti al significante, quanto piuttosto manifesta – in quanto discorso dell'Altro – la sua dipendenza dalla materialità storico-sociale del significante”<sup>143</sup>

In questo modo il soggetto compare come un semplice effetto di significato della catena significante, senza che sia possibile riconoscere la presenza di un dato o centro significante da collocare nel soggetto e per ritrovare invece in esso il semplice effetto delle strutture linguistiche dalle quali è attraversato e nello stesso tempo si trova ad essere posto.

Tale concezione, che sembra come si è visto essere accolta e riproposta nella pratica della Clinica della formazione<sup>144</sup>, segna lo scarto e pertanto un elemento di distanza rispetto alla prospettiva che emerge in Ricoeur radicalizzando ulteriormente l'immagine di soggetto spossessato che era già possibile ravvisarvi. La posizione del soggetto della

---

<sup>143</sup> Di Ciaccia A. – Recalcati M., *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, op. cit., p. 60.

<sup>144</sup> “ Questo mi sembra il punto delicato del rapporto tra ermeneutica e strutturalismo, che concerne il rinvio a strutture latenti e inconsapevoli, in quanto conosciute ma non ancora “pensate”, senza che questo voglia dire appunto compiere un rito di passaggio, trovare dei miti e delle origini o degli archetipi, insomma una qualche pretesa di verità, per quanto debole e ineffabile e inesauribile essa venga considerata” Massa R. “Desiderio, struttura, formazione” in Brandalise A. – Failli S. (a cura di), *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, op. cit., p. 208.

Clinica della formazione sembrerebbe quindi attraversare questa ambiguità dei riferimenti teorici, pur avvicinandosi, proprio in relazione a quanto detto rispetto alla portata culturale della pratica, alla centratura sul formativo e pertanto sul carattere di prodotto del soggetto, al concetto lacaniano, presupponendo quindi un soggetto che connesso alla dimensione del significato e del senso, apparirebbe oltre che spossessato anche lacanianamente “diviso” e determinato.

### *Il soggetto non-identitario*

Prima di descrivere l'ultima caratteristica che compone il quadro del soggetto connesso alla pratica della Clinica della formazione, risulta necessario fare una breve precisazione: la caratteristica del soggetto che si prenderà ora in considerazione non riguarda le differenze di quelle finora elencate il soggetto presupposto dalla pratica, ma si presenta come caratteristica del soggetto che attraversa questa pratica specifica, come tratto peculiare del soggetto associato alla Clinica in formazione.

A partire dall'analisi del percorso di oggettivazione e soggettivazione della Clinica della formazione, è risultato possibile riconoscere alcune delle caratteristiche proprie del soggetto della pratica, in particolare di quello che potremmo definire il soggetto presupposto dalla pratica, l'individuo *a quo* del percorso formativo. Si tratta ora di riconoscere una caratteristica del soggetto che emerge specificamente dal tipo di percorso di soggettivazione proposto e pertanto che potremmo riconoscere come caratteristica dell'individuo *ad quem* arrivare nel percorso Clinico.

Tale caratteristica, a differenza di quelle finora individuate, non attiene pertanto genericamente al soggetto, ma emerge come tratto peculiare e irriducibile del soggetto che si sottopone alla pratica della Clinica della formazione, come immagine auspicata a cui giungere proprio per il tramite dell'attraversamento di questa esperienza di formazione.

Come si è visto in relazione al rapporto tra il soggetto *a quo* e del soggetto *ad quem*<sup>145</sup> presenti in ogni proposta pedagogica, anche per la Clinica della formazione, intesa come proposta di formazione e supervisione per educatori e formatori, è possibile riconoscere una connessione tra le due immagini e proprio l'analisi del processo di soggettivazione, delle pratiche concretamente attivate in un percorso clinico, ci permette di connettere le due figure. Nel rendere conto della caratteristica del soggetto a cui si arriva attraverso il percorso della Clinica della formazione si dovranno perciò tenere in considerazione sia tutte le caratteristiche relative al soggetto della pratica (il suo carattere pedagogico, contro-natura, transindividuale e spossessato) e sia le caratteristiche del percorso clinico così come è stato descritto nel secondo capitolo del presente lavoro.

---

<sup>145</sup> Cfr. par. 3.1 del presente lavoro, *Pedagogia scienza dell'uomo e scienza per l'uomo*.

Riconoscendo le caratteristiche del soggetto a cui arrivare attraverso il percorso clinico, esso compare come forma di soggettività di ordine non-identitario.

Il termine non-identitario usato in un saggio dedicato all'opera di Foucault da Judith Revel, compare per indicare una forma di soggettività che si sottrae all'ordine oggettivo di potere e sapere entro cui il soggetto viene identificato e costituito come individuo.

L'autrice ritrova infatti in una lettura "in filigrana" dell'opera foucaultiana dedicata all'analisi dei poteri e dei saperi, una interrogazione sui modi di soggettivazione che si sottraggono all'economia potere/sapere tipica del potere disciplinare e che pertanto cercano di fornire una risposta alla questione relativa al come fare in modo che una espressione soggettiva non venga ad essere immediatamente identificata, oggettivata ed assoggettata al sistema di potere e di sapere in cui si iscrive e da cui si trova ad essere costituita. La soggettività capace di riconoscere e attivare tale modi di soggettivazione è riconosciuta come non-identitaria.

Per meglio intendere però l'espressione non-identitaria e soprattutto per rendere conto del suo ricorso per descrivere la soggettività a cui si tende attraverso il percorso di Clinica della formazione risulta necessario indagare in primo luogo l'immagine del soggetto *a quo* del percorso formativo della Clinica della formazione e successivamente il tipo di processo formativo, il tipo di pratiche che tale soggetto è chiamato ad attraversare in questo percorso di formazione, così da chiarire in che senso e per quale motivo si possa fornire questa definizione del soggetto.

Per capire l'espressione non-identitario che compare nel testo della Revel è necessario quindi in primo luogo chiarire il ruolo e il senso della nozione di identità e quale funzione essa ricopra nella costruzione dell'individuo.

Come si è visto nella descrizione della diffusione delle discipline, uno dei meccanismi fondamentali del potere è stato rintracciato nel percorso di identificazione del soggetto, nella sua trasformazione in individuo, nella definizione e costruzione della sua identità. Il rovesciamento dell'asse politico della individualizzazione è stato infatti riconosciuto come uno di passaggi-chiavi per l'affermazione del potere disciplinare<sup>146</sup> e che si riconferma con il passaggio al biopotere dove non si tratta più di ottenere la

---

<sup>146</sup> "In un certo senso, è possibile considerare lo Stato come una matrice moderna dell'individualizzazione, o come una nuova forma di potere pastorale" Foucault M. "Perché studiare il potere?" in Dreyfus H.- Rabinow P., *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit, p. 243.

costruzione dell'individuo sociale (come nel potere disciplinare) ma tramite il controllo provvedere a una vera e propria trasformazione dell'individuo<sup>147</sup>.

L'individuo infatti assieme alla popolazione viene inteso come posta in gioco e meccanismo del potere, effetto positivo della strategia di diffusione della società disciplinare prima e di quella del controllo successivamente, per il tramite dell'insediamento e la definizione microfisica del soggetto:

“L'individuo non è dunque l'unità di base, l'elemento positivo e singolare, l'atomo sociale a partire dal quale si possono comporre le forme della società settecentesca, bensì il risultato di un'operazione di potere, che a partire da forme di socializzazione primarie, mutevoli e dopo l'applicazione di meccanismi di individualizzazione, ottiene un'unità artificiale, un prodotto, una costruzione che è quell'individuo sociale”<sup>148</sup>

Il soggetto identitario appare allora come il semplice effetto dei dispositivi disciplinare nella loro positività formativa. Una tale immagine di individuo, inteso nei termini di individualità da cogliere nella sua specificità irriducibile e parimenti da considerare nei termini di costruzione ed effetto dell'azione congiunta e positiva di sapere e di potere, compare come si è visto anche nella produzione della Clinica della formazione. Il soggetto presupposto dalla pratica è infatti emerso in primo luogo come soggetto pedagogico, soggetto pertanto prodotto ed effetto di specifiche strategie pratico-discorsive di cui si è messo in luce il carattere ideologico, microfisico e simbolico attraverso i riferimenti teorici a cui la pratica della Clinica della formazione guarda. Anche la Clinica della formazione sembra pertanto ammettere e accogliere la concezione del potere che sottende la produzione foucaultiana, accettare l'immagine di un rapporto di continuità tra le pratiche di potere e quelle di sapere, riproporre l'immagine di un soggetto costituito in quanto individuo a partire da una serie di strutture, di dispositivi capaci di plasmarlo o meglio di costituirlo come corpo fino a penetrare nella definizione e costituzione della sua stessa anima. Anche il soggetto presupposto dalla Clinica della formazione sembra allora presentarsi come soggetto identitario.

In questo processo di costituzione dell'individuo di ordine pedagogico, va riconosciuto per completezza e per qualificare più specificamente il soggetto della

---

<sup>147</sup> Revel J., *Michel Foucault. Un'ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 122.

<sup>148</sup> Ivi, p. 116.



Clinica della formazione, la base “sociale” da intendersi nei termini strutturali e che rimanda nella fattispecie al processo transindividuale di identificazione riconoscendo pertanto come nella proposta della Clinica della formazione la costituzione del soggetto in quanto individuo avvenga tramite la mediazione strutturale dei dispositivi che attraversano il soggetto.

In questo senso, proprio perché soggetto pedagogico e transindividuale, il soggetto che accede a un percorso di Clinica della formazione compare come soggetto identitario, soggetto cioè che è prodotto delle strutture formative che lo hanno posto in essere e lo hanno costituito per quello che è, nella sua specifica identità.

Accanto a questa caratterizzazione del soggetto come soggetto “identitario”, un soggetto costruito nella sua individualità transindividuale dai rapporti di sapere e di potere, è necessario per capire il tipo di soggetto *ad quem*, prendere in considerazione il percorso che viene ad essere proposto attraverso la pratica della Clinica della formazione e che è stato qualificato nei termini di un movimento critico.

Il riferimento ad un lavoro di ordine critico compare come si è visto in Foucault tramite il recupero e la rilettura dell’articolo kantiano *Was ist Aufklärung?* e per indicare il lavoro necessario per provvedere all’uscita da una condizione di minorità nella quale si trova l’umanità nella misura in cui l’uomo rinuncia a dirigere se stesso per sottomettersi alla guida di una autorità esterna. Le critiche vengono infatti intese come gli strumenti, i diari di bordo di una ragione ormai maggiorenne e che pertanto si rivela in grado di provvedere al governo di sé<sup>149</sup>. Se la governamentalizzazione designa il movimento attraverso il quale si tratta nella realtà di una pratica sociale di assoggettare gli individui mediante meccanismi di potere e specifici giochi di verità, la critica è stata riconosciuta come contro-movimento tramite cui il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi effetti di verità. Il soggetto, oggetto di sapere e potere, tematizza tramite l’atteggiamento critico i giochi di potere e verità di cui è prodotto sviluppando su di essi una forma di consapevolezza e pertanto di controllo.

---

<sup>149</sup> “Quelli del libro, del direttore di coscienza e del medico, sono tre esempi privi del consueto statuto filosofico, giuridico o politico: ma rinviano alle tre Critiche. E mi sembra quindi che bisogna leggere l’analisi kantiana dello stato di minorità in funzione delle tre Critiche soggiacenti e implicite in questo testo” Foucault M., *Il governo di sé e il governo degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 38

Foucault nell'analisi dell'Illuminismo e dell'atteggiamento critico ad esso connesso, riconosce però la possibilità di affrontare la questione dal punto di vista della conoscenza oppure dal punto di vista del potere e quindi nella scelta tra una filosofia che si presenta nei termini di una analitica della verità e un pensiero critico che assuma la forma di un'ontologia di noi stessi e dell'attualità<sup>150</sup>, spinge soprattutto in questa seconda direzione.

Il movimento critico viene pertanto riproposto dal filosofo di Poitiers non tanto nei termini di una analisi dei limiti fino a cui la ragione può arrivare, quanto viceversa, come si è visto, dal punto di vista politico, quello della evenemenzializzazione e che induce a considerare le procedure di individuazione delle connessioni tra meccanismi di coercizione e contenuti di conoscenza da intendere negli effetti di potere di cui sono portatori. Si tratta quindi di promuovere tramite l'atteggiamento critico una indagine degli eventi che hanno condotto i soggetti a costituirsi e riconoscersi in ciò che fanno, pensano e dicono, ritrovando così nella contingenza di ciò che ha fatto essere il soggetto ciò che è, la possibilità di non essere più ciò che è.

La Clinica della formazione è stata quindi associata come proposta di formazione a tale movimento critico, intesa come una pratica volta a permettere al soggetto di porre in atto un'ontologia storica di se stessi concepita nei termini di una oggettivazione delle determinazioni attraverso le quali il soggetto è quello che è, al recupero di una serie di rappresentazioni, modelli, determinanti il modo del soggetto di leggere la realtà, prodotto dei dispositivi che ha attraversato e da cui è stato posto.

Proprio in relazione all'influenza del pensiero psicoanalitico filtrato in particolare modo dalla lettura lacaniana, nella proposta della Clinica della formazione si è riconosciuta tale operazione nei termini di un recupero di una serie di significati da cui il soggetto, in quanto effetto di senso, è stato posto nella relazione con l'esperienza a partire dalla mediazione della struttura del linguaggio. Il recupero in sede clinica dei significati formativi inteso come individuazione delle concezioni, dei desideri, dei modelli, dei codici relativi all'esperienza formativa, a ciò che la formazione è, a quali desideri e fantasie attiva, a quali strutture la sostanziano viene riconosciuto come

---

<sup>150</sup> Ivi, p. 30.

elemento utile a sottrarre all'automatismo e al carattere irriflesso tali concezioni, a contrastare l'azione delle determinazioni della propria storia di formazione.

La pratica clinica è stata allora intesa una operazione di oggettivazione e di recupero non tanto di ciò che il soggetto ha perso, ma di ciò che lo ha reso ciò che è prendendo in considerazione il ruolo che le strutture, in particolare i dispositivi di ordine formativo in cui il soggetto è stato inserito o meglio da cui è stato prodotto. Tale movimento è apparso come movimento critico che permette al soggetto di riconoscere il contingente relativo alla sua storia di formazione e inteso dei termini di precipitato relativo ai significati formativi, concepiti come codici e modelli di ordine cognitivo e affettivo. Se quindi il potere agisce sul soggetto e lo costituisce in quanto individuo con una serie di dispositivi che veicolano i codici, le rappresentazioni, i modelli si tratta di predisporre una esperienza volta a oggettivare e sospendere l'azione di tali significati attivando un movimento di consapevolezza che permette di individuare le connessioni tra meccanismi di coercizione e contenuti di conoscenza nei loro effetti di potere. La pratica Clinica in formazione emerge come pratica critica di contrasto all'azione coercitiva del potere.

Dalla precisazione rispetto al processo di costituzione del soggetto in quanto individuo, ritrovato a partire dal carattere pedagogico, spossessato e transindividuale del soggetto della Clinica della formazione, e dal tipo di percorso che si invitano i partecipanti a intraprendere, da intendersi nei termini di un percorso critico di esplicitazione delle determinazioni del potere e del sapere di cui si è effetto, emerge ora con maggior chiarezza in che senso la soggettività a cui si perviene tramite il percorso di formazione della pratica clinica sia individuabile nei termini di soggettività non identitaria.

Il soggetto *ad quem* della Clinica sarà da intendersi come non identitario nella misura in cui attiva una pratica che gli consente di “*se deprendre*”. Se, come afferma la Revel, l'essere è sempre preso in una serie di determinazioni storiche e si costituisce in questo senso come identità e individuo da intendersi in termini pienamente immanenti, e se questo movimento di assoggettamento/oggettivazione non esclude la possibilità di nuove forme di vita (modi di vita) sotto forma di una ontologia intesa come produzione di esseri nuovi che consente di pensare le determinazioni che ci fanno essere ciò che

effettivamente siamo e la possibilità di distaccarci (*se deprendre*) da esse, ecco che emerge la possibilità di costituzione di soggettività non identitarie, soggettività cioè capaci di prendere le distanze e liberarsi dal peso delle determinazioni oggettivanti e assoggettanti di cui si è prodotto e da cui si è costituiti.

In questo senso se “la soggettivazione deve ormai evitare un triplo scoglio: quello dell’identitarizzazione, quello dell’individualizzazione e quello della naturalizzazione”<sup>151</sup>, il percorso di formazione della pratica clinica presupponendo un soggetto pedagogico e pertanto prodotto di un percorso di formazione (identitarizzazione), un soggetto transindividuale (individualizzazione) e un soggetto contro-natura (naturalizzazione) che ha modo di contrastare queste stesse determinazioni e prendere da esse distanze, si rivela come percorso volto a contrastare il processo di oggettivazione/assoggettamento prefigurandosi nei termini di pratica di soggettivazione del soggetto.

Un’ulteriore caratteristica delle soggettività identitarie che è bene precisare per trovare conferma della vicinanza al soggetto *ad quem* della pratica clinica è quella di sfuggire al pensiero del medesimo e dell’altro. Se l’identità può essere riconosciuta come “potere del medesimo” come contraltare del movimento della ragione moderna descritto ne *La storia della follia* e che si fonda sull’esclusione inclusiva di tutto ciò che è alterità e sulla sua normalizzazione, la pratica della Clinica della formazione non essendo sottesa ad una idea di norma nel lavoro di interpretazione e lettura incrociata dei materiali prodotti, né a una istanza di normalizzazione dei soggetti e di riduzione a un modello, viene ad essere riconosciuta come operazione di contrasto al meccanismo dell’identità, alla riduzione del molteplice e del differente nel medesimo.

Rispetto al carattere non identitario del soggetto a cui si perviene tramite il percorso clinico, va precisato che il percorso della Clinica della formazione si prefigura come percorso di formazione che si sostanzia nel movimento di sottrazione del soggetto dalle determinazioni della propria vicenda di formazione ma che non prosegue nell’identificazione di una nuova identità da riconoscere e a cui pervenire. Fornendo nuovi modelli e codici per la lettura e l’azione dell’esperienza si tradirebbe in questo modo lo stesso carattere critico della pratica, inteso come percorso capace di svincolare

---

<sup>151</sup> Revel J., “Indentità, natura, vita: tre costruzioni bio-politiche” in Galzigna M. (a cura di) *Foucault oggi*, op. cit., p. 137.

il soggetto dalle determinazioni e dai modelli formativi. Non si tratta quindi di auspicare e attivare nuove forme di identificazioni, fornire nuovi significati tramite cui permettere al soggetto-educatore di abitare l'esperienza educativa, quanto promuovere una conoscenza dei significati presenti e agenti nell'esperienza.

Si è visto infatti come il soggetto che inizia il percorso della Clinica della formazione e quello a cui si perviene a fine processo sono identici, nel senso che non si tratta di indurre il soggetto ad acquisire una nuova forma, quanto di promuovere una consapevolezza della forma sulla cui base il soggetto è stato strutturato.

Si tratta di una pratica che potrebbe essere intesa come un lavoro che il soggetto è chiamato a compiere su se stesso per diventare capace e degno di dire la verità su se stesso, un soggetto ancora una volta vicino a quello kantiano nella misura in cui si presenta come soggetto della conoscenza ma che esige nondimeno un atteggiamento etico:

“Le vecchie domande venivano così reinterpretate: «Come posso costituirmi in quanto soggetto etico? Come posso conoscere me stesso in quanto tale? Sono necessari degli esercizi ascetici? O è semplicemente questo rapporto kantiano con l'universale a rendermi etico per mezzo della conformità alla ragion pratica?». In tal modo Kant introduce una nuova direzione all'interno della nostra tradizione, grazie alla quale il sé non è semplicemente dato, ma costituito in una relazione a sé come soggetto»<sup>152</sup>

Si tratta quindi di promuovere un percorso che non fornisce indicazioni al soggetto rispetto al suo modo di rapportarsi all'esperienza, non prescrive un nuovo rapporto tra soggetto e se stesso se non nei termini di oggettivazione e sospensione delle determinazioni formative, movimento critico di uscita dalla minorità in cui si trova il soggetto inteso come condizione di obbedienza a una autorità. Il processo formativo di tipo Clinico si sostanzia pertanto nel riconoscimento delle determinazioni di cui si è prodotto, nella presa di distanza da abitudini di pensiero e di azione, senza però indicare nuove direzioni di costituzione del soggetto, nuovi modelli tramite cui leggere l'esperienza, compatibilmente a quanto affermato da Kant rispetto all'illuminismo:

---

<sup>152</sup> Foucault M. “Sulla genealogia dell'etica” in Dreyfus H.- Rabinow P. (a cura di), *La ricerca di Michel Foucault*, op. cit., p. 281.

“Il movimento presente Kant lo definisce semplicemente come “Ausgang”, come esito, come uscita: movimento con il quale ci si libera da qualcosa senza che nulla venga detto sulla direzione intrapresa”<sup>153</sup>

Il carattere non identitario del soggetto della Clinica della formazione è stato quindi riconosciuto nei termini di una modalità di formazione della soggettività che sfugge e contrasta il processo di identificazione e definizione dell'identità prodotto dalle strutture attraversate, ma che si presenta come non identità anche nel senso che è soggetto riconosciuto nel suo aspetto mutevole e in continua trasformazione.

Il soggetto del percorso Clinico non solo sfugge al percorso di identificazione promosso dalle strutture nelle quali si trova ad essere inserito, ma riconosce a partire dal suo aspetto costruito e prodotto delle determinazioni di non essere sostrato, di essere in continuo divenire nel suo farsi e disfarsi non solo nella trama della parola ma nei dispositivi e nelle strutture, nelle pratiche materiali e simboliche che lo attraversano e lo costituiscono.

Il soggetto a cui arriva la pratica Clinica perde pertanto il carattere dell'assolutezza e della stabilità nel riconoscimento del suo aspetto non-naturale, nella consapevolezza del carattere determinato della sua identità a cui cerca di sfuggire tramite l'attivazione di un movimento critico. Si può quindi parlare forse più di un soggetto nel senso tradizionalmente associato al termine, per riconoscere invece il carattere di processo di farsi continuo, non identitario pertanto nel senso che sfugge all'identità, all'identificazione di cui è prodotto:

“La ripresa di questo filone è dunque anche il rilancio di un'idea bella e molto foucaultiana, vale a dire che noi siamo tutto tranne un'identità, che c'è un processo di costituzione del sé che impedisce per definizione un processo identitario, che la costituzione di sé non ha per fine obbligato una posizione di identità, anzi, che la costituzione di sé dovrebbe essere, in quanto trasformazione permanente, tutto tranne un'identità, il contrario di identità”<sup>154</sup>

Assieme al riconoscimento dell'aspetto relativo e contingente delle determinazioni che lo hanno reso ciò che è, con l'individuazione di un soggetto che si presenta nei termini di soggetto prodotto e che perde pertanto i tratti della naturalezza, è possibile riconoscere un soggetto che diviene processo, che accoglie il suo carattere mutevole e in

---

<sup>153</sup> Foucault M., *Il governo di sé e degli altri*, op. cit., p. 35.

<sup>154</sup> Revel J., *Michel Foucault. Una ontologia dell'attualità*, op. cit., p. 136.

continua trasformazione, che abbandona i tratti della stabilità per aprirsi alle determinazioni storico-materiali e alla consapevolezza della loro relatività, ma che contemporaneamente apre alla possibilità di inventare se stesso, apre a un orizzonte ontologico che è anche e allo stesso tempo un orizzonte politico.

## 4.2 Soggetto clinico e morte dell'uomo

Nella nostra analisi della Clinica della formazione, si è ritenuto importante esplicitare le caratteristiche del soggetto presupposto e prodotto di questo percorso di formazione, identificando nel concetto di soggetto uno dei luoghi chiave da cui promuovere una analisi della pratica stessa. Per rendere conto dello statuto e delle caratteristiche dell'oggetto dissotterrato dalla pratica e del tipo di percorso di formazione proposti è infatti necessario presupporre un soggetto dotato di certe caratteristiche che nella proposta della Clinica della formazione rimangono implicite e che si è cercato qui di esplicitare. Si è quindi tentato di promuovere una sorta di "lettura sintomale"<sup>783</sup> della Clinica della formazione, di illuminare tale "spazio bianco"<sup>784</sup> rappresentato dal soggetto del discorso della Clinica per intendere pienamente il funzionamento, le caratteristiche, i procedimenti e pertanto anche il valore di questo approccio in quanto proposta interna al discorso pedagogico.

Solo presupponendo un soggetto transindividuale si rende ad esempio possibile intendere come risulti possibile risalire dalle narrazioni di singoli educatori ai codici di una cultura educativa; solo presupponendo un soggetto pedagogico si comprende per quale ragione si tratti di fare una clinica che ha per oggetto la formazione e non il formatore e di accedere quindi alla struttura simbolica e materiale che sottende la prassi educativa; solo riconoscendo un soggetto "contro-natura" risulta afferrabile lo statuto dell'oggetto illuminato dalla pratica e il motivo per cui recuperare le latenze degli educatori corrisponde alla possibilità di restituire al discorso pedagogico il suo oggetto invisibile; solo parlando di un soggetto spossato risulta possibile ritrovare il senso e la ragione per cui, per indagare l'esperienza e garantire la presenza di educatori consapevoli è importante recuperare una serie di significati agenti e nascosti

---

<sup>783</sup> Si utilizza qui l'espressione althusseriana come suggestione e in senso "debole" per indicare cioè il tentativo che ha guidato questo studio di riconoscere cioè ciò che nella proposta della Clinica della formazione è già interamente contenuto ma non adeguatamente espresso, di esplicitare ciò che è presente nella proposta Clinica come presupposto pur in modo silente. L'indagine relativa al soggetto dalla pratica e riconosciuto come non-detto è stata infatti promossa riconoscendo e rendendo espliciti una serie di elementi, leggendo una serie di "sintomi" presenti nel discorso clinico. Diverso e più pregnante sarà invece il ricorso che si farà a tale espressione per indicare la posizione della Clinica della formazione rispetto al discorso pedagogico, in relazione cioè alla sua valenza di proposta epistemologica.

<sup>784</sup> Althusser L., *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano, 200, p. 30.



riconoscendo il valore della Clinica della formazione sia come pratica di formazione degli educatori, sia come pratica di conoscenza interna al discorso pedagogico.

Proprio dal processo di oggettivazione e di soggettivazione della pratica si è desunto quindi un profilo del soggetto della Clinica della formazione e proprio tramite l'esplicitazione delle sue caratteristiche si è intesa meglio la proposta in cui esso è inserito.

Arrivati, come da proposito iniziale, a identificare il soggetto della Clinica della formazione per comprendere la proposta pedagogica stessa, risulta necessario proporre alcune considerazioni sul soggetto clinico e sul rapporto tra Clinica della formazione e crisi del soggetto.

L'immagine di soggetto ricavata da questo studio sulla pratica della Clinica della formazione restituisce un soggetto mobile e instabile, un soggetto che perde i caratteri della necessità e della sostanza per presentarsi nei termini di processo, di elemento fragile e in continuo divenire, di prodotto del condizionamento e delle strutture simboliche e materiali che sottendono l'esperienza e le danno forma, un soggetto quindi che ripropone i tratti incerti con cui è stato descritto dalla filosofia del Novecento. Il soggetto della Clinica della formazione è in sostanza un soggetto in crisi e la Clinica della formazione può essere quindi intesa come proposta che accoglie e rilancia la questione della crisi del soggetto riproponendola nel contesto pedagogico in tutta la sua complessità come d'altro canto ha tentato di fare il discorso pedagogico, quantomeno nel dibattito italiano che ha caratterizzato la disciplina negli ultimi anni.

