

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO-BICOCCA

Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “R. Massa”



Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione

XXV Ciclo

Curriculum “Teorie della formazione e modelli di ricerca in pedagogia e in didattica”

*Genesi e sviluppo della clinica della formazione: il pensiero di
Riccardo Massa tra riflessione e sociomaterialismo*

s.s.d. M-PED/01

Coordinatore: Prof.ssa Ottavia ALBANESE
Tutor: Dott.ssa Cristina PALMIERI

Tesi di Dottorato di
Daniele SARTORI
Matricola 044034

Anno Accademico 2012-2013

Alla peer education

Indice

Introduzione.....	7
-------------------	---

PRIMA PARTE

DALLA SCIENZA PEDAGOGICA ALLA CLINICA DELLA FORMAZIONE

1. Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione	13
1.1. Massa e il dibattito pedagogico.....	13
1.2. Massa e il marxismo	16
1.3. La microfisica del potere foucaultiana e la microfisica dell'educazione.....	18
1.4. L'educazione come dispositivo educativo	21
2. Il dispositivo educativo nell'opera di Riccardo Massa	23
2.1. I livelli del dispositivo	24
2.2. Educazione in senso stretto.....	25
2.2.1. Educazione e prassi	26
2.2.2. L'educazione in quanto dispositivo metodologico.....	27
2.2.3. L'educazione in quanto dispositivo progettuale.....	28
2.2.4. L'educazione in quanto dispositivo strutturale.....	29
2.2.5. L'educazione in quanto dispositivo pragmatico.....	33
2.3. Educazione in senso lato.....	35
2.3.2. L'educazione in quanto dispositivo esistenziale	35
2.3.3. L'educazione in quanto dispositivo funzionale.....	36
2.3.4. L'educazione in quanto dispositivo transazionale.....	37
2.3.5. L'educazione in quanto dispositivo inconscio.....	38
2.3.6. L'educazione in quanto dispositivo ideologico.....	39
3. La clinica della formazione	41
3.1. Il problema della ricerca in pedagogia.....	41
3.2. Foucault e la Nascita della clinica	43
3.3. Clinica, pedagogia e scienze umane	45

3.4.	La clinica in pedagogia	48
3.5.	La clinica in pedagogia: ulteriori specificazioni d'oggetto.....	51
3.6.	La clinica della formazione: obiettivi e destinatari.....	56
3.7.	La clinica della formazione: impianto metodologico	58
3.7.1.	Prima stanza: la narrazione della vicenda formativa, la latenza referenziale e contestuale	59
3.7.2.	Seconda stanza: la categorizzazione della vicenda formativa, la latenza cognitiva.....	60
3.7.3.	Terza stanza: interpretazione della relazione formativa, la latenza affettiva	61
3.7.4.	La quarta stanza: la decostruzione della situazione formativa, la latenza procedurale.....	63

SECONDA PARTE

CLINICA DELLA FORMAZIONE E APPROCCI RIFLESSIVI

1.	Clinica della formazione e approcci riflessivi.....	66
1.1.	Evoluzione della clinica della formazione: da Istituzioni di pedagogia a La clinica della formazione.....	67
1.2.	Il contributo di Angelo Franza.....	67
1.3.	L'oggetto della clinica della formazione	71
1.4.	L'apparato deittico	73
1.5.	La dinamica del processo clinico: clinica della formazione, formazione e supervisione pedagogica	76
1.6.	Un esempio	78
1.6.1.	La deissi interna.....	78
1.6.2.	La deissi esterna	80
1.6.3.	La deissi simbolico proiettiva.....	81
1.6.4.	Sintesi finale	81
2.	Gli approcci riflessivi	83
2.1.	Riflessione: una genealogia del termine	83

2.2.	Dewey	84
2.3.	Kolb	87
2.4.	Schön: riflessione e statuto teorico e professionale del <i>social work</i>	88
2.4.1.	Razionalità tecnica ed evidence-based practice.....	89
2.4.2.	Verso gli approcci riflessivi.....	91
2.4.3.	Una terza via: Sheppard e la reflexivity	95
2.5.	Mezirow e l'apprendimento trasformativo	98
2.6.	Brookfield: reflection e critical reflection.....	102
2.7.	Prime conclusioni	103
2.8.	Jan Fook e la critical reflection.....	108
2.9.	Supervisione in atto: l'impianto metodologico della critical reflection.....	111
2.10.	Approcci riflessivi e clinica della formazione: possibili sviluppi.....	115

TERZA PARTE

CLINICA DELLA FORMAZIONE E APPROCCI SOCIOMATERIALISTI

1.	Actor-Network Theory e dispositivo educativo	121
1.1.	Lo sviluppo delle STS: il contesto storico, economico, sociale	123
1.2.	Tre figure chiave nelle STS e il loro contributo allo sviluppo della ANT.....	125
1.2.1.	Kuhn	126
1.2.2.	La Sociology of Science knowledge, Bloor e lo Strong Programme	127
1.2.3.	Hughes	130
1.3.	Un'alternativa alla Sociology of Science Knowledge: l'annosa questione della costruzione della conoscenza.....	131
1.4.	La ANT e la metafora della costruzione	133
1.5.	La catena del referente	134
1.6.	Il naturale è fabbricato	136
1.7.	Primi elementi sul rapporto tra umano e non-umano: attante, attore e traslazione	138

1.8.	Ancora sul rapporto umano non-umano: la traslazione come delega.....	140
1.9.	Un nuovo modo di intendere la metafora della costruzione	141
1.10.	Un nuovo modo di intendere il sociale: dalla società al collettivo.....	142
1.11.	Un modello in cinque anelli per spiegare la scienza	144
1.12.	ANT: teoria o metodo?.....	146
1.13.	Cos'è un network?.....	147
1.14.	Criticità della nozione di network	149
2.	Dagli STS all'educazione: l'educazione come network	151
2.1.	Educazione e curriculum.....	151
2.2.	Conoscenza e processo educativo	153
3.	Ripensare il dispositivo massiano	157
3.1.	Concetti chiave del dispositivo massiano	157
3.2.	Network e dispositivo foucaultiano	159
3.3.	Ulteriori specificazioni della metafora del network: l'after-ANT	160
3.4.	Una nuova concezione del dispositivo educativo	164
3.5.	Ibridi e ricerca etnografica	165
3.6.	Verso l'educazione performata: Massa e la metafora teatrale	167
3.7.	Un nuovo modo di intendere l'azione: riformulazione del rapporto dispositivo/educando	170
3.8.	Educatore ed educando	172
3.9.	Massa, ANT e consulenza.....	173
4.	Note conclusive: Quale futuro per dispositivo educativo e clinica della formazione?.....	175
	Bibliografia.....	178

Introduzione

La scintilla che ha dato il via – un po' confusamente – a questo lavoro si deve al prof. Victor J. Friedman – che nulla sa di tutto questo. Allievo di Argyrs e Schön, indiscussi punti di riferimento nell'ambito del management e dell'*organizational learning*, Friedman ci fece sperimentare durante un incontro di dottorato il metodo di lavoro da lui usato in consulenza. L'esercizio era semplice: dividere il foglio in due parti; pensare a un problema che avevamo precedentemente tentato di risolvere assieme a un collega; scrivere in una colonna un breve resoconto della conversazione avuta a tal proposito con il nostro interlocutore. Nell'altra colonna annotare pensieri e stati d'animo corrispondenti agli avvenimenti salienti.

Il parallelo con la proposta consulenziale massiana – la clinica della formazione – fu spiazzante. Essa prevede infatti solitamente la stesura di un episodio relativo alla propria vita professionale e l'analisi dello stesso relativamente a salienze, aspetti cognitivi – giudizi, pregiudizi, teorie implicite – e affetti. Nessuno degli autori cui il pedagogista milanese fa riferimento nei suoi testi era stato esplicitamente nominato: non Althusser, non Foucault, non Lacan; eppure dal punto di vista procedurale i due approcci si somigliavano notevolmente. Come era possibile?

Dovevo saperne di più, anche perché questo avrebbe dato la possibilità di inserire parte del pensiero di Massa – una parte piuttosto importante, a dire il vero: la clinica della formazione occupa il pedagogista milanese per tutti gli anni '90 – nel dibattito internazionale.

Da quella domanda ha avuto origine questo lavoro. È grazie ad essa infatti che sono tornato sui testi di Riccardo Massa, deciso a interrogare più a fondo la clinica della formazione.

La proposta teorica massiana, grazie anche al lavoro dei suoi primi studenti e alla recente istituzione del Centro Studi Riccardo Massa, sta ora lentamente diffondendosi. La clinica della formazione, considerata il frutto più maturo del suo pensiero, nonché il suo lascito più importante, è attualmente impiegata a fini consulenziali e di supervisione in numerosi servizi. L'impianto metodologico originario – depositato ne *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* – ha dato nel tempo origine a molte varianti

non codificate, che di esso mantengono le radici epistemologiche, saldamente ancorate a quello che Massa ha definito “dispositivo educativo”. Insomma: siamo andati avanti.

Quello che noi proponiamo qui è un passo indietro. La clinica della formazione si configurava sin dalla sua nascita come una proposta molto ambiziosa. Essa avrebbe dovuto consentire alla pedagogia di divenire finalmente scienza e sempre per suo tramite sarebbe stato possibile gettar luce sulla pratica educativa armati di categorie squisitamente pedagogiche. Qualcosa però è andato storto: una delle quattro “stanze” in cui è articolata, per giunta proprio quella che dovrebbe consentire di giungere al cuore dell’evento educativo, è rimasta inesplorata; non vuota, si badi bene, ma inesplorata. Come vedremo, è lo stesso impianto della clinica della formazione a impedirvi l’accesso.

Il nostro lavoro vuole ripartire da qui, iniziando col “fare il punto”. Intendiamo quindi riprendere e approfondire genesi e sviluppo della clinica della formazione, tracciando all’interno del pensiero massiano una traiettoria ideale che da *La scienza pedagogica* (1975) – primo testo nel quale Massa espone la sua proposta teorica – giunge sino alla pubblicazione de *La clinica della formazione: un’esperienza di ricerca*, per proseguire poi attraverso pubblicazioni meno conosciute, soprattutto saggi e interventi a convegni. Il nostro primo obiettivo è quello di esplicitare i fondamenti teorici sui quali poggia la clinica della formazione, chiarendo contemporaneamente il ruolo che ad essa era stato assegnato all’interno del più ampio progetto massiano di fondazione della pedagogia come scienza. Occorrerà poi capire se effettivamente adempia ai suoi compiti.

Proprio questo è il secondo dei nostri obiettivi: capire cosa essa consenta effettivamente di fare. Cosa cattura della pratica educativa? Mantiene le promesse del suo fondatore? E ancora: che tipo di processo inneschiamo quando proponiamo un percorso di clinica della formazione, quando cioè impegnamo educatori professionali o naturali in un percorso di supervisione o consulenza che legge la pratica educativa attraverso le categorie teoriche massiane?

Il terzo obiettivo è quello di cercare di esplorarne limiti e possibilità, abbozzando delle possibili direzioni di sviluppo. Urge in particolare comprendere se e come sia possibile portare a termine il lavoro di Massa: è davvero possibile fondare la pedagogia come scienza per il tramite della clinica della formazione?

Non arriveremo a tanto, ma ci riserveremo comunque di avanzare, in chiusura, alcune proposte a riguardo.

Il lavoro si articola in tre sezioni, ognuna corrispondente grosso modo ai tre obiettivi principali che ci siamo dati.

Inizieremo con l'individuare i principali orientamenti del dibattito pedagogico in cui si inserisce la proposta pedagogica massiana, così da poter mettere in luce di questa l'innovatività. Prenderemo dunque in esame *La scienza pedagogica*. È in questo volume infatti che viene esplicitato per la prima volta il principale interesse di ricerca di Riccardo Massa: lo statuto della pedagogia. Nel tentativo di fondarla come scienza, il pedagogista milanese tenta qui una sintesi originale di marxismo e psicologia. Comincia già a delinearsi quello che costituisce a nostro parere il nucleo della sua intera proposta teorica: il ruolo attivo del non-umano – qui sotto le sembianze di contesto economico-sociale – nel processo educativo; a ciò si associa il distanziamento da qualsiasi posizione antropocentrica. Insomma: per spiegare ciò che accade in educazione non è possibile fare riferimento esclusivo al soggetto e agli attributi che generalmente lo caratterizzano: intenzionalità e coscienza; occorre piuttosto rendere conto dell'interazione individuo-materia, garantendo a quest'ultima agentività. È la frequentazione dei testi foucaultiani a consentire a Massa di attestarsi su queste posizioni. Esploreremo quindi il legame tra il pedagogista milanese e il filosofo francese, iniziando dalla nozione massiana di dispositivo educativo; essa è infatti comprensibile solo a partire dall'analitica del potere e dalla nozione di dispositivo foucaultiane. Nel dettaglio, tenteremo un'analisi del dispositivo massiano e vedremo l'influenza che *Sorvegliare e punire* – celebre testo del filosofo francese – ha avuto su di esso. L'interesse per la materialità si fa qui più evidente. Il processo educativo è sorretto a livello latente da una rete di elementi umani e non-umani in interazione. Introdurremo quindi la clinica della formazione, approccio alla ricerca e alla consulenza in educazione ideato da Massa in collaborazione con il collega e amico Angelo Franza. Vedremo come essa si inserisca nel panorama della ricerca pedagogica degli anni '90, chiarendone l'innovatività; spiegheremo inoltre i suoi legami con la nozione foucaultiana di clinica e quella massiana di dispositivo educativo. Proseguiremo quindi verso la seconda sezione del lavoro. In essa analizzeremo nel dettaglio l'impianto metodologico della clinica della formazione e apprezzeremo l'influenza che il pensiero

di Franza ha avuto su di essa. Noteremo inoltre come questa, nata per apprezzare il complesso gioco di elementi umani e non-umani che sorregge il processo educativo, si focalizzi invece quasi esclusivamente sulla sfera cognitiva ed affettiva del soggetto. In ragione di questo, si determina uno scollamento rispetto al modo di concepire l'educazione che caratterizzava invece la produzione precedente – sulla quale per altro la clinica della formazione si fonda. Nel dettaglio, se in *Educare o istruire* l'intera metafora del dispositivo era giocata proprio sull'iterazione tra individuo e materia, entrambi parti attive nel processo educativo, ora l'agentività prima garantita al secondo polo sembra venire meno. La clinica si interessa delle rappresentazioni sociali che guidano l'azione del soggetto e che rischiano di interferire con la sua pratica professionale.

Siamo dunque a un bivio: è possibile sviluppare la clinica in chiave consulenziale, forti del suo focus sulla dinamica immagine-trattamento, oppure reinstrararla nuovamente verso l'indagine del complesso gioco tra elementi umani e non-umani che sorregge il processo educativo. Abbiamo tentato di percorrere entrambe le strade.

Nella seconda parte della tesi avvicineremo la clinica della formazione ai cosiddetti “approcci riflessivi”, teorie e modelli del processo educativo incentrati sulla nozione di riflessione; con essi condivide il focus sul soggetto e la scarsa attenzione alla materialità. Ciò ci consentirà di apprezzare maggiormente la svolta impressa dalla clinica della formazione al pensiero massiano. Trarremo inoltre da essi preziose indicazioni per svilupparla ulteriormente in chiave consulenziale.

Nella terza sezione abbiamo invece cercato di recuperare le potenzialità insite nel pensiero massiano per tornare ad indagare la materialità e i suoi rapporti con l'individuo. Ci siamo rivolti per questo agli “approcci sociomaterialisti alla ricerca in educazione” (Fenwick, Edwards, & Sawchuck, 2011); loro peculiarità è il ridimensionamento del ruolo del soggetto: l'individuo è tra la materia, non sopra di essa. Il processo educativo diviene spiegabile solo tracciando le innumerevoli connessioni che legano l'uomo al non-umano. Abbiamo preso in considerazione in particolare l'Actor-Network Theory. Diffusa inizialmente nei Science and Technology Studies, essa offre un'eccellente disamina del ruolo giocato dalla materialità – inclusi spazi, tempi e corpi, cari a Massa – non solo nell'impresa scientifica, ma anche in educazione, campo nel quale ha iniziato a essere usata a partire dagli anni '90.

Introdurremo le categorie teoriche fondamentali sulle quali si basa questo metodo di ricerca ed evidenzieremo le possibili sovrapposizioni col pensiero massiano. Ci soffermeremo in particolare sulla nozione di network e sulla concezione dell'azione ad essa sottesa; noteremo in particolare come la ANT, al pari di Massa, estenda l'agentività anche al non-umano. Rileggeremo quindi su queste basi la nozione massiana di dispositivo e quella di latenza procedurale – cuore della clinica della formazione. Durante il percorso, avremo cura di mostrare le potenzialità e i risultati conseguiti dall'Actor-network theory nella ricerca in educazione. Ripenseremo infine l'intervento consulenziale sulla base di quanto detto sin qui, mostrandone possibili future traiettorie. Riprenderemo in particolare dalla clinica della formazioni la cosiddetta deissi teatrale, la proposta cioè di far fare esperienza diretta attraverso il teatro delle innumerevoli interazioni materialità-soggetto di cui è composto il processo educativo.

PRIMA PARTE
DALLA SCIENZA PEDAGOGICA ALLA
CLINICA DELLA FORMAZIONE

1. Dalla Scienza pedagogica alla Clinica della formazione

Sembra esservi una sorta di filo rosso che attraversa l'intera opera di Riccardo Massa. È lo stesso pedagogista milanese a mostrarlo quando afferma: «la questione su cui avevo provato ad accanirmi da giovane era (...) quella dell'identità della pedagogia. (...) Insomma, il bisogno che noi sentiamo è quello di provare a definire l'identità, lo statuto – si diceva una volta – della pedagogia, che è così sfuggente e che è così inconsistente» (Massa, 2002, p. 315). Lo scopo di questa prima parte è precisamente quello di inseguire questo filo sino al suo esito ultimo: la proposta di una clinica della formazione per giungere finalmente alla costituzione di una scienza pedagogica.

Inizieremo inserendo Massa nel dibattito pedagogico a lui contemporaneo. Prenderemo quindi in considerazione: *La scienza pedagogica* (1975). Comincia qui a delinearsi l'interesse massiano per la materialità: il contesto socioeconomico è in grado di dar luogo a determinazioni comportamentali; grazie a una originale lettura di marxismo e psicanalisi viene inoltre fondata la pedagogia come tecnologia o scienza del metodo educativo. Passeremo poi a delineare l'impatto che la frequentazione dei testi di Foucault ha sul pensiero del giovane pedagogista. A questo scopo ci soffermeremo sulla nozione foucaultiana di dispositivo e su quella di analitica del potere. Ad esse si ispira Massa quando definisce l'educazione un 'dispositivo'. Chiariremo cosa si intenda con questa espressione e analizzeremo la struttura interna del 'dispositivo educativo' stesso. Esso costituisce lo sfondo epistemologico su cui si innesta la clinica della formazione, metodologia di ricerca e supervisione ideata dallo stesso Massa per indagare il processo educativo in chiave pedagogica. Collocheremo quest'ultima all'interno del panorama della ricerca in educazione e tenteremo di rendere conto della sua innovatività.

1.1. Massa e il dibattito pedagogico

Il rapporto di Massa con il panorama culturale italiano degli anni '80-'90 è abbastanza controverso. Stupisce innanzitutto la vastità delle fonti e degli argomenti trattati: il pensiero massiano travalica i confini del dibattito strettamente pedagogico, intavolando spesso conversazioni con discipline altre – psicologia e psicanalisi *in primis*. Non

manca inoltre l'interesse – diremmo anche il fiuto – per i temi più d'attualità di quel periodo: i mass media, la crescente diffusione delle scienze dell'organizzazione, il mutare del *milieu* educativo nella società italiana di quegli anni, l'immigrazione, sono tutti individuati quali possibili ambiti di applicazione del sapere pedagogico. Beninteso, Massa non risparmia una critica serrata ai suoi contemporanei – ad una pedagogia non all'altezza del suo tempo e dei suoi compiti – assumendosi come preciso compito quello di rifondare una scienza pedagogica da lui stesso dichiarata morta. È anche grazie a questo rapporto spesso conflittuale con l'accademia che è andata sviluppandosi negli anni la posizione massiana circa l'educazione. Massa individua tre opzioni culturali dominanti cui è possibile ricondurre il modo di concepire concettualmente e praticamente il processo educativo: prospettive empiriste, umaniste e materialiste.

Le prospettive empiriste ancorano la produzione di qualsiasi discorso inerente i problemi educativi alla «rilevazione sistematica e controllata di dati empirici» (Massa & Bertolini, 1975, p. 337). L'esperienza e il discorso pedagogico trattano «fenomeni osservabili tramite strumenti adeguati» (*ivi*, p. 338), che «interessano in quanto regolabili e manipolabili rispetto a obiettivi verificati» (*ibidem*). La pedagogia va qui incontro a una deriva tecnica: diviene campo di applicazione di un sapere prodotto altrove e si interessa unicamente della messa a punto di tecniche efficaci di intervento.

Possono essere invece definite come umaniste «le prospettive che considerano irrinunciabile il riferimento a componenti specificamente umane della realtà educativa, in quanto non rilevabili con il metodo delle scienze naturali» (*ivi*, p. 345). L'educazione si fa pratica: l'educare è inteso come agire orientato da fini, scopi, valori; la pedagogia ha l'obiettivo di «esprimere e far valere dimensioni capaci di guidare l'azione educativa» (*ibidem*): l'educatore è poeta e artista – nel caso in cui si enfatizzino le dimensioni teleologica e valoriale del processo educativo – o tecnico – laddove ci si riferisca esclusivamente a quella metodologica e progettuale. Interna a questo orientamento, la fenomenologia individua nell'educazione una regione ontologica del mondo della vita, di cui mettere in luce le direzioni di senso intenzionali e originarie; essa riesce in questo modo a superare il dualismo teoria/prassi, interpretazione/operatività tipico del sapere pedagogico. Massa cresce alla scuola di Bertolini e tutttavia svincola la fenomenologia da qualsiasi presupposto coscienziale, ribadendone invece la carica antiumanista, insita nel continuo rimando ad un legame

inseparabile tra soggetto e oggetto da essa postulato. Alla fenomenologia rimandano alcune delle categorie utilizzate da Massa nel suo discorso più maturo: mondo della vita e mondo della formazione, esperienza, solo per citarne alcune. Il pedagogista milanese sarà inoltre influenzato dalla prospettiva ermeneutica: la clinica della formazione, di cui Massa è fondatore, mira alla decostruzione ed all'interpretazione del processo educativo facendo riferimento a materiale di natura testuale.

Da ultimo, l'orizzonte materialista «ribadisce che l'esperienza educativa (cognitiva e affettiva nel medesimo tempo) è null'altro che una continua generazione, connessione, trasformazione ed estinzione di costrutti pratico-sociali operanti su eventi fisici ed emotivi» (*ivi*, p. 351). L'educazione non è dunque riducibile a «rappresentazioni di tipo intellettuale» (*ibidem*), come vorrebbero empirismo e razionalismo; è piuttosto una «macchina teatrale di strutture materiali a specifica valenza simbolica che si esprimono in sistemi relazionali complessi» (*ibidem*). In queste poche righe è possibile rintracciare l'influenza che Althusser esercita soprattutto sul primo Massa e l'interesse che il pedagogista milanese dimostra verso la psicanalisi e il pensiero sistemico. Grazie a queste – ed alla prospettiva sistemica in particolare – la dimensione emotiva e quella corporea tornano prepotentemente al centro del dibattito sull'apprendimento, dove erano già state collocate dall'esistenzialismo con Merleau-Ponty (Barone, 1997). L'interesse che Massa manifesta nei confronti della prospettiva sistemico-costruttivista è però legato soprattutto alla possibilità di «poter valorizzare, su di un piano interno al lavoro scientifico, il casuale, il contingente, il residuale, il molteplice, il mutevole – quindi l'individuale, l'ambiguo, il latente» (Massa & Bertolini, 1975, p. 352). Tale interesse sembra legarsi alla rilettura delle nozioni foucaultiane di clinica e dispositivo operata da Massa. In estrema sintesi, la nozione di clinica consente al pedagogista milanese di fondare epistemologicamente la ricerca idiografica in educazione, quella di dispositivo di concepire il processo educativo come insieme di elementi in cui a contare sono soprattutto i legami reciproci. Scrive Massa: «il concetto di “dispositivo” mi piace perché in Foucault consente di tradurre 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, 2002, p. 337). Detto altrimenti, l'approccio sistemico consentirebbe di portare il dibattito pedagogico verso uno «strutturalismo ermeneutico» (Massa & Bertolini, 1975, p. 352), in cui alla pluralità

di strutture determinanti subentri una pluralità di costrutti convenzionali. Tra gli strutturalisti, Massa guarda con particolare interesse al già citato Foucault e a Lacan.

Frequenta inoltre il marxismo: come abbiamo visto, il primo Massa legge Althusser e ne reinterpretava la nozione di struttura.

Non siamo però mai di fronte ad un materialismo ingenuo: l'incontro con la psicanalisi apre infatti la teorizzazione alla dimensione simbolica e fantasmatica della formazione.

Seguiremo ora più da vicino genesi ed evoluzione del pensiero massiano, avendo come sfondo le tradizioni teoriche incontrate sinora. Stante la posizione particolare di Massa nei confronti del marxismo e del suo utilizzo all'interno del dibattito pedagogico italiano, inizieremo proprio da qui.

1.2. Massa e il marxismo

Sin dai primi scritti, il rapporto di Massa con il marxismo si è collocato al di fuori dell'abituale utilizzo che di quest'ultimo è stato fatto all'interno del dibattito pedagogico italiano – impegnato in particolare attorno al tema althusseriano della scuola come apparato ideologico di stato. Ne *La scienza pedagogica* il marxismo non è interpellato in merito al ruolo giocato dall'educazione nella trasmissione dell'ideologia dominante, ma in quanto portatore di una rottura epistemologica – che è precisamente ciò che Massa intende realizzare nel tentativo di fondare la scienza pedagogica. Nel testo gli scritti epistemologici di Althusser si combinano con la psicologia, nel felice tentativo di mostrare come strutture socioeconomiche e dinamiche della personalità siano profondamente legate nell'evento educativo. Riconoscendo che ogni comportamento «è socialmente determinato» (Massa, 1975, p. 57), la psicologia non solo «trova la sua specificazione fondante nel materialismo storico» (*ivi*, p. 58), ma apre anche alla metodologia educativa la «possibilità di orientare efficacemente la determinazione sociale del comportamento» stesso (*ibidem*). L'educazione diviene così al contempo «il processo dialettico di strutturazione delle personalità umane attraverso la loro relazionalità libidica e produttiva con l'ordine socioculturale e socioeconomico, e il processo di strutturazione dell'ordine socioculturale e socioeconomico attraverso la relazionalità libidica e produttiva che struttura le stesse personalità umane» (*ivi*, p. 65).

Grazie ad un'accorta rilettura del concetto althusseriano di struttura, il pedagogista milanese individua nell'educazione «una istanza materialmente determinata ma dotata d'una sua efficacia relativa e d'una sua specifica temporalità» (*ivi*, p. 43). Essa non è appiattibile o compiutamente analizzabile a partire dalla struttura socioeconomica, in quanto quest'ultima non la determina meccanicamente, ma condizionalmente – ne è per l'appunto «possibilità condizionante» (*ivi*, p. 59). Si apre così lo spazio per pensare la pedagogia come scienza di questa regione.

Il ruolo che il marxismo ha giocato nel pensiero pedagogico è ritematizzato da Massa alcuni anni più tardi ne *Le tecniche e i corpi*, alla luce dell'incontro con il pensiero foucaultiano: «il grande contributo che il marxismo ha dato alla interpretazione dei fenomeni educativi è stato quello dell'impossibilità di ridurre tali fenomeni a fenomeni psicologici, mettendo in luce la dimensione sociale, storica di essi» (Massa, 2003a, p. 449). Non basta però il marxismo a fondare la pedagogia:

questa oggettivazione storico-sociale dell'educazione va poi demarcata da un punto di vista pedagogico, perché altrimenti alla dissoluzione nella psicologia dell'educazione corrisponde la dissoluzione nella sociologia dell'educazione o in una teoria marxista onnicomprensiva della conoscenza storico sociale (*ivi*, p. 450).

Postulando «l'immediatezza del rapporto tra condizioni sociali, determinazioni storico-materiali ed effetti educativi determinati» (*ivi*, p. 448), il dibattito pedagogico ha precluso alla pedagogia la possibilità di dotarsi di un oggetto e ha messo contemporaneamente capo ad un balletto tra educazione buona – perché persegue fini desiderabili e trasmette valori accettabili – ed educazione riprovevole – perché sempre e comunque fattore di riproduzione dell'ideologia dominante. Per oltrepassare questa condizione di stasi, non è necessario rinnegare «il nesso tra le idee pedagogiche, le pratiche educative e i condizionamenti storico-sociali» (*ivi*, p. 126). Occorre piuttosto dare del marxismo un'interpretazione più strutturalistica. Si arriverebbe così a postulare l'esistenza di «una zona intermedia materialmente determinata che determina a sua volta materialmente il modo di essere dell'educazione» (*ivi*, p. 448); una «struttura specifica che produce l'educazione, il suo esito alienato e alienante, la sua funzione ideologica» (*ivi*, p. 127). Il che significa che a caratterizzare l'accadere educativo sono

«aspetti relativamente invariati e di struttura, (...), non risolvibili nelle strutture più ampie della formazione economico-sociale» (*ivi*, p. 449).

1.3. La microfisica del potere foucaultiana e la microfisica dell'educazione

È la frequentazione dei testi foucaultiani a consentire a Massa di fare questo salto, allontanandosi così dalle posizioni marxiste dominanti in pedagogia. L'analisi del potere cui mette capo il filosofo francese in *Sorvegliare e punire* e poi ne *La volontà di sapere* si distanzia infatti nettamente dalla concezione del potere propria di un certo marxismo – sicuramente di quello pedagogico – secondo cui questo si eserciterebbe in maniera discendente, dall'alto verso il basso: i gruppi sociali dominanti ne sarebbero i detentori e se ne servirebbero per asservire gli altri; i servizi educativi e la scuola in particolare parteciperebbero di questo progetto.

L'analisi del potere foucaultiana abbracciata da Massa si muove in direzione opposta: il suo movimento è ascendente. Scrive Foucault: «l'analisi in termini di potere non deve postulare, come dati iniziali, la sovranità dello Stato, la forma della legge, o l'unità globale di una dominazione, che ne sono solo le forme ultime» (Foucault, 1993, p. 82). Ancora: «Non c'è, all'origine delle relazioni di potere, e come matrice generale, un'opposizione binaria e globale fra i dominanti e i dominati. (...) i rapporti di forza molteplici che si formano ed operano negli apparati di produzione, nelle famiglie, nei gruppi ristretti, nelle istituzioni, servono da supporto ad ampi effetti di divisione che percorrono l'insieme del corpo sociale» (*ivi*, pp. 83-84).

Il potere poggia su di una complessa rete di procedure e tecniche operanti a livello del quotidiano, che gli permettono di aver presa sul soggetto. È questa microfisica che sorregge forme di dominazione più estese come quella esercitata dallo Stato o dal capitalismo. È inoltre produttivo, ha effetti positivi: «positività non indica qualcosa di buono, di bene, di positivo appunto; indica invece che c'è qualcosa che produce effetti complessi, conseguenze sociali e pedagogiche significative» (Barone, Orsenigo, & Palmieri, 2002, p. 73). L'incontro con Foucault consente a Massa di specificare ulteriormente il legame che unisce dinamiche della personalità e struttura

socioeconomica già trattato precedentemente ne *La scienza pedagogica*, fondandolo ora su di un reticolo di pratiche specifiche e individuando così un oggetto preciso per la pedagogia: la rete di procedure materialmente e storicamente determinate che permette ai condizionamenti storico-sociali di agire sull'individuo.

In *Sorvegliare e punire* l'analisi del potere foucaultiana incontra i contesti della cosiddetta educazione intenzionale – la prigione, il collegio, la scuola – individuando nella disciplina il principio chiave del loro funzionamento. Il termine disciplina designa una «tecnologia specifica del potere» (Foucault, 1993, p. 212), grazie a cui il potere stesso può avere presa sui soggetti. I suoi ingranaggi fondamentali sono «l'arte delle ripartizioni dei tempi, dei corpi e degli spazi, il controllo delle attività, l'organizzazione dei processi evolutivi, la composizione delle forze, la sorveglianza gerarchica, la sanzione normalizzatrice, l'esame, il panottismo» (Massa, 1997a, p. 131). Grazie a questo reticolo di pratiche l'individuo è recuperato – la prigione – addestrato – la fabbrica – educato – la scuola – ed è sempre questo reticolo che consente più genericamente di fargli «fare esperienze» (Foucault, 1993, p. 222) che ne modificano il comportamento. La rete di pratiche sottesa al potere disciplinare produce insomma quegli effetti di determinazione comportamentale di cui già *La scienza pedagogica* si interessava. Ecco quindi spiegato l'interesse che la pedagogia dovrebbe nutrire nei confronti della microfisica del potere.

Su queste basi Massa definisce l'educazione come «qualunque processo di determinazione comportamentale quali che siano le sue modalità, i suoi intenti e i suoi effetti» (Massa, 2003a, p. 481), ed individua inoltre nella pedagogia «il sapere che permette di conoscere i meccanismi dai quali una tale determinazione è di fatto determinata nella sua più diretta specificità» (*ibidem*).

Massa riprende in particolare da *Sorvegliare e punire* tre elementi che si distinguono per il ruolo chiave giocato all'interno della disciplina: spazio, tempo e corpo; ci soffermeremo più avanti sulla posizione del tutto particolare che essi occupano nella concezione massiana dell'educazione; per ora, limitiamoci a vederli all'opera nel testo del filosofo francese.

La disciplina è maestra della ripartizione, in primo luogo degli spazi. A questo proposito, il primo principio che essa segue è la clausura: «la specificazione di un luogo eterogeneo rispetto a tutti gli altri e chiuso su se stesso. Luogo protetto dalla monotonia

disciplinare» (Foucault, 1993, p. 154). Caserme, prigioni, manifatture, ma anche collegi e comunità residenziali. La potenza dell'isolamento e della clausura non sfugge a Massa, che individua proprio nella residenzialità – nella costrizione di una «educazione totale» (*ivi*, p. 257), simile in tutto e per tutto a quella del carcere – il modello per eccellenza di gran parte dei servizi educativi e socio-assistenziali anche moderni.

Alla separazione dal mondo esterno si associa il principio della localizzazione elementare: «a ogni individuo, il suo posto; ed in ogni posto il suo individuo. Evitare le distribuzioni a gruppi; scomporre le strutture collettive; analizzare le pluralità confuse, massive, sfuggenti» (*ivi*, p. 155); annotare assenze e presenze di ciascuno, regolamentarne non solo ingresso e uscita, ma anche circolazione e possibili comunicazioni; impedire la coagulazione o comunque asservirla alle esigenze di produzione – si potrebbe dire: ciascuno nel suo banco, tranne che per i lavori di gruppo. Lo spazio diviene seriale: ogni individuo occupa un posto in una classificazione – secondo l'età, secondo le capacità, secondo le sue prestazioni: è costantemente riferito ad una norma, ad una «conformità da realizzare» (*ivi*, p. 200), rispetto alla quale viene tracciato il limite dell'anormale.

Situata all'incrocio tra sorveglianza e normalizzazione, la tecnica dell'esame consente ad un tempo di osservare e sanzionare. Ciascun individuo è reso visibile nella sua singolarità, entra a far parte di un campo documentario in cui i suoi tratti vengono fissati – oggettivazione – per essere comparati; divenuto caso, può essere ulteriormente assoggettato.

Nella tecnologia disciplinare lo spazio è dunque misto. È reale – chiama in causa elementi architettonici e materiali come la disposizione delle sale e degli oggetti d'arredamento – e contemporaneamente ideale – poiché implica gerarchie, norme, stime.

Stante il ruolo centrale che gioca nelle dinamiche di potere, lo spazio non può che divenire con Massa oggetto d'interesse della pedagogia: «lo spazio educante si rivela infine per quel che è sempre stato, e cioè uno spazio normativo da cui non è possibile prescindere in qualunque proposito di teorizzazione o di programmazione pedagogica» (Massa, 2003a, p. 224)

Quanto al tempo, si tratterà di «stabilire delle scansioni, costringere a determinate operazioni, regolare il ciclo di ripetizione» (Foucault, 1993, p. 163). Il tempo deve

risultare integralmente utile: controllo ininterrotto, pressione costante dei sorveglianti ed allontanamento di tutto ciò che può disturbare o distrarre.

Il bersaglio di queste tecniche e procedure è il corpo, che viene così reso docile e asservibile. Il processo educativo funziona su queste basi: «l'educazione infatti, in qualunque dei suoi aspetti, consiste innanzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi. E nel contempo la corporeità acquisisce modalità antropologiche determinate in rapporto al sistema di tecniche con cui retroagisce» (Massa, 2003a, p. 471).

Ecco che con Massa la pedagogia tematizza per la prima volta il meccanismo all'opera nel processo educativo: «l'educazione è resa possibile da una struttura storicamente determinata di procedure materiali e di linguaggi, che trova nel corpo il suo punto d'esercizio e d'applicazione». (ivi, p. 484). È per il tramite di questa struttura che essa giunge ad operare delle trasformazioni sugli individui; siamo di fronte a quella che Foucault definisce 'individualizzazione coercitiva' (Foucault, 1993, p. 261)

1.4. L'educazione come dispositivo educativo

Lo studio di Foucault porta Massa a interessarsi della microfisica dell'educazione in quanto *trait d'union* tra determinazione comportamentale e dinamiche sociali; la pedagogia smette così di considerare l'educazione come processo ideologico o repressivo, mettendone piuttosto in luce la positività. L'educazione si qualifica come antropogenesi: rimanda ad un reticolo di pratiche che ne costituirebbe la microfisica, la quale sarebbe responsabile in ultima istanza della formazione del soggetto. L'individuo è prodotto da un dispositivo.

Nell'accezione foucaultiana, per dispositivo si intende

un insieme decisamente eterogeneo che comporta discorsi, istituzioni, pianificazioni architettoniche, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche; in breve, il detto ma anche il non detto: sono questi gli elementi del dispositivo. Il dispositivo in sé è l'intreccio che si può stabilire tra questi elementi (Foucault, 2005, p. 156).

Il termine indica un insieme complesso in cui convivono elementi eterogenei per natura e visibilità, in connessione reciproca. Solo alcuni di questi componenti sono però chiaramente esplicitati in formazioni discorsive, mentre altri restano impliciti, latenti: non sono dicibili perché non accessibili. Si apre così in pedagogia la questione dei vari saperi che tematizzano il fenomeno educazione, di ciò che di esso possono vedere, dei loro reciproci rapporti.

Stando a quanto scrive Massa: «l'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento» (Massa, 1987, p. 17). Definendo l'educazione un dispositivo, Massa trasferisce l'idea di eterogeneità di elementi in relazione propria del significato foucaultiano del termine all'educazione stessa e fa di questa un oggetto complesso: il fenomeno educazione è sorretto e reso possibile da un'intricata ed in parte invisibile trama di relazioni tra elementi di varia natura, che si snoda su differenti livelli ed è osservabile da più prospettive teoriche. La pedagogia si occupa direttamente solo di una parte di questa trama; le cosiddette scienze dell'educazione, psicologia e sociologia in primis, tematizzano anch'esse il fenomeno educazione, apportando tutt'ora un contributo fondamentale al suo studio. Il dispositivo e la sua partizione in livelli consentono di leggere l'educazione nella complessità degli elementi che la compongono ed al contempo di posizzarle attorno i saperi che su di essa si ripiegano, individuando inoltre la specificità dello sguardo pedagogico. Tre sono le ricadute più importanti di questa originale operazione teorica: Massa imprime una svolta al dibattito strettamente pedagogico a lui contemporaneo – oscillante tra declamazione dei fini e programmazione tecnica dell'intervento educativo – e rifonda la pedagogia a partire dalla microfisica dell'educazione; assorbe e sistematizza i contributi più importanti che pedagogia e scienze dell'educazione hanno offerto allo studio del processo educativo; indaga e ristabilisce i rapporti tra pedagogia e scienze dell'educazione, ponendo a fondamento di quest'ultime la microfisica dell'educazione stessa e giungendo così implicitamente¹ ad affermare che le scienze dell'uomo sono scienze pedagogiche.

Prima di affrontare queste tre questioni, rintracciamo la genesi del concetto di dispositivo educativo nell'opera di Riccardo Massa.

¹ L'argomento verrà esplicitato e trattato solo più tardi, nel suo ultimo corso universitario, facendo riferimento in particolare alla *Storia della follia nell'età classica* di Foucault. Cfr. Barone, Orsenigo, & Palmieri (2002). Avremo modo di approfondire la questione nel cap. 3.3, parte prima.

2. Il dispositivo educativo nell'opera di Riccardo Massa

La rilettura in chiave pedagogica del concetto foucaultiano di dispositivo e la elaborazione dettagliata dei livelli che lo compongono sono compiutamente sviluppate all'interno di *Educare o istruire*. Tracce di questo percorso e della frequentazione dei testi foucaultiani compaiono però già ne *Le tecniche e i corpi*. Qui Massa, compiendo un balzo in avanti rispetto a *La scienza pedagogica*, individua per la pedagogia un oggetto da intendere come «la struttura elementare, relativamente autonoma ed 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, 2003a, p. 40). Il termine dispositivo tradisce la frequentazione dei testi foucaultiani, il pensiero non è però ancora maturo. Nello stessa pagina, Massa prosegue specificando ulteriormente questo oggetto come un «dispositivo da analizzarsi nella sintassi logica e organizzativa delle sue semantiche spazio-temporali, simboliche e corporali» (*ibidem*); il cuore del fenomeno educazione – la sua microfisica – è abbozzato e corrisponderà più tardi al livello strutturale del dispositivo educativo. Massa si spinge però oltre, e giunge a tratteggiarne anche gli altri livelli: rapporto interpersonale, atteggiamento esistenziale, orientamento valoriale, contenuto culturale, comunicazione linguistica, fattore politico-economico, istituzione sociale, sono già individuati chiaramente come categorie chiave attraverso cui leggere il fatto educativo. I rapporti reciproci tra tutti questi elementi sono già accennati:

Allo stesso modo che il suo [del processo educativo] regime simbolico, o quelli relativi alla spazialità e alla temporalità dell'accadere educativo (...) [livello strutturale del dispositivo], vanno riportati in ultima istanza alle determinazioni esistenziali [livello esistenziale] ch'è possibile istituire, e che di fatto si istituiscono, agendo sul corpo e tramite il corpo; nel concreto di rapporti politici ed economici storicamente condizionati, ma dialetticamente condizionabili anche per via educativa [livello ideologico].

Così la corporeità costituisce il perno di strutturazione e di generazione del dispositivo [livello strutturale] che rende possibile, anzitutto in maniera intenzionale, ma poi anche secondo strategie organizzate [livello progettuale e metodologico], l'interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società, attraverso i processi di maturazione, di apprendimento, di

socializzazione e di trasmissione culturale, cioè attraverso l'educazione e le sue semiosi [livello funzionale e transazionale] (Massa, 2003a, p. 472).²

Siamo solo alle soglie della compiuta formulazione del concetto di dispositivo educativo, eppure la marca della proposta massiana è già visibile: l'oggetto della pedagogia è ora «dotato di persistenza educativa, al di là d'ogni intenzionalità e d'ogni tecnicità educativa» (Massa, 2003a, p. 92); la pedagogia estende il proprio sguardo all'educazione informale e all'extrascolastico. Esso è «la cosa che determina oggettivamente l'educazione stessa» (*ivi*, p. 40); si badi bene, «l'educazione stessa e la sua ineliminabile dimensione esperienziale» (*ivi*, pp. 40-41): a partire dal dispositivo educativo è possibile restituire chiarezza ed efficacia alle categorie di fine, scopo, tecniche educative.

2.1. I livelli del dispositivo

Abbiamo già accennato alla diversa natura dei componenti il dispositivo educativo. In esso Massa mette effettivamente in relazione elementi umani, non umani, cognitivi, affettivi, procedure, tecniche, documenti, e altri ancora aggregandoli in più livelli, ciascuno dei quali rimanda ad una possibile lettura del fenomeno educazione. Seguendo Massa, dividiamo i livelli del dispositivo pedagogico in due macroaree: alla prima pertengono i livelli relativi all'educazione intesa in senso lato, alla seconda quelli relativi all'educazione intesa in senso stretto. La genesi ed il significato originario di queste due espressioni sono rintracciabili ne *La scienza pedagogica*. Il campo degli eventi educativi presenta secondo Massa «tratti rientranti nell'ordine oggettuale di molte scienze» (Massa, 1975, p. 103): le scienze umane ad esempio – psicologia, sociologia e antropologia in primis – si sono interessate e si interessano di educazione ed è innegabile il loro contributo alla tematizzazione dell'evento educativo. Ciò è possibile poiché è l'evento educativo stesso ad essere complesso; esso si presta dunque ad essere osservato a partire da più prospettive teoriche, senza tuttavia esaurirsi nella trattazione da queste singolarmente operata. La locuzione 'educazione in senso lato' si riferisce

² Le parentesi quadre da noi inserite esplicitano il livello del dispositivo educativo corrispondente.

dunque alla «generalizzazione oggettuale dell'evento educativo» (*ibidem*) operata da psicologia, sociologia e antropologia. Esse si riferiscono al processo educativo considerandolo rispettivamente «processo di apprendimento relativo alla personalità, (...) processo di socializzazione relativo alla società, (...) processo di inculturazione relativo alla cultura» (*ibidem*). L'evento educativo viene insomma ad essere «un evento diffuso e comprensivo rispetto a tutti gli eventi relativi alla personalità, al sistema sociale e alla cultura» (*ibidem*). Di più: un evento nel quale «viene proprio a realizzarsi come l'interpenetrazione di tali sistemi» (*ibidem*). Vedremo più avanti come quest'ultimo venga ripreso e ampliato nei livelli funzionale e transazionale del dispositivo educativo.