La crisi del concetto di soggetto è stata infatti negli ultimi anni oggetto di attenzione ed analisi da parte della pedagogia in una serie di contributi volti a riconoscere le conseguenze in ambito pedagogico dell'indebolimento dello statuto e dell'autonomia di questa categoria fino a quel momento centrale nell'economia del discorso sull'educazione<sup>785</sup>.

---

<sup>785</sup> Si confronti Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto come persona*, op.cit., Burza V. (a cura di), *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando editore, Roma, 2007, Cambi F. (a cura di) *Il soggetto come persona*, op. cit., Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano, 2001, Accone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola. Brescia, 2004.

La specificità della Clinica della formazione rispetto alle voci che in contesto pedagogico si sono espresse sulla questione consiste però nel fatto che tale prospettiva non offre una tematizzazione di ordine teorico della crisi del soggetto, ma si costituisce come pratica che presuppone un soggetto in crisi distinguendosi pertanto per la sua capacità di offrire una risposta e una proposta pedagogica concreta rispetto al modo di fare ricerca e fare formazione in educazione a partire dall'idea di un soggetto inteso al di fuori della sua immagine egologica e logocentrica.

In Clinica della formazione l'immagine di soggetto in crisi non viene quindi affrontata e interrogata teoreticamente (riconoscendo quali potrebbero essere le modalità tramite cui la pedagogia potrebbe o dovrebbe far fronte alla situazione di crisi del soggetto) ma presupposta nel percorso, permettendo quindi di leggere in questa pratica un approccio che individua concrete strategie di conoscenza e di formazione coerenti con un'immagine di soggetto desostanzializzato. Tale coerenza tra immagine del soggetto in crisi e proposte concrete di pratiche formative e di ricerca - vero e proprio "tallone di Achille" di molte delle voci pedagogiche che si sono occupate di morte del soggetto - viene invece confermata in Clinica della formazione dal fatto che tale caratterizzazione del soggetto è emersa come precipitato della analisi del funzionamento della pratica stessa, il soggetto della Clinica della formazione, inteso come soggetto debole è stato ricavato e fatto emergere proprio dall'analisi del percorso di oggettivazione e soggettivazione della pratica. La Clinica della formazione risponde quindi in modo particolare (proprio perché attraverso una proposta operativa), agli interrogativi che la crisi del soggetto porta al discorso pedagogico e proprio per questa ragione in questa pratica, può risultare interessante riconoscere quale posizione la Clinica della formazione assuma rispetto alla modificazione del discorso pedagogico alla luce di un soggetto ormai debole e fragile.

Se un'idea di soggetto forte ha guidato e sostenuto il discorso sull'accadere educativo, vista la persistenza dell'intelaiatura umanista nella configurazione storica della disciplina, e se uno dei compiti che la pedagogia si riconosce attualmente è quella di riconfigurarsi profondamente alla luce di un soggetto che da fondamento si fa questione, la Clinica della formazione, presupponendo un soggetto in crisi, prende indirettamente posizione su molte delle questioni sollevate dal dibattito pedagogico attuale sulla morte dell'uomo. Sarebbe quindi interessante fare interloquire la Clinica

della formazione, pur nel suo silenzio sintomale rispetto alla questione, con tali interrogativi e con il dibattito pedagogico attuale su soggetto e pedagogia e individuare quindi quale posizione e quali soluzioni essa proponga rispetto al necessario ripensamento del discorso sull'educazione dopo la dichiarazione di morte dell'uomo.

È evidente che, proprio per la centralità del soggetto nell'economia del discorso pedagogico e per le caratteristiche salde con cui è stata da sempre tratteggiata la sua figura nell'analisi pedagogica dell'accadere educativo, la morte del soggetto solleva una serie di questioni complesse e nodali nello sviluppo e nella configurazione della disciplina. Parlare di un soggetto in crisi porta infatti a domandarsi come cambi il discorso pedagogico nella definizione del suo oggetto, del modo di intendere la figura dell'educatore, dell'educando e dello stesso processo formativo sia nella sua analisi che nella sua gestione. Ma accettare l'idea di un soggetto che da fondamento del reale si fa questione, implica anche ripensare il dominio e il linguaggio del sapere pedagogico, la sua funzione, le sue caratteristiche, fino a riconfigurare la razionalità che ne sottende il percorso conoscitivo. Ancora fare a meno dell'idea stabile di uomo interroga radicalmente la posizione, il ruolo e le caratteristiche delle scienze umane.

Non si intende in questa sede ricavare le risposte che implicitamente la Clinica della formazione offre a tutti questi interrogativi, anche perché l'ampiezza e la complessità del temi richiederebbe una trattazione non compatibile con la struttura di questo lavoro e con il suo *focus*. Tuttavia può apparire utile soffermarsi quantomeno su due questioni che la morte del soggetto solleva in pedagogia rispetto alle quali la pratica della Clinica della formazione sembra dare delle indicazioni precise e interessanti, segnando uno stacco e individuando una forte originalità rispetto alle voci del dibattito pedagogico attuale.

Ci si soffermerà quindi in primo luogo sulla ridefinizione che la morte dell'uomo richiede alla pedagogia sia rispetto al suo oggetto di indagine sia nel suo rapporto con le altre scienze umane. Successivamente si accennerà alla modificazione che la crisi del soggetto porta rispetto al modo di intendere la figura dell'educando e di rappresentare l'immagine dell'educatore chiamato a presidiare l'accadere educativo intenzionale.

Prima di procedere nell'individuazione di alcuni possibili suggerimenti ricavabili dalla Clinica della formazione rispetto alla modificazione del discorso pedagogico alla luce della crisi del soggetto, è importante riconoscere come per la Clinica della formazione si possa parlare di un soggetto debole e instabile estendendo tale caratterizzazione sia all'immagine dell'educando sia alla figura dell'educatore.

Infatti poiché la Clinica della formazione è pratica di formazione per formatori ed educatori, i soggetti a cui viene proposto il percorso formativo e pertanto gli educandi coincidono qui con la figura degli educatori. La figura di soggetto ricavato dalla pratica clinica (un soggetto pedagogico, spossato, contro natura e transindividuale) offre cioè delle caratteristiche valide a qualificare il modo con cui la Clinica della formazione pensa sia l'educando del suo percorso formativo, sia l'immagine dell'educatore e pertanto riconoscendo queste caratteristiche di instabilità e debolezza come peculiari del modo della Clinica di intendere il ruolo di chi si fa portatore di una professionalità educativa.

### *Centralità del pedagogico: da compito a effettualità*

Il soggetto presupposto dalla Clinica della formazione è stato identificato nei termini di soggetto pedagogico. Tale caratterizzazione del soggetto è emersa a partire dai riconoscimenti della centralità attribuita al formativo, alla formazione intesa come luogo originario della costituzione della realtà e dei soggetti vista la presenza e la pervasività dei dispositivi, delle strutture che innervano e sottendono l'esperienza e sono intese come condizionalità possibilante della realtà. Se nel reale è possibile riconoscere la presenza e la pervasività di dispositivi di ordine formativo il soggetto sarà da intendersi primariamente come soggetto pedagogico.

La formazione è stata considerata in questo orizzonte processo di costituzione del reale nei suoi concreti modi d'essere, prendendo le distanze dal concetto di "natura" o di origine per riconoscere però, proprio in relazione all'azione del formativo la costituzione di quella "natura seconda" che se evita la sostanzializzazione e il riferimento a una ontologia normativa, viene accolta nella sua positività, riconosciuta e indagata come elemento alla base dell'esperienza e costituente la stessa, come reale in contrapposizione al "vero":

"così [*continuo a ritenere*] che nel caso della realtà umana, sia il processo di formazione e di costruzione della soggettività a dar conto di quest'ultima"<sup>786</sup>

Proprio l'originarietà del formativo, ammessa come presupposto della Clinica della formazione, induce a riconoscere una centralità anche al punto di vista pedagogico, inteso come punto di vista capace di prendere in considerazione la diffusione e la pervasività delle strutture formative nei loro effetti materiali e nel loro concreto funzionamento, promuovendo la possibilità di conoscere e in un certo senso gestire tali processi.

In ragione della stretta connessione tra la pratica che forma e la costituzione del soggetto, è possibile infatti trovare il riconoscimento da parte della Clinica della formazione di un ruolo di centralità allo sguardo pedagogico rispetto alla questione del soggetto e una posizione di spicco nell'analisi dell'esperienza.

È però necessario cercare di fare chiarezza per evitare fraintendimenti intorno a questa indicazione, spiegare cioè in che senso, presupporre una tale immagine del

---

<sup>786</sup> Ivi, p. 208.

soggetto come prodotto della pratiche comporti riconoscere una centralità al pedagogico, e con quale accezione sia opportuno intendere questa espressione. La centralità del “pedagogico” viene infatti invocata da differenti proposte interne al discorso pedagogico come conseguenza della “morte del soggetto” ma in un senso diverso rispetto a quello con cui si ricorre a tale espressione per parlare della Clinica della formazione.

Spesso infatti quando nel dibattito attuale sul rapporto tra soggetto e pedagogia, si parla del ruolo-chiave dei processi formativi nella strutturazione del soggetto, il riferimento alla centralità del pedagogico rimanda alla necessità di investire la pedagogia, come sapere e nelle sue pratiche intenzionali, della responsabilità di farsi carico del soggetto in crisi e all’importanza di riconoscere al discorso e alle pratiche formative una funzione determinante nel consentire all’uomo di ricercare la propria identità e la propria forma alla luce della situazione di forte frammentazione e instabilità in cui si trova<sup>787</sup>.

Se l’identità personale non è più un dato saldo ma si presenta ormai come instabile, aperta e in continua ridefinizione, la tentazione in cui spesso si cade è quella di riconoscere nelle pratiche di formazione e autoformazione non tanto una presenza determinante e fondante rispetto al soggetto ma piuttosto la possibilità di un lavoro costante per consentire all’individuo di pervenire a un’adeguata condizione di controllo e dominio di sé:

“Solo l’educazione può «salvare» il soggetto della crisi; un’educazione attiva verso un impegno di autoeducazione e di crescita personale autodiretta, seppure sviluppata in molte forme e secondo diverse direzioni”<sup>788</sup>

La centralità del pedagogico come conseguenza della morte del soggetto viene quindi spesso intesa in termini auspicativi come possibilità del soggetto di ritrovare un senso e una identità dopo il necessario congedo dal modello di uomo-fondamento, come

---

<sup>787</sup> “La cura di sé, se deve diventare autentico strumento di crescita e di salvezza per l’uomo- in un mondo che espone da un lato al conformismo, all’omologazione [...] e dall’altro al ripiegamento narcisistico su se stessi [...] – non può che essere vista nella sua prospettiva più autentica, che è quella del rispetto e della ricerca di se stessi, della propria diversità e originalità, del distacco dalle potenze massificanti” Fadda R. in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto della pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 127.

<sup>788</sup> Cambi F., *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari, 2005, p. 191.

risposta e reazione alle nuove condizioni che impongono al soggetto di dover ritessere di continuo e in situazione di incertezza la propria identità personale.

Sembra quindi che il pedagogico svolga un ruolo centrale, o sia chiamato a svolgerlo con una specifica attitudine prescrittiva più che descrittiva, per contrastare la situazione di debolezza e instabilità del soggetto, per osteggiare l'azione di determinazioni anonime che condizionano e trascendono l'individuo, consentendogli quindi di contrastare le tensioni deflagranti a cui è sottoposto e di costituirsi in quanto soggetto pur a fronte delle forze centrifughe in cui è immerso e appare perso:

“Il punto di vista pedagogico diviene pertanto, sempre più il punto di vista strategico, centrale, nevralgico, che decide veramente nella pratica, del destino dell'uomo”<sup>789</sup>

La centralità del pedagogico è in questo accezione invocata come compito più che riconosciuta come effettualità ovvero sia auspicata come operazione più che identificata come punto di vista tramite cui leggere e interpretare l'esperienza concreta. La questione del soggetto viene insomma immediatamente ridefinita dal discorso pedagogico nei termini di compito, rideclinata in una serie di sfide per la disciplina, senza però soffermarsi pazientemente e coraggiosamente sulla radicalità delle conseguenze che la messa in crisi del concetto di uomo comporta per il discorso pedagogico e la definizione e disseminazione del suo oggetto.

Tale modalità di intendere la centralità del pedagogico (ovvero come compito), corre in primo luogo il pericolo di conservare una visione del soggetto nostalgica e ormai datata: il processo formativo (di cui la pedagogia si occupa) viene infatti spesso descritto nei termini di ricomposizione di un soggetto frammentato, presupponendo un “sé” originario, unitario ed autentico a cui tornare, da ricostituire o da portare a pieno compimento e che dimostra la sua incoerenza rispetto all'immagine di soggetto in crisi, immagine da cui l'indicazione della centralità del pedagogico dichiara di prendere le mosse. Ma assieme a questo pericolo, tale impostazione presenta il rischio di condannare lo sguardo pedagogico a un atteggiamento proiettato frettolosamente verso una serie di nuove sfide, che dimentica di riconoscere la pervasività e la diffusione dei meccanismi formativi dimostrandosi quindi incapace di promuovere un'opportuna tematizzazione degli stessi. L'attenzione viene in sostanza posta sul ruolo che le

---

<sup>789</sup> Fadda R. in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto della pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 123.

pratiche formative dovrebbero svolgere per ricompattare un soggetto che appare deflagrato, senza però prendere in considerazione che esse stesse già svolgono originariamente per la messa in forma del soggetto stesso.

Accettare la situazione di instabilità del soggetto implica invece nella prospettiva della Clinica della formazione un diverso atteggiamento rispetto al pedagogico: in prima istanza e prima ancora di definire i nuovi compiti della pedagogia e del formativo in direzione della possibilità di costituire uno spazio per un'eventuale ricomposizione dell'individuo (posto che un'operazione detta in questi termini, abbia ancora senso), si tratta di affermare la necessità di riconoscere la posizione centrale e imprescindibile che il pedagogico già possiede nella misura in cui si intende parlare di soggetto dopo la sua crisi.

Se con la crisi del soggetto si sgretola l'associazione tra uomo - concepito nella versione egologica e logocentrica – e fondamento, e al suo posto emerge uno sfondo di pratiche materiali come condizione di possibilità della costituzione dello stesso soggetto, il punto di vista pedagogico non diviene uno dei punti di vista, ma *il* punto di vista a partire dal quale rendere conto del soggetto. Il soggetto non è infatti condizione della realtà, ma sua conseguenza materiale, prodotto di un processo che lo pone in essere svelando in questo modo la sua cifra formativa. La centralità del pedagogico non è da cercare e auspicare, ma da riconoscere offrendo a tale punto di vista opportuni metodi di ricerca e di indagine del proprio oggetto.

Parlare di una centralità del pedagogico connessa alla morte del soggetto significa allora per la Clinica della formazione, prima che investire la pedagogia della responsabilità di costituirsi come luogo e strumento di ricomposizione dell'identità dell'individuo, riconoscerla come un luogo imprescindibile per la tematizzazione del soggetto, nella misura in cui quelle forze anonime che condizionano e trascendono l'uomo ne presiedono concretamente la messa in forma. Si tratta quindi di valorizzare il pedagogico come reale nella sua positività, come meccanismo agente e non solo da agire, intendendo la pedagogia come pratica di conoscenza prima che come approccio teorico-pratico volto all'intervento<sup>790</sup>.

---

<sup>790</sup> “Ma soprattutto una scienza marxista dell'educazione deve avere un oggetto reale da conoscere, e quindi occorre che la cultura pedagogica smetta di autocomprendersi unicamente in termini di progettualità, di intenzionalità, perché se si sottolinea troppo questo carattere di progettualità e di finalizzazione, allora la pedagogia stessa non può diventare una scienza, la quale è anzitutto pratica di conoscenza” Massa R., *Tecniche e i corpi*, op. cit., p. 450.



Ci si trova allora ad affermare assieme all'originarietà del formativo, l'importanza di uno sguardo pedagogico che abbia per oggetto le procedure formative nella loro pervasività, che indaghi la centralità della formazione:

“Allora la pedagogia può essere concepita anche al di là di un referente di intenzionalità formativa, e cioè come qualcosa che concerne innanzitutto l'essere e non il dover essere, la datità e l'effettualità sociale, prima che la progettualità culturale e l'intervento politico [...] va cioè il posto per una pedagogia come scienza dell'accadere inintenzionale dei processi formativi considerati nel loro regime specifico di proceduralità sistemica e strutturale”<sup>791</sup>

È in questo senso che si può parlare di una centralità del pedagogico istituita dalla morte del soggetto.

Ricomprensione e indagine la portata formativa di questa rete di procedure anonime come la Clinica della formazione implicitamente propone, offre inoltre alla pedagogia la possibilità di liberarsi da un altro vizio demandabile a un'impostazione moralistica e prodotto dell'attitudine prescrittiva che ha segnato la configurazione storica della disciplina. Si fa riferimento alla tendenza a sostenere e tramandare implicitamente nei discorsi sull'educazione una immagine dei processi formativi edulcorata e valorialmente connotata che tende a concepire il formativo sempre in termini moralisticamente “positivi” e funzionali a un presupposto miglioramento del soggetto in formazione. Tutto ciò che è connesso al pedagogico viene inteso come funzionale al miglioramento e al benessere dell'individuo a cui il percorso è rivolto. Ritrovando e affermando questa diversa accezione della centralità del pedagogico si apre invece la possibilità di dare spazio e dignità ad una serie di processi che costituiscono gli individui indipendentemente dalle caratteristiche e dal modello di uomo che strutturano e a partire dal riconoscimento del loro portato ideologico e normativo.

Il riconoscimento di un'intrinseca valenza pedagogica a quella rete di pratiche in cui il soggetto è inserito e da cui è prodotto (indipendentemente dal fatto che il risultato di questo processo di formazione, l'uomo creato sia dotato di autonomia, volontà, consapevolezza, potere di azione sul reale) permette in sostanza di difendere e affermare un punto di vista che prende le distanze da un'impostazione ideologica e moralistica riconoscendo che laddove vengano attivati e siano individuabili dei processi formativi,

---

<sup>791</sup> Ivi, p. 437.

indipendentemente dal modello di uomo a cui danno forma indipendentemente dall'immagine inquietante di corpo docile a cui possono tendere, si ritrova e si istituisce un campo di indagine e di intervento che rientra potenzialmente nel dominio della pedagogia e che come tale esige di essere opportunamente tematizzato<sup>792</sup>.

Il riconoscimento di un aspetto di originarietà ai processi formativi, l'affermazione di un legame tra soggetto e pratica induce quindi la pedagogia ad affrontare il problema del proprio oggetto e campo di indagine.

Se il soggetto è da intendersi come prodotto di un reticolo di pratiche anonime che lo strutturano e contribuiscono a porlo in essere, rispetto a questo campo di pratiche è fondamentale chiedersi come si pone il sapere pedagogico. La crisi del soggetto induce quindi a ridefinire sia l'oggetto della pedagogia (da riconoscere a questo punto nella proceduralità che mette in forma il soggetto) ma soprattutto la posizione che tale disciplina è chiamata ad assumere rispetto alle pratiche inintenzionali o comunque rispetto a quelle forme di esperienza, quei "dispositivi" che svolgono un ruolo determinante nella strutturazione degli individui e a cui è talvolta necessario attribuire un'incidenza formativa di gran lunga superiore a quella delle esperienze formative sottese da una specifica intenzionalità pedagogica.

Nel testo già citato *Sull'educazione* Papi riferisce di un'esperienza formativa che deve essere estesa a una molteplicità di ambiti e situazioni differenti e che ricomprende, come abbiamo già accennato, assieme alla famiglia e le relazioni parentali in cui l'individuo è inserito, anche il "grande mare" del contesto sociale, il quartiere, la lingua, i mezzi di comunicazione, la scuola il cui effetto di formazione non può essere in alcun modo negato<sup>793</sup>.

---

<sup>792</sup> "Il fatto è che sembra pesare sugli affossatori odierni dell'educazione, come in tutti i censori, un pregiudizio moralistico, lo stesso pregiudizio presente nell'inflessione umanista e storicistica del marxismo italiano, e di quello pedagogico in particolare. Che il concetto di educazione implichi in sé, una definizione auspicativi di tipo finalistico-valoriale, pratico-intenzionale ed emotivo-sentimentale, che sia o debba essere una cosa bella e buona e avanzata, e dunque diventi brutta o cattiva o arretrata [...] Pur sgradevole che sia, però, l'educazione è ciò che determina strutturalmente il modo di essere dell'uomo, e le sue stesse condotte intellettive, in quanto modo di essere materialmente e storicamente determinato" Massa R. "Ci hanno tolto l'educazione" in *La riforma della scuola*, n. 5, 1983.

<sup>793</sup> "La possibilità dell'educazione consiste tutta nel sapere che la propria pratica educativa avviene nei campi strategici dell'educazione, laddove sono socialmente esistenti e si offrono alla nostra esperienza senza che ad essi si possa opporre praticamente alcuna seria azione di rifiuto" Papi F., *Sull'educazione*, op. cit., p. 153.

La morte del soggetto così come viene presupposta implicitamente dalla Clinica della formazione sembrerebbe portare quindi come conseguenza non tanto l'individuazione di nuove sfide per la disciplina, men che meno il problema della scomparsa dell'educazione<sup>794</sup> quanto il suo esatto contrario, la sua eccessiva disseminazione in ogni ambito dell'esperienza e il compito di istituire un punto di vista capace di rendere conto di queste esperienze e della loro pervasività.

Riconoscendo come oggetto di indagine della pedagogia non più i soggetti quanto le procedure che danno loro forma, la questione diviene allora quella di dover circoscrivere e limitare un campo di studio e di intervento più che vederlo dissolversi.

L'effetto paradossale è quello di ritrovare con la fine del soggetto, l'affermazione e la diffusione dell'educazione, la pervasività del formativo, delle proceduralità che pongono in essere l'uomo. Si tratta di chiedersi come la pedagogia si pone rispetto a questo immenso campo di esperienza.

Negare la portata formativa di questo dominio appare impossibile o quantomeno deleterio ed è anche in questo senso che probabilmente può essere letta la proposta avanzata dal gruppo di pedagogia critica di iniziare a parlare di "formazione" come campo di esperienze a cui guardare nel discorso pedagogico<sup>795</sup> e in questo senso può essere interpretata la proposta della Clinica della formazione intesa come pratica interna

---

<sup>794</sup> Dalle pagine del testo *Filosofia dell'educazione*, trattando il rapporto tra educazione e soggetto, Raffaele Mantegazza pone la questione "Non dovrebbe anche l'educazione, come il soggetto – suo oggetto specifico- scomparire come sulla riva del mare un volto di sabbia"?", in Mantegazza R., *Filosofia dell'educazione*, op. cit., p. 72. L'autore si chiede se abbia ancora senso parlare di educazione nel momento in cui viene messa in discussione la categoria stessa di soggettività, allorché venga ad essere negata la possibilità di pensare l'individuo non più come legislatore del reale ma neppure come portatore di una normatività sua propria. L'idea di soggetto indebolito, eterodiretto e costruito da istanze di potere potrebbe portare con sé il rischio della dissoluzione dell'educazione in quanto pratica che "si definisce come lavoro sul/col/attraverso il soggetto".

<sup>795</sup> In realtà la scelta del termine "formazione" trovava ragione nell'ampiezza semantica del termine che consente di accostarsi all'esperienza ricomprendendo e rivalutando anche in sede di riflessione teorica, una serie di dimensioni fino a quel momento escluse dalla riflessione sull'accadere educativo. Si trattava quindi di ampliare il dominio di indagine e di azione del pedagogico, riconoscendo e rivalutando una molteplicità di processi e di aspetti in essi implicati (di ordine esistenziale, culturale, sociale e politico), che le vecchie contrapposizioni tra educare e istruire impedivano di cogliere ed indagare opportunamente. Tale scelta consente alla pedagogia di aprire la propria riflessione ad una serie di situazioni ed esperienze, anche inintenzionali, precedentemente ignorate ma importanti da considerare in vista del loro impatto strutturante. È in gioco quindi oltre che la possibilità di ampliare lo spettro di aspetti dell'esperienza da riconoscere, anche il tipo di esperienze da ricomprendere e restituire ad una tematizzazione pedagogica: "La «formazione» è sì una categoria reggente ma problematica, per il pluralismo di livelli che include e per gli intrecci non univoci e non sempre omogenei che dispone tra quei livelli. Di qui la necessità di immergerci per molte vie e disponendosi a quote diverse per affrontare la ricchezza/varietà/problematicità della formazione, senza operare su di essa riduzionismi di sorta e riaffermarla come categoria centrale in pedagogia, ma con tutto il suo complesso spessore semantico" Cambi F.- Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione*, op. cit., p. 22.

al discorso pedagogico e capace di restituire i codici e i modelli che sottendono l'esperienza e sono veicolati da strutture di ordine formativo.

Il punto di vista pedagogico, lungi dal darsi il compito inquietante di controllare qualsiasi aspetto del reale nel quale si dà formazione, bramato e preoccupante obiettivo di una società educante con pretese panoptiche, potrebbe però costituirsi in quanto sguardo trasversale e critico capace di riconoscere l'aspetto culturalmente e socialmente rilevante dei processi di formazione, contribuendo così, attraverso una presa a carico dell'intrinseca politicità dell'esperienza educativa e del legame con il contesto sociale in cui essa si dà, a dissotterrare – con un linguaggio specifico e adeguato - i meccanismi e le pratiche di potere agenti a livello sociale, riconoscendo il carattere storico e materiale (pertanto non necessario) della configurazione del reale e della modalità di viverlo e percepirlo da parte degli individui, fino ad arrivare all'esplicitazione dei meccanismi che hanno reso gli individui ciò che essi sono.

La Clinica della formazione sembra quindi difendere il pedagogico come sguardo dotato di un proprio oggetto, specifico e peculiare capace di produrre una forma di sapere non moralistico né prescrittivo su un aspetto determinante e pervasivo dell'esperienza evitando tuttavia di riconoscergli pretese di controllo e azione nel reale, quanto ritrovando la centralità e la dignità del proprio punto di vista nell'indagine dell'esperienza concreta e della componente formativa in essa presente.

Si tratta quindi di riconoscere e confermare l'importanza di un punto di vista pedagogico che sappia leggere e tematizzare il formativo nei suoi meccanismi concreti, nei suoi effetti positivi, nella rilevanza e centralità che tali meccanismi ricoprono a livello sociale.

Se la Clinica della formazione non presuppone né auspica, né peraltro riterrebbe possibile, un controllo sul formativo, d'altro canto in questa prospettiva è possibile riconoscere la necessità di tematizzare il peso di queste esperienze nella gestione delle esperienze educative intenzionali, ovvero l'affermazione del tentativo di rendere conto della centralità del pedagogico, inteso come sguardo sul formativo capace di coglierne il funzionamento e soprattutto gli effetti, e di provvedere ad una opportuna tematizzazione dei processi che formano anche e soprattutto nella misura in cui tali precipitati del percorso di formazione si ripropongono nelle forme di esperienze educative

intenzionali. Rispetto alle forme di esperienza pedagogiche in senso stretto<sup>796</sup>, volte pertanto a costituire un campo di esperienza con l'obiettivo primario e peculiare di dar forma, la Clinica della formazione offre la possibilità di promuovere uno sguardo critico e consapevole, che sappia riconoscere e tener conto del contesto più ampio nel quale l'esperienza intenzionale viene messa in atto, uno sguardo che consente anche di riconoscere nei soggetti con cui ci si rapporta e negli stessi educatori che i prodotti di pratiche di formazione, di quell'educazione buona, di cui è importante riconoscere il peso e l'influenza attraverso opportuni strumenti di formazione professionale e di ricerca pedagogica.