Ciò di cui le scienze umane non si interessano – e che costituisce invece l'oggetto della pedagogia – sono le modalità operative con cui produrre ed orientare l'evento educativo. Più precisamente, la pedagogia opera sui processi di socializzazione, inculturazione, apprendimento «in modo da produrre più efficacemente possibile le condizioni di quegli eventi» (*ivi*, p. 112) e «in modo da produrre geneticamente attraverso quei processi il carattere organismico della personalità umana» (*ibidem*). All'educazione in senso stretto pertiene la problematica – tutta pedagogica – «delle tecniche con cui dirigere efficacemente l'azione educativa e istituirne così il suo costitutivo carattere strategico e programmatico» (*ivi*, p. 105). Solo attraverso «un evento specificatamente attuante l'integrazione sociale e la trasmissione culturale» (*ivi*, p. 104) è infatti possibile realizzare «la genesi evolutiva della personalità e la sua strutturazione totalizzante» (*ibidem*). Sono qui anticipati quelli che più tardi diventeranno i livelli progettuale e metodologico del dispositivo educativo.

Procederemo ora all'analisi dei livelli che compongono il dispositivo pedagogico, iniziando da quelli relativi all'educazione intesa in senso stretto.

2.2. Educazione in senso stretto

I livelli che tematizzano l'educazione in senso stretto sono – nell'ordine di esposizione seguito da Massa in *Educare o istruire* – quello progettuale, quello metodologico, quello pragmatico e quello strutturale. Prima di esaminarli singolarmente sarà

necessario ritornare a *La scienza pedagogica* per introdurre il concetto di prassi. Seguiremo inoltre scarti e slittamenti del pensiero massiano attraverso *Le tecniche e i corpi*.

2.2.1. Educazione e prassi

Alla pedagogia interessa l'educazione prima di tutto in quanto prassi. Scrive Massa: «L'educazione, se è tale, è sempre prassi, e ove non è prassi non è educazione» (Massa, 1975, p. 168). Ne *La scienza pedagogica* il termine 'prassi' designa primariamente «tutte quelle manifestazioni umane che agiscono direttamente sulla realtà materiale per mezzo di altre realtà materiali, come ad esempio il proprio corpo e qualsiasi strumento materiale attraverso il proprio corpo» (*ivi*, p. 23). Da ciò deriva che sono almeno tre gli elementi che pertengono all'educazione in quanto prassi: l'essere una manifestazione umana; l'aver a che fare direttamente con la realtà materiale; l'operare su quest'ultima per mezzo di altre realtà materiali, in particolare tramite il corpo.

Indipendentemente dal fatto che sia o meno qualificabile come educativa, ogni prassi chiama in causa un'azione, una situazione data e degli attori determinati. I tre elementi appena individuati vanno a costituire il livello effettuale della prassi, quello cioè relativo alla materialità da cui essa è sorretta, alla realtà sulla quale poggia e che la condiziona. A questo livello – e per il tramite delle scienze umane – la prassi appare come intreccio di più sistemi: un sistema politico, economico e giuridico nel quale la prassi ha luogo, indagato dalla sociologia; un sistema libidico, motivazionale e morale proprio degli individui che essa coinvolge, indagato dalla psicologia; un sistema semiotico, teleologico e assiologico della cultura nella quale la prassi si inserisce, indagato dall'antropologia.

L'educazione è prassi «tanto dal punto di vista dell'azione educativa, che da quello di ciò che essa tende ad istituire» (*ivi*, p. 168). Ci troviamo quindi di fronte ad un operare – l'azione educativa – che ha di mira l'istituzione dell'accadere educativo – anch'esso una prassi.

2.2.2. L'educazione in quanto dispositivo metodologico

In corrispondenza delle condizioni situazionali della prassi – che è possibile conoscere grazie alle scienze umane – la pedagogia individua delle variabili operative «tecnologicamente controllabili» (*ivi*, p. 169), che le è possibile manipolare nel corso dell'azione educativa per istituire l'accadere educativo. Avremo così «variabili di dipendenza economica, gestione politica e controllo giuridico [relativamente alla pragmaticità storico-materiale d'una situazione]; di accadimento libidico, aspettativa motivazionale e interiorizzazione morale [relativamente agli attori coinvolti]; «di comunicazione semiotica, opzionalità teleologica e trascendenza assiologica [relativamente alle azioni da intraprendere]» (*ibidem*).

Per intervenire su queste variabili, la pedagogia si dota di tecniche procedurali la cui «combinazione strutturale» e «sistematizzazione funzionale» (*ivi*, p. 172) va a costituire il metodo educativo. È a questo livello – a livello operativo, dell'istituzione dell'accadere educativo – che la pedagogia «opera la propria tematizzazione teorica di scienza come tecnologia produttrice tecniche determinate» (*ibidem*) La pedagogia è dunque metodologia - scienza del metodo, «scienza delle tecniche educative» (Massa, 2003a, p. 72) con cui produrre l'accadere educativo. Essa è «elaborazione critica di un complesso organizzato di mezzi educativi, rigorosamente specificato nelle sue articolazioni culturali, nei suoi presupposti concettuali, scientifici e storici, nella sua situazionalità socio-culturale, nella sua funzione politica ed economica, ma soprattutto concretamente precisato nei suoi caposaldi architettonici, nella sintassi dei suoi elementi procedurali, nei suoi svariati strumenti formativi» (*ivi*, p. 73); comprende e tematizza «tutti gli elementi tecnici e materiali, concettuali ed emotivi che costituiscono e qualificano il processo educativo, considerati nella loro connessione metodologica» (*ivi*, p. 74). Poiché si occupa di istituire la prassi educativa agendo tecnicamente sulle variabili operative della prassi, la pedagogia-metodologia non coincide con la didattica. La seconda si limita infatti ad individuare le tecniche che più efficacemente promuovono l'apprendimento di elementi culturali determinati; è dunque da considerarsi una regione relativamente autonoma della pedagogia-metodologia.

L'educazione è un dispositivo metodologico in quanto la prassi educante è sempre e comunque istituita grazie ad una «strutturazione dialettica e funzionale» (Massa, 1897,

p. 21), un'«architettonica complessiva» (*ibidem*), un «intreccio di procedure, di tecniche, di strumenti e di mezzi secondo una trama unitaria e progrediente» (*ibidem*), per produrre la quale la pedagogia si qualifica come metodologia dell'educazione.

2.2.3. L'educazione in quanto dispositivo progettuale

L'azione educativa mira all'istituzione di una prassi particolare, qualificabile come educativa, in vista di obiettivi e scopi determinati. Per arrivare a questo la pedagogia individua variabili operative sulle quali intervenire e si dota di tecniche per farlo. Tali variabili operative rimandano alle condizioni materiali che influenzano la prassi; intervenendo su di esse è dunque possibile modificare indirettamente la prassi che quest'ultime determinano.

Poiché ciò che si vuole realizzare è l'istituzione di una prassi, a livello progettuale non ci si potrà limitare all'«enunciazione di obiettivi, di contenuti e di verifiche» (Massa, 1975, p. 273), o all'analisi «delle condizioni e dei prerequisiti, dei vincoli e delle risorse» (*ibidem*). La programmazione e la progettazione dovranno piuttosto estendersi sino a comprendere e tematizzare in tutte le loro sfaccettature le modificazioni che vogliamo introdurre nei sistemi di situazione, attori e azione. Considereremo ad esempio le condizioni materiali che desideriamo ottenere, le relazioni da istituire tra gli attori, i contenuti che intendiamo veicolare, i valori che desideriamo promuovere. Dovrà inoltre essere necessariamente inclusa una progettazione di ordine metodologico: dovremo insomma chiarire attraverso quali tecniche agire sulle condizioni situazionali di partenza – una volta individuate le variabili operative – per giungere a modificarle e dunque a istituire una prassi educativa; dovremo inoltre fare di queste tecniche un insieme unitario e progrediente, dunque un metodo.

Nel dispositivo progettuale l'educazione non è dunque tematizzata semplicemente in ordine alla sua «dimensione finalizzata rispetto all'acquisizione di abitudini, nozioni, abilità, competenze, capacità, comportamenti o atteggiamenti determinati» (Massa, 1987, p. 21). Ad essere considerato è infatti e soprattutto «il carattere dell'educazione come dispositivo di modificazione e di controllo rispetto all'interazione funzionale di fattori diversi [che rimandano alle variabili operative, n.d.r.], con una definizione

rigorosa di obiettivi e di contenuti, in rapporto a condizioni e strumenti determinati, attraverso un impegno di programmazione e l'apprestamento di un curriculum» (*ibidem*). Intenzionare pedagogicamente il fatto educativo significa dunque enfatizzarne l'istanza tecnico-procedurale, pensandolo «in relazione a finalità ed obiettivi determinati, od alle procedure ed ai progetti con cui perseguirli» (*ivi*, p. 23). Le categorie pedagogiche di progetto, obiettivi, procedure sono qui rifondate su quella di prassi.

2.2.4. L'educazione in quanto dispositivo strutturale

Nell'analisi del livello strutturale non ci è possibile fare riferimento a *La scienza pedagogica*. Esso risente infatti del salto epistemologico che sposta Massa dal marxismo e dal concetto di prassi e lo porta ad abbracciare Foucault, il dispositivo disciplinare e la microfisica del potere. Prima di procedere oltre, cerchiamo di dare ragione di questo scarto avvalendoci de *Le tecniche e i corpi* e in particolare della sezione denominata *Avvertenza*. È qui infatti che Massa prende le distanze dagli esiti teorici a cui giunge nel primo testo, esplicitandone i limiti. Ne *La scienza pedagogica*, gli sforzi del pedagogista milanese hanno messo capo ad «una scienza pedagogica avente per oggetto una struttura metodologica complessiva di procedure formative circostanziate» (Massa, 1975, pp. 24-25): la pedagogia è tecnologia, metodologia dell'educazione. Abbiamo esplorato questo punto nei livelli metodologico e progettuale. Potremmo dire, riprendendo le parole di Massa, che la pedagogia è scienza proprio per la sua «qualificazione tecnologica astrattivamente determinata» (Massa, 2003a, p. 25). Su questo punto *La scienza pedagogica* è piuttosto chiara: «l'oggetto specifico e differenziato della scienza pedagogica consisterebbe allora nelle tecniche educative» (Massa, 1975, pp. 107-108), laddove per tecnica deve intendersi «un insieme di regole atte a guidare efficacemente l'attività umana» (*ivi*, p. 105) e per tecnologia «una esplicita e diretta tematizzazione scientifica di procedure operative» (*ivi*, p. 106). A tale esito Massa giunge per via riflessiva, dunque astrattivamente. Si mette capo in questo modo – nelle parole di Massa stesso – a una struttura agita di ordine trascendentale; ciò sta a significare che la pedagogia come metodologia o tecnologia dell'educazione tematizza ed architetta un congegno – il metodo – che ha esclusivamente statuto teorico.

Si postula invece ora, ne *Le tecniche e i corpi*, l'esistenza di una «struttura reale storicamente in atto» (Massa, 2003a, p. 91), una «struttura agente, invece che soltanto agita, di ogni possibile accadere educativo storicamente dato e socialmente determinato» (*ivi*, p. 25). Essa esiste «al di qua d'ogni intenzionalità, d'ogni finalizzazione, d'ogni tecnicità e d'ogni presupposizione valutativa» (*ivi*, p. 91), quindi definisce e condiziona ogni intervento educativo prima di ogni categoria pedagogica e di ogni intervento professionale. Le implicazioni di questa intuizione per la scientificità della pedagogia ed il suo oggetto disciplinare possono essere così riassunte: siamo ora di fronte ad una «oggettivazione reale da conoscere nella sua inerzia e nella sua processualità, nelle sue regole e nelle sue invarianze spaziali, temporali, simboliche e corporali, prima ancora che un congegno da inventare e architettare artificialmente» (*ivi*, p. 25).

La citazione ci consente sia di riassumere i tratti essenziali del salto teorico compiuto da Massa – in corsivo – che di mostrare l'origine di questa intuizione: spazio, tempo, corpo e simbolo sono gli elementi cardine del dispositivo disciplinare foucaultiano. Il filosofo francese studia i grandi dispositivi istituzionali – prigione, ospedale, scuola – e ne svela i meccanismi di funzionamento; essi sono «tecnologie del corpo» (Massa, 2003a, p. 6): lo addestrano, lo educano, lo disciplinano, lo rendono «docile ed efficiente» (*ibidem*). Il potere non reprime, produce effetti di soggettivazione: «per disciplinare, per educare, questo nuovo tipo di potere costruisce appunto dispositivi di tipo residenziale, stabilisce degli orari, stabilisce delle pratiche, stabilisce degli esercizi» (*ibidem*). È dunque la frequentazione di Foucault e in particolare *Sorvegliare e punire* che porta Massa a postulare l'esistenza di un marchigegno impersonale sotteso ad ogni evento educativo, rifondando così la pedagogia come scienza di questo. La concezione in senso stretto dell'educazione ne risulta modificata: il significato «ristretto e in senso proprio dell'accadere educativo» (Massa, 2003a, p. 91) è ora specificato come «quello d'un ordine intrinseco di relazioni simboliche, spaziali, temporali e corporali, e anche valoriali, come determinazione oggettiva e fattuale dei processi di formazione umana e dei loro sistemi procedurali» (*ibidem*); la pedagogia dunque è «tecnologia dell'educazione nel senso (...) di una tecnologia politica del corpo, dello spazio, del tempo e delle attività. Riguarda il modo in cui sono costruite le aule e disposti gli orari. È l'insieme delle strategie con cui viene organizzata e disciplinata una moltitudine di

individui nelle scuole, nelle caserme, nelle fabbriche e negli ospedali. Con cui ci si impadronisce della verità del singolo attraverso l'educazione alla sessualità o in cui l'adulto si prende cura di sè. È dispositivo di assoggettamento e soggettivazione» (Massa, 1997, p. 71). L'intervento educativo – specie quello intenzionale – non può essere però spiegato esaustivamente ricorrendo unicamente alle categorie di coercizione e soggettivazione: per quanto esse siano applicabili ad ogni intervento educativo, anche in quello progettato metodologicamente e contenutisticamente in maniera accorta, è necessario rendere conto anche della capacità dell'educazione di produrre – sempre a partire da un dispositivo dato – «esperienze significative sul piano simbolico, sul piano affettivo, sul piano emotivo, sul piano cognitivo» (Massa, 2003b, p. 8). Massa affianca dunque alla metafora foucaultiana del dispositivo quella heideggeriana di radura: il dispositivo pedagogico è progettato contenutisticamente e metodologicamente in modo tale da «produrre un nuovo campo di esperienza», «arricchire di significati nuovi l'esperienza» (*ibidem*). L'educazione è dunque sempre in bilico tra coercizione e produzione di possibilità esistenziali; ad essa pertiene una costitutiva ambivalenza:

quando si parla di spazio, di corpo, di tempo, si indicano elementi che nel loro intreccio, nel reticolo di reazioni sintetiche in cui di volta in volta si manifestano, rendono appunto possibile produrre degli effetti riabilitativi e terapeutici, degli effetti educativi o rieducativi, ma anche nel contempo degli effetti di controllo, di esclusione, di regressione, di coercizione (*ivi*, p. 2).

La svolta che ha luogo nel pensiero massiano e le sue conseguenze quanto al modo di intendere educazione e pedagogia vengono condensate nel livello strutturale del dispositivo educativo. In esso riecheggiano quindi in maniera evidente tratti caratteristici del dispositivo disciplinare foucaultiano. Scrive Massa:

[Nel dispositivo strutturale] la dimensione spaziale, quella temporale, quella corporale e quella simbolica di qualunque esperienza umana risultano appunto strutturate materialmente come dispositivo specifico. Vale a dire come ciò che determina l'educazione nel suo accadere specifico (Massa, 1987, pp. 23-24).

Prima di procedere oltre chiariamo che con 'simbolo' si intendono genericamente le forme comunicative ed espressive in uso in un certo contesto e i codici ad esse sottesi. Così ad esempio il termine 'coccinella' finisce con il designare un insetto nella vita

quotidiana, un gruppo presso gli scout, un particolare coleottero per gli zoologi. Si pensi ancora alle coccarde o alle onorificenze militari, il cui valore riposa su di un codice tutto interno all'arte della guerra.

É tuttavia innegabile che qualsiasi esperienza, non solo quella intenzionalmente educativa, chiami in gioco spazio, tempo, corpo e simbolo. La peculiarità dell'esperienza educativa risiederà allora nel fatto che sia essa stessa «non riducibile ad altri tipi di strutturazione spaziale, temporale, corporea e simbolica, con cui pure intrattiene rapporti sia di complementarietà sia di opposizione, sia di analogia sia di differenza» (*ivi*, p. 25). L'efficacia dell'educazione dipenderà dunque in ultima analisi dal

tipo di strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione, dalla 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 (*ivi*, p. 24).

Come a dire che se qualsiasi esperienza chiama in causa spazio, tempo, corpo e simbolo e la loro sintassi, allora essi sorreggeranno anche i processi educativi non intenzionali, vale a dire l'educazione non metodologicamente e contenutisticamente progettata. Di più: l'intervento educativo intenzionale sarà condizionato – in senso ampio, non solo costretto o limitato – dall'assetto che queste quattro componenti danno alle nostre esperienze quotidiane e dai cambiamenti ai quali sono soggette a seguito di mutamenti sociali ed economici. La forma spaziale e temporale che caratterizza l'esperienza educativa a scuola è ad esempio già da subito – che si faccia questo oggetto di indagine o meno – condizionata da e interrelata con la forma spaziale e temporale dell'esperienza diffusa; non è dunque possibile progettare efficacemente l'intervento educativo intenzionale prescindendo da quest'ultima e dai fattori che ne determinano le dinamiche spaziali, temporali, corporee e simboliche – nuovi media e nuove tecnologie in primis³. La sintassi del dispositivo strutturale diviene il cuore e l'oggetto principale del pensiero pedagogico, che può così «smettere di autocomprendersi in relazione a finalità ed obiettivi determinati, od alle procedure ed ai progetti con cui perseguirli» (*ivi*, p. 23).

³ Si veda a proposito Palmieri (2012).

2.2.5. L'educazione in quanto dispositivo pragmatico

Lo scarto che separa *La scienza pedagogica* da *Le tecniche e i corpi* e *Educare o istruire* determina l'introduzione di un nuovo oggetto all'interno del campo d'indagine della pedagogia. Tale oggetto è rappresentato dalla sintassi di spazio, tempo, corpo e simbolo ed ha valore fondativo, in quanto da esso dipende in ultima istanza la morfologia del processo educativo. Rimane a questo punto da chiarire quale sia l'impatto che questa svolta teorica ha avuto su quelli che erano i fondamenti dell'intero edificio teorico massiano: le nozioni di struttura e di prassi.

Quanto alla nozione di struttura, essa aveva consentito a Massa di legare educazione e struttura socioeconomica, mantenendo nel contempo la relativa autonomia della prima dalla seconda e dunque la possibilità della pedagogia come scienza autonoma. La necessità di circoscrivere una regione particolare di processi definibili come educativi si mantiene inalterata anche dopo la frequentazione dei testi foucaultiani, ritraducendosi però in termini fenomenologici come rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione. Scrive Massa: «L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene» (Massa, 1987, p. 21).

Potremmo definire il mondo della vita come l'esperienza che facciamo quotidianamente del mondo, il sostrato a cui rimanda ogni nostra conoscenza. In questa nostra esperienza del mondo è possibile circoscrivere un campo occupato dai processi educativi che «si danno e si progettano» (Massa, 1992, p. 15): il mondo della formazione. Il mondo della formazione rimanda costantemente al mondo della vita, e questo per due ordini di motivi. Innanzitutto poiché al cuore stesso delle nostre esperienze vi sarebbe una mediazione educativa che ci rende partecipi di uno sfondo comune di senso; secondariamente perché i 'significati vitali' – rintracciabili nell'esperienza comune e quotidiana del mondo – insorgerebbero nel mondo dell'azione e della progettazione educativa. L'apparato concettuale massiano ha però inglobato l'istanza strutturalista foucaultiana e ad essa rimanda la possibilità di operare tale distinzione: è la sintassi di spazio, tempo, corpo, simbolo – il dispositivo strutturale – a rendere l'educazione una regione particolare all'interno del mondo della vita.

In conseguenza di ciò, l'educazione costituisce un dispositivo pragmatico: al di là di qualsiasi progettazione educativa, l'educazione esibisce una dimensione esperienziale propria, si dà innanzitutto come esperienza di tipo particolare, distinguibile da forme di esperienza di altro tipo. Proprio perché già da sempre esperienza di tipo particolare è possibile riprodurre intenzionalmente l'esperienza educativa. La pedagogia si riconferma metodologia e tecnologia dell'educazione: si dota di un apparato tecnico e procedurale per costruire campi di esperienza, è «teoria dell'azione» (Massa, 1987, p. 22) necessaria a produrre «esperienza agita» (*ibidem*) distinguibile da quella indotta da «altre professionalità di tipo psico-sociale» (*ibidem*).

Proprio in quanto regione particolare comunque legata al mondo della vita diffusa, l'educazione può esibire la sua caratteristica dimensione finzionale: l'educazione «è un'esperienza reale, ma cui si accompagna un carattere di finzione e di artificiosità rispetto al trascorrimento diffuso della vita reale medesima, tale però da interferire in esso, e talora troppo pesantemente» (*ivi*, p. 22). L'educazione diviene «il luogo di uno sdoppiamento dell'esperienza, di doppio della vita, di un'azione e di un pensiero in cui di volta in volta si ricostruiscono significati» (Massa, 2003b, p. 9) e contemporaneamente «il luogo di una interpretazione, di una rielaborazione di tutto questo» (*ibidem*).