La Clinica della formazione, presupponendo l'immagine di un soggetto prodotto dalle pratiche, riconosce la pervasività delle esperienze formative e con essa invita a tematizzare e rendere oggetto di analisi il precipitato di tale pervasività nelle esperienze educative intenzionali sotto forma di modelli, rappresentazioni, desideri, codici. Coerentemente a tali presupposti promuove il superamento di una impostazione moralistica e valoriale tipica del discorso pedagogico. La pedagogia non diviene punto di vista fondamentale per parlare dell'uomo nel senso di una auspicata presa a carico di un soggetto frantumato e indebolito, quanto nella misura in cui il formativo nella sua positività struttura il soggetto.

---

<sup>796</sup> Cfr. Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 312.

### *Pedagogia come archeologia delle scienze umane*

Ma questa originarietà del formativo, così come è intesa nella pratica della Clinica della formazione, comporta come conseguenza il riconoscimento di una centralità della pedagogia non solo come punto di vista sull'esperienza capace di indagare il meccanismo e gli effetti dei dispositivi nella loro portata formativa, ma anche dal punto di vista epistemologico. Alla pedagogia va associata una posizione centrale o meglio originaria rispetto alla costituzione dei saperi sull'uomo.

Va però anche in questo caso precisato in che senso si debba parlare di una centralità del pedagogico anche dal punto di vista epistemologico: non si tratta tanto o non solo di riconoscere che le categorie della formazione possano rendere conto delle questioni relative allo sviluppo della conoscenza scientifica<sup>797</sup>, né semplicemente affermare che nella formazione è possibile trovare la fonte delle epistemologie e delle ermeneutiche<sup>798</sup>, quanto individuare nella pedagogia l'archeologia delle scienze umane riconoscendo pertanto la portata ideologica dei saperi sull'uomo. La Clinica della formazione sembrerebbe ritrovare nella pedagogia il luogo centrale della costituzione dei saperi sull'uomo, sempre a partire dal riconoscimento della centralità e originarietà del formativo.

Appare allora necessario tentare di riconoscere il peso e la posizione differente che la pedagogia assume rispetto al necessario ripensamento dello statuto epistemologico delle scienze umane dopo la morte dell'uomo, dopo che l'uomo è stato riconosciuto come effetto delle pratiche e non fautore delle stesse.

Il soggetto che sopravvive, dopo la sua demolizione strutturalistica e dopo le critiche che lo vedono come bersaglio della filosofia del Novecento, è come si è visto un

---

<sup>797</sup> Come suggerisce Rita Fadda sulla scorta della riflessione bachelardiana risulta fondamentale "prendere consapevolezza di come la pedagogia, nel suo tentativo di costituirsi come sapere razionale e rigoroso, ingloba in qualche modo in sé il problema della costituzione e dell'accrescimento dei saperi in generale, stabilendo così relazioni necessarie con la teoria della scienza; e questo non solo e non tanto allo scopo di ottenere indicazioni circa ciò che possa intendersi per scientificità in pedagogia o per adeguare quest'ultima a un modello dato di scienza, ma piuttosto per evidenziare e valutare gli elementi di problematizzazione che alla scienza stessa derivano dal fatto di doversi cimentare con problemi relativi all'organizzazione e all'apprendimento e per scoprire come l'attività scientifica stessa sia, in qualche modo, una fattispecie di attività costruttrice e organizzatrice consapevole e come tale ricada dentro la categoria della formazione" Fadda R. in Colicchi E. (a cura di), "Il soggetto della pedagogia contemporanea", op. cit., pp. 12-13. Per un approfondimento sul rapporto tra la riflessione di Bachelard e il discorso pedagogico si cfr. Fadda R., *Pedagogia e epistemologia. Saggio su Bachelard*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1983.

<sup>798</sup> Compatibilmente a quanto finora affermato rispetto ai presupposti della Clinica della formazione, si sostiene come la formazione venga prima delle epistemologie e delle ermeneutiche e contribuisca alla loro costituzione e diffusione.

soggetto non sostanzializzato, un prodotto storico-sociale, creato da processi specifici, che svelano allora in questo modo la loro pertinenza a un campo di indagine di carattere eminentemente pedagogico. Il pedagogico entra prima della stessa costituzione dell'uomo e come condizione della sua emersione, come possibilità di costituzione delle scienze umane. In questo senso si parla di pedagogia come di una archeologia delle scienze umane, di una serie di saperi intimamente e segretamente legati a una istanza pedagogica, intesa qui come istanza di normalizzazione e di costituzione dell'individuo<sup>799</sup>.

Se lo stesso Foucault in opere come la *Storia della follia* ci consente di riconoscere come il gesto di esclusione da cui si rese possibile la costituzione del cerchio antropologico da cui nacquero le scienze umane sia stato un gesto connesso alla pratica dell'internamento e volto alla guarigione e alla ri-educazione degli internati, se in opere come *Sorvegliare e punire* compare con chiarezza come la modalità di azione del potere disciplinare prevedesse l'attivazione di una serie di pratiche volte a dar forma nel dettaglio ai condannati producendo un sapere individualizzato tramite la procedure dell'esame<sup>800</sup>, allora è necessario riconoscere la presenza di un dominio pedagogico come aspetto che precede e permette la costituzione di quell'oggetto specifico su cui si posa poi lo sguardo delle altre discipline. L'uomo è costituito infatti come oggetto scientifico grazie a un gesto morale di allontanamento e di normalizzazione, un gesto di ordine morale ma che si rivela strettamente intrecciato al pedagogico. Nella misura in cui l'uomo è prodotto della relazione tra sapere e potere di un processo quindi di assoggettamento e oggettivazione, di pratiche materiali e discorsive la pedagogia rivendica un ruolo particolare rispetto alle scienze umane: un dominio di interesse pedagogico, fatto di procedure e pratiche discorsive e materiali è da individuare come istanza costituente la possibilità di parlare dell'uomo e quindi come possibilità della nascita delle scienze umane.

---

<sup>799</sup> "E poi Foucault mette in luce come le scienze umane siano scienze pedagogiche, del controllo, della coercizione, della punizione. Sono davvero così umane queste scienze? Non facciamoci ingannare: l'uomo è posto sì al centro del campo di tali saperi, ma come oggetto alienato: da conoscere, da correggere, da guarire, da imprigionare " Barone P. in Rezzara A. - Ulivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 92.

<sup>800</sup> "Un'«anima» lo abita [l'uomo, N.d.A.] e lo conduce all'esistenza, che è essa stessa un elemento della signoria che il potere esercita sul corpo. L'anima, effetto e strumento dell'anatomia politica; l'anima prigione del corpo" Foucault M., *Sorvegliare e punire*, op. cit., p. 33.

La posizione della pedagogia allora manifesterebbe la propria peculiarità: non solo come altri saperi si occupa dell'indagine sull'uomo, ma nel momento in cui informa del percorso di strutturazione e costituzione che lo pone in essere, guadagna un posizione particolare che precede e determina la possibilità di costituzione delle altre scienze umane<sup>801</sup>. La morte del soggetto istituirebbe in un certo senso la priorità del pedagogico nella misura in cui il formativo istituisce la condizione per la creazione dell'oggetto dei saperi sull'uomo.

Da qui l'importanza di riconoscere alla pedagogia un ruolo determinante nella costituzione delle scienze umane e che le connette inevitabilmente ad una istanza di ordine pedagogico e con essa alla necessità di vedere riconosciuto la loro connessione con istanze di carattere morale e normativo, nonché una modificazione profonda dei rapporti tra pedagogia e scienze umane, per cui non sarà più la pedagogia a “cercare la propria giustificazione epistemologica nelle scienze umane più accreditate, per cui queste non sono più scienze da applicare all'educazione, bensì «sistemi di pensiero storicamente determinati da intenti pedagogici»”<sup>802</sup>.

La pedagogia insomma nella Clinica della formazione si presenta come una centralità non solo come abbiamo visto sociale e politica, come punto di vista capace di leggere l'esperienza e fornire una analisi dei suoi meccanismi formativi accolti nel loro funzionamento e nella loro positività, ma anche eminentemente epistemologica, inducendo a riconoscere un'ineliminabile istanza di normalizzazione alla base dei saperi dell'uomo che risulta fondamentale esplicitare e rendere oggetto di tematizzazione.

In sostanza se si afferma che la pedagogia altro non è che l'archeologia delle scienze umane e queste ultime non sono altro che scienze dell'educazione<sup>803</sup>, è importante riconoscere come tale disciplina ponga “una imputazione gnoseologica ed epistemologica alle scienze umane, rispetto allo loro origine, alla loro destinazione, alla loro verità ed al loro potere”<sup>804</sup>.

---

<sup>801</sup> È in questo senso che, come abbiamo visto, è possibile parlare di un sapere pedagogico da intendersi come archeologia delle scienze umane, cfr. Barone P. – Orsenigo J. – Palmieri C. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni sull'esperienza della follia*, op. cit..

<sup>802</sup> Barone P. in Rezzara A. - Olivieri Stiozzi S. (a cura di), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, op. cit., p. 99.

<sup>803</sup> Massa R. *Educare o istruire?*, op. cit., p. 99.

<sup>804</sup> Ivi, p. 97.



*Sull'educando: contro la retorica del sé*

Il concetto di soggetto che sottende implicitamente la pratica della Clinica della formazione induce a modificare profondamente non solo il modo di intendere il dominio e l'oggetto specifico del punto di vista pedagogico sull'accadere educativo, anche il modo di intendere il ruolo e le caratteristiche degli attori dell'esperienza in atto portando il discorso pedagogico a parlare in diverso modo dei soggetti della scena educativa e quindi sia dell'educatore che dell'educando.

Si tratta di riconoscere quali cambiamenti comporta nel discorso pedagogico, nel sapere che si occupa di indagare e predisporre esperienze educative, presupporre un soggetto che appare spossessato e determinato come quello descritto dalla Clinica della formazione. Accogliere la critica al concetto di soggetto elaborata dalla filosofia del Novecento dovrebbe comportare infatti come prima e più evidente conseguenza, quella di trovare un modo di intendere e parlare di queste due figure nell'analisi dell'accadere educativo molto differente rispetto a quella che ha caratterizzato per secoli il discorso pedagogico.

L'immagine del soggetto, inteso nella sua visione coscienzialista e sostanzialista del *cogito*, ha infatti dominato il discorso pedagogico, non solo presentandosi come garanzia della forma di razionalità che presidiava il discorso, ma anche fornendo una immagine molto forte e salda sia dell'educando che dell'educatore. Si può quindi riferire non solo di una figura epistemologica centrale nella razionalità classica (proprio perché l'autoevidenza del *cogito* sosteneva l'intero impianto del sapere), ma anche di una immagine di ciò che l'uomo e di ciò che è in suo potere centrale e determinante nella descrizione dell'esperienza educativa da parte del sapere pedagogico.

Si è forse assistito anche rispetto al *cogito* e pertanto per estensione all'uomo, a quel processo che Gargani descrive come al fondo della razionalità classica di trasmutazione di procedure di carattere intellettuale in strutture ontologiche<sup>805</sup> e tale per cui strumenti logici (come il *cogito*) vengono riconosciuti come entità statiche sostanzializzate. Il *cogito* tramite cui Descartes individuava la base della sua gnoseologia o meglio della sua ontologia del sapere<sup>806</sup> si è trasformato insomma in impalcatura del reale, in un'immagine dell'uomo inteso come dato sostanziale e *fundamentum inconcussum* non solo della verità ma della esperienza stessa.

---

<sup>805</sup> Gargani A. (a cura di), *La crisi della ragione*, op. cit., p. 6.

<sup>806</sup> Natoli S., *Soggetto e fondamento*, op. cit., p. 279.

Il discorso pedagogico è stato in sostanza caratterizzato dalla presenza di un soggetto empirico descritto in termini forti e stabili e proprio per questa ragione il concetto di soggetto si è costituito come fulcro del discorso sull'accadere educativo, come elemento da invocare nella sua naturalità come garanzia della legittimità del percorso educativo (nei termini di soggetto educando)<sup>807</sup> o come protagonista dell'azione educativa volto a dirigerne e controllarne le dimensioni costitutive (nel ruolo di educatore).

Il soggetto si è quindi presentato sia quando invocato come obiettivo sia quando presentato come agente del processo, come protagonista dell'esperienza educativa o meglio come protagonista del modo tramite cui la si diceva e si tentava di gestirla, come la persistenza dell'intelaiatura teorica umanista nel discorso pedagogico dimostra.

La Clinica della formazione, presupponendo un soggetto pedagogico, spossessato, contro-natura contrasta questa immagine e impone un modo differente di parlare del soggetto, di intendere sia l'immagine dell'educando sia quella dell'educatore, costringendo il discorso pedagogico a interrogarsi profondamente, nella sua impostazione e nel suo linguaggio, sia rispetto alla trattazione della figura dell'educando sia nella descrizione dei compiti e delle caratteristiche di chi ricopre il ruolo di educatore. Si tratta quindi di cambiare il modo di intendere e gestire il processo educativo e la sua progettazione, con una operazione di profondo ripensamento che fatica a diffondersi anche tra le prospettive che si dimostrano più attente a riconoscere il peso e le trasformazioni in pedagogia del modo di intendere la figura del soggetto dopo la sua crisi.

Per quanto riguarda l'immagine dell'educando, l'invito a cui sembra spingere la Clinica della formazione è prima di tutto quello di liberarsi dalla retorica del sé che ha contraddistinto per secoli e ancora qualifica le proposte pedagogiche, ripresentandosi paradossalmente anche in quelle prospettive che sembrano mostrarsi più sensibili alla questione del soggetto e alla sua crisi.

---

<sup>807</sup> “Una considerazione storico-filologica anche sommaria mostra infatti come molte delle pedagogie che si sono susseguite nel corso del tempo si siano basate sul presupposto, più o meno esplicitato, che esistesse una condizione ideale dell'essere umano, un'eccellenza umana intesa come sviluppo e pienezza dell'essere umano; e che l'educazione consistesse – dovesse consistere – nell'impegno e nella cura per tentare di raggiungere e realizzare quell'ideale, per cercare di attuare il livello più elevato delle possibilità umane: il piano dell'umanista più propria dell'uomo” Colicchi E. in Colicchi E. (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea*, op. cit., p. 87.

Si tratta di abbandonare completamente l'idea di soggetto come qualcosa da preservare, a cui giungere, da portare a compimento, da ricompattare dopo le spinte deflagranti innescate dal Novecento.

Non esiste un "sé" originario da scoprire e sviluppare, bensì una fitta di rete di pratiche che dà forma all'individuo e lo porta ad essere ciò che è; proprio tale dominio può e deve essere oggetto di tematizzazione da parte dello sguardo pedagogico nella misura in cui concretamente forma il soggetto. Se la pratica non è quindi concepibile come qualcosa tramite cui arrivare a qualcos'altro che già potenzialmente esiste e va portato a realizzazione, se il soggetto si fa nella pratica, ecco che il discorso pedagogico è chiamato a inaugurare un diverso modo di parlare dell'educando e soprattutto a liberarsi della retorica che sottintende una natura dell'uomo e concepisce il processo educativo come valorizzazione di ciò che è inteso come innato, essenziale e originario dell'uomo.

Se parlare di soggetto implica parlare della pratica che lo ha posto in essere, è possibile quindi sospendere l'utilizzo di espressioni come "natura", "realizzazione di sé", "pieno sviluppo" per dissotterrare invece il carattere storicamente e materialmente determinato della configurazione del soggetto e la possibilità di vedere il pedagogico non tanto come possibilità di ritornare ad un anacronistico "io" disperso e da ricompattare, ma come modalità per rendere conto del soggetto e della modalità in cui si presenta intendendolo come prodotto di specifiche determinazioni provvedendo a eventuali nuove configurazioni dello stesso. Il modello tramite cui intendere l'esperienza educativa e dirla è allora quella del recupero delle determinazioni storico-materiali come quello proposto dal percorso di Clinica della formazione o semmai della de-strutturazione, quindi di una ridefinizione continua del soggetto che però tenga conto del carattere determinato e contingente dell'educando e del carattere relativo e storicamente determinato del percorso di formazione che viene proposto. L'azione educativa non può più presentarsi e pensarsi come processo che asseconda e promuove lo sviluppo naturale o la predisposizione del soggetto, non più ricorrere al concetto di natura per difendere la propria legittimità ma al contrario deve farsi carico del suo carattere storico, relativo e anche ideologico e normativo, riconoscendo il fatto di prevedere un intervento di potere volto a determinare il soggetto secondo specifici

obiettivi, riconoscendo la relatività di tali obiettivi, il loro carattere storico e relativo senza appellarsi a una presunta e incondizionata naturalità.

Si tratta allora in pedagogia di abbandonare anche tutte le immagini e modalità utilizzate per intendere il percorso formativo che rimandano all'idea del "tirar fuori" o del portare a compimento, della realizzazione delle potenzialità, per rifiutare l'idea di un sostrato originario di cui preservare l'autenticità o di cui consentire il dispiegamento, e liberarsi quindi di tutte quelle concezioni che si collocano invece in una prospettiva vicina alle posizioni personalistiche e ideologiche nella misura in cui restano ancorate all'idea di un sostrato "umano" che in quanto tale viene riconosciuta come dimensione da difendere e valorizzare tramite il percorso formativo.

Se non esiste un "sé" originario da scoprire e sviluppare risulta allora possibile accogliere tutta la portata dell'affermazione della morte del soggetto e del superamento della visione sostanzialistica dell'uomo per accogliere come originario non tanto l'idea di un sostrato naturale, quanto la connessione tra soggetto e pratica riconoscendo però che il soggetto si costituisce nella pratica, più che attraverso essa.

La Clinica della formazione induce allora a sbarazzarsi della retorica della naturalità e della realizzazione del sé più autentico individuando un nuovo e diverso modo di parlare e intendere il soggetto-educando e di parlare e modellizzare il processo educativo.

*Sull'educatore: da "chi educa?" a "cosa educa?"*

L'immagine di un soggetto debole compare in Clinica della formazione come elemento che caratterizza e segna però non solo il modo di intendere l'educando, ma anche il modo di pensare l'immagine e il ruolo dell'educatore. Si è visto infatti che le caratteristiche del soggetto presupposto dalla Clinica della formazione possono essere estendibili all'immagine dell'educatore nella misura in cui la pratica della Clinica della formazione è intesa come percorso di formazione rivolto a professionisti dell'educazione e pertanto a educatori, formatori e insegnanti. L'identikit del soggetto che si sottopone alla pratica è quindi estendibile al profilo del soggetto-educatore.

La Clinica della formazione propone in sostanza un'immagine dell'educatore molto distante da quella con cui è consueto confrontarsi nel discorso pedagogico. È infatti insolito trovare una tematizzazione teorica e ancor più una proposta concreta di formazione che riesca a farsi carico delle conseguenze che ha nel discorso pedagogico presupporre l'immagine di un soggetto debole e spossato.

Anche tra le prospettive che si mostrano attente a riconoscere la necessità di congedarsi dal presupposto ontologico dell'autofondazione del soggetto e mirano quindi a prendere le distanze dal concetto di Bildung e paideia tradizionali, è difficile trovare l'immagine di un educatore che ripropone i tratti della fragilità e che emerge nel suo carattere di prodotto di pratiche. Viene quindi spesso a configurarsi una situazione ambigua, quando non paradossale, per cui le prospettive volte a superare il concetto di soggetto come fondamento, propongono percorsi formativi che descrivono il ruolo e le caratteristiche dell'educatore attraverso immagini legate al vecchio modello di uomo e dotato di uno statuto forte.

Le ragioni di questa resistenza possono essere riconosciute nel fatto una operazione di ripensamento del ruolo dell'educatore risulta certo complessa nella misura in cui implica lo smantellamento dell'attitudine umanista da cui è stato così fortemente influenzata e determinata la configurazione della pedagogia.

Ma se si vuole veramente arrivare alla definizione di un nuovo modo di dire e gestire l'accadere educativo che veda il soggetto non più come fondamento è necessario che all'auspicata modificazione delle determinazioni e rappresentazioni del soggetto in formazione e del processo educativo, si accompagni una modificazione delle

determinazioni e rappresentazione del soggetto che forma, o meglio del soggetto chiamato a pensare, progettare e mettere in atto delle esperienze educative rivolte agli educandi.

Si tratta quindi di chiedersi, come suggerisce Francesco Cappa, “il *come* si intende il soggetto del progetto, come si pensa questo soggetto”<sup>808</sup>, quale immagine dell’educatore sottende i progetti educativi, esplicitando il modo in cui si pensa e si presuppone tale figura in sede di progettazione pedagogica e rideclinazione operativa.

La Clinica della formazione sembra modificare profondamente il modo con cui pensare il progetto e la gestione delle esperienze educative intenzionali dopo e coerentemente alle indicazioni sulla morte del soggetto, affrontando quindi questioni e interrogativi da essa aperti.

Una prima questione riguarda lo specifico oggetto di competenza dell’educatore e quindi dello specifico sguardo pedagogico.

Abbandonare l’immagine di soggetto forte comporta infatti la necessità di ridefinire in primo luogo con precisione il campo di indagine e di competenza di chi è chiamato a indagare e presidiare esperienze educative.

Nella misura in cui viene revocata al soggetto il ruolo di ordinatore del reale, garanzia di ordine e di esistenza dell’esperienza, alla domanda “chi educa?” va forse sostituita quella “che cosa educa?”, ritrovando quindi il peso delle determinazioni storico-materiale di ordine strutturale che svolgono un ruolo determinante nella costituzione dell’esperienza di formazione del soggetto<sup>809</sup>.

Se infatti il soggetto perde il suo carattere a-priorico e sostanziale ecco che emerge un complesso e intricato reticolo di aspetti e dimensioni agenti di cui è importante vista la cifra specificamente formativa, non tralasciare come si è già detto, il peso e la centralità nel percorso di progettazione di un intervento educativo.

Sembra che la morte del soggetto faccia emergere la fitta rete di pratiche come oggetto di pertinenza e di azione dell’educatore, l’esperienza viva e concreta che nel suo darsi, contribuisce a strutturare l’educando, consentendogli di costruire e sperimentare una nuova modalità di vivere e rapportarsi al mondo e agli altri. Ecco che allora il

---

<sup>808</sup> Ivi, p. 202.

<sup>809</sup> “La pedagogia non si risolve semplicemente e solo in una teoria per l’azione; certo si dovranno/potranno predisporre strategie inventare situazioni, abitare rapporti di forza, ma l’evento educativo non è in possesso dell’uomo come dominio su cui regna” Orsenigo J. in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 183.

dominio di competenza dell'educatore si trova ad estendersi ben al di là della relazione educativa in cui per molto tempo si è riconosciuto l'oggetto specifico dell'azione, per arrivare a ricomprendere una molteplicità di aspetti fino a quel momento trascurati e adombrati dalla compattezza e dall'imponenza del soggetto forte. Si tratta insomma di riconoscere anche in pedagogia la fertilità aperta dal superamento della sovranità del soggetto<sup>810</sup>, e cogliere la possibilità di individuare un nuovo campo di pertinenza per l'educatore nonché uno specifico e complesso oggetto di indagine del sapere pedagogico<sup>811</sup> che sappia accogliere la complessità di elementi materiali che nel loro darsi, e al di là delle intenzioni soggettive (seppur dalla presenza dei soggetti influenzata), producono degli effetti di formazione. Se è dal fitto reticolo di pratiche anonime che il soggetto viene strutturato, è a questo fitto reticolo di pratiche che va indirizzata l'attenzione dell'educatore, è a questo campo di elementi che va riconosciuto una portata formativa e quindi il tentativo da parte dell'educatore di intervenire per promuovere un percorso educativo che, al di là delle intenzioni e dei desideri di chi se ne fa portatore, possa avere una concreta incidenza sull'educando. La Clinica della formazione individuando nel dispositivo in atto lo specifico oggetto del sapere pedagogico, caldeggia questo superamento della centralità sul soggetto educatore e sulla relazione, ritrovando con la morte del soggetto lo specifico oggetto dello sguardo della pedagogia e la possibilità di un intervento formativo nel reale attento alla molteplicità di dimensioni in esso coinvolte:

“Vedere scomparire l'uomo in favore di un «si impersonale», in pedagogia diversamente da altri ambiti, implica un guadagno; restituire alla dimensione metodologica, autentico fuoco dell'intenzionalità educativa, il suo spessore la sua necessità. Lo strutturalismo in questo caso contribuisce ed alimenta l'acquisizione, la definizione e l'uso di conoscenze nel lavoro pedagogico. Finalmente emerge il vero oggetto pedagogico al di là delle aspirazioni, dei sogni e delle chimere”<sup>812</sup>

---

<sup>810</sup> “Credo che occultando il *cogito*, mettendo in un certo senso tra parentesi questa illuminazione primaria del cogito, possiamo vedere profilarsi interi sistemi di relazioni che altrimenti non sarebbero descrivibili. Di conseguenza, io non nego il cogito, mi limito ad osservare che la sua fecondità metodologica, non è poi così grande come si è potuto credere, e che, in ogni caso noi possiamo benissimo compiere descrizioni, che a me paiono oggettive e positive, infischiaandocene totalmente del cogito” Foucault M. in Caruso P. (a cura di), *Conversazioni con Levi-Strauss, Foucault e Lacan*, op. cit., p. 112.

<sup>811</sup> “Il punto fondamentale è che non si tratta semplicemente di ripetere anche nel campo dell'educazione la fine dell'uomo, quanto di vedere emergere l'oggetto pedagogico nella sua specificità” Orsenigo J. in Cappa F. (a cura di), *Intenzionalità e progetto*, op. cit., p. 169.

<sup>812</sup>Ivi, 182.

Si tratta quindi nel descrivere l'azione dell'educatore di prendere congedo da posizioni volontaristiche e finalistiche, da una centratura sulle buone intenzioni che si dimostra incompatibile con il superamento di una concezione del soggetto cartesiano, per spostare l'attenzione dall'iniziativa personale all'insieme di elementi agenti nei contesti educativi e in grado quindi di determinare se non effetti diretti sull'educando, quantomeno sulle caratteristiche dell'esperienza a cui verrà sottoposto e che sarà chiamato a vivere ed attraversare. È in questo passaggio che si gioca la possibilità di passare già in fase di progettazione e di pensiero sull'azione educativa dal piano della rappresentazione a quello della materialità, dal piano del dover essere a quello dell'essere, da una tendenza prescrittiva e normativa ad una descrittiva e conoscitiva da parte dello sguardo pedagogico. Ad essere oggetto del sapere pedagogico non sono le intenzioni degli educatori, di chi pensa e propone il progetto educativo, quanto l'azione congiunta e spesso imprevedibile di una molteplicità di aspetti di cui il soggetto-educando fa esperienza e da cui si trova ad essere formato. Sarà allora questa fitta rete di pratiche a dover essere nominata e indagata dal discorso pedagogico per fornire così una conoscenza ed una incisività maggiore all'azione dell'educatore. Tra le conseguenze che la morte del soggetto prospetta al discorso pedagogico in relazione alla definizione del ruolo dell'educatore, la Clinica della formazione sottolinea allora la necessità di ridefinire lo specifico oggetto di competenze dello stesso, estendendolo al reticolo di pratiche e dimensioni che configurano e tingono l'esperienza.

Rispetto al dominio di pratiche che danno forma all'individuo si tratta poi di riflettere e tentare di definire il peso e la posizione dell'educatore, il margine di potere e di controllo rispetto ad esse incrociando in questo modo gli interrogativi aperti dalla messa in dubbio della possibilità di intervenire nel reale e poterlo modificare. La questione forse centrale che la crisi del soggetto pone rispetto alla pedagogia e al ruolo dell'educatore, non è infatti legata specificamente alla perdita del suo carattere originario, quanto piuttosto l'aspetto legato alla messa in discussione della sua autonomia, della possibilità di muoversi e intervenire all'interno del reale esercitando un'azione consapevole e la capacità di modificazione e trasformazione dello stesso.

È allora necessario riuscire a identificare se e come l'educatore possa gestire un potere sugli aspetti del reale, su quella fitta rete anonima di pratiche che produce effetti formativi, riuscendo in questo modo a chiarire e disambiguare, cercando di accettarne il



paradosso, la posizione a cui sembra essere costretto un soggetto che proprio in virtù della sua debolezza, si trova a dover estendere il suo campo di indagine e di azione a una molteplicità di aspetti molto più ampia rispetto a quella fino a quel momento contemplata.

Anche a questa questione la Clinica della formazione sembra offrire una risposta riconoscendo l'importanza e la necessità di estendere il campo della progettazione pedagogica non solo all'analisi del contesto, dei fini e delle interazioni ma anche all'individuazione dei mezzi, all'apprestamento metodologico di una serie di aspetti e strategie volte a riconoscere il peso e la centralità della strutturazione degli spazi, dei tempi, dei corpi, degli oggetti. La Clinica della formazione parla infatti di una vera e propria creatività pedagogica per indicare una delle competenze fondamentali dell'educatore riconoscendo pertanto l'importanza dell'allestimento di una vera e propria esperienza come elemento capace di provvedere alla costituzione del soggetto

Si tratta infine di accogliere la complessità di conseguenze legate all'idea di un soggetto non più padrone in casa propria, che ospita al proprio interno la dimensione dell'alterità e che pertanto da soggetto del progetto educativo chiede di divenire oggetto dell'esperienza educativa, rientrando quindi anch'esso nel campo di indagine del sapere pedagogico e da elemento stabile e trasparente, si rende variabile su cui appare necessario costruire una forma di conoscenza e per quanto possibile di consapevolezza. Si apre allora la possibilità di ritrovare un educatore non solo come elemento agente nella prassi educativa e rispetto al quale il discorso pedagogico prescrive compiti e doveri, ma riconoscerlo invece come aspetto che, per non essere agito, deve sviluppare una forma di consapevolezza e un sapere, una presenza di cui si deve riconoscere il carattere di eventualità

“Si presuppone sia sul piano teorico che pratico, che il soggetto che propone e porta fino in fondo il progetto abbia determinate caratteristiche, sia pensabile in un certo modo; che questo soggetto “possa” tenere sotto controllo e guidare tutti i fattori che la complessità del progetto pone in essere e che quindi l'unico fattore di rischio in un progetto formativo, per esempio siano gli “eventi umani” e non tanto l'eventualità del soggetto stesso del progetto”<sup>813</sup>

Si tratta allora di iniziare a intendere la figura dell'educatore nel discorso pedagogico non più come soggetto di prescrizioni, ma come oggetto di tematizzazione.

---

<sup>813</sup> Ivi, p. 201.

Troppo spesso infatti la figura dell'educatore compare all'interno del discorso pedagogico per fornire indicazioni circa le competenze da acquisire e le abilità a cui ricorrere nei contesti educativi, mentre molto meno frequentemente la riflessione pedagogica riconosce l'importanza di porre anche l'educatore come variabile e dimensione sulla quale appare necessario costruire una forma di conoscenza (o autocoscienza) e di controllo (o autocontrollo) nella misura in cui è parte e componente dell'accadere educativo, è attore della scena la cui presenza è quindi non ignorabile. Si tratterebbe allora di riconoscere il carattere incerto e provvisorio del soggetto-educatore, congedando l'idea di autotrasparenza e presenza a sé, riconoscendo invece il carattere di prodotto determinato e per molti versi agito da una serie di determinazioni rispetto alle quali risulta opportuno tentare di sviluppare una forma di sapere.

Già Fulvio Papi, come si è ricordato, nel suo *Sull'educazione* riconosceva citando Bernestein la presenza di un bambino che sfugge al controllo dell'educatore e che lo determina nelle azioni e nei suoi atti sulla scena educativa.

Anche rispetto a questo elemento la Clinica della formazione offre un contributo prezioso prefigurandosi come percorso di formazione per educatori e formatori che tiene presente il carattere costitutivamente spossato e sfuggente del soggetto-educatore e che proprio per questo predispone dei percorsi di formazione volti a promuovere un recupero degli elementi prodotto della storia di formazione dei soggetti funzionale a garantire la presenza di educatori e formatori quanto più possibile consapevoli delle determinazioni dalle quali sono posti e che possono pertanto smettere di agire in forma irriflessa.

In questo senso la Clinica della formazione sembra quindi modificare profondamente e concretamente l'immagine sia dell'educando e pertanto del processo educativo sia dell'educatore e pertanto dello specifico oggetto del sapere pedagogico, non rinunciando a promuovere forme di azione e di organizzazione di esperienze intenzionali, pur senza porre a capo delle stesse un soggetto forte e ormai anacronistico.

## Capitolo V. Per una lettura sintomale del discorso pedagogico

Nella nostra analisi si è partiti dal tentativo di leggere la Clinica della formazione intendendola come proposta epistemologica interna al discorso pedagogico. Si è infatti riconosciuto come per comprendere completamente il valore di questa pratica fosse necessario considerarla come una proposta funzionale a individuare un nuovo modo di intendere l'identità e la specificità dello sguardo pedagogico e produrre quindi sapere sull'accadere educativo. Non è infatti possibile comprendere il valore e il senso della proposta della Clinica della formazione, senza considerarla come tentativo di provvedere alla trasfigurazione della pedagogia nella cultura contemporanea, come momento di rottura nel discorso pedagogico volto alla costituzione di un sapere scientifico che abbia per oggetto la materialità dell'esperienza educativa e che riesca a intercettare in un discorso rigoroso le componenti effettivamente determinanti e sfuggenti non solo alle scienze dell'educazione (come la psicologia, la sociologia e la filosofia dell'educazione) ma anche allo stesso discorso pedagogico così come si è costruito nella sua configurazione storica.

Si tratta ora di capire, in relazione a quanto finora affermato in che senso la Clinica della formazione cambi il modo di produrre il sapere sull'educazione, di capire quindi come e in che senso attraverso la Clinica della formazione della formazione si inauguri un nuovo modo di dire e indagare l'educazione, individuando una attitudine pedagogica capace di darsi quella consistenza epistemologica che la pedagogia fatica a intercettare<sup>814</sup>.

Per cercare di intendere la Clinica della formazione da questo punto di vista, da quello di proposta epistemologica interna al discorso pedagogico, è possibile utilizzare come modello di riferimento il concetto althusseriano di "lettura sintomale" a cui in più di un'occasione tale pratica viene associata.

Si tratta di intendere la Clinica della formazione come lettura sintomale del discorso pedagogico chiarendo con precisione ciò a cui ci si riferisce con tale espressione,

---

<sup>814</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

cercando di approfondire meglio il riferimento al concetto althusseriano al fine di comprendere che cosa implichi per il discorso pedagogico collocarsi nella prospettiva delle lettura sintomale di una storia delle idee sull'educazione:

“Eccoci dunque di fronte a una nuova emergenza, quella del momento metodologico della ricerca educativa. È questo che suscita a nostro avviso una nuova attualità di Althusser sotto il segno della lettura sintomale. È questo che, in riferimento alla lettura sintomale, rende possibile il recupero di un'ermeneutica della latenza del sapere educativo tradizionale e in quello oggi diffuso dei saperi sull'educazione”<sup>815</sup>

Per comprendere il riferimento alla lettura sintomale in Massa è prima di tutto necessario fare una precisazione: a differenza di Marx che con il suo contributo opera una lettura sintomale del pensiero economico classico senza tuttavia averne piena consapevolezza, senza che la portata della sua operazione venga pienamente intesa (tanto che risulta necessario il contributo althusseriano per promuovere a sua volta una lettura sintomale del pensiero marxiano<sup>816</sup>), in Massa le caratteristiche, i termini, il meccanismo, gli obiettivi della lettura sintomale risultano chiari proprio perché filtrati dal contributo althusseriano<sup>817</sup> e rappresentano pertanto il modello a cui esplicitamente il pedagogista guarda promuovendo il suo contributo di Clinica della formazione. Se quindi in Marx è possibile riconoscere “la risposta giusta a una domanda che presenta l'unico limite di non essere stata posta”<sup>818</sup> nella produzione del pedagogista la domanda appare chiara e proprio per questo detta col linguaggio althusseriano: la questione riguarda l'identità del sapere pedagogico e la specificità del suo oggetto e la risposta a questo interrogativo può essere identificata nella proposta della Clinica della formazione intesa come nuovo discorso capace di dire con termini nuovi e senza censure l'educazione.

Si tratta ora di procedere per confronto riconoscendo quali caratteristiche della lettura sintomale possono essere utilizzati per chiarificare il contributo della Clinica della

---

<sup>815</sup> Massa R. “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos y Marcos, Milano, 1993, p. 37.

<sup>816</sup> Althusser L., *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano, 2006, p. 33.

<sup>817</sup> “Di questa lettura [di Althusser] vorrei dare conto nella sede presente, mostrando [...] come, nel momento attuale sia fruttuoso per la stessa ricerca educativa valorizzare la prospettiva della lettura sintomale” Massa R. “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 29.

<sup>818</sup> Althusser L., *Leggere il Capitale*, op. cit., p. 24.

formazione, per riconoscere cosa comporti proporre una lettura sintomale del discorso pedagogico tramite una Clinica della formazione.

La lettura sintomale individua la propria specificità nel fatto di produrre un discorso capace di recuperare e fare emergere un concetto che nel discorso precedente era assente, in qualche modo latente o comunque non opportunamente tematizzato.

Analizzando le caratteristiche fondamentali della lettura sintomale così come vengono presentate dallo stesso Althusser è possibile riconoscere come essa si qualifichi innanzitutto per il fatto di mettere in relazione due ordini o due piani del discorso: un primo ordine in cui il concetto da recuperare (il concetto assente) è stato generato ma in cui non compare e rispetto a cui risulta incoerente, un secondo ordine che rappresenta una completa riformulazione del primo discorso e in cui il concetto trova una propria coerenza e un proprio spazio<sup>819</sup>.

Entrando nello specifico è possibile trovare come la lettura sintomale descritta da Althusser possa essere riconosciuta come “lettura seconda”<sup>820</sup> che Marx offre dell’economia classica. Non si tratta quindi di leggere i contributi dei propri predecessori attraverso il proprio discorso e riconoscendo le concordanze, le discordanze e le “sviste” delle teorie precedenti, ma considerare il fatto che l’economia classica e in particolare il pensiero di Smith e Ricardo non vedono il problema che invece riconosce Marx poiché la questione riguarda non tanto gli oggetti dell’indagine quanto piuttosto il campo in cui essi possono darsi, e comporta quindi la necessità di modificare completamente i termini della trattazione teorica. Compiere una lettura sintomale implica perciò individuare nel vecchio discorso delle contraddizioni e delle assenze che sono il *sintomo* di qualcosa, il segnale cioè di un problema cruciale che non è ancora stato opportunamente e coerentemente formulato. L’assenza del concetto di rapporti sociali di produzione nel discorso dell’economia classica e la presenza di una serie di incoerenze al suo interno portano in sostanza Marx a modificare i termini della questione e a individuare un nuovo orizzonte teorico in cui collocarsi, una nuova

---

<sup>819</sup> Nel caso di Marx i due livelli sono quello del discorso degli economisti classici e il discorso dello stesso Marx, il concetto mancante nel primo discorso, e che invece compare in quello marxiano è il concetto di rapporti sociali di produzione. Marx in sostanza rileggerebbe i classici riconoscendo nella loro produzione la presenza di un vuoto relativo al concetto di “rapporti di produzione” la cui assenza condanna all’incoerenza il discorso precedente.

<sup>820</sup> Ivi, p. 22.

impostazione del problema che permetta di superare mancanze e incoerenze della vecchia trattazione<sup>821</sup>.

Per questo in una lettura sintomale non si tratta di operare una semplice correzione e aggiunta in un discorso precedente, quanto provvedere alla riformulazione della problematica teorica per come è stata fino a quel momento intesa. Nel discorso dell'economia classica non viene in sostanza riconosciuto né indagato il rapporto tra lavoro e lavoratore e conseguentemente viene a mancare il concetto di produzione:

“La soluzione marxiana del circolo vizioso dell'economia classica si basa sulla distinzione tra lavoro e forza-lavoro. Questa mossa implica una ridefinizione dell'intera problematica che si manifesta, in primo luogo, come indagine di un nuovo oggetto: la distinzione tra lavoro e forza-lavoro, infatti, si coglie ed ha senso (riceve una spiegazione funzionale) solo analizzando la produzione terreno che, secondo Marx, gli economisti classici non hanno affatto indagato”<sup>822</sup>

Soffermandosi su questa breve descrizione di alcuni aspetti della lettura sintomale althusseriana è già possibile promuovere un confronto con la produzione di Riccardo Massa e con il suo contributo teorico.

Nella riflessione pedagogica proposta da Massa è possibile riconoscere la presenza dei due piani del discorso in quello della pedagogia tradizionale (di cui viene annunciata provocatoriamente la morte) e in quello inaugurato tramite il contributo di Clinica della formazione. Ciò da cui la trattazione prende le mosse è infatti la presenza preoccupante di un vuoto teorico, un'assenza nel discorso della pedagogia tradizionale<sup>823</sup> che corrisponde all'assenza o meglio alla rimozione della componente materiale e incorporata di ciò che forma da parte della disciplina che più di altre dovrebbe promuovere una tematizzazione e una gestione dell'esperienza educativa.

Si tratta in sostanza di riconoscere come manchi nella teorizzazione sull'accadere educativo, la presenza di un oggetto autonomo e irriducibile da accogliere ed indagare

---

<sup>821</sup> “Questa è la seconda lettura di Marx: una lettura che oseremmo chiamare «sintomale», nella misura in cui con uno stesso movimento, svela ciò che è nascosto nel testo stesso che legge e lo mette in rapporto con un altro testo, presente di una assenza necessaria nel primo” *ivi*, p. 29.

<sup>822</sup> Turchetto M. “Leggere non è semplice. Note sulla althusseriana «lettura sintomale»” in <http://www.mercatiesplosivi.com/aperture/alth.html>.

<sup>823</sup> L'indicazione di un “vuoto teorico” inteso come “occulto e mascherato”, “teorico e operativo” compare come riferimento di molti contributi dell'autore precedenti all'elaborazione della Clinica della formazione, si cfr. Massa R., “Insufficienza della pedagogia filosofica e delle scienze dell'educazione”, in *La scuola se*, 17-18, 1986; Massa R. “Il discorso interdetto”, in *La scuola se*, 5, 1985; Massa R., “Una brutta parola”, in *La scuola se*, 4, 1985; Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit..

nella sua specificità e d'altro canto come ci sia un elemento che sfugge ai saperi che si occupano di educazione sia alle scienze dell'educazione, sia alla pedagogia di matrice filosofica<sup>824</sup>. La pedagogia in sostanza è priva del suo oggetto di ricerca, manca di un elemento assente e al tempo stesso indispensabile per la stessa sopravvivenza della disciplina nella misura in cui il “buco teorico interno” comporta un “vuoto di competenza operativa”<sup>825</sup>. Questo oggetto corrisponde a un concetto che è ancora latente, che non è nominato, ma che c'è in quanto assenza e che necessita di una diversa impostazione per poter essere colto ed opportunamente esplicitato: il dispositivo agente nelle situazioni formative.

Per analizzare tale aspetto, per capire cioè la portata epistemologica insita nella pratica, risulta allora necessario intendere questo problema da cui la Clinica della formazione prende le mosse e a cui tenta di fornire una risposta e che può essere riconosciuto nella presenza di uno scarto tra la prassi educativa e il discorso sull'educazione. Si tratta di riconoscere l'incapacità del discorso pedagogico di accogliere la complessità di aspetti propri dell'esperienza educativa, sottolineare cioè la presenza– prendendo a prestito il linguaggio foucaultiano - di un discorso interdetto<sup>826</sup> che ha impedito alla pedagogia proprio con la sua presenza di provvedere alla costituzione di un sapere adeguato dell'esperienza educativa e volto a tematizzare il proprio oggetto irriducibile, la “cosa educante”:

“Siamo al cuore delle procedure di «esclusione». Anche in pedagogia agiscono per mezzo d'un «interdetto» [...] Che tutti parlino di problemi educativi significa poco, poiché se ne parla rimuovendo l'oggetto che li definisce. È un oggetto che si teme e che abbaglia, poiché riporta il soggetto alla consapevolezza della propria materialità e del proprio impegno [...] C'è questa cosa nascosta e invisibile, di cui è proibito trattare”<sup>827</sup>

L'educazione sfugge nella sua densa problematicità al discorso pedagogico impedendo alla disciplina di costituirsi in quanto punto di vista autonomo e irriducibile

---

<sup>824</sup> “Tale vuoto teorico si manifesta soprattutto come mancanza di identità, nel senso cioè d'una incapacità della pedagogia a volersi istituire come disciplina a sé stante, dotata di un proprio assetto concettuale e di un proprio universo di discorso, dopo il fallimento del paradigma interdisciplinare e filosofico che è stato utilizzato in questi anni dai pedagogisti italiani nel tentativo di risolvere una situazione di minorità epistemologica e culturale” Massa R. *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 123.

<sup>825</sup> Ivi, p. 35.

<sup>826</sup> Ci si riferisce qui all'articolo “Il discorso interdetto” pubblicato da Riccardo Massa in *La scuola se*, 1985, n. 7, p. 33 e che riprende il discorso foucaultiano sui regimi discorsivi in Foucault M., *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino, 2004.

<sup>827</sup> Massa R., “Il discorso interdetto”, in *La scuola se*, 5, 1985, p. 33.

in grado di dire e orientare la prassi. L'educazione c'è ma manca un discorso capace di dirla nei suoi aspetti costitutivi, nelle sue componenti irriducibili e singolari, negli aspetti scomodi e poco rassicuranti. L'assenza di una ricorsività positiva tra teoria e prassi si ripercuote ad entrambi i livelli sia quello teorico impedendo la costituzione di un punto di vista teorico rigoroso e capace di orientare l'esperienza (si parla di una disciplina senza oggetto), sia dal punto di vista pratico, dell'esperienza concreta che resta campo effettuale privo di un'opportuna tematizzazione teorica (si parla di un campo di esperienza non accolto da uno spazio di pensiero).

La questione della distanza tra sapere e esperienza, la presenza di una rimozione nel discorso pedagogico, ricorre anche nel testo del 1987 *Un fatale declino?* contributo significativo nella misura attraverso questo breve articolo Massa prendeva posizione nel dibattito Granese-Bertin sulla condizione della pedagogia e sul suo statuto epistemologico, ribadendo la sua preoccupazione per l'assenza di una disciplina di primo livello, capace di affrontare e risolvere i problemi posti dall'esperienza educativa concreta:

“Allora ci si deve subito domandare se al di là di una certa consorceria accademica esiste ancora sul serio «un campo del sapere organizzato» denominabile con l'espressione di ricerca «pedagogica», se al di là del catalogo nominalistico degli insegnamenti universitari si possa addirittura parlare della pedagogia come di una «disciplina». Certo che «i problemi reali dell'educazione», almeno quelli, non possono essere comunque cancellati, come pure la richiesta che essi pongono di un «razionalità più articolata, comprensiva e flessibile» che non le filosofie spiritualistiche o le didattiche positivistiche, e soprattutto di uno specifico punto di vista pedagogico”<sup>828</sup>

La denuncia di uno scarto tra pratica educativa e teoria pedagogica, esemplificata dall'immagine di discorso interdetto, viene però ripresa non solo nel documento Granese-Bertin ma in parecchi dei contributi prodotti da Riccardo Massa negli anni Ottanta<sup>829</sup> per riproporsi in modo evidente nel testo del 1987 *Educare o istruire?* opera in cui l'autore annuncia provocatoriamente la morte della pedagogia nella cultura contemporanea, dichiarazione radicata proprio nell'incapacità del sapere pedagogico di

---

<sup>828</sup> Massa R. “Un fatale declino?”, in *Scuola e città*, n. 4, 1987, p. 185.

<sup>829</sup> Si confronti a questo proposito la rubrica tenuta da Riccardo Massa “Pedagogia sommersa” pubblicata tra il 1983 e il 1985 in *La scuola se*.



offrire uno schema di orientamento per la prassi educativa<sup>830</sup> di dire e orientare la prassi che forma e a cui seguirà negli stessi anni l'elaborazione della sua proposta di Clinica della formazione<sup>831</sup>. Esiste pertanto una correlazione, esplicitata in diversi contributi<sup>832</sup>, tra la dichiarazione di morte della pedagogia (radicata nella presenza di un vuoto teorico e nella conseguente inservibilità operativa) e la costituzione di una Clinica della formazione intesa come tentativo di promuovere un diverso atteggiamento rispetto all'esperienza educativa, un nuovo modo di pensare e creare il sapere pedagogico capace di recuperare gli aspetti invisibili e inconsapevoli che ne sottendono e ne determinano il darsi, sopperendo così all'assenza che ne ha segnato il discorso.

Si tratta allora di chiarire a che cosa ci si riferisca parlando di uno scarto tra esperienza e sapere, il problema cioè di una educazione intesa come campo vasto e complesso ma non opportunamente accolto da una tematizzazione teorica di ordine pedagogico. È proprio nel testo *Educare e istruire* che risulta possibile trovare una trattazione approfondita e sistematica della questione e pertanto la possibilità di individuare le ragioni che sottendono il progetto di costituzione di un nuovo sapere pedagogico e la risposta fornita tramite la Clinica della formazione.

La posizione dell'autore viene nel testo chiaramente enunciata: seppur i problemi relativi all'educazione si presentino come questioni che toccano direttamente ogni persona, a questa diffusione e pervasività inevitabile non corrisponde un complesso di soluzioni adeguate né una specifica consapevolezza culturale. L'educazione resta un "tramite non riducibile ad altro, vale a dire che è nel contempo un dato di realtà e un compito necessario"<sup>833</sup> ma a fronte della necessità sempre rinnovata e instancabile di considerare i problemi materiali dell'educazione, vista la sua effettualità, si assiste a elaborazioni teoriche e progetti operativi che da esse scaturiscono incapaci di individuare il significato reale dei problemi e pertanto inservibili per rendere conto, per

---

<sup>830</sup> Massa R., "La pedagogia in frammenti" in *La scuola se*, anno IV, num. 16, pp. 10-11.

<sup>831</sup> Il primo testo pubblicato sulla Clinica della formazione è il testo del 1991, Massa R. (a cura di), *Clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, op. cit..

<sup>832</sup> Cfr. Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., Massa R. (a cura di), *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, op. cit., Massa R., "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit..

<sup>833</sup> Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., p. 17.

conoscere e gestire, ciò che determina l'accadere educativo, per riconoscere e indagare la complessità di aspetti che sono propri dell'educare.

A fronte di tale situazione, Massa denuncia "con ostinazione e indisciplina"<sup>834</sup> l'insufficienza dei discorsi e delle pratiche attuali intorno all'educazione vista la loro incapacità teorica e l'inservibilità pratica di gestire una dimensione tanto radicale quanto diffusa quale quella dell'educazione:

"L'educazione come struttura profonda da cui si è agiti non viene allora neanche più pensata nella sua specificità, né tantomeno può essere delineata alcuna ipotesi operativa di qualche validità. L'educazione è dunque nella cultura contemporanea qualcosa di non detto e di latente, che non può essere concepito e progettato, proferito e tramato, ma non perciò meno fattuale. Qualcosa che nella sua stessa effettualità inconscia e inintenzionale non si riesce a legittimare"<sup>835</sup>

L'educazione nella sua emergenza esistenziale viene in sostanza rifiutata dal discorso pedagogico. Rispetto alle ragioni che hanno indotto tale rimozione Massa riconosce la presenza di un oggetto "che si teme e che abbaglia", un oggetto che riconosciuto nelle sue implicazioni erotiche e di potere appare come troppo sgradevole e imbarazzante per essere tematizzato, un oggetto che l'apparato epistemico della pedagogia non riesce a cogliere. Il bersaglio polemico dell'autore è il diffuso antipedagogismo che cavalcando le critiche marxiane e freudiane all'educazione, persiste nel quadro della pedagogia di fine secolo in un atteggiamento moralistico di rimozione dell'educazione. Tale antipedagogismo impedisce la possibilità di tematizzare rigorosamente questa regione profonda dell'esperienza individuale<sup>836</sup> e dissolve il discorso pedagogico o nell'ideologia antiautoritaria che in una innocua critica demonizza l'esperienza educativa e ne rimuove l'effettualità o in una trattazione tecnicistica che nel suo approccio all'esperienza esclude dal proprio campo teorico una serie di dimensioni agenti e non opportunamente pensate<sup>837</sup>. In questo modo si preclude alla pedagogia la

---

<sup>834</sup> Ivi, p. 12.

<sup>835</sup> Ivi, p. 14.

<sup>836</sup> "Questa cosa tanto sgradevole e impura che è l'educazione, ma in quanto così radicata nella vita individuale e nell'agire sociale, così densa di componenti erotiche e trasferenziali, estetiche e culturali, se non viene più sublimata o dializzata con uno spostamento politico e teologico della sua oggettività storica, continua allora a essere obliata o nascosta" Massa R., "Dalla pedagogia contestataria al primato dell'istruzione", in *La scuola se*, 19, 1986.

<sup>837</sup> "Dopo l'intensa stagione contestataria, quando si faceva della pedagogia un miscuglio spiritualistico di marxismo-antitituzionale e di psicoanalisi non direttiva, s'assiste oggi alla rimozione e alla censura della

possibilità di dotarsi di un apparato epistemologico e metodologico coerente rispetto al proprio oggetto, capace di porsi come punto di vista autonomo e irriducibile sull'esperienza, capace di riconoscere le procedure concrete che danno forma al soggetto nel loro portato normativo e nella dimensione singolare da cui sono segnate. Non c'è spazio per le componenti emotive e affettive dell'esperienza, per le dimensioni che si sottraggono al piano intenzionale ma che concorrono a strutturare proceduralmente l'esperienza.

Tale situazione di crisi del sapere viene detta con linguaggio althusseriano nella misura in cui si riferisce del "sintomo di un disagio"<sup>838</sup>, inteso come indicatore di un problema cruciale che non è ancora stato posto nel modo più opportuno e che si tratta di affrontare e risolvere attraverso una diversa impostazione della questione.

Come quindi Marx nella riproposizione althusseriana "ci fa vedere gli spazi bianchi nel testo della risposta dell'economia classica"<sup>839</sup> e vi pone rimedio inaugurando un nuovo modo di rendere conto dell'esperienza, così Massa sottolinea gli spazi bianchi dei contributi della pedagogia tradizionale, riconoscendo in essi la presenza di una "pedagogia invisibile che si poneva come lapsus, come assenza, come mancanza, come sintomo teorico stesso della cultura contemporanea"<sup>840</sup> e a cui cerca di dar rimedio a partire da una diversa impostazione teorica. Si tratta di far coincidere la cultura pedagogica con quella educativa, con la cultura agente nei contesti e che guida l'operatività degli educatori; si tratta di arrivare a produrre un sapere capace di dire le procedure, ciò che avviene al di là del dichiarato, al di là del progettato.

La risposta a tale *empasse* può darsi infatti anche in Massa solo attraverso la riformulazione della questione secondo nuovi termini. Si tratta quindi di affrontare la problematica in modo diverso nella misura in cui le consuete categorie e il vecchio apparato concettuale si sono rivelati insoddisfacenti rispetto all'esigenza di *vedere* l'oggetto educazione.

---

problematica educativa, in nome di un tecnicismo curriculare che rischia di rimanere prevalentemente raccoglietico", *ivi*.

<sup>838</sup> Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., p. 13.

<sup>839</sup> Althusser L., *Leggere il Capitale*, op. cit., p. 24.

<sup>840</sup> Massa R., "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 35.