È ancora possibile affermare che è interesse della pedagogia orientare la prassi agendo su variabili operative concernenti sistemi di situazione, attori, azione. Della categoria di prassi il dispositivo pragmatico mantiene la dimensione del fare, dell'agire, che caratterizzerebbe l'educazione: essa è esperienza non solo in senso fenomenologico, ma anche in quello di pragma, atto. In riferimento a quest'ultimo significato, l'educazione esibisce una dimensione relazionale di gruppo, una prescrittiva e una motivazionale, che consentono di qualificare i suoi processi come processi di tipo iniziatico, espressivo e transizionale. Ancora, «l'educazione può essere individuata come un tipo di esperienza agita e motivata la quale, sulla base di relazioni e prescrizioni determinate, è sempre volta a produrre un esito di iniziazione progressiva ed un ambito di manifestazione espressiva, tali da svolgere comunque una funzione di natura transizionale» (Massa, 1987, p. 22). Ritorna il legame tra sviluppo della personalità e dinamiche sociali già esplorato ne *La scienza pedagogica*: «l'educazione viene ad istituire una regione intermedia e mediativa, di contatto e di passaggio tra mondo esterno e vita soggettiva, richieste cognitive e bisogni affettivi, cose reali e immaginario infantile» (*ivi*, p. 23).

L'intera dinamica è però ora rifondata sul dispositivo strutturale – e sulla microfisica del processo educativo che tematizza:

Bisogna continuamente ritagliare un spazio e un tempo diversi da quello del flusso della vita diffusa, ma che in qualche modo abbiano la stessa materialità, che possano anzi esercitare un potere maggiore di coercizione e di costituzione del soggetto. (...) ritagliare degli ambienti di vita che abbiano le stesse caratteristiche di natura simbolica e materiale della vita reale, ma che in qualche modo consentano di produrre effetti educativi morali e terapeutici determinati, costruendo un proprio specifico campo di esperienza (Massa, 2003b, p. 3).

2.3. Educazione in senso lato

I livelli più esterni del dispositivo educativo corrispondono – secondo le intenzioni di Massa – all'educazione in senso lato. Qui l'effettualità dell'educazione «viene considerata all'interno della sua fattualità esistenziale, funzionale, transazionale ed inconscia da un lato, della sua intenzionalità ideologica dall'altro» (Massa, 1987, p. 20). Si individuano dunque i livelli esistenziale, funzionale, transazionale, inconscio ed ideologico e se ne descrivono funzionamento ed effetti formativi corrispondenti. Ciascuno di questi livelli ha infatti ricadute particolari rispetto «al modo di essere dell'uomo» (*ivi*, p. 17).

2.3.2. L'educazione in quanto dispositivo esistenziale

Nel trattare il dispositivo educativo ed i livelli che lo compongono si può partire, scrive Massa «dal più immediato e dal più comprensivo rispetto al modo di essere dell'uomo e cioè dall'educazione come dispositivo esistenziale» (Massa, 1987, p. 17).

È la filosofia dell'esistenza ad essersi interrogata circa quel particolare ente che è l'uomo e ad averlo descritto ricorrendo alle categorie di cura, deiezione, progetto, angoscia. È però l'educazione a determinare in ultima istanza la possibilità di

un'esistenza vissuta autenticamente o nell'alienazione⁴. Ne *Le tecniche e i corpi* troviamo espresso più chiaramente il rapporto che lega educazione e determinazioni esistenziali. Riprendiamo quanto scrive Massa: «allo stesso modo che il suo [dell'educazione, n.d.r.] regime simbolico, o quelli relativi alla spazialità e alla temporalità dell'accadere educativo (...), vanno riportati in ultima istanza alle determinazioni esistenziali che è possibile istituire, e che di fatto si istituiscono, agendo sul corpo e tramite il corpo» (Massa, 2003a, p. 472)

Come abbiamo visto, l'esperienza educativa dipende in ultima istanza dalla strutturazione di spazio, tempo, corpo e simbolo. È per il tramite di questi elementi e delle esperienze cui mettono capo che si istituiscono – ed è possibile istituire intenzionalmente – determinazioni esistenziali.

2.3.3. L'educazione in quanto dispositivo funzionale

È qui che l'educazione rivela la propria fattualità e la propria efficacia: poiché è dispositivo funzionale, essa è in grado di «assegnare all'esistenza la sua concreta datità» (Massa, 1987, p. 18).

Citiamo da *Educare o istruire*:

Eppure è l'educazione che per mezzo delle dimensioni intrinseche al proprio dispositivo rinvia a quelle corrispondenti di ordine naturale e biologico, psicologico, sociale, culturale, semiotico e storico. (...) è per il tramite dell'educazione come dispositivo comprensivo di ognuna di esse, in quanto dispositivo di interazione funzionale tra di esse, che avviene il passaggio tra natura e cultura, e lo svolgimento della storia (*ibidem*).

Cerchiamo di chiarire quanto sopra rifacendoci a *Le tecniche e i corpi*:

«Così la corporeità costituisce il perno di strutturazione e di generazione del dispositivo che rende possibile, anzitutto in maniera intenzionale, ma poi anche secondo strategie organizzate, l'interpenetrazione storicizzante di organismo, personalità, cultura e società, attraverso i processi di

⁴ Per una trattazione esaustiva del contributo che la filosofia dell'esistenza e Heidegger in particolare hanno dato al dibattito pedagogico rimandiamo a Fadda (1997), Mortari (2006), Palmieri (2000).

maturazione, di apprendimento, di socializzazione e di trasmissione culturale, cioè attraverso l'educazione e le sue semiosi» (Massa, 2003a, p. 472).

Organismo o dimensione biologica, personalità o dimensione psicologica, cultura o dimensione culturale, società o dimensione sociale si interpenetrano nel fatto educativo; quest'ultimo dunque ricomprende i processi corrispondenti a ciascuna di queste dimensioni – maturazione, apprendimento, socializzazione e trasmissione culturale – e il loro intreccio, tanto che essi possono essere declinati come semiosi del termine educazione, rideclinazioni dello stesso processo secondo altre categorie disciplinari – quelle di biologia, psicologia, sociologia e antropologia.

Di più: il processo educativo è funzionale a questo incrocio: garantirlo è la funzione stessa dell'educazione. Essa è dunque spiegabile nei termini di una dinamica di natura psico-sociale, in quanto giocata tra i poli opposti rappresentati dal sé biologico e psicologico e del sistema sociale e culturale.

2.3.4. L'educazione in quanto dispositivo transazionale

L'interazione di fattori oggetto del dispositivo funzionale può essere spiegata solo ricorrendo alla categoria deweyana di transazione: «un dispositivo che istituisce relazioni tali tra i termini in gioco da rendere impossibile il considerarli separatamente al di fuori di esse, e che realizza attraverso di esse l'accadere educativo» (Massa, 1987, p. 19)

L'accadere educativo ricomprende la dimensione biologica, quella psicologica, quella culturale e quella sociale. Esse non sono però semplicemente giustapposte, si intrecciano e si interpenetrano. Di più: sono in rapporto di transazione; non è dunque possibile pensare a nessuno di questi termini separatamente e al di fuori delle relazioni che li legano. D'altronde, per fare un esempio piuttosto banale, lo sviluppo della personalità può essere concepito solamente tenendo in debita considerazione i rapporti che lo legano a quello biologico e le dinamiche sociali e culturali nelle quali avviene.

Massa aveva già espresso una posizione simile ne *La scienza pedagogica*: sviluppo e strutturazione della personalità dipendono in ultima istanza dalle dinamiche sociali e sono con esse in rapporto dialettico, in quanto a loro volta in grado di determinarle.

L'accadere educativo si realizza proprio attraverso le relazioni che legano le dimensioni prese in esame e assume così una configurazione sistemica e processuale. Proprio da questa configurazione dipende la capacità propria dell'educazione di promuovere sviluppo e strutturazione della personalità.

Ancora: le dimensioni in oggetto si strutturano sincronicamente e diacronicamente (processualmente) in un dispositivo non riducibile a «singoli momenti o aspetti isolati dell'accadere educativo» (*ibidem*) – transazionale per l'appunto. In quanto possibile grazie all'interazione di queste dimensioni e poiché esse non possono essere slegate l'una dall'altra – almeno in riferimento all'accadere educativo – il fenomeno educazione non può dirsi semplicemente derivare da esse e dal complesso di elementi a queste sotteso.

2.3.5. L'educazione in quanto dispositivo inconscio

Il pensiero foucaultiano ha carattere fondativo nell'opera di Massa. Eppure, secondo lo stesso pedagogista milanese, non sarebbe in grado di cogliere una parte importante del processo educativo: il suo lato inconscio. Massa chiarisce questo punto durante l'ultimo suo corso universitario:

«Foucault parla del potere come se fosse un insieme di meccanismi esterni, ma noi sappiamo, soprattutto parlando di educazione infantile, che il potere pedagogico è qualcosa che va dentro il cuore, dentro l'anima; che è il potere del ricatto affettivo, della seduzione, ad esempio. Foucault è volutamente disattento a queste cose. (...) Quindi il potere mentale non è mai preso in considerazione da Foucault, è una critica che gli si potrebbe fare» (Barone, Orsenigo, & Palmieri, 2002, p. 131).

In *Educare o istruire* Massa integra quindi la rilettura del filosofo francese con la psicanalisi: «nell'esperienza dell'educare, dell'essere educati e dell'educarsi sono sempre agenti una dimensione generativa (in quanto derivante da pulsioni libidiche) e distruttiva (in quanto derivante da pulsioni aggressive), conflittuale (e quindi ansiogena), riparatoria (e quindi terapeutica), oltre che in particolare seduttiva, fantasmatica e transferale (di traslazione affettiva in ordine alle relazioni primarie coi genitori)» (Massa, 1987, p. 19).

Il dispositivo educativo è composto anche da elementi inconsci, meglio «la materialità del dispositivo affonda nelle dimensioni latenti, invisibili, inconsce» (Mantegazza, 2001, p. 26). Da qui, un avvertimento: «queste due dimensioni [materialità e inconscio] vanno sempre considerate nella loro strettissima unione, altrimenti la materialità viene intesa come bruta fattualità empiricamente constatabile e viene del tutto ignorata la svolta epistemologica costituita dal pensiero freudiano» (*ibidem*).

2.3.6. L'educazione in quanto dispositivo ideologico

Viene qui ripresa la lezione marxista: l'educazione è dispositivo di falsa coscienza, di riproduzione dell'ideologia dominante. L'ideologicità dell'educazione è «già da subito un dato fattuale» (Massa, 1987, p. 21): non esiste educazione neutra; il processo educativo chiama infatti sempre in causa fondazioni valoriali, religiose, giustificazioni politiche. Ancora, «attraverso uno specifico intervento educativo si tende a realizzare congiuntamente un progetto politico» (Massa, 2003a, p. 383).

Come è possibile non limitarsi a riprodurre acriticamente i rapporti politici ed economici nei quali siamo presi? Come condizionarli per via educativa?

Scrive Massa: «Un progetto educativo che non vuole essere ideologico deve essere un progetto che aspira a ricostruire le condizioni globali di vita ed esperienza. Ma se non vuole essere velleitario o totalizzante, deve poggiare su un progetto politico determinato e su tecniche settoriali di intervento» (*ibidem*).

Il primo passo è dunque quello di abbracciare l'utopia, dotandosi però di tecniche di intervento determinate. Sono queste tecniche l'oggetto del dispositivo progettuale e di quello metodologico, che abbiamo già analizzato. Il livello ideologico funge dunque da snodo tra l'educazione in senso lato e l'educazione in senso stretto: è possibile praticare una «prassi rivoluzionaria» (Massa, 1987, p. 20), impattare concretamente sulle dinamiche sociali nelle quali è preso il soggetto, solo tematizzando gli attrezzi del mestiere.

Massa invita quindi a «discendere alla sua [dell'educazione, n.d.r.] dimensione materiale relativa a interessi socialmente ed economicamente determinati» (*ibidem*): riprendendo la lezione de *La scienza pedagogica*, sono le dinamiche socio-economiche

a determinare in ultima istanza l'accadere educativo. La lezione marxista viene però integrata da quella foucaultiana. È vero che l'educazione è una «relazione di potere, volta alla trasmissione di modelli interpretativi e comportamentali determinati» (*ibidem*, p. 20), ma occorre metterne in luce la microfisica – il dispositivo strutturale.

3. La clinica della formazione

Nei capitoli precedenti si è tracciato lo sviluppo del pensiero massiano concentrandosi in particolare sulla svolta legata alla frequentazione dei testi foucaultiani. La clinica della formazione rappresenta l'approdo ultimo della teoresi massiana: dopo aver riletto in chiave pedagogica la nozione di dispositivo ed aver rifondato la pedagogia nel duplice senso di scienza teoretica e tecnologia di esso, Massa recupera il concetto – anch'esso foucaultiano – di clinica e se ne serve da un lato per esplorare ulteriormente la scientificità del pensiero pedagogico e per tracciarne i legami con le scienze umane, dall'altro per dotare la pedagogia di una metodologia di ricerca all'altezza del suo compito e del dibattito scientifico più recente.

Il percorso che seguiremo è tracciato dallo stesso Massa: «I saperi educativi sono strettamente legati ai saperi sull'uomo, che poi divengono scienze umane. L'attitudine clinica indica l'attitudine fondamentale entro cui si costituiscono le scienze umane» (Massa, 2002, p. 319).

Sarà necessario innanzitutto chiarire cosa si intenda con l'espressione 'attitudine clinica'. Per far questo e per introdurre il legame clinica/scienze dell'uomo prenderemo in considerazione la *Nascita della clinica* di Foucault. Ci intratterremo quindi sul legame pedagogia/scienze dell'uomo, rifacendoci alla *Storia della follia nell'età classica* di Foucault e al corso universitario ad essa dedicato da Riccardo Massa. Infine, ci focalizzeremo sulla possibilità di recuperare un'attitudine clinica in pedagogia; cercheremo quindi di chiarire cosa si intenda per clinica della formazione e ne indagheremo metodologia e tecniche; prima di tutto, però, situeremo la proposta massiana nel panorama pedagogico ad essa contemporaneo, al fine di metterne in luce l'innovatività.

3.1. Il problema della ricerca in pedagogia

Secondo Massa, due sono le posizioni dominanti attorno alle quali è polarizzata la ricerca pedagogica. Questa rappresentazione ricorre in più testi dell'autore, anche a

notevole distanza di tempo. A titolo d'esempio riportiamo di seguito due citazioni che ci paiono particolarmente efficaci.

Potrebbe risultare riduttiva qualunque concezione volta ad affermare la specificità del momento pedagogico soltanto sul versante della riflessione teoretica intorno ai significati più radicali dell'esperienza educativa; oppure, in contrapposizione ad esso, soltanto su quello della sperimentazione e della applicazione di soluzioni tecniche a problemi educativi determinati (Massa, 1991, p. 89).

Dieci anni più tardi, Massa ripropone questa stessa raffigurazione e la specifica ulteriormente scrivendo: «la pedagogia oscilla tra lo sperimentalismo e il teoreticismo. (...) Così la pedagogia è spaccata tra teoria e ricerca e si ha in sostanza una ricerca senza teoria e una teoria senza ricerca» (Massa, 2002, p. 317).

Questo stato di cose porta inevitabilmente a dare risposte deboli al problema della specificità della cultura pedagogica. Da un lato, la posizione teoreticista riduce la pedagogia «ad un modello di costruzione del sapere e di pratica di ricerca fatto di valori, di ideali, di scopi, di finalità, oppure di riflessioni critico-teoretiche» (*ivi*). Dall'altro, la pedagogia sperimentale non coglie gli aspetti di natura emotiva, affettiva, cognitiva che sono parte integrante dell'esperienza educativa, trascurando tra l'altro la formazione extrascolastica. La 'ricerca educativa' viene così ridotta a ricerca valutativa, docimologica, osservativa; è «rilevazione di carattere tendenzialmente quantitativo rispetto alle condizioni e agli esiti fattuali dell'insegnamento e dell'apprendimento scolastico» (Massa, 1991, p. 92). Non sorprende dunque che essa non solo trascuri importanti aspetti dell'esperienza educativa, ma non riesca neppure a coglierne le implicazioni di senso. La situazione appare invariata nel nuovo millennio: nonostante si sia aperta a metodologie qualitative la ricerca pedagogica manca ancora il suo bersaglio. Essa è divenuta narrazione, storia, racconto, resoconto, cui occorre dare «adeguata consistenza epistemologica, metodologica, concettuale» (Massa, 2002 p. 322).

Stante le lacune individuate nel dibattito pedagogico italiano che abbiamo sommariamente descritto, Massa si rivolge al mondo della formazione, specie quella aziendale, nel tentativo di comprendere gli ultimi sviluppi del pensiero pedagogico. Anche in questo caso, la posizione massiana è molto critica. Appare infatti chiaro che «tanto la pedagogia quanto la formazione abbiano in generale più tematizzato l'azione

formativa sul piano della progettazione anzichè su quello di una teoria dell'azione» (Massa, 1994, p. 297). Manca insomma una «indagine relativa alla conoscenza delle componenti strutturali dell'azione formativa stessa» (*ibidem*). Nonostante dichiarare la sua distanza ed il suo fastidio rispetto al pensiero pedagogico, il mondo della formazione ne ripropone antitesi e debolezze, focalizzandosi principalmente sul momento più tecnico dell'erogazione, del controllo procedurale, della verifica d'efficacia. La necessità di un profondo ripensamento del pensiero pedagogico rimane immutata.

In conclusione, tre sono le problematiche di fondo che Massa individua all'interno del dibattito pedagogico italiano: oscillazione tra teoresi e sperimentalismo, deriva letteraria e, da ultimo, deriva tecnica. All'interno di questo quadro – e con la precisa volontà di superarlo – va collocata la genesi della clinica della formazione. Essa rappresenta il tentativo di riconciliare teoria pedagogica e ricerca sperimentale, di elaborare un'alternativa credibile ad una ricerca qualitativa di tipo narrativo e di superare la concezione della pedagogia come disciplina meramente applicativa o avente esclusiva destinazione pratica.

3.2. Foucault e la Nascita della clinica

L'espressione 'clinica della formazione' si spiega solamente a partire da Foucault e dalla sua *Nascita della clinica*. In questo testo il filosofo francese indaga le condizioni di possibilità che hanno permesso e condizionato la genesi e lo sviluppo dello sguardo medico in occidente, «la mutazione che ha consentito e che consente ancora ogni giorno che il letto del malato divenga campo di investigazione e di discorso scientifico» (Foucault, 1998, p. 9), arrivando ad individuare e tematizzare «il fondamento su cui cresceranno le scienze umane tutte quante» (Fontana, 1998, p. XXVI).

Non rientra nell'obiettivo di questo lavoro restituire e indagare in dettaglio il movimento che dalla medicina delle specie patologiche porterà alla medicina come oggi la intendiamo. Ci soffermeremo solamente sulla cosiddetta anatomo-clinica. È quest'ultima, infatti, ad aver influenzato Massa e la sua clinica della formazione.

Come sottolinea Foucault stesso, nella *Nascita della clinica* «si parla dello spazio, del linguaggio e della morte; si parla dello sguardo» (Foucault, 1998, p. 3). Avvaliamoci

dunque di queste categorie per restituire le caratteristiche principali dell'anatomo-clinica, iniziando dallo sguardo e dal suo legame con la morte. La clinica segna il trionfo della vista, della visibilità in campo medico: «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» (*ivi*, p. 7). Lo sguardo medico è "loquace": è «capace di collocare ciò che si ascolta e ciò si vede in una rete concettuale e di incrementare questa rete concettuale entro una dimensione applicativa» (Massa, 2002 p. 323). Ritorniamo al testo di Foucault per cercare di chiarire questo punto: «Il segno (...) non assume forma e valore *se non all'interno delle questioni poste dall'investigazione medica*. Nulla impedisce dunque che sia sollecitato e quasi fabbricato da questa. Esso non è più ciò che nella malattia s'enuncia spontaneamente, ma *il punto d'incontro provocato* tra i gesti della ricerca e l'organismo malato» (Foucault, 1998, p. 175, corsivo nostro). Lo sguardo medico si presenta al letto del malato consapevolmente armato di una rete concettuale e sulla scorta di questa ne investiga il corpo. Il segno è tale solo per lo sguardo che sa riconoscerlo, è prodotto dall'investigazione stessa che ricerca il suo oggetto – la malattia – con gesti carichi di teoria. L'origine di questa rete concettuale è da rintracciarsi nell'anatomia patologica: la medicina ha «aperto qualche cadavere» e ha correlato il sintomo visibile a lesioni interne a livello di organi, membrane e tessuti - e più tardi a focolai infettivi; esso è segno di qualcosa che sfugge alla vista. Le conoscenze anatomo-patologiche acquisite consentono tuttavia di imbrigliare il corpo in una complessa rete concettuale e sulla base di questa scrutarlo, palparlo, auscultarlo per far emergere alla visibilità ciò che è celato sotto pelle. Il sapere derivato dall'analisi del corpo morto rende possibile un nuovo modo di esaminare il vivente. L'anatomia patologica è solo proiettiva: non può permettersi di alzare il bisturi sul vivente, ma guarda il corpo vivente anticipandone la dissezione.

È sempre il cadavere a garantire al linguaggio dell'anatomo-clinica uno statuto particolare. Da un lato, la parola accompagna lo sguardo descrivendo ciò che appare alla vista nelle sue sfumature individuali; dall'altro, proprio per via del suo legame con lo sguardo e con l'armatura concettuale che sostiene quest'ultimo – avente il suo punto d'origine nell'autopsia – il linguaggio porta alla luce l'interno, il sottocutaneo: «incondizionata obbedienza al contenuto colorato dell'esperienza – dire quel che si

vede; ma anche uso di fondazione e di costituzione dell'esperienza – dare a vedere dicendo ciò che si vede» (*ivi*, p. 209).

La malattia è radicata nel corpo: ha una sua sede, un focolaio primitivo da cui si irradia seguendo membrane e tessuti. L'anatomo-clinica la insegue prima di tutto geograficamente e quindi, ripercorrendo la via resa visibile dalle lesioni, giunge a ricostruirne la cronologia, la storia. Per riuscire in questo, l'anatomo-clinica elegge a suo regno l'ospedale: essa è dunque una pratica situata.