La soluzione di Massa è pertanto una soluzione di ordine epistemologico. Poiché il dogmatismo epistemologico che contrappone da un lato le scienze dell'educazione con il loro paradigma scientifico e istruzionale e dall'altro la pedagogia generale di tipo politico e filosofico<sup>841</sup> con la sua trattazione moralistica e valoriale “ci hanno tolto l'educazione” e hanno impedito di teorizzare la “«cosa» educante”<sup>842</sup>, si tratta di sbarazzarsi di tale dogmatismo e porsi in un terreno epistemologico nuovo per trovare risposta dell'*empasse* in cui versa la pedagogia<sup>843</sup>.

Da qui l'approdo alla questione della costituzione di un punto di vista pedagogico autonomo e irriducibile, il problema dell'identità della pedagogia come disciplina, di cui anche la Clinica della formazione è figlia.

Massa ricorre a una trattazione della questione di ordine epistemologico proprio perché in riferimento ad essa risulta possibile trattare il problema della visibilità/invisibilità dell'oggetto. Si tratta quindi di porre mano a una teoria della conoscenza<sup>844</sup> diversa che permetta l'emersione dell'oggetto sfuggente alla pedagogia, di formalizzare dei modelli scientifici più comprensivi e volti a consentire l'indagine della strutturazione spaziale, corporea, temporale e simbolica dell'accadere educativo, nei suoi aspetti incorporei oltre che corporei, inconsapevoli oltre che intenzionali, arrivando a ciò che le precedenti impostazioni epistemologiche impedivano di cogliere, a ciò che in loro era sfuggente e mancante.

Come Althusser riconosce che il problema non sta nell'individuazione di un nuovo oggetto puntuale quanto nell'intero terreno e nell'orizzonte nel quale ci si pone<sup>845</sup>, così Massa formulando la propria ipotesi sulla scorta della lettura althusseriana intuisce ed esplicita che si tratta di affrontare la questione dell'orizzonte<sup>846</sup> nel quale ci si pone, e della visibilità/invisibilità ad esso associate. Nella produzione del pedagogista emerge in

---

<sup>841</sup> Massa R. “Né letterati, né scienziati”, in *La scuola se*, 8, 1985.

<sup>842</sup> Massa R. “Il discorso interdetto”, in *La scuola se*, 5, 1985, p. 33.

<sup>843</sup> “Sicché in tutto questo viene a svelarsi una inadeguatezza teorica e operativa che discende dal dogmatismo semplicistico di quelle alternative” Massa R., “Ma perché «caldo» è debole o tenero?” in *La Scuola se*, 16, 1986, p. 6.

<sup>844</sup> “Se la pedagogia ha dunque bisogno in prima istanza d'una teoria sistemica dell'azione, ciò non toglie che da ultimo essa richieda una teoria della conoscenza del dispositivo strutturale da cui soltanto può essere determinata una specifica azione educativa” Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 27.

<sup>845</sup> “Ciò che è in gioco nella produzione di questo nuovo problema portato a sua insaputa dalla nuova risposta non riguarda un nuovo oggetto puntuale che sorgerebbe tra gli altri oggetti già identificati come un visitatore imprevisto sopraggiunge in una riunione di famiglia: al contrario, ciò che accade mette in causa la trasformazione dell'intero terreno e del suo orizzonte, sul fondo dei quali questo nuovo problema è prodotto” Althusser L., *Leggere il Capitale*, op. cit., p. 26.

<sup>846</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

modo esplicito la consapevolezza di come l'emersione degli oggetti nel campo teorico sia connessa e strettamente dipendente dalla definizione di questo stesso spazio, dal riconoscimento del campo che si istituisce e nel quale ci si pone. Proprio a questo proposito la risposta dell'autore alla presenza del vuoto teorico corrisponde all'individuazione dell'orizzonte epistemologico di tipo clinico inteso come nuovo campo teorico, come terreno che modifica le relazioni tra visibile e invisibile<sup>847</sup>, come struttura teorica definita che sottende una nuova disciplina scientifica. Porsi in un nuovo orizzonte, l'orizzonte clinico, corrisponde allora al tentativo di poter finalmente considerare l'esperienza educativa nella sua effettualità.

Dalla situazione di insoddisfazione rispetto alle censure di cui è vittima il sapere pedagogico che ne giustifica la dichiarazione di inefficacia e pertanto la morte, nasce il proposito, radicato nella persistenza dell'educazione come dato, di "ripensare la psicoanalisi e il marxismo come teorie generali della conoscenza nel campo dei fenomeni umani"<sup>848</sup>, come strumento in grado di promuovere una conoscenza rigorosa di quelle componenti di cui hanno contribuito a svelare la presenza e di cui hanno guidato, per il loro utilizzo in chiave antipedagogica, la rimozione. Il proposito è quindi di sospendere l'uso moralistico di questi contributi per renderli strumenti grazie a cui creare finalmente una conoscenza rigorosa dell'esperienza educativa.

Si tratta quindi di non solo di affrontare la questione della pedagogia dal punto di vista epistemologico, ma di individuare una forma di razionalità di ordine clinico che faccia proprie le indicazioni del marxismo e della psicoanalisi, sappia utilizzare i contributi che più di altri si sono dimostrati critici rispetto all'educazione, di ricorrere alle voci più antipedagogiche della cultura per sottrarle a un uso moralistico e metterle invece al servizio di un discorso di ordine pedagogico e volto a promuovere la costituzione di una disciplina di primo livello capace di indagare la prassi educativa, recuperando quella "latenza teorica e applicativa" che la materialità dell'esperienza educativa tacitamente manifesta e costringe pertanto a non ignorare. Il contributo materialistico e l'opportuna integrazione psicoanalitica, nella loro intrinseca dimensione

---

<sup>847</sup> "È visibile ogni oggetto o problema situato sul terreno e nell'orizzonte, cioè nel campo strutturato definito dalla problematica teorica di una disciplina data" Althusser L., *Leggere il Capitale*, op. cit., p. 26.

<sup>848</sup> Massa R., "I nemici della pedagogia", in *La scuola se*, 14, 1986.

epistemologica, divengono allora possibilità di pervenire alla struttura invariante del dispositivo educativo, alla datità e all'effettualità sociale dell'educazione<sup>849</sup>.

Se quindi in Marx, nella sua lettura sintomale dei classici, è possibile riconoscere l'individuazione di un nuovo oggetto rappresentato dai rapporti sociali di produzione corrispondente all'emersione di una nuova impostazione del problema, in Massa è possibile riconoscere la possibilità di illuminare il dispositivo agente e sotteso alle esperienze di formazione estendendo il discorso pedagogico alla questione della formazione, e pertanto anche alle forme di educazione inintenzionale<sup>850</sup> e all'effetto dell'azione di strutture formative incorporate fino a quel momento invisibili per l'assenza di un orizzonte teorico in grado di porli in luce. La scelta del paradigma clinico corrisponde proprio a questo tentativo, alla possibilità cioè di rendere visibile e conoscibile ciò che fino a quel momento si prefigurava come non percepibile e non pensabile: la struttura materiale che sottende le esperienze educative nei suoi aspetti corporei e incorporei e pertanto capace di ricomprendere anche un'analisi delle esperienze formative nei loro effetti concreti.

Anche in Massa è possibile allora riconoscere il superamento della visione speculare della conoscenza e della lettura immediata per abbracciare invece l'idea di una conoscenza come produzione. Se come afferma Althusser ciò che l'economia classica non vede non è un oggetto pre-esistente che avrebbe potuto vedere ma che non ha visto, ma un oggetto che essa stessa produce nella sua operazione di conoscenza e che non pre-esisteva, così con la proposta di Clinica della formazione si tratta di individuare e produrre il proprio oggetto, provvedere all'individuazione di un oggetto capace di sopperire al vuoto teorico che costringe all'inservibilità la pedagogia, attraverso il recupero del peso dell'esperienza di formazione, tramite una razionalità opportunamente predisposta e pertanto in grado di illuminare e costruire tale oggetto, fino a quel momento invisibile e impensato.

---

<sup>849</sup> “Una restituzione al materialismo storico della sua intrinseca dimensione epistemologica e strutturalistica, teorica e antiumanistica, se liberata dalla resistenza riaffermata nonostante tutto proprio dallo stesso Althusser a riconoscere l'accadere educativo anche come pratica materiale non ideologica dotata di una autonomia relativa consentirebbe di costituire una scienza pedagogica della struttura invariante di ogni dispositivo educativo, e della sua concreta realizzazione storica all'interno di una formazione economico-sociale” Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 439.

<sup>850</sup> “La nostra prospettiva era invece quella di intendere la pedagogia come disciplina estesa anche alla educazione non intenzionale” Massa R., “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 34.

Il terreno quindi a partire dal quale affrontare il problema della disciplina è quello del “suo terreno”, una analisi della sua teoria e delle strutture di conoscenza che ne presiedono la produzione, il terreno di una specifica epistemologia pedagogica<sup>851</sup>.

La questione epistemologica va però intesa non tanto nei termini di “civetteria accademica”<sup>852</sup>, quanto come tentativo di provvedere alla costituzione di un sapere capace finalmente di essere vicino alla prassi educativa e di riproporne la densità esistenziale rappresentando un punto di vista capace di dotare educatori e formatori di una conoscenza e una competenza specifiche e irriducibili grazie a cui saper vivere e gestire le esperienze educative. Si tratta di approdare alla questione della conoscenza in pedagogia allo scopo di permettere di cogliere l’educazione come “ciò che produce strutturalmente il modo d’essere dell’uomo e le sue condotte intellettive, in quanto modo d’essere materialmente e storicamente determinato”<sup>853</sup>.

Che l’approdo alla questione epistemologia sia figlio del tentativo tutto pratico di fare della pedagogia una disciplina capace di indagare l’esperienza nella sua specificità irriducibile viene palesato in modo inequivocabile:

“Non si può seriamente negare che qui che qui c’è un problema di conoscenza. Si tendono a mettere in luce spesso le richieste che provengono dalla pratica educativa. Bisogna invece metterle tra parentesi, riservandosi di dimostrare che ogni discorso sui rapporti tra teoria pedagogica e pratica educativa risulta anodino e confusivo sinché non si coglie la questione di conoscenza ch’è ancora in gioco nei confronti dell’educazione da parte del sapere contemporaneo”<sup>854</sup>

Si intende così che “la questione della conoscenza” risulti centrale per risolvere l’*empasse* in cui versa la pedagogia e con essa il suo specifico oggetto ovvero l’educazione, che affrontare seriamente e radicalmente il problema epistemologico diventi fondamentale per pensare l’educazione nella sua specificità, che tale questione individui come posta in gioco la possibilità di vedere l’esperienza restituita a uno spazio di opportuna elaborazione teorica e in funzione della gestione di esperienze intenzionali:

---

<sup>851</sup> Massa R. “Un fatale declino?”, in *Scuola e città*, n. 4, 1987, p. 185.

<sup>852</sup> “La richiesta di una scienza pedagogica capace di quella corrispondenza non è una civetteria epistemologica ma un’esigenza politica” Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit, p. 100.

<sup>853</sup> Massa R. “Ci hanno tolto l’educazione” in *La Riforma della scuola*, 11, 1983.

<sup>854</sup> Massa R. “Insufficienza della pedagogia filosofica e delle scienze dell’educazione”, in *La scuola se*, 17-18, 1986.

“Si tratta cioè di riaprire problematicamente la questione epistemologica in pedagogia, e restituirle quel carattere di controversia finora irrisolta su cui gli ideologi delle scienze pedagogiche hanno steso ostinatamente il velo di soluzioni aprioristiche e tranquillizzanti”<sup>855</sup>

Come con Marx allora si rende possibile compiere una vera e propria rottura epistemologica che si dimostra funzionale a pervenire a una conoscenza scientifica e non più ideologica di uno specifico oggetto di indagine, ugualmente si tratta di permettere anche al sapere pedagogico di compiere questo passaggio, questo “trapasso storico”<sup>856</sup> di permettere la trasformazione del sapere pedagogico anche e soprattutto a partire dalla definizione di un nuovo e specifico oggetto di indagine e l’estensione del proprio campo di indagine allo studio della configurazione strutturale dell’esperienza in grado di arretrare non solo alla struttura agita ma anche a quella agente di ogni possibile accadere educativo storicamente dato e socialmente determinato<sup>857</sup>, volto a recuperare in questo passaggio il peso e la pervasività delle esperienze di formazione attraversate dal soggetto e il loro ruolo nella configurazione e nell’analisi delle esperienze educative intenzionali.

La rottura epistemologica auspicata in ambito pedagogico<sup>858</sup> viene quindi connessa all’emergenza di un oggetto pedagogico inteso come quell’insieme di proprietà strutturali che danno conto nella loro specificità delle concrete pratiche educative.

Si apre allora alla possibilità a partire da una nuova impostazione della questione e dall’individuazione di una nuova forma di razionalità, di intendere quindi la Clinica della formazione come proposta in grado di porre in essere una lettura sintomale del sapere pedagogico<sup>859</sup> inteso come possibilità di individuare un nuovo oggetto e una nuova impostazione teorica consentendo alla pedagogia di costituirsi come punto di vista autonomo e irriducibile in grado di dire e orientare la prassi educativa concreta.

Ma per intendere pienamente il tentativo insito nella Clinica della formazione è necessario fare un altro passaggio e individuare una ulteriore relazione ancor più stretta

---

<sup>855</sup> Massa R., “Né letterati, né scienziati”, in *La scuola se*, 8, 1985.

<sup>856</sup> Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 443.

<sup>857</sup> Ivi, p. 25.

<sup>858</sup> Cfr. Massa R. “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D’Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 33, Massa R. *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 443.

<sup>859</sup> Massa R. “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D’Alessandro P. (a cura di) *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 37.



tra la lettura sintomale e Clinica della formazione. Non solo la Clinica della formazione è pratica di ricerca chiamata a realizzare in pedagogia una rottura epistemologica sopperendo al vuoto teorico che contraddistingue il sapere pedagogico tradizionale per l'assenza di un adeguato apparato epistemico funzionale alla costituzione di un sapere scientifico sull'accadere educativo, ma in senso ancor più stretto la Clinica della formazione ricorre alla lettura sintomale come suo metodo proprio. Se quindi per intendere il ruolo che la Clinica della formazione svolge rispetto al discorso pedagogico è utile il riferimento ad Althusser, per intendere quale oggetto venga restituito al discorso pedagogico, quale siano i meccanismi concreti che consentono l'emersione di un oggetto fino a quel momento invisibile è necessario addentrarsi nel metodo a cui ricorre la pratica e che viene ad essere associato proprio a quello della lettura sintomale:

“È questo il senso in cui si è capitato recentemente di parlare di «fine della pedagogia» nella cultura contemporanea come punto di approdo della stessa pedagogia marxista e della stessa pedagogia psicoanalitica, e come soglia al di là della quale è forse possibile proporsi un «*clinica della formazione*» che utilizzi criticamente il metodo della lettura sintomale”<sup>860</sup>

Si tratta allora di capire in che senso la Clinica della formazione faccia ricorso come pratica di ricerca al metodo sintomale.

Se infatti l'esigenza da cui si parte è quella di individuare una forma di razionalità più complessa e articolata capace di rendere conto dell'esperienza educativa nella sua strutturazione profonda, e la Clinica della formazione viene individuata come la via per ritrovare un'attitudine epistemologica volta a dare una consistenza epistemologica al sapere pedagogico<sup>861</sup> è opportuno riconoscere le ragioni del riferimento all'orizzonte clinico. Si tratta di capire in che senso porsi in un orizzonte di tipo clinico possa conciliarsi con l'idea di ricorrere al metodo della lettura sintomale e come attraverso esso sia possibile recuperare l'elemento mancante dell'esperienza.

Nel riconoscere i rapporti che connettono il metodo clinico e la lettura sintomale il primo elemento di vicinanza è certo rappresentato dall'attenzione verso ciò che è presente ma come assenza e che necessita di essere recuperato e reso oggetto di

---

<sup>860</sup> Ivi, p. 30 [corsivo mio].

<sup>861</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

indagine. Sicuramente è possibile individuare come a partire dalle produzioni di una serie di materiali iconici e testuali prodotti in sede clinica dai partecipanti la proposta di Clinica della formazione consista nel promuoverne una lettura seconda, una lettura che vada cioè a recuperare ciò che è già presente in essi ma non appare in modo evidente che necessita di un ascolto loquace per essere accolta e resa visibile.

Se effettivamente è possibile riconoscere la presenza di una latenza all'interno del discorso pedagogico, l'orizzonte clinico, in quanto orizzonte volto a recuperare ciò che si presenta ma in forma celata, si prefigura come possibilità di accedere a questo elemento. L'orizzonte clinico, fin dalla sua origine in contesto medico come anche nella sua riproposizione in contesto psicoanalitico, ha sempre consentito di recuperare ciò che si sottraeva allo sguardo, ciò che appariva nascosto (sia esso il fenomeno patologico, sia la dimensione del desiderio presentata in forma celata nel linguaggio) rifacendosi al riferimento alla semeiotica medica<sup>862</sup>, allo studio e all'analisi dei sintomi in funzione della possibilità di pervenire alla conoscenza del fenomeno patologico di cui essi sono espressione e che costituisce il vero oggetto dello sguardo medico, pur non dandosi in forma immediata. La sua riproposizione in ambito pedagogico permette di cogliere l'accadere educativo nella sua effettualità, consentendo il recupero delle dimensioni inconsce e inintenzionali, garantendo l'emersione e la visibilità di ciò che fino a quel momento è sfuggito al discorso pedagogico. Si tratta quindi di cogliere ciò che non emerge in modo trasparente ed evidente ma compare tra le righe e necessita di un opportuno sguardo che consenta il passaggio dall'invisibile al visibile, che permetta l'emersione e pertanto la conoscibilità di un oggetto presente ma in forma nascosta o meglio latente.

Come nella lettura sintomale di Althusser anche per la Clinica della formazione il tentativo è quello di analizzare i materiali prodotti soffermandosi sui segni che assumono qui la dignità di sintomi e pertanto di indicatori di un fenomeno di cui quei segni sono espressione e che rappresenta l'oggetto specifico dello sguardo del clinico.

Non solo però il riferimento esplicito alla semeiotica medica ci consente di riconoscere in che senso la Clinica della formazione ricorra al metodo della lettura sintomale per leggere i segni come sintomo di qualcosa che sfugge, ma anche la

---

<sup>862</sup> Cfr. Franza A. in Bertolini G. (a cura di), *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*, op. cit. p. 63.

vicinanza a un altro paradigma caro a questa pratica di formazione e ricerca<sup>863</sup> e a cui nell'analisi del percorso di oggettivazione della pratica si è fatto brevemente riferimento<sup>864</sup>: il paradigma indiziario di Ginzburg<sup>865</sup>.

Il riferimento al paradigma indiziario nella pratica della Clinica della formazione permette di cogliere in modo ancora più chiaro in che senso si tratti di operare una lettura sintomale dei materiali prodotti in sede clinica e come essa implichi la possibilità di dissotterrare rendere visibili, a partire dall'interpretazione, una serie di elementi di cui compaiono solo segni.

La caratteristica essenziale del metodo indiziario viene identificata nella tendenza a prendere in considerazione e rivalutare una serie di tracce apparentemente trascurabili o irrilevanti, ma che – se opportunamente indagate – permettono di arrivare e accedere a altre forme di conoscenza più ampia e complessa dell'esperienza. Si tratta di un metodo interpretativo imperniato sugli scarti, sui dati marginali, considerati come rivelatori capaci di garantire l'accesso a una realtà in altro modo inaccessibile.

In questo senso la Clinica della formazione sembra qualificarsi, come anche indicato dai numerosi riferimenti espliciti, nei termini di sapere indiziario, di sapere cioè che tenta di riconoscere modelli e codici che sottendono una specifica cultura educativa, rappresentazioni agenti e determinanti l'esperienza educativa a partire da una serie di tracce e indicatori, individuali e specifici, presenti nei testi prodotti dai soggetti-educatori e formatori.

Si intende allora meglio, anche a partire dal breve accenno al paradigma indiziario in che senso si possa parlare di una lettura sintomale come metodo del clinico della

---

<sup>863</sup> “La ricerca educativa si configura come una semeiotica della formazione e delle sue credenze attraverso modi rigorosi di empiria, piuttosto che come accesso privilegiato di tipo empatico. Anche il sapere degli educatori rientra tra quelli di cui Carlo Ginzburg ha posto in luce il carattere indiziario rispetto a una molteplicità di «spie circostanziate e qualificanti” Bertolini P. – Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit..

<sup>864</sup> Cfr. par. 1.2 e 1.3 del presente lavoro.

<sup>865</sup> Ginzburg, come si è già rapidamente accennato, riconosce la presenza di un modello epistemologico, imperniato sulla semeiotica medica che emerge silenziosamente a cavallo tra Ottocento e Novecento e si impone e diffonde all'interno delle scienze umane. Le forme di sapere di tipo indiziario si caratterizzano per il fatto di nascere dalla concretezza dell'esperienza. In questa concretezza stava la forza di questo tipo di sapere, e il suo limite – l'incapacità di servirsi dello strumento potente e terribile dell'astrazione. Presupposto del paradigma indiziario è che se la realtà è opaca, esistono però zone privilegiate- spie, indizi – che consentono di decifrarla. Esempi della presenza di tale paradigma vengono riconosciuti tra gli altri nella psicoanalisi di Freud e nel metodo di attribuzione delle opere d'arte di Morello, due figure strettamente connesse all'ambito medico, in quanto medici e vicini al metodo della semeiotica medica, la disciplina che consente di diagnosticare le malattie inaccessibili all'osservazione diretta sulla base di sintomi superficiali, talvolta irrilevanti all'occhio profano.

formazione: la lettura degli episodi e dei materiali prodotti avviene tentando di leggere ciò che compare in essi in controtelaio, come assenza, ciò che manca ma si presenta in forma implicita e si tratta di ricostruire. Se tale assenza è peculiare della narrazione del soggetto-educatore corrisponde d'altro canto a quel "vuoto teorico" a cui la pratica Clinica tenta di porre rimedio. Si tratta quindi di consentire il

"recupero di un'ermeneutica della latenza nel sapere educativo tradizionale e in quello oggi diffuso dei saperi dell'educazione e nei saperi stessi della formazione"<sup>866</sup> e che porti al riconoscere l'ordine strutturale dell'esperienza nella sia dimensione tecnologica e in quella ermeneutica<sup>867</sup>

Appare allora più chiara la vicinanza tra metodo clinico e lettura sintomale: come nella lettura sintomale si tratta di recuperare un elemento assente che sottende il discorso come mancanza, così in Clinica della formazione il riferimento alla clinica implica la lettura dei testi prodotti riconoscendo in essi gli elementi che ne sottendono la configurazione ma in forma nascosta, quei codici e rappresentazioni che guidano la narrazione e che si tratta di rendere visibili tramite un opportuno approccio che sappia restituire tali dimensioni a un dominio, a un terreno di tematizzazione teorica.

Se come si è visto si può parlare di un metodo sintomale presente nel contesto clinico per la tendenza a ritrovare ed esplicitare ciò che nei testi degli educatori è interamente contenuto ma non adeguatamente espresso, d'altro canto il metodo della Clinica della formazione si avvicina a quello sintomale anche per il fatto che ciò che emerge nella lettura seconda dei testi degli educatori non è una verità profonda e originaria. Sia la lettura sintomale che quella proposta in contesto di Clinica della formazione non sono quindi mossi dalla pretesa o dall'illusione di pervenire a verità nascoste e significati ultimi, ma ritrovano dall'operazione di recupero di ciò che è assente la presenza di determinazioni storico materiale di ordine strutturale.

Accogliendo la lettura che dell'epistemologo francese fornisce Maria Turchetto, il riferimento al problema della lettura e dell'interpretazione in Althusser non deve indurre al riferimento all'ermeneutica filosofica, alla ricerca di un senso originario e arcaico da recuperare:

---

<sup>866</sup> Massa R. "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 37.

<sup>867</sup> Antonacci F. – Cappa F. (a cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, op. cit. p. 65.

“Che la marxiana critica dell’ideologia non consista, per Althusser in un guardare «sotto» o «dietro» è ribadito in *Leggere il Capitale* in modo addirittura ossessivo e in ogni caso la complessità della nozione althusseriana di ideologia, denotata dalle modalità di relazione di determinate conoscenze teoriche a determinate pratiche, dovrebbe far giustizia di qualunque accostamento di Althusser a «critici dell’ideologia» dello stampo di Ricoeur, cercatore di «simboli» “significati ultimi”, «volontà profonde» e altri supplementi d’anima”<sup>868</sup>

Se il riferimento all’ermeneutica non appare utile a riconoscere le caratteristiche della lettura sintomale, e per certi versi si presenta inadeguato a individuare la specificità del metodo adottato nella Clinica della formazione, è però possibile riconoscere una stretta vicinanza tra il metodo althusseriano e alcune tematiche della psicoanalisi, in particolare alcuni aspetti della produzione lacaniana. Anche Lacan offrirebbe infatti un esempio, pur in contesto altro rispetto a quello in cui si adoperano Marx e Althusser, di lettura sintomale, in relazione all’opera di Freud<sup>869</sup>.

Lacan opererebbe una lettura sintomale di Freud a partire dalla critica a qualsiasi lettura biologistica della psicoanalisi, dimostrando come dietro l’apparenza biologica dei concetti con cui Freud rende conto dell’inconscio (libido, affetti, desideri) sia possibile riconoscere l’ordine culturale che struttura l’inconscio stesso<sup>870</sup>. Ciò che si dissotterra attraverso il percorso psicoanalitico inteso lacanianamente non è quindi l’originario, ma l’ovvio, l’impensato il piano dell’inconscio strutturato come il linguaggio a partire dalla mediazione culturale, dall’ordine della cultura rappresentato dall’Edipo. L’inconscio dissotterrato dalla lettura lacaniana di Freud non è quindi l’arcaico, quanto l’effetto di struttura nella sua contingenza storico-materiale.

Lacan permetterebbe quindi di liberarsi da una impostazione ideologica per realizzare il passaggio a una forma di conoscenza scientifica<sup>871</sup> attraverso il riconoscimento e la messa in luce della “macchina teatrale”<sup>872</sup> imposta dalla legge della cultura.

---

<sup>868</sup> Turchetto M. “Leggere non è semplice. Note sulla althusseriana «lettura sintomale»” in <http://www.mercatiesplosivi.com/aperture/alth.html>.

<sup>869</sup> Ci si riferisce al testo althusseriano *Freud e Lacan* seppur, come nota Turchetto, al momento della stesura del testo dedicato all’interpretazione lacaniana, Althusser non avesse ancora elaborato il concetto di “lettura sintomale”.

<sup>870</sup> Althusser L., *Freud e Lacan*, op. cit., p. 22-23.

<sup>871</sup> Ivi, p. 26.

<sup>872</sup> Ivi, p. 27

Anche Lacan rileggendo Freud permetterebbe quindi di individuare e creare una forma di conoscenza capace di inaugurare un nuovo modo di rendere conto dell'esperienza, di individuare un nuovo oggetto, l'inconscio, inteso però non come origine e senso ultimo ma come effetto dell'incontro con l'Altro rappresentato dal linguaggio e dalla cultura nel suo ordine strutturale. Ulteriore caratteristica della lettura sintomale è infatti quella di riconoscere oltre l'ideologia, l'effetto di struttura, o meglio riconoscere il carattere strutturale attraverso il quale l'ideologia si dà e tramite questa opzione promuovere una forma di conoscenza anti-ideologica e pertanto critica e scientifica. Ciò che risulta centrale nella lettura che Althusser offre di Marx e che si ripropone nella produzione lacaniana è il concetto di determinazione della struttura<sup>873</sup>. Si tratta quindi di riconoscere alla base dell'impostazione della questione e come suo oggetto specifico di indagine l'ordine strutturale nei suoi effetti positivi. Freud e Marx riletti da Lacan e Althusser prevederebbero in sostanza la possibilità di rendere conto dell'esperienza a partire dal riconoscimento di una determinazione storico-materiale di ordine strutturale e tramite un'indagine di tale struttura permetterebbero di promuovere un sapere capace di scalzare gli effetti dell'ideologia.

Attraverso l'adozione del metodo della lettura sintomale, tramite il contributo della Clinica della formazione, si rende possibile questo passaggio anche per la pedagogia. Si consente cioè di individuare come specifico oggetto del sapere pedagogico l'ordine strutturale dell'accadere educativo e l'indagine degli effetti di struttura da intendersi in termini di formazione.

La Clinica della formazione permette infatti al sapere pedagogico di liberarsi dal feticcio dell'uomo, da una centratura sui soggetto per consentire di pervenire, grazie alla mediazione dei soggetti all'ordine strutturale dell'esperienza, alla materialità sistemica e strutturale dell'accadere educativo nella sua determinazione storico-materiale, alla "strutturazione spaziale, corporea, temporale, simbolica e interpersonale dell'accadere educativo, le sue componenti psico-sociali, il suo dispositivo motivazionale, come variabili dipendenti dall'intervento formativo"<sup>874</sup>.

Si tratta quindi di provvedere alla conoscenza autentica dell'accadere educativo come accadere reale dotato di una struttura specifica; tale struttura sarà da riconoscere ed indagare sottraendola all'impensabilità, alla naturalità ma anche all'opacità

---

<sup>873</sup> Althusser L., *Leggere il capitale*, op. cit., p. 193.

<sup>874</sup> Massa R. "Una brutta parola", in *La scuola se*, 4, 1985.

dell'evidenza dei suoi effetti, permettendo in questo modo il passaggio del pedagogico dal pre-teorico al teorico<sup>875</sup> e riconoscendo il peso delle determinazioni storico-materiali nella loro configurazione microfisica di cui il soggetto è prodotto.

Si apre allora anche per il sapere pedagogico attraverso la Clinica della formazione, la possibilità di riconoscere e dissotterrare il proprio specifico oggetto di indagine, produrre un sapere critico e ancor più di utilizzare il marxismo al di fuori dal qualsiasi impostazione moralistica e umanista, pensando l'educazione come "teatro senza autore", come congegno che pone in essere e struttura gli individui costituendoli in ciò che sono:

"Althusser ci consentiva di andare ancora più in là, di pensare all'educazione come «teatro senza autore».[...] . L'educazione poteva essere finalmente pensata come struttura oggettiva e impersonale al cui interno si istituisce il rapporto educativo stesso. Macchina, congegno, meccanismo, messa in scena, finzione tutto ciò indicava non solo un campo metaforico ma anche la possibilità di gettare uno sguardo nuovo su oggetti troppo ovvi e diffusi per essere a prima vista riconosciuti nella loro consistenza e materialità specifica"<sup>876</sup>

La pedagogia è allora chiamata a intendere l'educazione come qualcosa di forte e potente che vale la pena conoscere nella sua configurazione e nel suo ordine, riconoscendo la struttura specifica tramite cui essa si dà, nel suo esito alienato e alienante e nella sua "funzione ideologica"<sup>877</sup>. Anche per la Clinica della formazione non si tratta quindi come per Marx e Freud riletti rispettivamente da Althusser e Lacan di recuperare un elemento originario, una verità ultima, quanto di produrre una forma di sapere sull'opacità dell'immediato<sup>878</sup>, ricorrendo per rendervi conto alla determinazione mediante struttura, all'analisi critica dell'ordine strutturale che sottende l'esperienza e che nel caso della pedagogia comprende le struttura semiotiche e materiali che configurano nella loro concretezza e nei loro effetti positivi l'accedere educativo.

---

<sup>875</sup> "Il riferimento al metodo come ordine strutturale di pratiche e di procedure dotate di una propria autonomia relativa avrebbe così permesso nelle nostre intenzioni il passaggio dal pre-teorico al teorico, addirittura dal prescientifico allo scientifico, configurando non tanto una svolta velleitaria da consumarsi con un gesto avulso da un concreto lavoro di ricerca, quanto piuttosto un processo continuo e sistematico tale da comportare il cambiamento radicale dell'intera problematica teorica in pedagogia" Massa R. "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 33.

<sup>876</sup> Ivi, p. 36.

<sup>877</sup> Massa R., *Le tecniche e i corpi*, op. cit., p. 127

<sup>878</sup> Althusser L., *Leggere il Capitale*, op. cit., p. 16.

Ma l'orizzonte clinico non corrisponde solo alla possibilità di recupero di ciò che è nascosto, nella possibilità di rendere visibile ciò che fino a quel momento è rimasto sotto la soglia della visibilità. La clinica si qualifica anche e soprattutto per il riferimento a ciò che è empirico e materiale. È infatti importante riconoscere in Althusser il monito a liberarsi da un'impostazione idealistica del sapere e ritrovare l'ancoraggio alla prassi. Se Marx invita a liberarsi alle astrazioni teoriche per cogliere l'esperienza nella sua materialità, allo stesso modo si tratta in pedagogia di liberarsi dalle impostazioni ideologiche e prescrittive per accostarsi con un opportuno atteggiamento conoscitivo all'esperienza concreta.

Si tratta quindi di ritrovare nel riferimento alla clinica la possibilità di una vicinanza e un ancoraggio alla concreta esperienza educativa nella sua densa materialità e alla possibilità di conferirgli una centralità nella costituzione del sapere pedagogico. La clinica, come si è visto, si presenta come approccio che consente di creare un sapere sulla prassi concreta, dal capezzale del malato, dall'incontro con l'accadere educativo e non prima di esso. La pratica clinica non sovrappone all'esperienza un sapere predefinito ma crea un sapere a partire dal contatto diretto con i luoghi in cui l'educazione si dà nella sua materialità concreta e inesplorata alimentando quella ricorsività tra teoria e prassi indicata tra le ragioni della crisi del sapere pedagogico.

Si gioca quindi un riferimento alla dimensione concreta e empirica<sup>879</sup> intesa come possibilità di uscire dall'alternativa a cui per anni si è sacrificata la possibilità di costituzione di un sapere pedagogico rigoroso e utile ad orientare la prassi. Si tratta di prendere le distanze dalla tradizione che sovrappone il momento teorico con quello filosofico e lascia alla pedagogia sperimentale il compito di produrre un sapere sull'esperienza concreta, con la conseguente oscillazione tra sperimentalismo e teoreticismo che costringe la pedagogia ad essere teoria senza ricerca e ricerca senza

---

<sup>879</sup> “L'orientamento clinico si allarga, da dimensione euristica di tipo empirico-ermeneutico, a profilo epistemologico complessivo entro cui è possibile ripensare la storia del sapere pedagogico nel suo rapporto vitale con le pratiche educative” Bertolini P. – Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 357.



teoria. Il riferimento all'orizzonte materialista, rideclinato in senso clinico<sup>880</sup> viene infatti riconosciuto esplicitamente come soluzione alla falsa alternativa tra educare e istruire e quindi come possibilità di uscire dal dogmatico interrogativo in cui è rimasta imbrigliata la pedagogia<sup>881</sup> consentendo di indagare l'educazione come condizionalità storico sociale e culturale.

L'orizzonte clinico invece promuovendo una forma di conoscenza dell'accadere educativo volta a riconoscere la molteplicità di dimensioni in esso agenti, sfugge all'alternativa permettendo alla pedagogia di costituirsi come sapere concreto e non come appendice della storia delle idee. Si è già avuto modo di riconoscere come, proprio a partire dal riferimento al paradigma clinico, si apre alla possibilità di rendere la pedagogia pratica euristica e di ricerca e non semplice campo applicativo di altri saperi. Se tramite la lettura sintomale che Marx opera nel Capitale è possibile riconoscere la fondazione in atto di una scienza, allo stesso modo con la Clinica della formazione a partire dal riferimento a ciò che è concreto e sfugge agli altri saperi sull'educazione si rende possibile provvedere sul campo<sup>882</sup> alla configurazione di un sapere dell'esperienza educativa concreta. Proprio l'ancoraggio alla concretezza si presenta come possibilità di un recupero dell'accadere educativo nella sua effettualità, come proposta interna all'orizzonte materialista inteso come possibilità di riportar i processi educativi alla loro "specificità materialità storica, libidica e culturale"<sup>883</sup>.

Ma oltre al riferimento al nascosto e la stretta ed ineliminabile connessione con l'esperienza, porsi in un orizzonte clinico risponde alla possibilità di conferire finalmente alla pedagogia un approccio specifico e autonomo che soprattutto esca

---

<sup>880</sup> Bertolini P. – Massa R. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 355.

<sup>881</sup> "Si vuole sostenere la necessità di una rottura dialettica sia del paradigma istuzionale e positivistico, sia di quello educazionale e spiritualistico, in quanto sono entrambe due collocazioni acritiche che si alimentano a vicenda, facendo venire meno sia la condizione di possibilità del discorso pedagogico, sia quelle della pratica educativa. In tale rottura dialettica i significati positivi variamente presenti nei termini opposti non devono andare persi né devono venire sintetizzati, ma essere superati e sostituiti all'interno di un paradigma materialistico [...] un paradigma materialistico che spiazzi al tempo stesso gli antichi peccati libertari e le attuali conversioni comportamentistiche. Vale a dire concependo l'educazione come condizionalità storica, sociale e culturale del modo di essere dell'individuo in tutte le sue componenti strutturali, attraverso un intento politico dichiarato di determinazione pedagogica metodologicamente organizzata" Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., pp. 44-46.

<sup>882</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

<sup>883</sup> Massa R., *Le tecniche e corpi*, op. cit., p. 441

dall'alternativa tra empiricità e trascendenza<sup>884</sup>, tra razionalismo e empirismo<sup>885</sup>. La razionalità clinica permette quindi di intendere l'esperienza educativa senza cioè sovrapporla alla nuda empiricità e pertanto appiattendolo il sapere pedagogico nel tecnicismo, né come trascendenza spiritualistica, in cui quindi il riferimento a una serie di dimensioni corrisponde ad una trattazione moralistica o al riferimento al piano metafisico.

Si apre così alla possibilità di costruire il sapere pedagogico a partire da un approccio diverso sia dal paradigma che ha sotteso lo sviluppo delle scienze dell'educazione sia da quello che sottende la pedagogia di impostazione filosofica permettendo alla pedagogia di dotarsi di un "apparato epistemico e di indagine a sé stante e direttamente conoscitivo"<sup>886</sup>.

Il paradigma clinico inaugura infatti un'inedita modalità di costruire sapere sull'uomo, che non rientra né nelle scienze legate ad una matrice positivista né nella trattazione filosofica, permettendo in pedagogia di ritrovare quella specificità propria della psicoanalisi<sup>887</sup>, ma rigiocata all'interno di un approccio di carattere eminentemente pedagogico e volto a individuare la struttura agente dell'esperienza educativa. L'approccio clinico permette allora di promuovere una nuova modalità di costruzione del sapere.

La razionalità clinica prende infatti le distanze sia dall'impostazione psicologica che da quella fenomenologica, producendo un discorso dotato di una specificità propria e irriducibile. Ricoeur, come si è già accennato<sup>888</sup>, riconosce infatti nel discorso psicoanalitico, nel sapere prodotto dall'approccio clinico, un sapere distinto in primo luogo dalla psicologia scientifica. Essa infatti è scienza dell'osservazione che verte sui fatti della condotta e che tende a fornire spiegazioni della condotta umana a partire dall'identificazione di cause specifiche individuando ragioni allegate e riferite. A differenza di questa impostazione nel sapere psicoanalitico non è possibile riconoscere

---

<sup>884</sup> Massa R. "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 37.

<sup>885</sup> Bertolini P. – Massa R. "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 351.

<sup>886</sup> Massa R. "Un fatale declino?", in *Scuola e città*, n. 4, 1987, p. 185.

<sup>887</sup> "La psicoanalisi sta a far vedere che è possibile una scienza dell'uomo che non sia di tipo naturalistico ma neppure fenomenologico" Massa R. in Barone P.- Orsenigo J.-Palmieri C. (a cura di) *Riccardo Massa. Lezioni sul L'esperienza della follia*, op. cit., p. 134.

<sup>888</sup> Cfr. par. 4.1 del presente lavoro, *Il soggetto della Clinica della formazione*.

variabili come fatti conoscibili da un osservatore esterno, nella misura in cui ciò che conta non sono i fatti ma il senso che i fatti assumono nella storia dei soggetti. Il discorso analitico è quindi scienza che verte sui rapporti di senso (tra oggetti sostituiti e quelli originari dell'istinto<sup>889</sup>).

D'altro canto neanche il modello fenomenologico della motivazione permette di rendere conto del discorso psicoanalitico nella misura in cui qualsiasi motivazione è spostata rispetto a qualsiasi stato consapevole. La spiegazione analitica offre pertanto una diversa forma di enunciato distinto sia dalla spiegazione causale delle scienze della natura, sia dal discorso motivazionale dell'impostazione filosofica vicina alla fenomenologia. Il discorso di Freud si sottrae quindi all'alternativa motivo- causa individuando un discorso misto poiché il discorso freudiano rimanda alla semantica del desiderio.

Allo stesso modo, pur con le importanti differenze rilevate quanto ai presupposti ontologici e allo specifico oggetto di indagine, il discorso della Clinica della formazione, collocandosi in un orizzonte clinico, non rende conto delle esperienze educative fornendo una analisi dei fenomeni educativi volta a rintracciare le cause interne come fatti individuabili da una logica scientifica (e che pertanto trascura il peso delle motivazione, degli affetti, delle intenzioni, del senso che i soggetti coinvolti portano) né però riconduce l'esperienza e la sua indagine a ciò che emerge sul piano della motivazione e dell'intenzione dell'educatore. Si tratta invece di inaugurare un modo di rendere conto dell'accadere educativo che consideri il peso della configurazione materiale dell'esperienza riconoscendo la dimensione dei significati che i singoli soggetti con la loro irriducibilità vi portano (e quindi nel loro carattere contingente e irripetibile), senza però escludere l'aspetto inintenzionale e sfuggente che in essi si dà. Si tratta quindi di recuperare una semantica della formazione, di produrre un discorso capace di accogliere la complessità di aspetti apportati dai singoli soggetti sulla scena educativa e capaci di determinarne materialmente la configurazione, il colore, ma senza fermare l'analisi al piano dell'intenzionalità, riscoprendo invece il peso dell'esperienza formativa passata della sua determinazione concreta e agente al di là del dichiarato. Tali dimensioni, fino a quel momento inesplorato, hanno finalmente

---

<sup>889</sup> Ricoeur P., *Della interpretazione*, op. cit, p. 345.

modo di essere ricomprese in un discorso rigoroso, di passare nel loro carattere inconsapevole e inintenzionale, dall'invisibile al visibile.

La Clinica della formazione permette infatti la costituzione di un sapere che pur mostrandosi attento all'individuale all'irriducibile, al contingente<sup>890</sup> non si sottrae al proposito di costruire una conoscenza rigorosa e scientifica dell'esperienza che non dissolve la dimensione dei significati in un catalogo di emozioni e intenzioni e che allo stesso tempo consente di riscoprire le dimensioni agenti e sfuggenti. Si tratta allora di considerare in una prospettiva rigorosa una serie di dimensioni ignorate e inesplorate dall'ordinamento empirista o metafisicamente inquadrato da quello razionalista ovvero la ricchezza dei significati che caratterizza sia i vissuti delle storie di formazione, sia le situazioni educative in quanto tali<sup>891</sup> e che rimandano all'ordine strutturale del formativo colto nella sua contingenza storica.

Il riferimento alla clinica, in quanto orizzonte che consente una conoscenza scientifica dell'individuale, permette in sostanza di “andare in controtendenza rispetto a una situazione in cui si è sommersi da una poetica della formazione”<sup>892</sup> rivalutando delle componenti da sempre agenti ma mai opportunamente trattate in una impostazione adeguata. Si tratta allora di promuovere una conoscenza finalmente rigorosa di ciò che agisce e che è da riconoscere e indagare seppur invisibile, incorporeo e inintenzionale, ma non per questo meno materiale e determinante.

In questo senso l'orizzonte clinico così come viene presentato in Clinica della formazione permette di ripensare autonomamente lo strutturalismo marxista e quello psicoanalitico nella loro possibile connessione permettendo di ricorrere a quei saperi che più di altri hanno criticato la pedagogia riconoscendone il portato ideologico e repressivo per mettere tali contributi al servizio di una razionalità più aperta e problematica, “articolata, complessa e flessibile”<sup>893</sup> e costituire un sapere capace di rendere conto in modo non moralistico ma problematico di queste dimensioni<sup>894</sup>. Si

---

<sup>890</sup> “Poter valorizzare, su un piano interno al lavoro scientifico, il casuale, il contingente, il residuale, il molteplice, il mutevole – quindi l'individuale, l'ambiguo, il latente – rinvia alla centralità di una dinamica organizzativa sempre provvisoria, invece ce a un ordine necessario e garantito” Bertolini P. – Massa R. “Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione”, in Bellone E.- Mangione C. (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, op. cit., p. 352.

<sup>891</sup> Ivi, p. 351.

<sup>892</sup> Massa R. in Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, op. cit., p. 316.

<sup>893</sup> Massa R. “Un fatale declino?”, in *Scuola e città*, n. 4, 1987, p. 185..

<sup>894</sup> Massa R. “Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione” in D' Alessandro P. (a cura di), *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, op. cit., p. 30.

tratta quindi di recuperare la materialità dell'esperienza formativa, con tutte le implicazioni etiche, emotive e culturali che essa comporta, per restituirle a un discorso che le sappia dire in termini finalmente rigorosi.

Si intende allora in che senso la Clinica della formazione si presenti come proposta di ridefinizione della pedagogia nella cultura contemporanea.

Attraverso il contributo della Clinica della formazione si dà la possibilità di portare fino in fondo le legittime critiche mosse alla pedagogia per promuovere in questo modo la fine della pedagogia tradizionale e la sua opportuna estinzione<sup>895</sup>, per superare il pedagogico senza annullarlo, senza difendere posizioni nostalgiche e consolatorie provvedendo però tramite l'elaborazione di una Clinica della formazione a una pratica di conoscenza e di formazione in grado di far proprie le ragioni e la forza delle critiche mosse alla disciplina dai nemici della pedagogia utilizzando tali contributi al fine di dotare la pedagogia di un proprio oggetto e linguaggio e metodi specifici per indagarlo, per arrivare infine a "proclamare ad alta voce l'elogio della pedagogia, dell'educazione e dell'istruzione come campo teorico-pratico senza fine, nell'orizzonte storico di una nuova riappropriazione di esse"<sup>896</sup>.

---

<sup>895</sup> Massa R. "Un fatale declino?", in *Scuola e città*, n. 4, 1987..

<sup>896</sup> Massa R., *Educare o istruire?*, op. cit., p. 100.

## Conclusioni

Questo lavoro di ricerca ha analizzato la specificità della proposta pedagogica della Clinica della formazione, intendendola come approccio che indaga gli aspetti silenti ed incorporei agenti nei contesti educativi e che fornisce un apparato epistemico capace di accoglierli e dare loro legittimità. L'originalità di questa prospettiva, come metodo di ricerca e come percorso di formazione per educatori e formatori, è stata quindi connessa alla sua proposta di ridefinizione del profilo epistemologico della pedagogia.

Al fine di riconoscere non solo gli elementi di continuità ma anche e soprattutto quelli di distanza tra la Clinica della formazione e il quadro teorico in cui essa si è mossa, questa indagine ha continuamente dialogato con il panorama pedagogico italiano e con i contributi elaborati dal sapere sull'esperienza educativa.

Nell'individuazione del percorso di ricerca, la questione del soggetto è apparsa fin da subito il luogo privilegiato per poter comprendere e indagare seriamente questa pratica.

Spie eloquenti della necessità di interrogare il soggetto "clinico" sono state il riferimento al soggetto-educatore come luogo precipuo verso il quale orientare la ricerca delle latenze formative, l'insistenza sulla "declinazione soggettiva" del dispositivo pedagogico e la centralità conferita all'analisi delle rappresentazioni e dei vissuti affettivi di educatori e formatori.

Messo a fuoco con maggior precisione l'oggetto della ricerca (il soggetto della Clinica) è apparso necessario individuare quale fosse la strategia più consona per indagarlo. È stato quindi opportuno definire come far procedere concretamente l'analisi considerando il fatto che il soggetto appare come un "non detto" della pratica. Si è trattato allora di individuare o costruire la "via per" arrivare a scoprire il soggetto clinico e a tratteggiarne le caratteristiche specifiche.

Il soggetto è stato riconosciuto come l'ingranaggio centrale della Clinica della formazione sulla base del quale viene *tacitamente* costruito l'impianto teorico e metodologico di questa pratica. Si è trattato allora di dedurre il profilo del soggetto clinico dall'analisi dell'oggettivazione e della soggettivazione attivati dalla proposta pedagogica. Una volta illuminato il soggetto clinico, in vista del rapporto di co-determinazione tra soggetto e pratica, è stato possibile ricostruire il dispositivo della Clinica della formazione e accoglierne pienamente il valore di prospettiva interna al discorso pedagogico.

Si è indagata così la Clinica della formazione nella sua positività, ossia nei suoi effetti produttivi di sapere e di potere, seguendo le indicazioni di Michel Foucault, e nel suo aspetto di pratica-teorica capace, come indicato da Louis Althusser, di costruire una conoscenza nuova in grado di trasformare la realtà storica dei soggetti in formazione.

### *L'oggettivazione*

Si è partiti quindi dall'idea che ogni pratica creasse i suoi oggetti, cercando in questo modo di riconoscere la natura, lo statuto e le caratteristiche del dispositivo educativo, l'oggetto di indagine della Clinica della formazione.

Per arrivare a capire cosa sia il dispositivo è stato necessario analizzare nel dettaglio i presupposti alla base dello sguardo del clinico della formazione. Si è partiti pertanto dalla postura clinica sull'esperienza educativa, dalle condizioni di visibilità dell'oggetto, per capire cosa vede lo sguardo clinico in pedagogia e sulla base di quali presupposti.

Si è reso necessario analizzare la clinica medica e quella psicoanalitica per arrivare per differenza fino all'individuazione dei presupposti ontologici dell'approccio pedagogico e riuscire finalmente a dare consistenza e corpo al concetto di latenza educativa.

Si è scoperto che lo sguardo clinico in Clinica della formazione si sostiene ontologicamente ponendo a fondamento del reale il formativo, inteso nei termini di plesso di condizionamenti storico-sociali di ordine strutturale che riguardano il versante del linguaggio e contemporaneamente quello della materialità.

Individuare alla base del reale il formativo consente di evitare il riferimento al piano dell'incondizionato, il rimando a un ordine metafisico, ponendo invece alla base dell'esperienza una processualità storico-materiale non iscritta nel piano della necessità ma in quello di una "condizionalità possibilitante". In questo modo la Clinica della formazione si iscrive in un quadro epistemologico di ordine materialista evitando le derive idealistiche e dogmatiche a cui è stata esposta tanta pedagogia del passato.

Inoltre, riconoscendo al formativo un carattere strutturale, nei termini di reticolo di pratiche di tipo materiale e discorsivo, si è reso possibile riconoscere lo specifico pedagogico nel dispositivo educativo agente. Tutte le esperienze formative vengono infatti contraddistinte, al di là del loro carattere più o meno intenzionale, dalla presenza di una strutturazione specifica di spazi, tempi, corpi, simboli ed è questa struttura per la

Clinica delle formazione a produrre effetti formativi. Per questa ragione riconoscere il dispositivo educativo nelle situazioni concrete rappresenta sia la condizione di possibilità del sapere pedagogico che la competenza fondamentale dell'educatore.

Il riconoscimento della pervasività del formativo amplia inoltre il dominio di indagine del sapere pedagogico oltre le esperienze educative intenzionali, estendendo il campo di interesse della disciplina a tutte le esperienze che danno forma agli individui, accolte anche e soprattutto nelle loro ricadute inconsapevoli. Il contributo del discorso psicoanalitico alla teoria e alla pratica della Clinica della formazione deve essere inquadrato in questa ottica: la dimensione storico-materiale è sempre intrecciata con la dimensione inconscia che ogni esperienza porta con sé.

Se ciò che la Clinica della formazione illumina è il reale e non il vero, come indica l'orizzonte di materialismo clinico in cui ci si colloca, si intende come ciò che la proposta pedagogica riconosce non sia nulla di innato e originario del soggetto, quanto il prodotto di un percorso di formazione inteso come effetto dei dispositivi formativi.

Ciò che risulta pedagogicamente rilevante nella determinazione strutturale dell'esperienza formativa è quindi, per la Clinica della formazione, il modo in cui spazi, tempi, corpi, simboli vengono vissuti, significati e soprattutto *interpretati* dai soggetti che li abitano. La prospettiva della Clinica della formazione riesce a oggettivare e mettere in luce i modelli, i fantasmi e i codici che innervano la prassi educativa e la determinano nella sua struttura materiale. Questi codici, modelli, affetti costituiscono i colori e le sfumature che compongono il dispositivo latente, lo scheletro pulsante della materialità educativa e sono l'effetto impensato e inconsapevole delle esperienze di formazione.

Il dispositivo educativo, oggetto di indagine della Clinica della formazione e del sapere pedagogico, è così apparso nei termini di una rete di pratiche capace di istituire nel suo darsi una regione ontologica specifica (perché sottesa da una propria micro-strutturazione) ma da qualificare come zona di mediazione tra il mondo- della- vita (l'esperienza diffusa) e il mondo della formazione (l'esperienza educativa intesa come prodotto di una progettazione pedagogica specifica), un dominio latente in quanto appiattito sull'ovvio e il non-visibile/ non-pensabile.

L'ordine di latenza del dispositivo, il piano della materialità educativa dissotterrato dalla pratica Clinica, è rintracciabile infatti in un implicito pedagogico. Il formativo e le



sue pratiche, indipendentemente dalla loro intenzionalità, segnano e innervano la vita diffusa, tali esperienze veicolano e attivano la costruzione di una serie di significati di ciò che la formazione “è”. Gli educatori e i formatori ripropongono latentemente questi codici cognitivi e affettivi della propria vicenda esistenziale e formativa quando sono chiamati a gestire o abitare esperienze educative, determinando la specifica politica degli spazi, dei tempi, dei corpi e quindi il dispositivo latente dell’esperienza intenzionale.

Il lavoro di Clinica della formazione si pone allora come obiettivo il recupero di questa zona di latenza dell’esperienza educativa progettata, proponendo una rielaborazione dei significati vitali della formazione e dei significati formativi della vita, che altro non sono se non lo stesso oggetto – ovvero il precipitato inconsapevole della storia di formazione del soggetto educatore - inteso dai due punti di vista vitale e formativo.

### *La soggettivazione*

Una volta riconosciuto come oggetto della Clinica della formazione la struttura materiale e incorporea delle esperienze educative intenzionali, si è dato spazio all’analisi del percorso di soggettivazione legato alla pratica. Si è cercato di riconoscere quali fossero le caratteristiche e i guadagni formativi di questa esperienza.

Il soggetto della Clinica della formazione, come quello descritto da Ricoeur per la pratica psicoanalitica, “resta lo stesso” dall’inizio alla fine del percorso e il modello formativo di questa pratica non può quindi essere appiattito su quello trasmissivo. Si è quindi tentato di riconoscere quale modello formativo guidi la pratica, tramite l’indagine delle strategie da essa concretamente attivate. L’analisi della Clinica della formazione si è quindi spostata sul versante della formazione, verso l’analisi delle procedure messe in atto, e quindi verso l’analisi della Clinica come dispositivo di soggettivazione.