3.3. Clinica, pedagogia e scienze umane

Il rapporto che lega clinica e scienze umane è di tipo fondazionale: a partire dalla morte la clinica svolge il primo discorso sull'uomo. Scrive Foucault:

«Rimarrà probabilmente decisivo per la nostra cultura il fatto che il primo discorso scientifico da essa svolto sull'individuo abbia dovuto passare attraverso questo momento della morte. In realtà l'uomo occidentale non ha potuto costituirsi ai suoi propri occhi come oggetto di scienza, non s'è preso all'interno del suo stesso linguaggio e non s'è dato in esso e per esso un'esistenza discorsiva che in riferimento alla propria distruzione; dall'esperienza della sragione (*Déraison*) sono nate tutte le psicologie e la possibilità stessa della psicologia; dall'integrazione della morte nel pensiero medico è nata una medicina che si dà come scienza dell'individuo (Foucault, 1998, pp. 210-211).

Occorre a questo punto chiedersi cosa abbia consentito a medicina e psicologia di violare – o quantomeno di aggirare – l'interdetto aristotelico secondo il quale non si dà scienza dell'individuale.

La risposta è da ricercarsi nella produzione postuma di Foucault, più precisamente in *Sorvegliare e punire*: le discipline non si limitano a mettere ordine nei contesti all'interno dei quali trovano applicazione; non operano una semplice riorganizzazione del lavoro. Esse consentono piuttosto di estrarre sapere mediante relazioni di potere; più precisamente sono responsabili dell'affinamento delle relazioni di potere, che rende possibile lo sblocco epistemologico delle scienze umane: «dall'elemento disciplinare hanno potuto formarsi la medicina clinica, la psichiatria, la psicologia dell'età evolutiva, la psicopedagogia, la razionalizzazione del lavoro» (Foucault, 1993, p. 244). L'esame gioca un ruolo chiave in questo processo: esso rende visibile e conoscibile l'individuo;

“spilla⁵” a ciascuno la propria individualità e rende il soggetto oggetto di sapere facendolo entrare in un campo documentario.

La medicina moderna esibisce questo meccanismo all’ennesima potenza: nella clinica il malato è separato, isolato dal resto della società – gesto di potere – per essere sottoposto a esame – estrazione di sapere. Il sapere si costruisce e si trasmette agli allievi letteralmente al letto del malato: l’ospedale si fa scuola esaminatoria.

Chiarito il legame che intercorre tra clinica – intesa come meccanismo di sapere-potere – e nascita delle scienze umane, occorre chiedersi quale è il ruolo della pedagogia in tutto questo.

Precisamente per rispondere a questa domanda Massa rilegge la *Storia della follia nell’età classica*.

In estrema sintesi, nell’età classica⁶ si assiste in Francia a un progressivo processo di desacralizzazione del folle e del povero, che da immagine di Cristo sulla terra divengono oggetto di preoccupazione morale. Follia e povertà sono problemi di devianza sociale, segno di incapacità, di inettutine, di mancanza di buona volontà. Questo mutamento di prospettiva è legato all’etica protestante e a cambiamenti economici e sociali che individuano nel lavoro il mezzo per realizzare nel mondo la propria attitudine o vocazione. Si assiste al cosiddetto Grande Internamento, durante il quale chiunque si ponga al di fuori dell’ordine sociale per ozio, pigrizia, cattiveria, insensatezza – chiunque insomma minacci l’ordine sociale costituito – viene rinchiuso per essere dapprima semplicemente allontanato, poi recuperato tramite il lavoro.

La rilettura di Massa mette in luce come tale percezione della sragione su base morale sia legata ad un suo trattamento che è pedagogico sin dagli albori: «l’internamento è anche un mondo su cui si comincia a fantasticare che possa diventare uno spazio morale di rieducazione, di riforma, attraverso le buone abitudini, attraverso la vita semplice, morigerata, soprattutto attraverso il lavoro» (Barone, Orsenigo, & Palmieri, 2002, p. 93). Massa ha già individuato nella pedagogia la scienza del dispositivo: essa si interessa della microfisica del potere, delle procedure anonime attraverso cui è possibile produrre il soggetto. Nel grande internamento “educativi” sono tanto gli scopi quanto le procedure seguite per recuperare alla società. Nascono i primi dispositivi residenziali:

⁵ Devo questo termine a un colloquio privato con la dott.ssa Jole Orsenigo.

⁶ Con ‘età classica’ Foucault si riferisce al periodo compreso tra la seconda metà del Seicento e l’inizio del Settecento.

«Nasce, sia pure in maniera rozza, l'idea pedagogica che c'è una comunità, un'istituzione totale che, in nome di certi principi morali e pedagogici, si deve riorganizzare al proprio interno, con dei propri codici, dei propri ordinamenti» (*ivi*, p. 65). La massa indistinta degli asociali viene esclusa e rinchiusa e deve ora essere gestita, organizzata. Precisamente a partire da questo gesto di potere la tecnologia disciplinare organizzerà e produrrà sapere sul soggetto internato, dando così origine alle scienze dell'uomo; l'internamento produce letteralmente nuove forme di esistenza: l'omosessuale, il delinquente, ma anche il bambino, l'onanista, lo studente. Le scienze umane – e i loro oggetti – nascono dunque a partire da una preoccupazione morale che è già pedagogica, quella di contenere e amministrare il deviante per riportarlo alla norma – ortopedizzazione – e salvaguardare l'ordine pubblico; più precisamente, le scienze umane si caratterizzano per «un progetto di conoscenza dell'uomo, che è anche un progetto di formazione dell'uomo» (*ivi*, p. 85), di produzione di un certo tipo di individuo. Poiché i meccanismi di antropogenesi sono di pertinenza pedagogica, è legittimo affermare che essi abbiano «un progetto pedagogico» (*ibidem*), una profonda intenzione pedagogica. Scrive Massa: «le scienze umane sono scienze pedagogiche, del controllo, della coercizione e della produzione. (...) L'uomo è posto sì al centro di tali scienze, ma come oggetto alienato: da conoscere, da correggere, da guarire, da curare o da imprigionare» (*ivi*, p. 92).

Il dispositivo pedagogico è insieme «archeologia e tecnologia delle scienze umane» (Massa, 1997, p. 131): ne è l'archeologia, in quanto le scienze umane originano da una preoccupazione pedagogica e da un meccanismo di antropogenesi come è quello disciplinare; ne è tecnologia, poiché il dispositivo educativo spiega esattamente il funzionamento di quest'ultimo.

A ben vedere in Massa non è la pedagogia a essere clinica, ma la clinica ad essere già da sempre pedagogica, poiché a essa pertiene una «vocazione di potere, di interpretazione dell'altro, di controllo dell'altro, di manipolazione dell'altro» (Massa, 2002, p. 325): «La clinica, i saperi e le pratiche cliniche sono precisamente i saperi e le pratiche che istituiscono l'individuo moderno, *in quanto sono saperi pedagogici* cioè saperi di controllo sull'individuo» (*ivi*, p. 320, corsivo nostro).

Avvicinandola a clinica e scienze umane, Massa garantisce alla pedagogia uno statuto di scientificità, seppure non in senso forte: «le scienze umane non saranno scientifiche in

senso forte, ma non per questo sono prive di valore, di significato o di efficacia» (Barone, Orsenigo, & Palmieri, 2002, p. 92).

3.4. La clinica in pedagogia

In apertura del presente capitolo abbiamo individuato con Massa le principali posizioni che caratterizzavano il dibattito pedagogico a lui contemporaneo; abbiamo inoltre affermato che il pedagogista milanese ritenesse necessario superarle per giungere alla fondazione della pedagogia come scienza. La nozione di latenza e quella di sguardo loquace rappresentano i principali contributi che la clinica può dare a questo proposito. La clinica è caratterizzata da un costante rimando a una dimensione nascosta che necessita di essere interpretata: in medicina si giunge alla lesione sottocutanea individuandone ed interpretandone i segni, mentre in psicanalisi il soggetto si fa portatore di un enigma cui però non può accedere che tramite un interprete. Quello clinico è quindi un processo di tipo ermeneutico, e precisamente in un'ermeneutica empirica consta la terza via individuata da Massa per smarcarsi a un tempo da empirismo ingenuo, moralismo e tecnicismo: «allora interpretare non vuol dire descrivere oggettivisticamente, né prescrivere tecnicamente o moralisticamente» (Massa, 2002, p. 326).

La qualificazione di 'empirico' deriva al processo clinico in virtù del forte legame con un supporto che caratterizzava la clinica in campo medico e l'anatomo-clinica in particolare. Così come queste si piegavano su di un corpo, la pedagogia si piega a sua volta sul processo educativo – sul fare e sull'operare in ducazione – cui sarebbe sotteso il dispositivo educativo. Tutto questo si traduce nell'idea che, celata al di sotto dell'agire educativo, vi 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 fare progetti, del proporre valori, dell'applicare tecniche» (*ivi*, p. 327). La pedagogia ha sino ad ora mancato questo oggetto. Si tratta di provare «a definire una pratica» (*ibidem*) che tenti di esplicitarla, facendo così della pedagogia una «pratica euristica, non una scienza pratica» (*ivi*, p. 326).

L'idea di latenza è legata a doppio filo ad un altro degli assi principali che abbiamo visto caratterizzare l'esperienza della clinica: quello dello sguardo loquace. Se è vero che nella clinica si riscontra un forte legame con un supporto empirico non immediatamente visibile, non è da sottovalutare l'esigenza di dotarsi di una solida rete concettuale per poter procedere ad un esame di questo. Abbiamo visto come nel campo della medicina l'origine e la verità di tale rete stiano nel cadavere e come proprio grazie ad essa e allo statuto particolare del linguaggio sia possibile indagare la malattia. Lo sguardo medico si presenta infatti al letto del malato consapevolmente armato di una rete concettuale e sulla scorta di questa investiga il corpo. Il segno è tale solo per lo sguardo che sa riconoscerlo, è prodotto dall'investigazione stessa che ricerca il suo oggetto con gesti mirati perché carichi di teoria.

Stabilire questi segni, artificiali o naturali, significa gettare sul corpo vivente tutta una rete di riferimenti anatomico-patologici: disegnare in filigrana la futura autopsia. Il problema consiste dunque nel far affiorare in superficie ciò che si stratifica in profondità, la semiologia non sarà più una lettura, ma l'insieme di tecniche che consentono di costituire un'anatomia patologica proiettiva (Foucault, 1998, p. 176).

Il pensiero massiano riprende direttamente i nodi essenziali della questione: nel caso della pedagogia «lo sguardo e l'ascolto loquace vanno intesi come sguardo e ascolto dell'accadere educativo, capace di collocare ciò che si ascolta e ciò che si vede in una rete concettuale e di incrementare questa rete concettuale entro una dimensione applicativa» (Massa, 2002, p. 323). Così come accade in campo medico, è una precedente dissezione a dotarci della rete concettuale che ci consente di indagare l'azione educativa. In *Educare o istruire* l'educazione è stata considerata come un dispositivo; quest'ultimo è stato scomposto nei suoi livelli essenziali e di esso sono state individuate dimensioni ed elementi caratterizzanti; infine si sono tratteggiate le relazioni che legano livelli ed elementi tra loro. Si tratta ora di dotarsi di un insieme di tecniche grazie alle quali analizzare qualsiasi processo educativo a partire da questa rete concettuale; esso dovrà dunque essere messo sotto esame per farne emergere il dispositivo latente, in modo da poter così spiegare genesi ed evoluzione del processo stesso. La clinica della formazione si qualifica precisamente come tale insieme di

tecniche: essa consente di costituire – al pari dell’anatomo-clinica - «un’anatomia patologica proiettiva»; è dunque essa stessa semiologia.

È proprio la presenza di questo sguardo loquace a determinare i rapporti tra clinica della formazione e altri approcci alla ricerca in pedagogia. La consapevole presenza di una rete concettuale consente di irrobustire epistemologicamente e metodologicamente la ricerca idiografica nella sua svolta narrativa: le narrazioni raccolte in fase di ricerca, le biografie e i racconti di eventi saranno interrogati ed analizzati sulla base di un consapevole background teorico al fine di individuare i dispositivi educativi in essi presenti; dunque: interrogazione del materiale a partire da categorie pedagogiche con lo scopo di circoscrivere un oggetto altrettanto squisitamente pedagogico⁷. La stessa operazione si rende possibile per la pedagogia sperimentale; scrive Massa: «di per sé, un progetto di autocomprensione della pedagogia come sapere clinico non censura nè si contrappone ad approcci sperimentali o quantitativi, ma li comprende in un disegno più ampio: in una configurazione epistemologica più vasta» (*ivi*, p. 322). Si è visto come la clinica metta alla prova l’oggetto, introducendo laddove necessario variabili di controllo. Vale anche in questo caso ciò che già è stato detto a proposito della svolta narrativa in pedagogia: sarà ora possibile dotarsi di categorie d’analisi esplicite e squisitamente pedagogiche. L’analisi del singolo caso non impedisce inoltre di procedere a generalizzazioni quantitative o l’uso di strumenti specifici. Quanto alla scientificità del risultato, la validazione intersoggettiva ne sarà garante. La clinica mira ad una spiegazione «storico-genetico-ricostruttiva» del fenomeno sotto osservazione. Essa riconosce infatti che ciò che viene osservato – la malattia nel caso della medicina, il mondo interno del soggetto nel caso della psicologia, la società nel caso della sociologia, l’educazione nel caso della pedagogia – possiede una propria storia evolutiva o involutiva che occorre rispettare. L’oggetto viene inoltre esaminato ciclicamente e da più punti di vista; ciò fa della clinica una pratica ricorsiva e processuale.

Lo stretto legame che intercorre nell’anatomo clinica tra sguardo e linguaggio si ripropone in pedagogia. Massa è però ben consapevole del mutamento che la psicanalisi ha indotto in questo rapporto: il linguaggio non solo svela mentre descrive ciò che si

⁷ Il legame clinica/narrazione sarà ulteriormente esplicitato nel paragrafo 3.7.1 parte prima, dedicato alla latenza referenziale.

vede; non solo costituisce elemento ulteriore di informazione da affiancare allo sguardo⁸; esso si fa «interpretazione che elabora il materiale su cui lavora» (*ivi*, p. 324), un materiale che in psicanalisi è prevalentemente linguistico. Allo sguardo loquace va dunque sostituendosi l'ascolto loquace.

La clinica porta con sé l'attenzione all'individuale, al concreto, al situato. Il processo clinico avviene in un luogo particolare – l'ospedale – la cui struttura, poiché organizzata secondo un dispositivo disciplinare, consente di isolare l'individuo, prenderlo in considerazione come caso specifico e infine prelevare dal suo corpo sapere mediante tecniche specifiche. La pedagogia, allo stesso modo, necessita di un luogo specifico e di tecniche specifiche per potersi piegare sul suo oggetto, che è il processo educativo; il setting di clinica della formazione vuole essere questo luogo.

Rifondare la pedagogia entro un orizzonte di tipo clinico non significa dunque fare terapia. Su questo punto Massa è molto netto: «[è] sensato riappropriarsi dal punto di vista della *riflessione epistemologica in pedagogia* di una dimensione fondamentale, cioè dell'idea di clinica senza intenderla nel senso ovviamente di diagnosi, di cura, di intervento anche perché lì allora sì che una pedagogia clinica presterebbe il fianco a tutte le accuse di Foucault» (Massa, 2002, p. 325. Corsivo in originale). Si tratta piuttosto di reimpostare il discorso pedagogico a partire dalle coordinate principali lungo le quali si è snodata l'esperienza della clinica: sguardo, morte, spazio, linguaggio.

3.5. La clinica in pedagogia: ulteriori specificazioni d'oggetto

La scelta di specificare l'approccio clinico in relazione alla categoria di formazione e non a quella di educazione non è casuale. Lungi dal poter essere liquidata come una semplice questione di sinonimi, ci richiede di ritornare a *Educare o istruire* in cerca di chiarimenti.

Nella prima parte del testo Massa si serve della metafora foucaultiana del dispositivo per rileggere il fenomeno educazione e rifondare così la pedagogia a partire da una nuova consapevolezza circa il suo oggetto d'analisi. Spinto anche dall'esigenza di

⁸ La coppia ascolto-sguardo è del resto già presente nella clinica. Cfr. Foucault (1998).

prendere posizione all'interno della contesa tra educazionisti ed istruzionisti a lui contemporanea, Massa procede poi a chiarire cosa intenda per educazione, istruzione e formazione e quali siano i loro reciproci rapporti.

L'educazione è una struttura complessa – lo abbiamo visto con la metafora del dispositivo; è una «struttura complessa rinviante però ad una struttura più elementare» (Massa, 1987, p. 48), ossia rinviante alla materialità di spazio, tempo, corpo e simbolo. Questa struttura complessa che è l'educazione «*concerne la strutturazione* stabile e regolativa di modi di essere, di pensare, di agire, di fare, di valutare e di sentire nel loro insieme, e quindi anche di motivazioni, interessi e atteggiamenti» (*ibidem*). Per raggiungere questo obiettivo, potremmo dire per determinare esistenzialmente il soggetto, il processo educativo procede innanzitutto a de-strutturare l'individuo, a rompere la struttura di elementi sopra citati che egli è e di cui sono responsabili «altre determinazioni educative» (*ivi*, p. 49). Solo su questa base è possibile procedere alla ristrutturazione di quella struttura ora destrutturata che è il soggetto. Questa ristrutturazione passa per un movimento intermedio che è l'istruzione, relativo «all'immissione ed all'acquisizione di nozioni, abilità, condotte, e soprattutto di schemi comportamentali e di modelli epistemici oggettivamente definibili in termini operativi e comportamentali quanto a livelli, sequenze, mezzi, segni e gesti di immissione e di acquisizione di essi» (*ivi*, p. 47). Si delinea così un ulteriore movimento: quello compreso tra l'istruzione – che è acquisizione ed immissione degli elementi di cui sopra – e l'avvenuta ri-strutturazione del soggetto. Tale ulteriore movimento è la formazione; essa indica «il movimento che tende alla struttura educante» (*ivi*, p. 49) – all'educazione in quanto struttura materiale che produce il soggetto – e che si serve dell'istruzione – che è processo metodologicamente e contenutisticamente esplicitabile, intenzionale – per far divenire la struttura educante una struttura formante, per farla divenire cioè una struttura che ha effettivamente presa sul soggetto, in grado di dargli una nuova forma.

Più che il significato specifico dei tre termini, ciò che interessa al nostro discorso è il rapporto reciproco tra essi: formazione e istruzione sono movimenti secondari dell'educazione e – aggiunge Massa – si fondano e sono possibili grazie alla struttura materiale di quest'ultima. Non stupisce dunque che al termine di *Educare o istruire* venga formulata la proposta di una *clinica dell'educazione*, non di una clinica della formazione! Citiamo dal testo: «Si può pensare ad una pedagogia come conoscenza

scientifico e critico della struttura disposizionale che determina l'accadere educativo, in riferimento ad una *clinica dell'educazione* orientata verso il superamento di distinzioni troppo ampie o di rapporti troppo stretti tra prassi e teoria» (*ivi*, p. 99. Corsivo nostro).

Questa precisazione è importante: la proposta clinica viene elaborata originariamente facendo esplicito riferimento alla categoria di educazione, la quale a sua volta rimanda ad una rete di elementi materiali e inconsci che la pedagogia intende esplicitare. Il passaggio da 'clinica dell'educazione' a 'clinica della formazione' è successivo. Esso è originato dalla chiara percezione di un mutamento nel modo di intendere il processo educativo tanto a livello di senso comune quanto all'interno dell'accademia, rappresentato in maniera emblematica dalla rapida diffusione delle discipline organizzative. Si diffonde il ricorso alla categoria di formazione:

formazione diventa a questo punto un termine debordante in ogni ambito della vita pubblica e privata. Esso permette di parlare comunque di un oggetto tanto pregnante culturalmente, esistenzialmente, socialmente e politicamente, dopo l'innominabilità di parole come 'pedagogia' ed 'educazione' da parte della stessa comunità dei pedagogisti (Massa, 1994, p. 291).

Con esso si indica generalmente «qualunque pratica consapevole, intenzionale, finalizzata, settoriale, organizzata e controllata rispetto all'apprendimento permanente di conoscenze, abilità o atteggiamenti determinati» (Massa, 1991, p. 95). Nel dibattito che circonda Massa, il termine formazione rimanda dunque una concezione del processo educativo fortemente tecnica, in cui si enfatizzano in particolare «i momenti dell'informazione e dell'erogazione, la valutazione dei processi, la messa a punto di strategie e metodologie formative sempre attente al controllo procedurale e alla verifica d'efficacia» (Massa, 1994, p. 289). Si tratta di un progresso solo apparente: tematizzando l'educazione prevalentemente sul piano della progettazione e dell'erogazione, la categoria di formazione lascia di fatto inavasa la necessità di giungere ad una teoria dell'azione del processo educativo, ossia di spiegare quali siano le componenti strutturali dell'azione educativa stessa. In nome di un approccio laico e tecnico, si rinuncia inoltre a tematizzare la compromissione ideologica ed assiologica che da sempre caratterizza l'educazione.

In risposta a queste dinamiche, Massa rivendica con forza il ruolo della pedagogia – o quantomeno del suo modo di intenderla – e la necessità di estenderne lo sguardo al di là

dei tradizionali territori d'indagine – scuola, servizi per l'infanzia, servizi socio-assistenziali. La stessa organizzazione aziendale del resto – nonostante appaia come disgiunta dalla pedagogia – fa in realtà ampio ricorso ad un «bagaglio didattico e metodologico di natura sostanzialmente pedagogica» (Massa, 1991, p. 95). Ecco dunque perché usare il termine formazione: «usiamo il termine “formazione”, e gli attributi da esso derivati, in quanto appartenenti a un lessico ormai diffuso anche al di fuori del linguaggio pedagogico» (*ibidem*). Non si tratta di una sterile rivendicazione o di una protesta a fronte di quella che potrebbe essere percepita come un'invasione di campo. È piuttosto il tentativo di mantenere vigile l'attenzione sull'oggetto educazione, a fronte di una sua frantumazione e dispersione in più ambiti e discorsi che lo trascinano fuori dalle mura della scuola; l'impegno profuso da Massa per portare al centro del dibattito pedagogico temi quali la diffusione dei mass-media, la crescente importanza rivestita dal nucleo familiare quale agenzia educativa, il dibattito circa l'extrascolastico, rappresenta una valida testimonianza in tal senso.

Appoggiandosi su di una teoria dell'azione che riconosce quale elemento fondante del processo educativo un dispositivo latente, materiale e inconscio, Massa riscrive la distinzione tra processi educativi di tipo intenzionale, informale e non-formale⁹. Prima di ogni ulteriore specificazione metodologica e teleologica, di ogni intenzionalità e consapevolezza, il processo educativo risulta essere determinato dalla materialità del dispositivo in esso latente. La pedagogia intesa come sapere clinico estende così il suo sguardo e si occupa anche di quanto, pur non essendo progettato in merito a contenuti, obiettivi e procedure, dà luogo ad effetti di soggettivazione:

Si tratterebbe invece di estendere tanto un'attribuzione educativa quanto una qualificazione pedagogica alla conoscenza di tutti gli eventi di apprendimento, di socializzazione e di inculturazione, siano essi o no intenzionali, formali o informali, e di specificare in particolare una simile qualificazione in ordine al dispositivo che li determina tutti oggettivamente¹⁰ (Massa, 1990, p. 21).