Si è compreso come la Clinica della formazione cerchi in primo luogo di produrre il materiale su cui lavorare tramite specifici ancoraggi (deissi) riconoscendo per quale ragione le produzioni testuali e iconografiche di educatori-formatori siano lo strumento privilegiato per accedere a ciò che agisce e viene posto in atto quotidianamente nell’esperienza educativa. Si è compresa in questo modo il senso della localizzazione del dispositivo in narrazioni prodotte in uno spazio di sospensione dell’azione educativa e

della sua progettazione. Se ciò a cui la Clinica tende sono i modelli e i codici tramite cui gli educatori pensano e mettono in atto la formazione, è possibile attivare tali codici a partire dal modo in cui educatori e formatori raccontano e rappresentano le loro esperienze di formazione.

Una volta costituito e riconosciuto il luogo in cui cercare gli elementi del dispositivo latente, è stato necessario capire le procedure concrete tramite cui viene condotta questa indagine.

Si è chiarito come leggere e rielaborare in sede di Clinica della formazione i materiali prodotti non implichi sovrapporre ad essi un codice tramite cui dare loro senso, ma porti alla necessità di riconoscere e far emergere il codice che li sottende latentemente. L'effetto del codice viene quindi costruito attraverso il lavoro di interpretazione e non a priori. Per questa ragione interpretare in Clinica della formazione non significa applicare un corpo di saperi esperti ai fenomeni e agli eventi osservati ma interrogarsi sui possibili significati in essi presenti, costruire ipotesi su come essi vengono rappresentati e interpretati dai soggetti.

Inoltre nel confronto con gli sguardi degli altri soggetti-educatori, nella specifica *koinonia* che qualifica l'esperienza della Clinica della formazione tramite il lavoro in gruppo, si è riconosciuta la possibilità di rielaborare la propria esperienza senza sottoporla all'autorità dell'Altro, inteso come sguardo normativo e moralistico.

Tramite questo lavoro, il codice perde il suo carattere impensato e automatico. Il soggetto-educatore ha quindi modo di tematizzarlo e riconoscerlo sospendendone la modalità irriflessa non solo in sede di pratica formativa ma anche ogni qualvolta viene rigiocato nella prassi e nei concreti luoghi dell'educare. Si è intesa allora la ricaduta formativa del percorso comprendendo come cambia il modo di educatori e formatori di abitare le esperienze che sono chiamati a presidiare.

Per approfondire poi l'analisi del modello formativo della Clinica della formazione si è ingaggiato un confronto tra la pratica pedagogica e il dispositivo di sessualità descritto da Foucault nelle sue ultime ricerche.

La vicinanza riconosciuta nelle due esperienze ha spinto a domandarsi come e se la Clinica della formazione potesse essere distinta da una semplice pratica di assoggettamento degli educatori e formatori che vi si sottopongono come descritto da Foucault per la *scientia sexualis*.

L'assenza di uno specialista del significato, di un partner che richiede la confessione e ne fornisce l'interpretazione, la negazione della presenza di un elemento naturale il cui funzionamento è oscuro (principio di latenza intrinseca della sessualità), ma soprattutto l'assenza di una finalità di ordine e di uno schema normativo che distingue normale/patologico, ha permesso di individuare una sostanziale distanza tra la Clinica della formazione e il rituale della confessione che per Foucault sta alla base delle scienze cliniche soggettivanti.

È stato invece possibile accostare il movimento clinico a quello descritto da Foucault attraverso il modello della critica, problematizzazione dell'istanza kantiana, ovvero come atteggiamento tramite cui cogliere nella contingenza che ha fatto essere il soggetto-educatore ciò che è, la possibilità di non essere più e quindi di poter essere altrimenti. Il percorso formativo della Clinica della formazione induce non tanto a imporre nuove determinazioni normative, quanto a prendere le distanze e relativizzare quelle che il soggetto eredita dalla propria storia di formazione e che ne influenzano il pensiero e l'azione.

#### *Il soggetto della Clinica della formazione*

La chiarificazione dell'oggetto illuminato dalla pratica e del percorso di formazione proposto ha offerto la possibilità di arrivare finalmente a scoprire il profilo del soggetto presupposto dalla Clinica della formazione.

L'immagine del soggetto emersa dallo studio della pratica è apparsa molto diversa da quella del soggetto cartesiano, da un soggetto-persona di cui riconoscere il valore trascendentale e teleologico, e ha portato a riconoscere la possibilità di continuare a parlare di soggetto anche in Clinica della formazione ma riferendosi con tale concetto a un termine ben più mobile e instabile, per molti versi accostabile alla soggettivazione, a un processo di costruzione e trasformazione continuo. Alla base della Clinica si è quindi individuato un soggetto distante da quello che abitualmente abita i discorsi pedagogici e le proposte di formazione.

Il soggetto clinico è apparso infatti in primo luogo nei termini di soggetto *pedagogico*. Con l'espressione "soggetto pedagogico" ci si è riferiti non tanto al fatto che il soggetto venga sottoposto ad una pratica formativa quanto piuttosto al fatto che il

soggetto in Clinica della formazione viene inteso già sempre come prodotto di una serie di pratiche formative.

Non esiste pertanto soggetto se non in relazione alla pratica che lo configura secondo specifiche caratteristiche. È proprio in questo senso che si fa riferimento a un soggetto pedagogicamente costituito e costituentesi, un soggetto quindi non solo influenzato dalle pratiche pedagogiche ma da esse istituito.

Porsi in questo orizzonte ha implicato considerare il condizionamento storico-materiale in tutta la sua radicalità. Si abbandona pertanto l'idea di un "sé" di cui promuovere una scoperta, come sostrato originario successivamente oggetto di condizionamento da parte del contesto sociale nel quale si trova inserito, per intendere invece il soggetto come un prodotto concreto delle pratiche e dei discorsi da cui è attraversato. Il condizionamento non interviene in un secondo momento ma è l'elemento determinante che costruisce il soggetto.

Il soggetto clinico è poi apparso come soggetto *contro-natura*, o meglio come soggetto che prende le distanze dal concetto stesso di natura umana. È emerso come fosse necessario sbarazzarsi dall'idea di una presunta naturalità come caratteristica dell'uomo per riconoscere invece la stretta connessione con una rete di pratiche in cui l'individuo si trova inserito e da cui viene strutturato. Si è trattato quindi di prendere le distanze dal concetto di uomo inteso nei suoi aspetti originari o innati e da tutta la retorica pedagogica ad esso connessa per sottolineare invece l'intricata rete di determinazioni materiali da cui il soggetto è costituito, sia essa intesa nel suo aspetto ideologico (Althusser), microfisico (Foucault) o simbolico (Lacan).

Si è trattato ancora di riconoscere, rispetto al piano teorico di costruzione di un sapere sull'uomo, i rischi legati all'ipoteca naturalistica, come suggerito da Broccoli, e la necessità da parte delle scienze umane di liberarsi dalla stretta del paradigma biologico per tornare a parlare dell'uomo ma con una modalità altra.

Ancora il soggetto della Clinica della formazione è stato inteso nei termini di un soggetto *trans-individuale*. Tale caratterizzazione ha permesso di riconoscere in questa pratica la possibilità di giungere alla cultura educativa, di arrivare alle strutture concrete ed elementari tramite cui il formativo culturalmente si dà. Il soggetto della Clinica della formazione è trans-individuale e non intersoggettivo poiché non sostanziale e poiché associato a una matrice di ordine sociale in cui riconoscere la sua origine e il suo

fondamento. Proprio in ragione di tale origine sociale risulta possibile oggettivare i codici di una cultura passando attraverso una indagine sull'individuo. Se la costituzione del soggetto passa dalla mediazione storico-materiale della cultura che lo costituisce, ecco che indagando la singolarità risulta possibile ottenere indicazioni rispetto al sapere formativo colto nel suo carattere trans-individuale.

Il recupero della produzione spinoziana, in cui il termine trans-individuale compare, attraverso lo sguardo di Balibar è stato però contaminato con il contributo lacaniano in relazione alla rilevanza della dimensione simbolica del dispositivo. Si è pertanto riconosciuta la centralità del linguaggio e ritrovato nel processo formativo un plesso funzionante di strutture di tipo semiotico, volto a sottolineare la costituzione sociale del soggetto inconscio attraverso il linguaggio.

Infine il soggetto della Clinica della formazione è un soggetto *spossessato*, un soggetto che attribuisce senso alla realtà in cui è inserito, che innerva di significati l'esperienza nonostante questo processo di significazione sfugga al suo controllo e alla sua volontà (segnando in questo modo una distanza rispetto al modello di coscienza di tipo fenomenologico).

Si è trattato allora di riconoscere come l'esperienza educativa non possa essere indagata a partire da uno sguardo ad essa esterno e che rifiuti di considerare la presenza in essa degli educatori in quanto portatori di questi significati pedagogici. Risulta invece necessario riconsiderare la presenza di questi significati di cui è veicolo il soggetto, considerando però che il soggetto stesso compare come un effetto di significato della catenaificante.

Ricostruito il profilo del soggetto *a quo* è stato possibile ritornare al percorso di formazione della pratica riconoscendo come il soggetto a cui tende la pratica sia definibile nei termini di soggetto *non identitario*.

Il carattere non identitario del soggetto della Clinica della formazione è stato quindi riconosciuto in relazione a una modalità di formazione della soggettività che sfugge e contrasta il processo di identificazione. Se i dispositivi formativi in cui il soggetto è immerso e da cui è posto (colti nei loro effetti di sapere e di potere), creano dei soggetti identitari, costruiscono l'individuo come soggetto e come oggetto secondo specifiche caratteristiche, il percorso Clinico, in quanto processo volto a prendere le distanze e relativizzare questi elementi, contrasta il processo di identificazione delle strutture

formative permettendo al soggetto di sottrarsi a questo meccanismo positivo e allo stesso tempo passivizzante.

Questo lavoro è quindi giunto all'obiettivo di interrogare il soggetto clinico e ricostruirlo per poi conoscere maggiormente attraverso questa analisi la Clinica della formazione. Questa ricerca ha quindi indagato l'a-priori storico della pratica, con un gesto che sembra far tesoro di uno degli insegnamenti della stessa Clinica della formazione ovvero la predisposizione a un atteggiamento di messa in discussione di ciò che appare come ovvio, la tematizzazione di ciò che viene dato per scontato.

Ogni volta che viene proposto un percorso di Clinica della formazione implicitamente si sostiene l'idea che il soggetto abbia queste caratteristiche che sia cioè sprossessato, trans-individuale, contro-natura e che possa/debba divenire un soggetto non-identitario. Anche nella Clinica della formazione alberga quindi una concezione di ciò che il soggetto è, e di cui si è fatta qui una genealogia. In questo modo si è resa possibile una operazione di critica della Clinica della formazione: si è svelata la loquacità di uno sguardo che si proclama "silente" ma si è anche analizzata la dimensione normativa del gesto attivato dalla pratica formativa. Poiché infatti la Clinica della formazione è una pratica di formazione, essa agisce sottesa da uno specifico modello di uomo, da un ideale di ciò che l'uomo è e da un'immagine di come potrebbe divenire che qui si sono esplicitate.

Questo discorso, gettando luce sui presupposti e sulle istanze normative della proposta, ne ha quindi indagato la componente forse più nascosta, per molti versi la più scomoda. Tuttavia ciò che è stato rinvenuto dal percorso di ricerca non induce a una presa di distanza da questa prospettiva, al contrario porta a riconfermare in modo ancor più convinto il suo valore in quanto punto di vista utile per pensare e fare formazione.

Il primo aspetto di valore della pratica consiste nel contro-movimento che il percorso di formazione propone. Il modello di formazione della pratica è apparso assimilabile a quello della critica. Affrontare un percorso di Clinica della formazione permette quindi ai soggetti che vi accedono di operare un movimento di contrasto rispetto alle determinazioni storico-materiali della propria vicenda di formazione. Se quindi la Clinica della formazione come ogni azione pedagogica è guidata da istanze di potere, tale istanza è però rigiocata a favore della possibilità di operare un'ontologia storica del soggetto-educatore e quindi un percorso di affrancamento da abitudini di pensiero e di

azioni in cui si è costretti. La Clinica della formazione rilancia quindi la possibilità di rivendicare un diverso modo di essere o quantomeno la possibilità di non essere più ciò che si è, di attivare un cambiamento senza tuttavia offrire una immagine stabile e rigida cui adeguarsi.

Una tale concezione del soggetto sottrae violenza al gesto formativo della Clinica che non mira a strutturare e a indicare prescrittivamente modelli quanto a “destrutturare” segnando lo scarto da quelle proposte che con la pretesa di portare “l’uomo ad essere ciò che è”, promuovono un’azione formativa molto più invasiva. Si tratta quindi di una proposta pedagogica concreta e che, pur guidata da un modello di soggetto, ne promuove un percorso di formazione efficace e pregnante senza la pretesa di realizzare la sua presupposta autenticità.

Inoltre poiché l’azione attivata dal gesto clinico esplicita il codice formativo che sottende un’esperienza educativa, il sapere prodotto dal percorso formativo si presenta come un sapere descrittivo. Si apre quindi la possibilità di avere un sapere sull’esperienza educativa, anzi *dell’*esperienza che non dia indicazioni, precetti e orientamenti. La pedagogia nella prospettiva della Clinica della formazione cessa di essere un sapere prescrittivo e fastidiosamente moralistico, impegnato a “fare il bene” a scegliere “il meglio”. A maggior ragione, se così inteso, il sapere pedagogico diventa quindi non solo non ideologico ma anti-ideologico contrapponendosi all’azione dei dispositivi formativi, rendendo oggetto di tematizzazione e di critica la cultura educativa, le concezioni, i modelli e gli affetti che guidano tacitamente l’esperienza e che sono prodotto ideologico del formativo.

Infine pensare il soggetto-educatore in questi termini permette di costruire un discorso che rivaluti il peso del contesto storico-materiale in cui l’educazione si dà e di evitare un’eccessiva centratura sulle intenzioni dell’educatore. L’attenzione al contesto storico-culturale risulta non solo dal fatto che oggetto di interesse della pedagogia in Clinica della formazione non è più la relazione disincarnata educatore-educando e si estende alle dimensioni corporee e incorporee dell’esperienza, ma anche dal fatto che l’ordine strutturale della materialità educativa è strettamente connesso alle strutture formative, al plesso di condizionamenti storico materiali in cui è riconosciuto il fondamento dell’esperienza. Questa concezione permette di considerare l’educazione in relazione alle contingenze storiche materiali in cui si dà, riconoscendo le istanze di

potere e quelle vitali che connettono esperienza intenzionale e realtà storico-sociale. Ma questa concezione permette anche all'educatore di non intendersi più come unico autore e responsabile del gesto educativo, di ampliare il suo spettro di oggetti e di azione, rigiocando una competenza professionale molto più estesa ma anche più incisiva, perché attenta alla complessità di tutte le dimensioni che agiscono nell'accadere educativo.

### *Clinica della formazione e discorso pedagogico*

Giunti a questo punto dell'analisi si tratta di rendere ragione della Clinica anche dal punto di vista epistemologico, ritrovando quindi quale indicazione la Clinica della formazione fornisca rispetto al ripensamento della pedagogia nella cultura contemporanea.

In primo luogo con la Clinica della formazione è possibile riconoscere una proposta chiara e smaliziata rispetto alla questione valoriale e normativa che da sempre interroga il discorso pedagogico.

Nella Clinica della formazione alberga una spiccata attenzione rispetto alle questioni etiche e politiche connesse alla pratica educativa, intese come spie della necessità di riconoscere e indagare opportunamente la dimensione valoriale e quella di potere implicate sia nel gesto educativo che sul piano del discorso pedagogico. Il soggetto educatore che si sottopone alla pratica Clinica non solo non è indotto ad acquisire norme e valori, ma ha modo di dissotterrare e prendere distanza dai modelli e dai presupposti che guidano latentemente il suo agire e che sono il precipitato impensato della propria storia di formazione. Il discorso prodotto analizza quindi la questione del potere e quella dei valori senza però tramutarsi in discorso ideologico o valoriale, in modo che potere e valori siano l'oggetto e non il registro del discorso. Pur prendendo in considerazione queste dimensioni dell'esperienza educativa il sapere prodotto è in sostanza di ordine conoscitivo e non prescrittivo rifiutando la coincidenza della pedagogia con l'etica e con la politica.

Il gesto educativo è sempre gesto di potere sotteso da indicazioni valoriali, il tipo di lavoro formativo promosso dalla pratica Clinica permette allora di inaugurare un'attitudine che contrasta questa azione. La Clinica si qualifica come pratica per molti



versi “anti-pedagogica”, che si oppone all’azione silente dei dispositivi formativi e al carattere ideologico di un certo sapere pedagogico, nella misura in cui vede come oggetto specifico la tematizzazione e la sospensione del precipitato dell’esperienza formativa del soggetto.

Nella Clinica della formazione si trova l’individuazione di un metodo capace di riscoprire, dopo il riconoscimento degli evidenti limiti del paradigma positivista, le dimensioni del senso e dei significati intese come componenti ineliminabili dell’oggetto educazione. Si tratta quindi di adottare un nuovo apparato concettuale per vedere l’oggetto educazione, per riconoscere la “cosa educante” dopo la rimozione a cui era stata sottoposta dal discorso della pedagogia tradizionale. Si tratta allora di un discorso che affronta la questione dell’esperienza educativa rivalutando il peso della presenza dei soggetti, evitando di appiattirne la trattazione sul paradigma biologico ma anche evitando il rischio di promuovere una indagine poco rigorosa. Il tipo di razionalità adottata da questo approccio, l’orizzonte clinico, consente infatti di sfuggire la dicotomia tra impostazione psicologica (di matrice scientifica) e impostazione fenomenologica (di matrice filosofica) producendo un discorso *sui generis* capace di dare spazio alla complessità di aspetti che costituiscono la materialità educativa.

Ancora la Clinica individua un oggetto specifico e peculiare per il sapere pedagogico, un oggetto capace di riempire gli “spazi bianchi” del discorso tradizionale, di rendere conto delle esperienze educative intenzionali senza trascurare il peso e la pervasività delle esperienze di formazione diffuse ma indagandole nei loro aspetti inconsapevoli. Si apre un nuovo punto di vista da cui osservare l’educazione intenzionale, quello del formativo e del suo rapporto con l’esperienza vitale, che consente di riconoscere un oggetto peculiare dello sguardo pedagogico: il dispositivo agente.

La difesa della centralità del punto di vista pedagogico non viene infatti dissolta nel progetto di costituzione di un sapere generico, ma sfocia invece nel riconoscimento di un preciso oggetto di indagine e nella costituzione di un punto di vista teorico aperto alle altre scienze dell’educazione ma deciso a difendere la propria autonomia e irriducibilità.

Ancora nella proposta Clinica è possibile riconoscere una risposta rispetto alla questione dello scollamento tra teoria pedagogica e prassi educativa e la necessità di

non ridurre la pedagogia ad appendice della storia delle idee. La proposta di ridisegnare il profilo e la configurazione della pedagogia passa infatti dalla possibilità di mutare questa disciplina in una pratica euristica, reimpostando completamente il rapporto tra prassi educativa e teoria pedagogica. La Clinica della formazione cessa di intendere l'esperienza educativa come dominio applicativo in cui far precipitare e adattare una serie di proposte e modelli elaborati altrove per iniziare invece ad accoglierla nell'irriducibilità di aspetti in essa presenti e agenti, per intenderla quindi come campo di ricerca e di problematizzazione autonoma.

Si tratta allora di leggere la Clinica della formazione come modo di intendere e difendere uno specifico punto di vista di ordine pedagogico, un punto di vista capace di riconoscere un proprio oggetto irriducibile (il dispositivo agente nella complessità di dimensioni in esso presenti), un nuovo metodo (la Clinica della formazione intesa come dispositivo concreto), un nuovo sguardo (quello legato all'orizzonte clinico e ai metodi ad esso associati), un nuovo linguaggio (attento al particolare e che più che essere retorico pone la retorica come suo specifico oggetto di studio) tramite cui dire, pensare e agire l'esperienza educativa.

## Bibliografia

- Aa. Vv., 1985, *Studi di epistemologia pedagogica. Su Althusser, Foucault, Piaget; su Makarenko*, Unicopli, Milano.
- Aa. Vv., 1982, *Realtà e illusioni del soggetto*, Edizioni del Verri, Mantova.
- Aa. Vv., 1988, trad. it. 1992, *Michel Foucault, Le tecnologie del sé*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Aa. Vv., 1987, *Gruppo e psicoanalisi. Teoria e pratica terapeutica istituzionale*, Franco Angeli, Milano.
- A.a V.v., 1978, *Ornicar? Prospettive della psicoanalisi*, Marsilio, Venezia.
- Abbagnano, N., 1959, *Storia della filosofia*, vol II, Prima parte, Utet, Torino.
- Acone, G., 2004, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola. Brescia.
- Agamben, G., 2008, *Signatura rerum. Sul metodo*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Agamben, G., 2006, *Che cos'è il dispositivo?*, Nottetempo, Roma.
- Althusser, L., 1976, tr. it. 1977, *Freud e Lacan*, Editori Riuniti, Roma.
- Athusser, L., 1973, tr. it. 1973, *Umanesimo e stalinismo. I fondamenti teorici della deviazione stalinista*, De Donato, Bari.
- Althusser, L., 1965, tr. it. 1967, *Per marx*, Editori riuniti, Roma.
- Althusser, L., 1970, tr. it. 1976, *Sull'ideologia*, Dedalo, Bari.
- Alhusser, L., 1974, tr. it. 1976, *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati, e altri scritti*, De Donato, Bari.
- Athusser, L., 1965, tr. it. 2006, *Leggere il capitale*, Mimesis, Milano.
- Althusser, L., tr. it. 2000, *Sul materialismo aleatorio*, Unicopli, Milano.
- Amerio, P., Borgogno, F., 1975, *Introduzione alla psicologia dei piccoli gruppi. Teoria, sperimentazione, clinica*, Giappichelli editore, Torino.
- Amerio, P., 1975, *Fondamenti teorici di psicologia sociale*, Il Mulino, Bologna.
- Ammaniti, M., Sterni, D. N., 1991, *Rappresentazioni e narrazioni*, Laterza, Bari.
- Ammaniti, M., (a cura di), 1989, *La nascita del sé*, Laterza, Roma-Bari.
- Antonacci F., Cappa F., (a cura di), 2001, *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*, Franco Angeli, Milano.

- Arrigon, M. P., Barbieri, G.L., 1998, *Narrazione e psicoanalisi. Un approccio semiologico*, Cortina, Milano.
- Ascenzi, A., Corsi, M., (a cura di), 2005, *Professione educatori/formatori. Nuovi bisogni educativi e nuove professionalità pedagogiche*, Vita e Pensiero.
- Balibar, E., 2002, *Spinoza. Il transindividuale*, Ghibli, Milano.
- Barone, P., Orsenigo, J., Palmieri, C., (a cura di), 2002, *Riccardo Massa. Lezioni sul L'esperienza della follia*, Franco Angeli, Milano.
- Barone, P., 1997, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano.
- Barone, P., 2004, *Il corpo, l'automa, il cyborg. Figurazioni del corpo nei saperi e nelle pratiche educative*, Ghibli, Milano.
- Barone, P., Mantegazza, R., 1999, *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano.
- Baudrillard, J., 1977, tr. it. 1977, *Dimenticare Foucault*, Cappelli, Bologna,.
- Bateson, G., 1972, tr. it. 1976, *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.
- Berni, S., 1998, *Soggetti al potere. Per una genealogia del pensiero di Michel Foucault*, Mimesis, Milano.
- Berni, S., Spini, A., (a cura di), 2000, *Potere e soggetto nella società contemporanea*, Franco Angeli, Milano.
- Bertani, M., (a cura di), 2001, *Michel Foucault. Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, Einaudi, Torino.
- Berti Ceroni, G., (a cura di), 2005, *Come cura la psicoanalisi?*, Franco Angeli, Milano.
- Bertin, G.M., 1968, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, Armando, Roma.
- Bertin, G. M., Contini, M., 1983, *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando Editore, Roma.
- Bertin, G. M., 1977, *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, G., Massa, R., (a cura di), 1997, *Clinica della formazione medica*, Franco Angeli, Milano.
- Bertolini, G., (a cura di), 1994, *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*, Guerini, Milano.

- Bertolini, P., 2004, *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia fenomenologicamente fondata*, la Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., 1999, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., 2005, *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Torino.
- Bertolini, P., 1994, *Sulla didattica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini, P., 2003, *Educazione e politica*, Cortina, Milano.
- Bezoari, M., Palombi, F., (a cura di), 2003, *Epistemologia e psicoanalisi: attualità di un confronto*, Quaderni del centro milanese Cesare Musatti, Milano.
- Bion, W., 1962, tr. it. 1972, *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma,.
- Bion, W., 1963, tr. it. 1973, *Gli elementi della psicoanalisi*, Armando Editore, Roma.
- Bion, W., 1961, tr. it. 2004, *Esperienze nei gruppi*, Armando Editore, Roma.
- Bocchi G.- Ceruti M. (a cura di) *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1985.
- Bodei, R., "Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice", in Gargani, A., (a cura di), 1979, *La crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino.
- Bodei, R., 2001, *Il dottor Freud e i nervi dell'anima. Filosofia e società a un secolo dalla nascita della psicoanalisi*, Donzelli, Roma.
- Borutti, S., 1999, *Filosofia delle scienze umane. Le categorie dell'antropologia e della sociologia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Borutti, S., 1991, *Teoria e interpretazione. Per una epistemologia delle scienze umane*, Guerini, Milano.
- Bonito Oliva, R., 2003, *Soggettività*, Guida editori, Napoli.
- Botturi, F., 1976, *Struttura e soggettività. Saggio su Bachelard e Althusser*, Vita e pensiero-Pubblicazioni dell'Università Cattolica, Milano.
- Bourdieu, P., 1978, trad. it. 1998, *Meditazioni pascaliane*, Feltrinelli, Milano.
- Brandalise, A., Failli, S., (a cura di), 1996, *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, Unipress, Padova.
- Brandani W., Zuffinetti, P., (a cura di), *Le competenze dell'educatore professionale*, Carocci, Roma, 2004.
- Broccoli, A., 1974, *Ideologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.

- Bruno, A., (a cura di), 1988, *La crisi del soggetto nel pensiero contemporaneo*, Franco Angeli, Milano.
- Burza, V., (a cura di), 2007, *Il soggetto come problema della pedagogia*, Armando editore, Roma.
- Cambi, F., 2005, *Le pedagogie del Novecento*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi, F., (a cura di), 2007, *Il soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali*, Carocci, Roma.
- Cambi, F., Catarsi, E., Colicchi Lapresa, E., 2003, *Le professionalità educative. Tipologia, interpretazione e modello*, Carocci, Milano.
- Cambi, F., Frauenfelder, E., (a cura di), 2000, *La formazione. Studi di pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Cambi, F., 1994, *Libertà da.... l'eredità del marxismo pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F., Cives, G., Fornaca, R., 1991, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi, F., 2006, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Clueb, Bologna.
- Canguilhem, G., 1966, tr. it. 1998, *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino.
- Cappa, F., (a cura di), 2007, *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Cappa, F., (a cura di), 2009, *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Franco Angeli, Milano.
- Cappa, F., (a cura di), 2008, *Tracce di immaginario*, Mimesis, Milano.
- Caruso, P., (a cura di), 1969, *Conversazioni con Lévi-Strauss, Foucault, Lacan*, Mursia, Milano.
- Catucci, S., 2000, *Introduzione a Foucault*, Laterza, Roma-Bari.
- Cavarero, A., 1997, *Tu mi guardi, tu mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano.
- Cerioli, L., Massa, R., (a cura di), 1999, *Sottobanco. Le dimensioni nascoste della vita scolastica*, Franco Angeli, Milano.
- [Cerioli, L., Rezzara, A.](#), 2005, *La consulenza clinica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Chomsky, N., Foucault, M., 1994, tr. it. 2005, *Della natura umana, invariante biologica e potere politico*, DeriveApprodi, Roma.