⁹ Si veda a proposito Tramma (2009).

¹⁰ Queste poche righe consentono di collocare a pieno titolo Massa all'interno del dibattito – tutt'ora in corso – a proposito dell'*experiential learning*; l'uso di questo termine sottende infatti – almeno in origine – una distinzione tra apprendimento di ordine non direttivo legato ad esperienze di vita ed apprendimento legato a percorsi di educazione formale/intenzionale (Fenwick, 2000). Rientra sempre in questo dibattito l'interrogativo circa la validità euristica della contrapposizione tra apprendimento scolastico ed extrascolastico; il *work-based learning* ne è un esempio lampante (Usher, 1999). Tratteremo più

In effetti parlando di clinica della formazione Massa sembra riferirsi più genericamente a ciò che egli denomina “mondo della formazione”: «si *danno* e si *progettano* innumerevoli azioni formative il cui insieme possiamo assumere come la costituzione di una sorta di mondo a sé, che chiameremo appunto il ‘mondo della formazione’» (Massa, 1991, p. 95, corsivo nostro). In questo mondo le azioni formative non si progettano solamente, prima di tutto si danno da sé. Esso comprende tanto i processi di tipo intenzionale – caratterizzati da metodologia, contenuti ed obiettivi precisi, come quelli oggetto classicamente dalla pedagogia e ora anche dalle scienze dell’organizzazione – quanto il cosiddetto romanzo individuale di formazione, legato invece a «processi diffusi di socializzazione e di inculturazione» (*ivi*, p. 96). In quest’ultima accezione la formazione si fa vicissitudine e avventura educativa, a volerne sottolineare il portato vitale ed esistenziale, l’incidenza sulla qualità della vita dell’individuo.

Volendo riassumere i nodi essenziali del ragionamento fatto sin qui facendo riferimento ai livelli del dispositivo educativo, si potrebbe affermare che Massa ravvisasse nei suoi contemporanei la tendenza ad attestarsi unicamente su di un livello progettuale e su di un livello metodologico erroneamente intesi – in quanto concepiti come strettamente dipendenti da interventi di tipo intenzionale. Una posizione siffatta può originarsi solo qualora non si concepisca il processo educativo stesso come legato ad un marchingegno impersonale, fondato in ultima istanza sul dispositivo strutturale. Si scoprirebbe allora che il mondo della formazione non dipende strettamente da alcun professionista: ogni processo educativo nasconde metodi, tecniche e obiettivi che è compito del pedagogista svelare – il che significa tematizzare il processo educativo secondo una teoria dell’azione, non della progettazione. È proprio tale marchingegno a consentire *anche* al processo educativo intenzionale di avere effetti a livello esistenziale, di impattare sulla storia di vita di un soggetto.

diffusamente dell’experiential learning avvicinando gli approcci riflessivi, in particolare la proposta di Kolb (cfr. cap. 2.3. parte seconda).

Per quanto concerne il dibattito italiano circa l’experiential learning, si rimanda a Reggio (2010).

3.6. La clinica della formazione: obiettivi e destinatari

Abbiamo sin qui chiarito radici epistemologiche e oggetto di uno sguardo clinico in pedagogia. Ci siamo inoltre soffermati sugli elementi che lo caratterizzano, sottolineando in particolare la sua loquacità, il rapporto stretto che esso intrattiene con una rete concettuale che consente di descrivere e svelare allo stesso tempo. Su queste basi, abbiamo definito la clinica della formazione come «tentativo, all'interno della cultura pedagogica, di autocomprendere quest'ultima non più – o se si preferisce non soltanto – come disciplina pratica, ma sostanzialmente come una disciplina conoscitiva, analitica e critico-ermeneutica» (Massa, 1992, p. 28).

La prima formulazione sistematica della clinica della formazione – il manifesto, se così si può dire – risale al volume *Istituzioni di pedagogia*; le sue destinazioni sono sin da subito la ricerca, la supervisione e la consulenza.

Quanto alla prima, nelle intenzioni del suo fondatore la clinica della formazione dovrebbe contribuire sul campo alla «costituzione di una scienza pedagogica volta a teorizzare le leggi che regolano funzionalmente le componenti dei sistemi suddetti [dei sistemi metodologici, N.d.r.] e della loro struttura latente» (Massa, 1991a, p. 583). A interessare primariamente è la rete di elementi umani e non umani cui è riconducibile il processo educativo e gli effetti di soggettivazione da esso prodotti. La clinica della formazione intende rintracciare le componenti del dispositivo educativo, le loro reciproche relazioni e le leggi di funzionamento alle quali obbediscono.

In ambito di supervisione e consulenza, essa intende invece offrire «uno spazio e un tempo specifici entro cui poter finalmente affiancare compiti di progettazione e di presa di decisioni formative con lo sviluppo di un processo di elaborazione emotiva e cognitiva dell'esperienza formativa in quanto tale (tanto dal punto di vista di chi forma quanto da quello di chi è formato o di chi si sta formando)» (*ivi*, p. 585). La formazione è infatti caratterizzata da una tale densità di componenti cognitive e di vissuti affettivi, da richiedere un luogo ed un tempo specifici dedicato alla loro elaborazione, scevro da «urgenze progettuali o di ricerca nomotetica da soddisfare in altre sedi» (*ibidem*). In sede di supervisione o consulenza, la clinica della formazione si rivolge tanto agli educatori – siano essi professionisti della formazione o educatori naturali – quanto agli educandi: insegnanti e formatori, educatori e operatori sociali, genitori e adulti in

formazione, giovani e adolescenti, sono tutti individuati quali possibili interlocutori; sono infatti portatori di rappresentazioni cognitive della formazione, oltre che di vissuti e dinamiche affettive che ad essa si riferiscono.

Il motivo di tanta insistenza sui registri affettivo e cognitivo è già stato accennato: la dimensione affettiva viene squalificata da qualsivoglia discorso sulla formazione, sia esso interno al dibattito pedagogico o legato alle scienze dell'organizzazione. Urge dunque riaffermarne la centralità e metterne in luce i legami con le dinamiche cognitive. La clinica della formazione, precisa Massa, «non contrappone un registro affettivo ad uno cognitivo, ma un registro latente che comprende e riconnette tali dimensioni a un registro manifesto che si fa quasi un vanto di squalificare la dimensione affettiva stessa» (*ivi*, p. 586). Indipendentemente da obiettivi e contesto in cui viene impiegata, la clinica della formazione «riguarda la normalità e la generalità delle situazioni di crescita, di apprendimento e di mutamento dell'individuo o di gruppi sociali» (*ibidem*); è dunque da escludersi qualsiasi sua destinazione terapeutica, rieducativa o riabilitativa¹¹.

In Istituzioni di pedagogia viene inoltre descritto nei suoi tratti essenziali il setting più adatto ad un lavoro di tipo clinico: uno o più clinici della formazione con più soggetti, a formare un piccolo gruppo, si riuniscono in più incontri a cadenza abbastanza ravvicinata. Al fine di creare un clima che consenta a ciascuno di esprimersi nel rispetto dei propri colleghi, si chiede l'osservanza di cinque regole: intransitività, a ribadire che l'obiettivo del processo clinico non è ascoltare un maestro che eroga sapere, ma produrlo insieme; oggettivazione, a sottolineare che l'oggetto su cui posare lo sguardo non è il mondo interno dei partecipanti, ma sono le storie di formazione; referenzialità: il processo fa riferimento ad un percorso teorico-metodologico da realizzare interamente; impudicizia: l'invito ai partecipanti è quello di sospendere per quanto possibile ogni censura interna; avalutatività: non si esprimono giudizi morali.

¹¹ Il rapporto clinica della formazione/psicoanalisi è oggetto del capitolo 3.4. parte prima.

3.7. La clinica della formazione: impianto metodologico

Le procedure di cui servirsi per la raccolta e l'analisi dei dati in clinica della formazione vengono elencate per la prima volta in *Istituzioni di pedagogia*:

Le procedure cliniche più caratteristiche sono l'intervista in profondità – anche di gruppo – con le conseguenti analisi di contenuto, i colloqui ripetuti con uno stesso soggetto in un arco prolungato di tempo (con la conseguente raccolta di storie di vita), lo studio longitudinale di casi determinati, l'osservazione partecipante, i vari approcci etnografici ed idiografici, la ricostruzione documentata e sistematica – anche attraverso diari e biografie – di concrete vicende educative e delle relative storie di formazione, esperienza vissuta di educatori e soggetti in formazione, l'interpretazione di dinamiche personali, interpersonali e di gruppo, l'analisi socio-organizzativa, e così via (Massa, 1991a, p. 21).

Il discorso pedagogico si ancora in questo modo alla concreta esperienza educativa, che diviene «testo diretto di analisi empirica e di elaborazione conoscitiva» (Massa, 1991a, p. 94). Un percorso in quattro momenti – o stanze – consente di analizzare il materiale raccolto. Ogni stanza è caratterizzata da un doppio rimando: da un lato fa esplicito riferimento al dispositivo educativo ed ai suoi livelli, con l'esplicito intento di ricostruirli; dall'altro rimanda ad una precisa fase progettuale: dopo aver individuato il sistema delle procedure in atto sotteso al processo in oggetto, è possibile intervenire su di esso per modificarlo. La pedagogia come tematizzazione progettuale e tecnica del processo educativo è così rifondata a partire da uno sguardo pedagogico che è teoria dell'azione.

3.7.1. Prima stanza: la narrazione della vicenda formativa, la latenza¹² referenziale e contestuale

La prima stanza intende evidenziare la fenomenologia esistenziale della formazione.

Operativamente, si invitano i partecipanti a raccontare il proprio romanzo di formazione, o – più frequentemente – a focalizzarsi solo su alcuni episodi relativi ad esso che li abbiano visti coinvolti come educandi o come educatori, professionalmente o meno (per es. episodi relativi alla propria esperienza di genitore).

Il metodo clinico incontra qui la fenomenologia e gli sviluppi narrativi della ricerca qualitativa: facendo appello alla memoria, si ricostruiscono storie e cicli di vita «per approdare infine a un’analisi esistenziale e a una fenomenologia dell’educazione nel suo darsi biografico e soggettivo» (Massa, 1991a, p. 588).

Si esplicita in questo modo la latenza contestuale sottesa all’episodio raccontato; si individuano cioè gli elementi grazie ai quali è possibile «collocare la narrazione stessa entro un certo sfondo e un certo ambito familiare, sociale o istituzionale» (Massa, 1991b p. 112). Sono qui chiamati in causa scenari, personaggi, aspettative, incontri, ruoli, istituzioni, esperienze, avvenimenti, salienze, eventi critici, momenti di passaggio. Si insiste inoltre sullo scarto esistente tra progetto e azione, tra quanto dichiarato e quanto realizzato. Nel caso si abbia a che fare con contesti professionali, è possibile riferirsi in modo puntuale alla documentazione relativa a questi due momenti.

Nella narrazione si individuano insomma una vicenda di formazione – qui la pedagogia ha a che fare con «una profondità di vicende, di vicissitudini, di storie di formazione» (Massa, 2002, p. 329) – e un contesto di vita materiale, che rimandano – fanno riferimento in modo latente, da qui “latenza referenziale” – al mondo della vita (Massa, 1991a). La prima stanza fa dunque riferimento ai livelli più esterni del dispositivo educativo: il livello esistenziale innanzitutto, dove la formazione impatta sulla qualità della vita del soggetto; quello funzionale e quello transazionale, in cui l’educazione è

¹² Il termine latenza rimanda ai lateres o mattoni di cui il processo educativo è composto. Come i mattoni scompaiono sotto l’intonaco, così gli elementi che compongono e sorreggono il processo educativo non sono immediatamente visibili. Alla radice etimologica (lat) rimandano anche *latebra* – ad indicare la formazione come rifugio e luogo protetto – e *latus*, lateralità – a sottolineare come l’educazione occupi una zona propria nel mondo della vita. Entrambe queste accezioni enfatizzano la dimensione finzionale della formazione.

dinamica psico-sociale, interazione di processi di socializzazione, inculturazione e apprendimento.

Proprio il riferimento al dispositivo, ai suoi livelli ed ai suoi elementi, consente a Massa di servirsi della ricerca narrativa, potendo però procedere ad un'analisi del materiale raccolto mediante categorie pedagogicamente rilevanti.

Dal punto di vista progettuale, tale stanza corrisponde all'analisi dei bisogni e delle condizioni di riferimento (aspettative, vincoli, risorse...).

3.7.2. Seconda stanza: la categorizzazione della vicenda formativa, la latenza cognitiva

La seconda stanza vuole esaminare l'esperienza formativa narrata precedentemente tematizzando in particolare il ruolo giocato dal 'cognitivo latente' – da qui la denominazione 'latenza cognitiva' – tanto nel mondo della formazione quanto nei rapporti che quest'ultimo intrattiene con il mondo della vita.

Si fa in particolare diretto riferimento alla teoria delle rappresentazioni sociali: la rappresentazione della formazione – che attiene al mondo della vita – incide direttamente su progettazione e azione formativa – sul mondo della formazione: stereotipi, pregiudizi, sistemi di valore, strutture motivazionali, visioni del mondo, processi cognitivi, ideologie professionali, schemi concettuali, paradigmi epistemologici, modelli culturali, inferenze categoriali, rappresentazioni sociali, sono indicati dallo stesso Massa quali elementi che intervengono ed interferiscono nella costruzione della realtà stessa della formazione¹³. Il processo educativo è insomma influenzato da elementi interni al soggetto, aventi natura cognitiva e – a vario titolo – origine sociale.

Operativamente, si sollecita in questa stanza «la produzione di giudizi, punti di vista, percezioni, valutazioni, immagini, elementi lessicali e sintattici, definizioni e denominazioni, metafore, attribuzioni di significato in ordine a quanto narrato nella prima stanza» (Massa, 1991a, p. 588) al fine di «esplicitare il modello di comprensione

¹³ L'espressione è dello stesso Massa: gli elementi elencati sono quelli «attraverso cui si viene a costruire la realtà stessa della formazione» (Massa, 1991a, p. 589).

cui si ricorre nel dar conto di quella esperienza formativa» (*ibidem*); si intende inoltre cogliere e decodificare modelli teorici, giudizi di valore e visioni del mondo; insomma, si vuole esplicitare la «struttura valutativa più nascosta» (Massa, 1991b, p. 114) del testo in esame.

I saperi sui quali si basa il processo di categorizzazione della rappresentazione formativa sono epistemologia, sociologia della conoscenza, psicologia sociale e psicologia cognitiva; le tecniche adottate – per quanto non dettagliatamente descritte – afferiscono invece a linguistica, filosofia del linguaggio e metaforologia¹⁴.

La seconda stanza fa riferimento ai livelli ideologico e progettuale del dispositivo educativo. Il primo si concentra sull'educazione in quanto portatrice di «interessi socialmente ed economicamente determinati» (Massa, 1987, p. 20) e in quanto dispositivo volto alla «trasmissione di modelli interpretativi e comportamentali» (*ibidem*), mettendone inoltre in luce la dimensione valoriale. Nel secondo si evidenzia invece come lo sfondo sociale entro cui si colloca l'agire educativo si faccia strada nel processo di formazione grazie alla mediazione offerta da progetto e curriculum, andando così ad interferire con la definizione di obiettivi, contenuti, strumenti di controllo, processi di negoziazione e valutazione.

3.7.3. Terza stanza: interpretazione della relazione formativa, la latenza affettiva

La terza stanza intende esplicitare la dinamica affettiva soggiacente al processo di formazione. Facendo riferimento tanto alla psicologia sociale quanto alla psicanalisi si vuole inoltre tematizzare tanto il rapporto esistente tra componenti affettive e componenti cognitive, quanto l'intreccio tra immagini e rappresentazioni cosce e immagini e rappresentazioni inconscie da cui i processi formativi sono caratterizzati.

Sono qui in gioco fantasie, emozioni, desideri, sentimenti, dinamiche transferali identificatorie, proiettive e aggressive, dinamiche di interazione e comunicazione tra pari e tra educando ed educatore; si intende così elevare a oggetto di interesse la

¹⁴ Proprio l'importanza attribuita al linguaggio e alla metafora aprirà la strada alla collaborazione con Angelo Franza. Dedicheremo a questo il capitolo 1.2. parte seconda.

dimensione erotica, seduttiva, distruttiva della formazione. Appare inoltre in tutta la sua importanza il ruolo ricoperto dal dispositivo educativo – in particolare dal suo versante procedurale¹⁵ – nella relazione educatore-educando: esso è terzo differenziatore, indispensabile nell’evitare la perversione fusionale. Tale ‘terzo differenziatore’ può essere visto come «l’insieme delle norme istituzionali, delle procedure tecniche e dei contenuti stessi di riferimento che regolano la relazione formativa» (Massa, 1991b, p. 116); il codice paterno si fa insomma mediazione educativa grazie all’intervento della latenza procedurale. Appare evidente il tentativo di smarcare la clinica della formazione dalla psicanalisi, precisandone la posizione su di un tema – dinamiche affettive e inconscie – tradizionalmente oggetto di quest’ultima. Si tratta di un’operazione che impegna Massa ad esplicitare a più riprese ed in termini differenti ciò che si va cercato in questa stanza: la fantasmatica dell’educazione e le dinamiche inconscie in atto, le dinamiche di gruppo e la comunicazione, lo stile educativo. Quest’ultima nozione intende superare quella di stile comunicativo – inteso come «testo rappresentato dalla comunicazione linguistica e dalla condotte non verbali di un formatore» (Massa, 1991a, p. 577) – ed indica «quello [il testo] relativo a una certa maniera di svolgimento globale della situazione considerata, con riferimento pertanto anche al suo contesto, alla metodologia praticata e alle risposte degli altri attori che vi sono coinvolti» (*ibidem*). Accanto all’idea di dispositivo procedurale come terzo differenziatore, la nozione di stile educativo sta a sottolineare la concezione massiana del processo di formazione come intreccio di elementi soggettivi ed extra soggettivi. Precisiamo a questo proposito che la terza stanza chiama in causa i livelli transazionale e inconscio del dispositivo educativo, contrapponendosi dunque esplicitamente a qualsiasi concezione del processo educativo che ne enfatizzi esclusivamente la dimensione consapevole e tecnica, come invece accade nel caso della moderna accezione di formazione.

Operativamente, nello stimolare e condurre l’analisi del materiale prodotto occorre badare ad evitare spiacevoli incursioni nel mondo interno dei partecipanti, mantenendo quale focus il processo di formazione.

In fase di progettazione, tale stanza corrisponde alla configurazione degli stili comunicativi e delle interazioni di gruppo.

¹⁵ Vedi latenza procedurale.

3.7.4. La quarta stanza: la decostruzione della situazione formativa, la latenza procedurale

Da ultimo, la quarta stanza intende ricostruire il dispositivo di elaborazione che determina in ultima istanza l'accadere educativo, ricomponendo i fattori procedurali e contestuali in gioco nel processo esaminato. I livelli del dispositivo educativo cui si fa riferimento sono quelli metodologico, pragmatico e strutturale. L'educazione è considerata esclusivamente 'in senso stretto': si entra nell'area di pertinenza della pedagogia e il processo educativo viene tematizzato in ordine alle sue componenti materiali e inconsce, relativamente al suo apprestamento tecnico e alla sua gestione. Il "dispositivo di elaborazione" (Massa, 1991a, p. 591) ha quali sue dimensioni di base quelle proprie del livello strutturale del dispositivo; esibirà dunque una dimensione spazio-temporale, una libidico-corporale ed una simbolica. Include inoltre la dimensione relazionale dell'esperienza educativa, a cui è legato quale terzo differenziatore. Tematizza altresì la dimensione finzionale, ludica e quelle iniziatica e rituale dell'educazione, inglobando dunque il livello pragmatico. Fa inoltre riferimento al livello metodologico e a quello progettuale: sue dimensioni costitutive sono quella prescrittiva – rinviante alla «struttura valoriale-normativa, decisionale-prescrittiva e da ultimo valutativa delle varie attività praticate» (*ibidem*) – e quella pragmatica – intesa qui come struttura motivazionale, intenzionale e prassico-poietica dell'agire educativo. In questa stanza si considerano dunque gli elementi materiali – e il sistema delle loro relazioni – che sorreggono il processo educativo. Si indaga altresì – facendo riferimento al sapere pedagogico – il sistema delle pratiche che consente agli educatori di istituire a partire da questi una certa scena educativa (Palmieri & Prada, 2008).

Se nei momenti precedenti il processo clinico ha interpellato a vario titolo le cosiddette scienze dell'educazione – in modo particolare antropologia, sociologia e psicologia –, la «dottrina principale di riferimento» su cui poggia questa stanza è invece identificata in una «teoria strutturalistica della materialità educativa che abbia colto la lezione epistemologica di marxismo e psicanalisi» (Massa, 1991a, p. 590); si tratta proprio di quella dottrina ancora in fieri che è la pedagogia e che la clinica della formazione stessa dovrebbe contribuire a costruire sul campo. Il dispositivo di elaborazione contribuisce a

questo compito in quanto «consente di evidenziare la presenza (e quindi anche l'assenza) di alcune dimensioni strutturali» dell'educazione (Massa, 1992, p. 39): spazio, tempo, corpo, simbolo, dimensione transizionale, finzionale, rituale, iniziatica, prescrittiva e valutativa qualificano il processo educativo indipendentemente da metodi, attività, mezzi, materiali, strategie metodologiche e modalità organizzative.

Progettualmente, tale stanza corrisponde all'organizzazione, gestione e realizzazione vera e propria dell'azione educativa. Essa rimanda dunque all'apprestamento delle strategie metodologiche, all'articolazione dei tempi e delle attività, alla predisposizione di spazi, mezzi e materiali.

SECONDA PARTE
CLINICA DELLA FORMAZIONE E APPROCCI RIFLESSIVI

1. Clinica della formazione e approcci riflessivi¹⁶

Nella prima parte di questo lavoro si è fatto ricorso alla nozione foucaultiana di dispositivo per qualificare il processo educativo, sottolineando così come esso dipenda tanto da elementi appartenenti al mondo interno del soggetto quanto da istanze extra-soggettive. La clinica della formazione nasce precisamente col compito di ricostruire l'intreccio di componenti e relazioni da cui il processo di formazione è sorretto. Qualora venga utilizzata in sede di supervisione, essa avrà invece il compito di favorire la rielaborazione delle dinamiche cognitive e affettive in esso implicate.

Ci lasceremo ora alle spalle *Istituzioni di pedagogia*, che abbiamo detto essere il manifesto della clinica della formazione, per concentrarci su *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*, ritenuto il punto di riferimento più importante per chi voglia addentrarsi nell'omonima metodologia. Ci soffermeremo in particolare sull'influenza che il pensiero di Angelo Franza ha avuto sull'opera di Riccardo Massa; la nostra ipotesi – tutta da dimostrare – è che la collaborazione tra i due pedagogisti abbia portato la clinica della formazione a focalizzarsi in modo privilegiato su alcuni aspetti soltanto del complesso dispositivo sotteso ai processi educativi, ossia sugli elementi cognitivi ed affettivi; le istanze interne al soggetto diverrebbero così il suo bersaglio primario. Ha luogo in questo modo uno slittamento verso i cosiddetti approcci riflessivi¹⁷. Presenteremo dunque questi ultimi per sommi capi e cercheremo di trarre da essi indicazioni utili per sviluppare ulteriormente la clinica della formazione in questa

¹⁶ Abbiamo coniato l'espressione 'approcci' riflessivi' per rendere evidente la lontananza di questi modelli del processo educativo rispetto agli 'approcci sociomaterialisti' di Edwards e Fenwick (2011).

¹⁷ Precisiamo che parte della letteratura straniera utilizzata in questo capitolo al fine di illustrare gli approcci riflessivi fa riferimento all'ambito "social work". Esso è sovrapponibile in Italia a quello di "servizio sociale". Proponiamo con Folgheraiter (1998) di intendere l'espressione 'social work' nel senso più ampio di "lavoro sociale", termine-ombrello di cui fanno parte oltre alle professioni cliniche anche quelle d'aiuto. Il lavoro sociale presenta notevoli somiglianze con quello cosiddetto "educativo". Ricordiamo le più importanti: difficoltà a definire profilo e statuto professionale del lavoratore sociale: il lavoro sociale poggerrebbe tanto su sapere formale, quanto su conoscenza tacita; è inoltre difficile circoscrivere il suo oggetto epistemologico; fa riferimento a un sapere costitutivamente interdisciplinare, tanto da correre il rischio di scivolare nella sociologia o nella psicologia – da cui pure attinge molte delle sue nozioni; difficoltà a smarcarsi dal modello di intervento medico; è tanto teorico quanto tecnico: interpreta il fatto con categorie proprie e contemporaneamente punta alla sua trasformazione; il suo fine è ristabilire e sostenere la capacità d'azione del soggetto; il lavoratore sociale si occupa di situazioni di marginalità e disagio sociale.

Ciò detto, crediamo che il dibattito interno al social work possa contribuire a gettar luce su alcuni nuclei irrisolti del dibattito sull'educazione, primo fra tutti quello relativo allo statuto professionale dell'educatore.

direzione. Si tratta, lo sottolineiamo, di una soltanto delle sue possibili traiettorie di sviluppo. Ne esamineremo una seconda nell'ultima parte di questo lavoro.

1.1. Evoluzione della clinica della formazione: da Istituzioni di pedagogia a La clinica della formazione

L'impianto epistemologico della clinica della formazione attraversa l'opera di Riccardo Massa restando in gran parte invariato. Il dispositivo pedagogico e il percorso in quattro stanze che ad esso rimanda non subiscono infatti drastici cambiamenti negli anni; si può semmai parlare di ulteriori specificazioni: è il caso – ad esempio – della latenza affettiva, il cui oggetto muta seguendo letture e interessi del suo ideatore. La pubblicazione de *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* introduce tuttavia alcune innovazioni importanti circa gli obiettivi del processo clinico e gli strumenti di cui si dota. Prima di procedere ad un'analisi dettagliata del testo, è bene soffermarsi sulla figura di Angelo Franza: studioso del linguaggio e pedagogista, amico e collaboratore di Riccardo Massa, il suo pensiero ha giocato un ruolo determinante nell'evoluzione della clinica della formazione stessa; cercheremo dunque di ricostruirlo nei suoi punti essenziali. Faremo in particolare riferimento a *Giovani satiri e vecchi sileni* (1993); il volume riprende e riorganizza i contributi delle opere più datate (Franza, 1981; 1988) esplicitandone l'influenza sull'approccio di ricerca e supervisione massiano.

1.2. Il contributo di Angelo Franza

Tanto Riccardo Massa quanto Angelo Franza sono accumulati dall'interesse per lo statuto teorico della pedagogia e dalla volontà di adoperarsi in prima persona per fondarla come scienza. Franza esclude tuttavia la possibilità di giungere a questo risultato avvalendosi di un'epistemologia di stampo positivista; è stato infatti da più parti riconosciuto il ruolo giocato dall'immaginario – e del linguaggio cui esso si connette – nel comportamento umano. Interpretare l'immaginario dell'attore, ossia le

rappresentazioni, intenzioni, motivazioni ed il vissuto legati alla sua azione, è compito delle scienze sociali; esse sono pertanto definibili nei termini di un'ermeneutica pragmatica – di un'ermeneutica avente per oggetto il comportamento, l'azione. Da questo segue, coerentemente, che le stesse scienze sociali non si affidano a una forma di verifica che ricorra al «riscontro dall'esterno del discorso coi fatti naturalisticamente dati» (Franza, 1993, p. 56). È così esclusa la possibilità di ricorrere ad un'epistemologia di stampo positivista per fondare la pedagogia; resta però aperta la strada dell'epistemologia comparata: si tratterebbe di prendere a modello scienze sociali il cui statuto risulti essere più robusto di quello della pedagogia per ripercorrerne i passi. Franza si cura di scartare anche questa ipotesi. Vediamo come.

Intendiamo con epistemologia: «una metascienza valevole nei confronti di una o più discipline già insignite, con presumibile buona ragione, del titolo di scienza, e che consiste, grossolanamente parlando, nella valutazione critica dei principi, delle ipotesi e dei risultati delle scienze che essa prende ad oggetto» (Franza, 1981, p. 18). Nel caso in cui l'epistemologia si faccia comparata, «essa stabilisce inevitabilmente un sistema di relazioni, di differenze logiche e ontologiche sussistenti tra le scienze di cui si tratta e tutte le altre» (*ibidem*), necessitando pertanto di riferirsi ad una scala temporale «il cui indice di misura è dato da un'idea di progresso, che è la crescita complessiva della scienza, della cultura, della civiltà» (*ibidem*). L'idea di progresso cui l'epistemologia fa tradizionalmente riferimento riposerebbe secondo Franza sul pensiero di Bacone e di Cartesio, per i quali l'applicazione di regole e metodi adeguati garantisce di per sé la crescita della scienza e l'eliminazione di ogni deviazione imputabile alla soggettività umana. Così intesa, l'idea stessa di progresso appare applicabile solo laddove si diano «procedure linguistiche e strumentali di oggettivazione dei dati universalmente accettate e garantite da una minima continuità diacronica» (*ivi*, p. 91); questo perché la scienza nel suo stato attuale viene a costituire canone normativo a partire dal quale procedere a posteriori a una storia della scienza in questione.

Questo modello epistemologico si mostra problematico di per sé non appena lo si metta in riferimento a tecnologia o scienze naturali applicate. In questi casi il progresso della disciplina sembra risentire maggiormente dell'ordine economico-sociale e di quello politico propri del momento storico in cui si procede al riesame critico della disciplina stessa. Un buon esempio è rappresentato dalla psichiatria, individuata dallo stesso

Franza quale scienza naturale applicata: la chiusura dei manicomi può essere definita segno di progresso solo a condizione di abbracciare le cornici politiche, culturali, sociali all'interno delle quali essa si iscrive. Si entra così nel campo della storia delle idee; cade dunque l'idea stessa di progresso sin qui discussa e la scientificità si slega dall'evoluzione della struttura della scienza presa in esame.

Nel campo delle scienze sociali la questione si complica ulteriormente. Innanzitutto, esse lavorano e si fondano su categorie e concetti che sono compromessi eticamente; nozioni come quelle di normalità, devianza, salute e malattia appaiono infatti legate a problemi di valore. Gli stessi concetti sono inoltre connotati in modo differente a seconda dei paradigmi – biologistico, psicologico, sociologico, etc. – sottesi alle teorie che su di essi si esercitano.

L'oggetto delle scienze sociali ha inoltre statuto ontologico: la sua esistenza dipende *sempre* dalle categorie impiegate nell'attività conoscitiva; scrive a tal proposito Franza:

si danno, piuttosto che oggetti, dei significati oggettivati, la cui esistenza (...) è in gran parte garantita dal linguaggio e dal modello interpretativo attraverso cui vengono espressi. (...) nulla si oppone nel campo delle scienze sociali e/o umane alla proliferazione degli enti e delle loro specie, le quali saranno tante per quante sono le categorie ammissibili (Franza, 1993, p. 70).

Da queste tre considerazioni consegue che ad essere tacciati di non scientificità saranno non solo gli oggetti delle scienze sociali stesse, ma anche metodologie e tecnologie da queste adottate.

Riportiamo ora il ragionamento sin qui fatto al nostro oggetto: statuto e scientificità della pedagogia. Abbiamo innanzitutto escluso la possibilità di fondare la pedagogia ricorrendo ad un modello positivista o all'epistemologia comparata; abbiamo altresì asserito l'impossibilità di slegarla dalla cosiddetta ideologia, essendo le categorie sulle quali si basa già da sempre compromesse eticamente. Non resta dunque che fondarla gnoseologicamente, ricomprendendo cioè criticamente il residuo ideologico che l'epistemologia tradizionale scarterebbe. Nel dettaglio, una volta che si sia chiarita l'impossibilità di pervenire ad una fondazione della pedagogia per via epistemologica, diviene possibile per Franza percorrere e sviluppare ulteriormente l'ipotesi secondo cui il discorso pedagogico sarebbe caratterizzato dalla «reiterata insistenza di composti analogici e di espressioni metaforiche» (Franza, 1988, p. 71). Lo studioso aveva già in

precedenza sottolineato la «presenza, nel linguaggio pedagogico, di metafore e di analogie tratte dall'agricoltura, dalla zootecnica e dalla botanica»¹⁸ (Franza, 1981, p. 89). Si tratta di metafore definibili come assolute; non sarebbe infatti possibile rintracciare quali di esse siano primitive e quali derivate: «si passa in circolo dalla coltivazione, all'allevamento, all'educazione, senza soluzione di continuità e senza residui semantici» (*ivi*, p. 97). Ciò che rende questo fatto particolarmente interessante per chi voglia – come Franza e come Massa – fondare la pedagogia come scienza, è che questo tipo di metafore possono essere considerate un «nucleo semantico originario, generatore di un codice ermeneutico, una matrice di valutazione che fonda una concezione del mondo» (*ibidem*). Occorre dunque interrogarsi circa ciò che esse permettono o non permettono di dire, sulle possibilità che aprono per il discorso.

Insomma, i termini adottati in pedagogia sembrano essere ricavati dal linguaggio ordinario e – cosa ben più significativa – sarebbero entrati nel linguaggio tecnico della disciplina senza assumere una più precisa connotazione. La pedagogia annovera dunque nel suo corpus teorico parole, immagini e metafore «portatrici di un sapere trasmesso da generazione a generazione» (Franza, 1993, p. 124) e costituenti il «nucleo di una pedagogia prescientifica, di una psicologia e di una pedagogia d'intuizione» (*ibidem*).

A proposito della pre-scientificità del sapere pedagogico, Franza scrive:

nelle scienze umane e nel linguaggio ordinario, parole come formazione, educazione, stampo, guida, sviluppo, maturazione riferite all'uomo sono un insieme di designazioni pedagogiche da intendersi bene solo metaforicamente. Esse inducono in distorsioni e stereotipi se, ignorandone il valore metaforico, vengono inconsapevolmente identificate con la cosa che devono indicare (Franza, 1993, p. 134).

Così l'educazione non coincide con il processo di adattamento all'ambiente e l'educatore è una guida solo in senso metaforico: «Essi [i rapporti analogici] non dimostrano alcunché, ma lo rendono soltanto intuitivo» (*ibidem*).

Vale a questo punto la pena sottolineare che la questione del linguaggio, assieme a quella dell'oggetto, è determinante per chiunque desideri pervenire alla fondazione della pedagogia come scienza – tanto più se si considera lo statuto ontologico del suo oggetto.

¹⁸ Ricordiamo inoltre quelle dell'educando come seme o come tabula rasa; quelle dell'educatore come giardiniere o guida; quelle dell'educazione come strada o edificio (cfr. Franza, 1981, 1988, 1993).

Nelle parole di Franza: «il problema della scientificità della pedagogia (...) sta o cade con la possibilità di avere un oggetto specifico della pedagogia, e questo a sua volta rimanda a un linguaggio con cui sia definibile e determinabile quanto richiesto» (Franza, 1981, p. 85).

Se a quanto discusso sin qui si aggiunge che, su di un piano squisitamente pratico e applicativo, «un progetto di intervento non è indipendente dalla rappresentazione dell'oggetto di intervento stesso e dal sistema di coordinate e di parametri che si fa intervenire per farne oggetto di conoscenza» (Franza, 1988, p. 77), si ricava l'indicazione, per la ricerca pedagogica, 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» (*ivi*, pp. 77-78).

Nel testo dell'88, Franza dichiara di aver solo «intravisto le tracce» di un metodo che consenta di fondare la pedagogia a partire dal suo statuto metaforico. La clinica della formazione potrebbe aver raccolto quest'eredità.

1.3. L'oggetto della clinica della formazione

Dopo aver introdotto il pensiero di Angelo Franza nei suoi punti essenziali, concentriamoci ora sulla sua influenza nel percorso di ricerca oggetto de *La clinica della formazione*, da cui abbiamo preso le mosse. Franza partecipa al percorso clinico cui è dedicato il testo ed è attivamente implicato nella stesura di quest'ultimo; suo è infatti il capitolo dedicato al congegno metodologico adottato nell'intervento.

Se è pur vero che la pedagogia ha statuto metaforico e le rappresentazioni della formazione interferiscono tanto sul piano teorico quanto su quello pratico, è altresì necessario constatare che la pedagogia stessa non si è mai preoccupata di sistematizzarle. La clinica della formazione si dà dunque – almeno in prima battuta – questo compito. Per il tramite degli episodi narrati, essa intende costituire – o quantomeno abbozzare – un «catalogo delle immagini, delle analogie, delle metafore e delle dinamiche affettive più ricorrenti» (Franza, 1992, p. 45), ricostruendo così quello che può essere definito «un catalogo, un lessico condiviso, senza il quale non si

saprebbe esprimersi circa la formazione» (*ibidem*). È poi necessario spiegare il «perché del loro uso a proposito dell'oggetto formazione» o, il che è lo stesso, «dare conto delle modalità di significazione» (*ibidem*); esplicitare, insomma, «le strategie di impiego dei segni e delle immagini in funzione degli intenti semantici, retorici e pragmatici, tanto di quelli dichiarati quanto di quelli latenti» (*ibidem*) – ovvero in funzione di ciò che si intende con essi designare, rappresentare, o ancora indicare all'interno di un certo contesto.

Insomma, la clinica della formazione in quanto ricerca non si interessa più alle leggi che regolano il funzionamento del dispositivo educativo, ai suoi componenti ed alle relazioni tra di essi; mira piuttosto a ricomporre l'immaginario pedagogico di cui rappresentazioni, giudizi e vissuti della formazione sono espressione.

Nel dettaglio, la ricerca oggetto del volume riprende e sviluppa l'intuizione massiana – per altro mai compiutamente elaborata dal punto di vista teorico – inerente il rapporto esistente tra mondo della vita e mondo formazione¹⁹. Si riconosce il soggetto come portatore a livello cognitivo di rappresentazioni sociali dell'educazione, di cui l'individuo non sarebbe interamente consapevole. Queste rappresentazioni, diffuse nel mondo della vita, accedono al mondo della formazione veicolate dal soggetto tanto nella progettazione quanto nell'azione educativa: esse, in altre parole, influenzano il modo in cui l'educatore progetta e gestisce il processo di formazione. Si apre quindi il problema di rendere il professionista dell'educazione – ma anche l'educando – consapevole delle rappresentazioni che lo abitano. Si realizza in questo modo una commistione tra due tavoli che *Istituzioni di pedagogia* voleva separati; ne *La clinica della formazione* la dimensione cognitiva e quella affettiva divengono infatti oggetto sia di supervisione che di ricerca. Il gioco è sorretto dalla nozione di comprensione trasformatrice; scriverà più tardi Massa: «l'idea che comprendendo una situazione si induce anche una trasformazione possibile è pedagogicamente decisiva» (Massa, 2002, p. 335).

In maniera congrua rispetto a queste premesse, la ricerca depositata nel testo *La clinica della formazione* ha inteso primariamente «sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione» (Franza, 1992, p. 44) e sulla base di questo procedere all'individuazione delle «strutture invarianti dei sistemi d'azione cui danno luogo» (*ivi*);

¹⁹ Si veda in proposito il cap. 2.2.5. parte prima.

il che significa comprendere quale tipo di processo educativo – relativamente ai suoi livelli progettuale, metodologico, pragmatico – si origini da determinate rappresentazioni della formazione, *dunque* in che modo queste ultime interagiscano con la disposizione di corpi in spazi, tempi e regimi simbolici determinati – il livello strutturale. Scrive Franza a proposito: «L’oggetto della ricerca clinica e della attività interpretativa oscilla tra la narrazione e l’interpretazione che di questa dà l’autore, individuando e correlando gli aspetti tecnici procedurali dell’azione formativa narrata con i risvolti relazionali ed emotivi ad essa riferiti» (Franza, 1993, p. 166). Vedremo nel prossimo paragrafo come tutto questo avvenga.

1.4. L’apparato deittico

Franza ha individuato nelle rappresentazioni ed in particolar modo nelle metafore della formazione l’oggetto sul quale indirizzare la ricerca pedagogica. Esse intervengono tanto sul piano teorico, in quanto categorie utilizzate per descrivere il processo di formazione in forma pre-scientifica, quanto sul piano pratico, interferendo nella definizione di obiettivi, oggetto e metodo d’intervento. Col preciso scopo di sollecitare le rappresentazioni di formazione di cui il soggetto è portatore, fissarle sulla carta e vederle all’opera nell’evento rammemorato, viene ideato l’apparato deittico.

Abbiamo visto con Franza che gli oggetti delle scienze sociali hanno statuto ontologico; si corre così il rischio che il ricercatore privilegi «la coerenza e l’eleganza dei significati piuttosto che l’adeguatezza ai referenti reali» (Franza, 1993, p. 125), arrivando sino a produrre da sé il suo riferimento. Per tutelarsi da questa dinamica, sarà necessario ricorrere ad un espediente metodologico che consenta di legare il riconoscimento di un evento come educativo a qualcosa di più ‘solido’ del linguaggio – della sua definizione come tale: «si ha sempre bisogno di un gesto ostensivo, di un atto che permetta di agganciare la catena delle parole al gancio del referente, di una deissi insomma, che mi permetta di dire: “questo è un evento educativo”» (*ibidem*).

Occorre insomma cercare di capire cosa consenta di identificare come educativo un dato evento, non accontentandosi di constatare che esso è stato definito da qualcuno come tale. Questo qualcosa – ciò che permette a ciascuno di noi di identificare un oggetto

come evento educativo o, se si preferisce, il gancio del referente di cui sopra – sono le rappresentazioni dell'evento educativo di cui disponiamo. Esploriamo ulteriormente la questione.

Per presentificare la formazione – meglio «ogni qualvolta intendiamo riferirci a processi formativi di sviluppo, inculturazione, acculturazione o socializzazione, a fatti o azioni educative sociali o della vita di relazione in genere» (*ivi*, p. 126) – ricorriamo alla cosiddetta deissi fantasmatica: siamo costretti a fare riferimento ad uno spazio-tempo anamnastico o fantastico; l'oggetto formazione è insomma rappresentato e dato a intendere esclusivamente tramite il linguaggio²⁰. La finzione cui perveniamo è inoltre strettamente legata alla forma di rappresentazione ed al linguaggio utilizzati: un testo scritto, un video, un disegno, etc²¹. Come abbiamo visto, il linguaggio adottato per parlare di formazione conserva traccia delle rappresentazioni diffuse riguardo a questa, sedimentate soprattutto sotto forma di metafora. Sarà dunque possibile risalire tramite il linguaggio a ciò di cui esso stesso è espressione; nel caso specifico dell'educazione, a «quell'immaginario che preconstituisce ed elabora le forme e le figure della formazione» (*ivi*, p. 51), ossia alle sue rappresentazioni.

Ecco dunque che metodologicamente «la clinica della formazione (...) si esercita a partire dalla tematizzazione delle tre modalità fondamentali di indicazione o deissi comunicativa: la deissi interna, la deissi esterna e la deissi fantasmatica» (Massa, 1992, p. 32). Con la deissi interna si intende fare riferimento a episodi o esperienze esistenziali o professionali vissuti direttamente dal soggetto. Questo perché «il modo in cui un individuo ritiene di essere stato formato, e cioè l'insieme degli eventi, delle fasi e tappe significative che egli seleziona e la relativa attribuzione di rilevanza» (Franza, 1993, p.

²⁰ Tutti noi ricorriamo alla deissi fantasmatica quando ad esempio chiediamo a qualcuno di recarsi a casa nostra per prendere qualcosa che ci siamo dimenticati. Non siamo fisicamente presenti in casa, quindi dovremmo tramite il linguaggio presentificare spazialmente l'edificio e utilizzare termini indicativi appropriati affinché l'ascoltatore «veda e oda ciò che vi è da vedere e da udire» (Franza, 1993, p. 126) e possa dunque successivamente orientarsi in casa per portarci quello che gli abbiamo chiesto.

²¹ Franza ribadisce la questione ricorrendo alla nozione di oggetto in-esistente; con qualche semplificazione, esso designa ciò a cui tende l'attività della coscienza: il ricordo nel ricordare, il giudizio nel riconoscere o rifiutare, l'odio nell'odiare e via di questo passo. Ora, questo oggetto può anche non esistere: posso aver paura dei fantasmi o pensare agli unicorni. Ciò che a Franza preme sottolineare è che l'oggetto intenzionale può essere presentificato tramite il linguaggio, anche laddove non esista nella realtà. Siamo dunque di fronte ad una «reificazione illusoria, nominale, che scambia l'obiettivazione linguistica per l'oggetto *tout court*» (Franza, 1993, p. 129). In entrambi i casi trattati – deissi fantasmatica e oggetto intenzionale – il processo si affida al linguaggio, si ricorre ad un vocabolario condiviso. Insomma: è impossibile parlare di educazione indipendentemente dalle forme linguistiche adottate.