- Cialambrini, A., Massa, R., 1974, *Pedagogia in scacco*, Celuc, Milano.
- Colicchi, E., (a cura di), 2008, *Il soggetto nella pedagogia contemporanea. Una questione, un compito*, Carocci, Roma.
- Corrao, F., 1998, *Orme. Contributi alla psicoanalisi di gruppo*, vol. II, Cortina, Milano.
- Cosenza, D., Recalcati, M., (a cura di), 1992, *Lacan e la filosofia. Soggetto, struttura, interpretazione*, Arcipelago edizioni.
- Cosmacini, G., 2008, *La medicina non è una scienza. Breve storia delle sue scienze di base*, Cortina, Milano.
- Cristofolini, P., 2000, *Spinoza per tutti*, Feltrinelli, Milano.
- D'Alessandro, P., (a cura di), 1993, *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos y Marcos, Milano.
- Deleuze, G., *Da cosa si riconosce lo strutturalismo?* in Chatelet, F., (a cura di), 1973, trad. it. 1978, *Storia della filosofia*, vol VIII, Milano, Rizzoli.
- Deleuze, G., 1976, tr. it. 2004, *Lo strutturalismo*, Editore SE.
- Demetrio, D., 1990, *L'educatore di professione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Demetrio, D., Fabbri, D., 2003, *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*, Carocci.
- Demetrio, D., 1992, *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Derrida, J., 1967, tr. it. 1971, *La scrittura e la differenza*, Einaudi, Torino.
- Dewey, J., 1899, tr. it. 1985, *Scuola e società*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., 1929, tr. it. 2003, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey, J., 1938, tr. it. 1993, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dilthey, W., 1878, tr. it. 2007, *Introduzione alle scienze dello spirito*, Bompiani, Milano.
- Di Ciaccia, A., Recalcati, M., 2000, *Jacques Lacan. Un insegnamento sul sapere dell'inconscio*, Bruno Mondadori, Milano.
- Dreyfus, H., Rabinow, P., (a cura di), 1982, tr. it. 1989, *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze,
- Eco, U., "Segno" in A.a. V.v. *Enciclopedia*, vol. XXII, Einaudi, Torino, 1981.

- Erbetta, A., 1994, *Luoghi di crisi. Sulla pedagogia come critica della pedagogia*, Il Segnalibro, Torino.
- Esposito, R., 2008, *Termini della politica. Comunità, immunità, biopolitica*, Mimesis, Milano.
- Esposito, R., 2007, *Terza persona. Politica della vita e filosofia dell'impersonale*, Einaudi, Torino.
- Fabbri, D., 1990, *La memoria della regina. Pensiero, complessità, formazione*, Guerini, Milano.
- Fadda, R., 1983, *Pedagogia e epistemologia. Saggio su Bachelard*, Giunti e Lisciani, Teramo.
- Fadda, R., 1997, *La cura la forma il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano.
- Fagioli, E., Fortunato, M., 1996, *Soggetto e verità. La questione dell'uomo nella filosofia contemporanea*, Mimesis, Milano.
- Foucault, M., 1990, tr. it. 1997, *Illuminismo e critica*, Donzelli, Roma.
- Foucault, M., tr. it. 1994, *Il discorso, la storia, la verità. Interventi 1969-1984*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M., 1971, tr. it. 1972, *L'ordine del discorso e altri interventi*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M., tr. it. 2008, *Il corpo, luogo di utopia*, Nottetempo, Roma.
- Foucault, M., 1972, tr. it. 1992, *La storia della follia nell'età classica*, Bur, Milano.
- Foucault, M., 1963, tr. it. 1998, *La nascita della clinica. Una archeologia dello sguardo medico*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M., 1999, tr. it. 2003, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1975-1976)*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., 1969, tr. it. 1971, *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura*, Bur, Milano.
- Foucault, M., 1975, tr. it. 1976, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino.
- Foucault, M., 1983, tr. it. 1996, *Discorso e verità nella Grecia Antica*, Donzelli editore, Roma.
- Foucault, M., "Sulla genealogia dell'etica" in Dreyfus, P., Rabinow, H., (a cura di), 1982, tr. it. 1989, *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1988.



- Foucault, M., “Perché studiare il soggetto? La questione del potere” in Dreyfus, P., Rabinow, H., (a cura di), 1982, trad. it. 1989, *La ricerca di Michel Foucault*, Ponte delle Grazie, Firenze, 1988.
- Foucault, M., 1966, tr. it. 1967, *Le parole e le cose. Un'archeologia dello sguardo medico*, BUR, Milano.
- Foucault, M., tr. it. 2006, *Antologia. L'impazienza della libertà*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., 1976, tr. it. 1978, *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., 1984, tr. it. 1985, *La cura di sé. Storia della sessualità 3*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., 2001, tr. it. 2004, *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., 1962, tr. it. 1997, *Malattia mentale e psicologia*, Raffaello Cortina, Milano, 1997.
- Foucault, M., 1989, tr. it. 1999, *I corsi al Collège de France. I Resumés*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., tr. it. 2001, *Biopolitica e liberalismo. Detti e scritti su potere ed etica 1975-1984*, Medusa Edizioni, Milano.
- Foucault, M., tr. it. 2001, *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, Mimesis, Milano,.
- Foucault, M., 2008, tr. it. 2009, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, Feltrinelli, Milano.
- Foucault, M., *Introduction à l'Anthropologie de Kant*, dattiloscritto.
- Fornari, F., 1979, *Simbolo e codice*, Feltrinelli, Milano.
- Franza, A., 1981, *Riflessioni sul problema della conoscenza in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze.
- Franza, A., 1993, *Giovani satiri e vecchi sileni. Frammenti di un discorso pedagogico*, Unicopli, Milano.
- Franza, A., 1994, *Retorica e metaforica in pedagogia. Quell'oscuro oggetto della formazione*, Unicopli, Milano.
- Franza, A., Mottana, P., 1997, *Dissolvenze. Le immagini della formazione*, Clueb, Bologna.
- Galimberti, U., 1984, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano.

- Galzigna, M., (a cura di), 2008, *Foucault oggi*, Feltrinelli, Milano.
- Gargani, A., 1975, *Il sapere senza fondamenti. La condotta intellettuale come strutturazione dell'esperienza comune*, Einaudi, Torino.
- Gargani, A., (a cura di), 1979, *La crisi della ragione. Nuovi modelli nel rapporto tra sapere e attività umane*, Einaudi, Torino.
- Gattico, E., Mantovani, S., (a cura di), 1995, *La ricerca sul campo in educazione. Vol 2: I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Gennari, M., 1995, *Storia della Bildung*, La Scuola, Brescia.
- Gennari, M., 2001, *Filosofia della formazione dell'uomo*, Bompiani, Milano.
- Ginzburg, C., 2000, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Einaudi, Torino.
- Goodman, N., 1978, tr. it. 1988, *Vedere e costruire il mondo*, Laterza, Bari-Roma.
- Grassi, F., 2005, *Minori a rischio. Il ruolo dell'educatore professionale*, Edizioni del Cerro.
- Gunter, B., 2005, *Potere e soggetto. Il dibattito sul post-fordismo*, LED Edizioni Universitarie.
- Habermas, J., 1985, tr. it. 1987, *Il discorso filosofico della modernità. Dodici lezioni*, Laterza, Bari.
- Hadot, P., 2002, tr. it. 2005, *Esercizi spirituali e filosofia antica*, Einaudi, Torino.
- Hadot, P., 1995, tr. it. 1998, *Cos'è la filosofia antica?*, Einaudi, Torino,.
- Hegel, G. W. F., 1837, tr. it. 1967, *Lezioni sulla storia della filosofia*, La Nuova Italia, Firenze, vol. III, 2.
- Heidegger, M., 1947, tr. it. 1995, *Lettera sull' «umanismo»*, Adelphi, Milano.
- Husserl, E., 1954, tr. it. 1997, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano.
- Imbasciati, A., 1991, *Affetto e rappresentazione*, Franco Angeli, Milano.
- Imbasciati, A., 1998, *Nascita e costruzione della mente*, Utet, Torino.
- Iori, V., 2000, *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini, Milano.
- Iori, V., 1988, *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Iori, V., 2003, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia, Firenze.

- Khun, T. S., 1962, tr. it. 1999, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino.
- Lacan, J., “Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi”, in Lacan, J., 1966, trad. it. 1974, *Scritti*, Einaudi, Torino, vol. I.
- Lacan, J., “Della struttura come immistione di un’alterità, presupposto di qualsiasi oggetto” in Macksey, R., Donato, E., (a cura di), 1970, trad. it. 1975, *La controversia sullo strutturalismo. I linguaggi della critica e le scienze dell’uomo*, Liguori Editore, Napoli.
- Lacan, J., 1991, tr. it. 2001, *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicoanalisi (1969-1970)*, Einaudi, Torino.
- Lecourt D.- Canguilhem, 1969, tr. it. 1997, G. *L’epistemologia di Gaston Bachelard*, Jaka Book, Milano.
- Lewin, K., tr. it. 2005, *La teoria, la ricerca, l’intervento*, Il Mulino, Bologna.
- Lo Verso, G., 1994, *Le relazioni soggettuali. Fondazione della psicologia dinamica e clinica*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Luhuman, L., Schorr, K., 1979, tr. it. 1999, K. E. *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Milano.
- Madrussan, E., 2005, *Il relazioniamo come paideia. L’orizzonte pedagogico del pensiero di Enzo Paci*, Erickson, Trento.
- Mannoni, O., tr. it. 1987, *L’amore da transfert*, Spirali edizioni, Milano.
- Mantegazza, R., 1998, *Filosofia dell’educazione*, Bruno Mondadori, Milano.
- Mantegazza, R., 1995, *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell’individuo e pedagogia della resistenza*, Unicopli, Milano.
- Mantegazza, R., 2001, *Unica rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano.
- Mantovani, S., (a cura di), 1998, *La ricerca sul campo in educazione. Vol 1: I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano.
- Marcialis, P., 2005, *L’arte della domanda. Il linguaggio sulla scena della clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano,.
- Marcucci, N., Pinzolo, L., 2010, *Strategie della relazione. Riconoscimento, transindividuale, alterità*, Meltemi, Roma.

- Mari, G., (a cura di), 1987, *Moderno e post-moderno. Soggetto, tempo, sapere nella società attuale*, Feltrinelli, Milano.
- Mariani, A., 2003, *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*, Unicopli, Milano.
- Mariani, A., (a cura di), 1997, *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione*, Unicopli, Milano.
- Mariani, A., 2000, *Foucault: per una genealogia dell'educazione. Modello teorico e dispositivo di governo*, Liguori, Napoli.
- Maritain, J., 1959, tr. it. 1985, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia.
- Maritain, J., 1959, *Pour une philosophie de l'éducation*, Fayard, Paris.
- Marzocco, O., (a cura di), 2004, *Moltiplicare Foucault. Vent'anni dopo*, Mimesis, Milano.
- Massa, R., 1975, *La scienze pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R., 1979, *Teoria pedagogica e prassi educativa*, Cappelli, Bologna.
- Massa, R., 1984, *La formazione dei formatori*, Irrsae Lombardia, Milano.
- Massa, R., 1988, *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa, R., (a cura di), 1989, *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano.
- Massa, R., 1986, *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano.
- Massa, R., (a cura di), 1989, *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, La Nuova Italia, Firenze.
- Massa, R., (a cura di), 1990, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma.
- Massa, R., 2000, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma.
- Massa, R., 1991, (a cura di), *Saperi, scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagista*, Unicopli, Milano.
- Massa, R., (a cura di), 1991, *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano.
- Millot, C., 1979, tr. it. 1982, *Freud antipedagogo*, Emme, Milano.

- Moroni, R., 2007, *Soggetto e modernità. Hegel, Nietzsche, Heidegger interpreti di Cartesio*, Franco Angeli, Milano.
- Morpurgo, E., 1988, *Tra tempo e parola. Figure del dialogo psicoanalitico*, Franco Angeli, Milano.
- Morpurgo, E., 1998, *Chi racconta a chi? Il dialogo psicoanalitico e gli enigmi della soggettività*, Franco Angeli, Milano.
- Mortari, L., 2003, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo della formazione*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., 2007, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma.
- Mortari, L., 2006, *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambiano*, Liguori, Napoli.
- Moscovici, S., tr. it. 2005, *Le rappresentazioni sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Mottana, P., 2004, *Miti d'oggi dell'educazione. E opportune contromisure*, Franco Angeli, Milano.
- Mottana, P., 1993, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*, Armando Editore, Roma.
- Munari, A., 1993, *Il sapere ritrovato. Conoscenza apprendimento, formazione*, Guerini & Associati, Milano.
- Muzi, M., Piromallo Gambardella, A., (a cura di), 1995, *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Napoli, P., (a cura di), 1997, *Michel Foucault. Illuminismo e critica*, Donzelli Editore, Roma.
- Natoli, S., 2005, *Le verità in gioco. Scritti su Foucault*, Feltrinelli, Milano.
- Natoli, S., 1979, *Soggetto e fondamento. Il sapere dell'origine e la scientificità della filosofia*, Bruno Mondadori, Milano.
- Nigris, E., (a cura di), 2004, *Didattica generale 1 – Ambienti di apprendimento*, Guerini, Firenze.
- Nietzsche, F., 1887, trad. it. 1977, *Genealogia della morale*, Bur, Milano.
- Nietzsche, F., trad. it 1977, *La nascita della tragedia*, Adelphi, Milano.
- Occulto, R., 2007, *Il lavoro dell'educatore. Formazione, metodologia e nuovi scenari sociali*, Carocci, Roma.

- Orsenigo, J., 2006, *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, Unicopli, Milano.
- Orsenigo, J., 1999, *Oltre a fine*, Unicopli, Milano.
- Orsenigo, J., 2008, *Lo spazio paradossale. Esercizio di filosofia dell'educazione*, Unicopli, Milano.
- Palmieri, C., 2000, *La cura educativa. Riflessioni ed esperienza tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano.
- Palmieri, C., Prada, G., (a cura di), 2001, *La diagnosi educativa. La questione della conoscenza del soggetto nelle pratiche pedagogiche*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Papi, F., nuova edizione 2001, *Sull'educazione*, Edizioni Ghibli, Milano.
- Pedrazza, M., 2007, *L'educatore extra-scolastico. Capire e utilizzare le variabili della personalità*, Roma, Carocci.
- Piromallo Gambardella, A., 1983, *Pedagogia tra ragione e immaginazione. Riflessioni su Gaston Bachelard*, Liguori, Naoli.
- Piazzesi, C., 2003, *Abitudine e potere. Da Pascal a Bourdieu*, Edizioni ETS, Pisa..
- Porcheddu, A., (a cura di), 2007, *La crisi del soggetto nella modernità liquida. Una sfida per l'educazione*, Unicopli, Milano.
- Porcheddu, A., (a cura di), 1990, *Gli incontri mancati. Materiali per la formazione del pedagogo*, Unicopli, Milano.
- Quaglino, G.P., 1999, *Fare formazione*, Il Mulino, Bologna.
- Quaglino, G. P., Carozzi, G. P., (a cura di), 1992, *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Franco Angeli, Milano.
- Ragusa Maggiore, G., 1984, *I presupposti del fallimento. Il soggetto*, CEDAM.
- Recalcati, M., 2005, *Per Lacan. Neoilluminismo, neoesistenzialismo, neostrutturalismo*, Borla, Roma.
- Revel, J., 2003, *Michel Foucault, un'ontologia dell'attualità*, Rubbettino, Soveria Mannelli.
- Revel, J., (a cura di), 1994, tr. it. 1996, *Archivio Foucault. Interventi colloqui interviste*, vol 1, *1961-1970 Follia, scrittura discorso*, Milano, Feltrinelli.
- Rezzara, A., (a cura di), 2004, *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, Franco Angeli, Milano.

- Rezzara, A., Riva M. G., (a cura di), 1999, *Formazione clinica del dirigente scolastico*, Franco Angeli, Milano.
- Rezzara, A., Olivieri Stiozzi, S., (a cura di), 2004, *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*, Franco Angeli, Milano.
- Rezzara, A., 2009, *Un dispositivo che educa*, Mimesis, Milano.
- Ricoeur, P., 1965, tr. it. 1991, *Della interpretazione. Saggio su Freud*, Il Melangolo, Genova.
- Rousseau, J.J., 1762, trad. it. 1997, *Emilio*, Armando editore, Roma.
- Riva, M., G., 2000, *Studio "clinico" sulla formazione*, Franco Angeli, Milano.
- Rovatti, P. A., 1987, *La posta in gioco: Heidegger, Husserl, il soggetto*, Bompiani, Milano.
- Salomone, I., 1997, *Il setting pedagogico. Vincoli e possibilità per l'interazione pedagogica*, Carocci, Roma.
- Salomone, I., (a cura di), 2003, *Il segno dell'altro. Per una propedeutica dell'esperienza educativa*, Franco Angeli, Milano.
- Sanna, M. E., (a cura di), 2005, *Ombre del soggetto. Potere e autonomia nella costruzione della modernità*, Ets.
- Schein, E. H., 1999, tr. it. 2001, *La consulenza di processo*, Cortina, Milano.
- Schein, E. H., tr. it. 1989, *Sviluppo organizzativo e metodo clinico*, Guerini, Milano.
- Schön, D., 1983, tr. it. 1993, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Dedalo.
- Sini, C., 2003, *Gli abiti, le pratiche, i saperi*, Jaca Book, Milano.
- Sini, C., 2000, *Gli idoli della conoscenza*, Raffaello Cortina, Milano.
- Sciacchitano, A., 2005, *Scienza come isteria. Il soggetto della scienza da Cartesio a Freud e la questione dell'infinito*, Campanotto, Pasian di Prato (UD).
- Sola, G., (a cura di), 2003, *Epistemologia pedagogica*, Bompiani, Torino.
- Sparti, D., 2002, *Epistemologia delle scienze sociali*, Il Mulino, Bologna.
- Spinoza, B., 1670, tr. it. 1991, *Trattato teologico-politico*, Tea, Milano.
- Tarizzo, D., 2009, *Introduzione a Lacan*, Laterza, Roma-Bari.
- Tramma, S., 2008, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Vaccaio, S., (a cura di), 2001, *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie*, Mimesis, Milano.

- Vaccaio, R., 1990, *Adorno e Foucault*, Mazzone editore, Palermo.
- Vattimo, G., 1980, *Al di là del soggetto. Nietzsche Heidegger e l'ermeneutica*, Feltrinelli, Milano.
- Vidali, P., 1985, *Metamorfosi: dalla verità al senso della verità*, Roma Laterza.
- Vozza, M., 1990, *Rilevanze epistemologia ed ermeneutica*, Laterza & figli, Roma.
- Winnicott, D. W., 1971, tr. it. 1990, *Gioco e realtà*, Armando, Milano.
- Zannini, L., 2001, *Salute, malattia e cura. Teorie e percorsi di clinica della formazione per gli operatori sanitari*, Franco Angeli, Milano.
- Zizek, S., 2000, tr. it. 2003, *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*, Cortina.
- Zaltieri, C., 2001, *Il secolo della conoscenza. Metafisica, linguaggio, verità, soggetto, metodo: cinque parole-chiave della filosofia del Novecento* Guerini e associati.



## Articoli e atti

- Acone, G., 1987, "Dell'autocomprensione in pedagogia" in *Scuola e città*, 2.
- Bertolini, P., 1988, "La filosofia dell'educazione come epistemologia pedagogica" in *Scuola e città*, 4.
- Bertolini, P., 1987, "Note su pedagogia e società" in *Scuola e città*, 5-6.
- Bertolini, P., Massa, R., 1996, "Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione", in Geymonat, L., (a cura di), *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, Vol. IX, *Il Novecento*, Garzanti, Milano.
- Cambi, F., 2001, "Il filosofo dell'educazione" in *Pedagogika*, 1.
- Cambi, F., 1987, "Il logos pedagogico nella crisi contemporanea" in *Scuola e città*, 1.
- Colicchi Lapresa, E., 1987, "Modelli tecnici e teoria della prassi educativa" in *Scuola e città*, 8.
- Corradini, L., 1987, "Istanza giustificativa e istanza esecutiva nel campo pedagogico" in *Scuola e città*, 4.
- Cappa, F., 1999, "Una nuova creatività pedagogica. Intervista a Riccardo Massa" in *Pedagogika*, 12.
- Enriquez, E., "Problematique de changement", *Connexions*, 4, 1973.
- Fadda, R., 1987, "Problematività e complessità della riflessione pedagogica", in *Scuola e città*, 3.
- Franza, A., 2001, "Il clinico della formazione" in *Pedagogika*, 1.
- Franza, A., 2000, voce "Clinica della formazione" in *Enciclopedia pedagogica italiana*.
- Fornaca, R., 1986, "Sui rapporti tra pedagogia e altre scienze dell'educazione" in *Scuola e città*, 12.
- Gattullo, M., 1986, "Sui rapporti tra pedagogia e altre scienze dell'educazione", in *Scuola e città*, 11.
- Granese, A., 1985, "Pensiero pedagogico o «pensiero pedagogico»? Appunti per una discussione sui rapporti tra teoria e pratica educativa" in *Scuola e città*, 3.
- Granese, A., 1986, "Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani" in *Scuola e Città*, 7.
- Granese, A., 1988, "Al termine di un dibattito" in *Scuola e città*, 4.

- Granese, A., 1990, "Pedagogia critica, scienze dell'educazione e organizzazione della ricerca nel campo dei problemi formativi", in *Scuola e Città*, 4.
- Lumbelli, L., 1980, "La ricerca esplorativa in pedagogia" in *Ricerche pedagogiche*, 56-61.
- Mari, G., 1980, "Louis Althusser" in *Belfagor*, n. 4.
- Massa, R., "Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione" in Borrelli, M., (a cura di), 1996, *La pedagogia italiana contemporanea*, vol. III, Pellegrini Editore, Cosenza.
- Massa, R., 1995, "Uscire dai soliti schemi" in *I democratici*, n. 6.
- Massa, R., voce "Pedagogia" in A.a. V.v., 1991, *Enciclopedia Garzanti di filosofia*, Garzanti, Milano.
- Massa, R., 1997, "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di «intenzionalità» e «progetto»" in Cappa, F., (a cura di), 2007, *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Franco Angeli, Milano.
- Massa, R., "Da una epistemologia pedagogica alla Clinica della formazione" in D'Alessandro, P., (a cura di), 1993, *Louis Althusser. Ermeneutica filosofica e interpretazione psicoanalitica*, Marcos y Marcos, Milano.
- Massa, R., 1973, "Per una teoria della ricerca pedagogica" in *I problemi della pedagogia*, 1.
- Massa, R., 1978, "La ricerca bastarda. Filosofia dell'educazione, scienze dell'educazione e scienza pedagogica" in *I problemi della pedagogia*, 1.
- Massa, R., "L'analisi del discorso pedagogico in ordine all'oggetto di una scienza dell'educazione" in Flores D'Arcais, G., (a cura di), 1983, *Atti del Convegno di studi Analisi del discorso pedagogico*, Padova.
- Massa, R., 1983, "Non è una disputa accademica" in *La Riforma della scuola*, 5.
- Massa, R., 1983, "Ci hanno tolto l'educazione" in *La Riforma della scuola*, 11.
- Massa, R., 1984, "La ricerca educativa in prospettiva del duemila" in *Scuola e Città*, 12.
- Massa, R., 1985, "Una brutta parola" in *La scuola se*, 4.
- Massa, R., 1985, "Il discorso interdetto" in *La scuola se*, 5.
- Massa, R., 1985, "Né letterati, né scienziati" in *La scuola se*, 8.

- Massa, R., 1985, "Parafrasando Bachelard" in *La scuola se*, 10-11-12-13.
- Massa, R., 1986, "I nemici della pedagogia" in *La scuola se*, 14.
- Massa, R., 1986, "Pedagogia in frammenti" in *La scuola se*, 16.
- Massa, R., 1986, "Insufficienza della pedagogia filosofica e delle scienze dell'educazione" in *La scuola se*, 17-18.
- Massa, R., "Il bambino «affettivo» come oggetto pedagogico: per una clinica della formazione", dattiloscritto.
- Massa, R., 1986, "Dalla pedagogia contestataria al primato dell'istruzione" in *La scuola se*, 19.
- Massa, R., 1986, "Estate e spontaneità" in *La scuola se*, 20.
- Massa, R., 1986, "Un fatale declino?" in *Scuola e Città*, 8.
- Massa, R., 1986, "Ma perché «caldo» è debole e tenero?" in *La scuola se*, 16.
- Massa, R., 1988, "L'operatore pedagogico: sapere antico, professionalità nuova" in *Albero a elica*, 1.
- Massa R. "Desiderio, struttura, formazione" in Brandalise, A., Failli, S., (a cura di), 1996, *Jacques Lacan, l'ermeneutica, il reale*, Unipress, Padova.
- Massa, R., "Per un possibile sviluppo della pedagogia come scienza dell'educazione" in Atti del VI Convegno internazionale di Studi, Aa. Vv., 1990, *Dove va la scienza? Educazione alla conoscenza e alla responsabilità*, Pellegrini, Cosenza.
- Massa, R., 1997, "Sugli usi della pedagogia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura" in *Eyclopaideia*, 2.
- Massa, R., 1999, "Per una nuova creatività pedagogica" in *Pedagogika*, 12.
- Massa, R., "Lo scenario dell'educare: la formazione di Emile come mito originario della pedagogia moderna" in A.a. V.v., 1990, *Studi di letteratura francese*, vol. 230- XVI, Firenze, Leo S. Olschki editore.
- Mottana, P., 1999, "La pedagogia come clinica della formazione" in *Pedagogika*, 12.
- Rezzara, A., 2001, "L'avventura della formazione" in *Pedagogika*, 21.
- Ruggenini, M., 1990, "Ambivalenza del moderno. Il principio di soggettività tra crisi e conciliazione" in *Paradigmi*, 22.
- Santoni Rugiu, A., 1987, "Calabroni e Pedagogia vecchia signora" in *Scuola e città*, 7.

Il primo ringraziamento va alla mia famiglia, ai miei genitori e a nonna Cecilia, per sostenermi in ogni mia scelta, per esserci anche quando sono lontana. Ad Alessia per l'inesauribile pazienza, per la presenza silenziosa. A Stefano per tutto quello che sa essere e divenire, perché è la mia casa. A Giorgia per la scelta rinnovata.

Alla professoressa Anna Rezzara per la fiducia generosa, per il suo sguardo acuto e appassionato, per il suo modo di fare pedagogia. Al professor Fulvio Carmagnola per la ricchezza di un pensiero che continua a interrogarsi. A Jole Orsenigo per i discorsi sul soggetto, per il suo interesse e la sua disponibilità. A Ernesto Curioni per la teoria che sa farsi corpo. Al Centro Studi Riccardo Massa per il valore e l'entusiasmo del suo progetto e delle sue persone. A Luca Pinzolo per i consigli e l'inesauribile e irriverente competenza.

A Martino, Carmela ed Erika per il vivace e reciproco sostegno, per aver condiviso e abitato con me le dis-avventure degli anni più belli della nostra vita.

A Fabio per il monitoraggio affettuoso, per la sua intelligenza sensibile e spassosa. A Chiara, Carlotta e Barbara per il contagioso entusiasmo, per l'energica creatività, perché sono speciali. A Giovanna per i piccoli gesti preziosi.

L'ultima sezione dei ringraziamenti va a Francesco Cappa per avermi mostrato la bellezza del lavoro in università e per la passione instancabile e viva con cui parla di pedagogia, senza il continuo e fertile confronto con lui questo lavoro non avrebbe preso questa forma.

A Conny perché non è mai assenza, per la sua forza che diventa la mia.

A Davide per l'irruzione tacita e incontrastabile della vita, per lo stupore e la scoperta che appartiene alla sfera del Caso.