48) consentono di inferire le rappresentazioni del processo formativo cui egli perviene. Nella maggior parte dei casi si ricorre ad una traccia scritta che invita a narrare episodi – ritenute a vario titolo educativi o diseducativi – in cui si è stati coinvolti in prima persona come educatori o come educandi. Il testo così prodotto viene condiviso con i partecipanti, così da sottoporlo allo sguardo e all'interpretazione degli altri membri del gruppo.

La deissi esterna intende invece rimandare il soggetto ad episodi di formazione non vissuti in prima persona; si adoperano in questo caso film o spezzoni di film, scritti di vario genere – romanzi, poesie, canzoni – opere d'arte, che tematizzino il processo educativo. Il presupposto che fonda questo secondo tipo di stimolo è che le grandi produzioni artistiche, filosofiche, letterarie, cinematografiche, conservino depositato «l'impatto esistenziale dei processi formativi» (Massa, 1991a, p. 96). Con l'aiuto di un questionario i partecipanti analizzano il materiale visionato facendo – implicito – riferimento ai livelli ed alle componenti del dispositivo educativo. Seguendo le indicazioni di Franza, si potrebbe affermare che la deissi esterna metta a contatto i partecipanti con una particolare rappresentazione della formazione, veicolata da un linguaggio altrettanto particolare (linguistico, cinematografico, pittorico, etc.) da cui dipende strettamente. Lo stimolo proposto impatta con l'immaginario della formazione dei soggetti – con le rappresentazioni della formazione di cui sono portatori. Di questa dinamica resta traccia nella scheda d'analisi che, una volta compilata, sarà condivisa con gli altri partecipanti.

Da ultimo, la deissi fantasmatica o simbolico-proiettiva consente di oggettivare il proprio ambiente di vita e le situazioni di tipo formativo che in esso trovano spazio. Si ricorre comunemente al disegno o alla costruzione di un plastico.

Tutti i materiali così prodotti vengono poi relazionati tra loro:

accorgersi quali siano i rapporti di congruenza e discrepanza tra come si è raccontata un'esperienza di formazione, come la si è vissuta e come la si è interpretata diventa centrale. Un altro esempio richiama come si racconta un film, come si discute un testo letterario e come, poi, lo si rappresenta da un punto di vista artistico espressivo (Massa, 2002, p. 333).

Con lo scopo preciso di ricercare l'origine sociale delle rappresentazioni che ci abitano, la clinica della formazione cerca inoltre di inseguire il nesso tra «la propria storia

personale, le esperienze che si sono avute frequentando la scuola e il modo in cui si è parlato di formazione». (Massa, 1997b, p. 29) Scrive Massa:

Dopo essere passati attraverso una deissi interna, un riferimento ad esperienze interne di formatori, dopo essere passati attraverso l'attivazione di rappresentazione di affetti a partire da uno stimolo esterno e dopo aver lavorato su elementi di tipo simbolico e proiettivo, bisognerebbe ritornare ad un riferimento interno e forse riflettere sulla propria personale vicenda di formazione (*ivi*, p. 28).

Si opera così un chiasmo, un incrocio tra testi relativi alla propria vita professionale e testi inerenti invece la propria storia di formazione – includendo ovviamente le analisi che li accompagnano.

L'apparato deittico segna la scomparsa di qualsiasi accenno all'osservazione o all'approccio etnografico:

I dati di cui essa [la clinica della formazione, n.d.r.] può disporre sono anzitutto resoconti, descrizioni, narrazioni, autoscopie, «proiezioni» e così via. Sappiamo che tali materiali non esibiscono l'oggetto «formazione», bensì designano solo una particolare rappresentazione di esso, e cioè quella di cui gli attori in merito sono portatori» (Franza, 1992, p. 44).

Il pedagogo si serve dunque di «*testimonianze* di progettazioni e di sistemi d'azione determinati» (*ibidem*).

Egli ricostruisce una vicenda formativa a posteriori, servendosi della memoria dei partecipanti. In questo modo ci si garantisce accesso privilegiato alla latenza cognitiva e a quella affettiva, dunque ai livelli ideologico, proiettivo, inconscio e transazionale del dispositivo educativo.

1.5. La dinamica del processo clinico: clinica della formazione, formazione e supervisione pedagogica

Franza individua nelle rappresentazioni delle cose – non nelle cose o nello stato di cose – l'oggetto primario dello scambio comunicativo. Tali rappresentazioni sono «costruite secondo le coordinate, i parametri, le angolature proprie del punto di vista di chi le fornisce» (Franza, 1993, p. 33); ne consegue che «il giudizio di verità su un discorso

sembra dipendere pesantemente da un criterio di conformità o difformità rispetto al punto di vista del locutore» (*ibidem*): colui che ascolta raffronta e riporta le cose così come organizzate dal e nel punto di vista di chi parla al proprio personale modo di organizzarle. Insomma: «la verità di un discorso appartiene al pensiero che di questo è responsabile» (*ivi*, p. 37). Per essere riconosciuta, essa deve essere confrontata con «la verità di altri discorsi»: si giunge così ad un gioco di verità parziali la cui regia spetta al singolo. È qui ripreso ed approfondito un tema già presente nei testi più datati dell'autore. L'individuo sarebbe costantemente immerso in un flusso di comunicazioni, lo stesso che consente la formazione del corpo sociale e la nostra partecipazione ad esso. È nella relazione con l'altro mediata dal linguaggio che è possibile per ciascuno di noi scoprire la sua identità: «Eterocomprensione e autocomprensione: autocomprensione come eterocomprensione rivolta. Si parte dall'autocomprensione per capire l'altro. La rappresentazione e la comprensione dell'altro rimbalzano sull'autocomprensione» (Franza, 1988, p. 129). Su questa base è possibile partecipare al vissuto altrui, nel senso di penetrare le strutture mentali ed emozionali dell'altro, accedere alle sue visioni del mondo, ai suoi codici interpretativi, alle sue categorie, alle sue motivazioni e ai suoi vissuti.

Il processo clinico oggetto della ricerca sfrutta questa dinamica: più convenuti dialogano ognuno a partire dal proprio punto di vista sul medesimo oggetto testuale; l'autore dello scritto individualmente riorganizza e sintetizza la giostra di verità parziali che ne risulta, mettendo così capo ad una verità individuale. Si dà però parallelamente a ciascuno la possibilità di pervenire all'autocomprensione della propria verità interna: la deissi sarebbe in questo senso un gancio per permettere di portare alla luce il non detto e farlo oggetto di discorso, innescando così il balletto di autocomprensione ed eterocomprensione. Poiché l'autocomprensione eccede la portata del discorso, l'ascoltatore non riconosce la sua diretta implicazione nel processo che a essa ha portato: la verità del locutore gli appare come rivelata.

1.6. Un esempio

Dopo aver descritto per sommi capi strumenti e struttura del processo di clinica della formazione, proponiamo ora a titolo d'esempio un estratto dal testo *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. In particolare, seguiremo il percorso di ricerca attraverso il materiale prodotto nelle tre deissi da una partecipante, Monica.

1.6.1. La deissi interna

Il percorso di clinica della formazione si apre solitamente con una deissi interna. La narrazione viene condivisa con il gruppo, moltiplicando così il gioco di sguardi sul testo. Al cuore di ogni episodio narrato è possibile individuare un incidente critico, un imprevisto, che – se interrogato a posteriori – svela le rappresentazioni implicite della formazione, della progettazione, della committenza e l'impatto che queste hanno sulla metodologia adottata.

Riportiamo innanzitutto la traccia proposta: «Racconta brevemente per iscritto un episodio relativo alla tua attività professionale che ritieni particolarmente significativo sul piano del successo o dell'insuccesso educativo» (Bellamio, Ceriani, De Vita, & Riva, 1992, p. 54). Sottolineiamo che si è deciso di concentrarsi sul mondo della formazione; si invitano infatti i partecipanti a fare esplicito riferimento alla propria attività professionale. Al testo è accompagnata la cosiddetta 'scheda di analisi', le cui domande guidano per l'appunto l'autore nell'analisi di ciò che ha scritto. Concentriamoci però sul commento di Ceriani, che dovrebbe riassumere e riorganizzare quanto emerso dalla discussione in gruppo che ha avuto come oggetto il testo di Monica e l'analisi che lei stessa ne ha fatto. L'apertura ripropone schematicamente i fatti narrati; si passa poi immediatamente all'incidente critico: il conflitto tra formatore e formandi. Si mette in rilievo come esso nasconda uno scontro tra due diverse rappresentazioni della professione: da un lato la formatrice propone un «modello culturale-comunicativo» (*ivi*, p. 58) – l'intervento professionale che ha deciso di raccontare riguarda la comunicazione ed i problemi legati alla sua distorsione – mentre i professionisti declinano il medesimo oggetto in termini «pratico-specialistici» (*ibidem*)

– il luogo di lavoro è una manifattura; non stupisce dunque che la professione venga declinata in chiave più tecnica. Ceriani evidenzia poi come lo scontro in atto rimandi al contesto sociale ed alle rappresentazioni del lavoro socialmente diffuse: è un conflitto tra due culture del lavoro, che vede opporsi la manifattura al terziario; stabilità ed una precisa identità professionale da un lato, duttilità e mobilità dall'altro. Il formatore non coglie questa dinamica e l'intervento inizia a naufragare. Reagisce quindi rendendo la proposta di lavoro più teorica possibile, adottando un «registro normativo-procedurale» (*ivi*, p. 59); Nel concreto, Monica rinuncia all'esercitazione prevista, che avrebbe ingaggiato il gruppo su di un «piano psico-sociale» (*ibidem*) e opta per un intervento di tipo «istruzionale» (*ibidem*). Ceriani nota a questo punto come si registri uno scarto tra quanto dichiarato e quanto realizzato non solo in termini di risultati, ma anche e soprattutto in termini di procedure, di metodologia utilizzata. Monica dichiarava di voler lavorare sulla nozione di cambiamento e sulla sua utilità nel mondo del lavoro; ciò è perfettamente in linea con la rappresentazione della formazione che lei stessa ha esplicitato grazie alla scheda di ancoraggio e che insiste proprio su questa nozione. Il cambiamento è inteso soprattutto come problematizzazione e modifica di schemi comportamentali e mentali che si dimostrino inadeguati rispetto ai contesti e agli oggetti di lavoro. Ceriani nota però che tale modello di intervento si era già dimostrato problematico in precedenza nello stesso contesto; lo ha ammesso la stessa Monica nel testo che ha prodotto. La formatrice, di fatto, non ha attuato in prima persona quanto proponeva ai partecipanti nella sua sessione di formazione – non si è impegnata nel cambiamento. Ecco dunque che alla rappresentazione non corrispondono le metodologie adottate.

Notiamo come spazio, tempo, oggetti, la loro pressione sui corpi, che pure sono stati individuati in sede teorica quali elementi chiave nel dispositivo educativo, non vengono messi direttamente sotto esame. Analogamente, il contesto nel quale si dipana l'azione è inteso quale teatro di scontri relazionali o coacervo di rappresentazioni spesso conflittuali; sembra insomma perdere la sua fisicità. Infine, le dinamiche affettive e comunicative interessano in quanto segnalano dove è collocato il nodo critico della vicenda ed il posizionamento reciproco dei soggetti coinvolti.

Insomma, epistemologicamente l'educazione è individuata come intreccio di elementi umani e non umani, interni ed esterni, inconsci-affettivi e ambientali. Operativamente, è

il primo polo delle coppie – nelle sue accezioni cognitiva ed affettiva - ad essere sotto esame.

1.6.2. La deissi esterna

La deissi esterna proposta consisteva nella visione del film *Ufficiale e gentiluomo* e nella sua analisi con relativa scheda di ancoraggio. Si chiede in particolare ai partecipanti di individuare episodi e personaggi più significativi sul piano formativo e di analizzarne le dinamiche interne; di evidenziare le strategie formative poste in essere e quale incidenza abbiano nella trama; di immedesimarsi in uno dei personaggi del film, calandosi nei suoi panni.

Non presentiamo la trama del film; ci focalizzeremo direttamente su quanto emerge dall'analisi che Monica fa dello stesso.

Quanto al primo punto, dalla scheda di ancoraggio e dalla sua condivisione in gruppo emergerebbe come la formatrice ricorra ad un modello di tipo psicanalitico, incentrandosi principalmente sulle dinamiche affettive e sui conflitti interni al protagonista Zeck; i personaggi che gli ruotano intorno non sono chiamati con nome proprio, ma definiti in funzione del rapporto che intrattengono con lui – l'amico, la ragazza, etc. – e delle dinamiche interne che scatenano – la madre scatena il vissuto di abbandono, l'assenza del padre il senso di ribellione determinante per la scelta professionale, l'amico fornisce il modello controidentificatorio, la caserma è lo spazio sicuro.

Il sergente è individuato quale riferimento educativo per eccellenza: è lui a guidare il protagonista alla meta. Il successo della vicenda di formazione dipende dalle dinamiche transferali e identificatorie che Zeck vive nei suoi confronti. Se ne ricava l'idea che l'educazione avvenga proprio grazie al coinvolgimento emotivo, oltre che per sperimentazione diretta. Un modello già rintracciato nella deissi interna; ricordiamo infatti che Monica aveva intenzione di coinvolgere i partecipanti al suo intervento di formazione in un'attività di tipo laboratoriale, che li mobilizzasse in prima persona.

1.6.3. La deissi simbolico proiettiva

La deissi simbolico-proiettiva chiede ai partecipanti di costruire, ricorrendo a materiale allo scopo predisposto, un diorama, un paesaggio, che rappresenti il proprio mondo vitale. I partecipanti stessi sono poi invitati a collocarsi all'interno dell'habitat costruito come persone e come formatori. Viene quindi chiesto loro individualmente «di descrivere ciò che era stato costruito, di raccontare che cosa accadessi in quel paesaggio, come lo giudicasse, dove si fosse collocato, quali attività vi svolgesse e quali relazioni vi intrattenesse» (Mottana, 1992, p. 156). Grazie ad un blocco d'argilla ogni partecipante modella se stesso come formatore e si inserisce nel paesaggio. All'inserimento segue una ristrutturazione del diorama, così da rappresentare i cambiamenti introdotti nello scenario dall'intervento educativo. Un'intervista individuale riguardante le scelte realizzative conclude il percorso. Tuttora la costruzione del plastico segue le stesse tappe.

Per quanto concerne l'inserimento nel paesaggio come formatrice, Monica decide di occupare un edificio del paese e di aprirvi un giornale assieme ad amici. Il giornale non riporta semplicemente la cronaca, ma è strumento di formazione e si propone di offrirsi come spazio di riflessione utile alla collettività. Il commentatore nota come la formazione venga declinata nei termini di informazione e riflessione. Ritorna inoltre l'idea di utilità che abbiamo già incontrato nella deissi interna.

Non si fa esplicito riferimento alla formazione se non nella parte iniziale del colloquio. Il giornale assume successivamente i connotati di una attività imprenditoriale nelle mani di un gruppo di pari accomunati da valori condivisi: il codice affettivo è quindi quello di un gruppo di fratelli; componente affettiva e professionale sembrano poter stare in equilibrio. La dimensione imprenditoriale rimanda espressamente al tema dell'avventura in educazione.

1.6.4. Sintesi finale

Nella sintesi finale ogni partecipante rintraccia le ricorrenze che compaiono all'interno degli scritti da lui prodotti. In particolare, è invitato a incrociare narrazioni e schede di

ancoraggio di cui è autore con gli interventi grazie ai quali ha contribuito all'analisi dei testi prodotti dai colleghi. Gli elementi comuni così individuati gli consentirebbero di risalire alle rappresentazioni della formazione che lo abitano. Il confronto e il dialogo con i partecipanti che ha avuto luogo durante l'intero processo dovrebbe inoltre aver contribuito a individuare prospettive di lettura del materiale proposto e di quello prodotto in prima persona alternative alla propria, aiutando ognuno a caratterizzare per differenza la sua personale posizione.

Per facilitare questo compito, la clinica della formazione si avvale di un sistema di titolazione: ad ognuno è chiesto di dare un titolo al materiale prodotto o visionato – suo e degli altri partecipanti. Così ad esempio ogni episodio sarà caratterizzato da un titolo datogli dall'autore e da altri proposti da ciascun partecipante dopo la condivisione e l'analisi dello scritto. In questo modo si spera di concentrare in poche parole la prospettiva di ognuno su quanto viene prodotto. I titoli vengono raccolti e depositati in una tabella, che tornerà utile nell'operazione di sintesi finale. Ognuno potrà così rivedere i titoli che ha scelto per i suoi testi, quelli ricevuti dagli altri e quelli che ha dato a quanto prodotto dai colleghi. Si tratta di una prassi non codificata, che non viene dunque menzionata nel testo *La clinica della formazione*.

L'operazione è privata e personale. Il percorso di clinica dovrebbe infatti aver messo ciascun partecipante nelle condizioni di vedere e nominare alcune delle rappresentazioni che lo abitano. Sarebbe controproducente far risaltare elementi che l'individuo stesso non ha portato a consapevolezza – e dunque non è in grado di notare.

In chiusura del percorso di clinica della formazione viene consegnata a ciascuno copia di tutti i titoli che lo riguardano, così che possa continuare in altre sedi a ragionare su quanto ha prodotto.

2. Gli approcci riflessivi

In apertura del presente capitolo abbiamo affermato che la clinica della formazione – per come è intesa ed impostata nel testo del 1992 – possieda non pochi elementi in comune con i cosiddetti approcci riflessivi. Ricostruita la prima, è ora tempo di introdurre i secondi. Inizieremo col definire cosa si intenda per riflessione; ci concentreremo poi sugli autori che in area pedagogica fanno riferimento a questa nozione, esplorando l'importanza e l'incidenza del loro contributo nel dibattito sull'educazione. Presenteremo infine nei dettagli la *critical reflection*, metodologia di ricerca e supervisione che fa capo a Jan Fook. Ci avvieremo quindi verso le conclusioni del capitolo, rapportando quanto trattato alla clinica della formazione ed individuando alcune aree di lavoro che ne consentano un ulteriore sviluppo.

2.1. Riflessione: una genealogia del termine

Il termine 'riflessione' è entrato ormai a far parte del gergo quotidiano a vario titolo: il buon senso invita a riflettere prima di agire; l'educatore fa riflettere l'educando sulle sue azioni, specialmente se le ritiene non appropriate; la scuola e l'università dovrebbero far riflettere criticamente sulla situazione del mondo contemporaneo; il supervisore o il consulente fanno a loro volta riflettere gli educatori su quanto accaduto nel servizio; e via di questo passo. Al di là di questi esempi sin troppo banali, stabilire cosa si intenda per riflessione non è semplice. Il termine è infatti utilizzato in differenti tradizioni teoriche, subendo variazioni di significato nient'affatto marginali.

Fendler (2003) individua quattro momenti fondamentali attraverso cui sarebbe possibile spiegare successo e diffusione del termine 'riflessione' in ambito educativo: il fondamento epistemologico cartesiano, il riferimento a Dewey quale massima autorità in campo educativo, il lavoro di Schön circa sapere e ruolo del professionista, la critica femminista.

Fook e Gardner (2007) ribadiscono l'attuale divergenza di opinioni circa l'origine dell'idea di riflessione: alcuni enfatizzano l'apporto della filosofia, spingendosi fino a Platone e passando poi attraverso Dewey; altri restano invece ancorati alla letteratura

legata alla formazione dei professionisti, evidenziando in particolare il ruolo di Schön. Si tratta di una spaccatura già sottolineata altrove da Ixer (1999), che individuava rispettivamente nei pragmatisti – in Dewey soprattutto – da un lato e in Schön dall'altro le due figure centrali del dibattito moderno sulla riflessione, ribadendo per altro contestualmente la possibilità di rintracciare l'uso di questo termine in altri autori di area filosofica quali Platone, Kant, Wittgenstein.

Altrove, Fook (2007) riconduce la questione alla filosofia dell'educazione e in particolare a Dewey e alla sua concezione di esperienza.

Jordi (2011) infine ripercorre in parte il sentiero sin qui tracciato - Cartesio, Dewey, Schön – aggiungendovi Kolb e Mezirow.

2.2. Dewey

Non è chiaramente questo il contesto adatto a ricostruire il pensiero di Dewey nella sua interezza; il nostro discorso sarà pertanto limitato a quei punti cui gli stessi approcci riflessivi hanno riconosciuto maggiore influenza. Questi ultimi fanno in genere riferimento ad un testo preciso del filosofo pragmatista americano: *How we think* (1910). In esso Dewey si concentra in maniera più dettagliata che altrove sulla nozione di riflessione. Non stupisce dunque che l'opera sia diventata un punto di riferimento per chiunque voglia trattare questo argomento.

In estrema sintesi, il testo si apre evidenziando il carattere inferenziale del pensiero: la percezione di un fatto ne suggerisce un altro, che tuttavia non è immediatamente presente – nell'esempio di Dewey, abbassamento di temperatura e addensarsi di nuvole suggeriscono l'approssimarsi della pioggia. Il processo di pensiero comporta insomma un salto, un balzo; proprio per questo è costitutivamente esposto ad errori: esperienza passata, dogmi ricevuti, interessi personali, stati emotivi particolarmente forti, pigrizia mentale, un ambiente sociale prevenuto, sono tra le possibili cause che potrebbero indurci a confermare prematuramente e dare per certa la nostra inferenza. Riflessivo è definito quel tipo di pensiero che va attivamente alla ricerca di evidenze, prove, a sostegno dell'inferenza stessa. Secondo la nota definizione del pragmatista americano: «active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of

knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends, constitutes reflective thought²²» (Dewey, 2007, p. 6). Come sottolinea lo stesso autore, si tratta di un procedimento che il soggetto compie consapevolmente, su base volontaria e che comporta inoltre il sostare in uno stato di irrequietezza mentale – impone infatti di non precipitare le conclusioni e di trattenere il corso d’azione.

Questo modo di concepire il processo di pensiero ed il pensiero riflessivo si radica in una specifica teoria dell’azione. Il rapporto organismo vivente-ambiente si fonda in Dewey sulla nozione di transazione: il primo agisce sul secondo, modificandolo, e viene poi investito dalle conseguenze derivanti dai cambiamenti che egli stesso ha indotto nel mondo; questo processo, preso nella sua interezza, prende il nome di esperienza. Ciò che interessa sottolineare in questa sede è come Dewey rifiuti di concepire individuo e mondo come separati: la sua teorizzazione non parte dall’idea di un soggetto immateriale e psichico posto di fronte ad un mondo che gli è totalmente estraneo – fisico, meccanico, oggettivo. Al contrario, l’individuo partecipa attivamente al mantenimento di una certa coordinazione e dinamicità nel suo rapporto con l’ambiente (Biesta, 2009); è da sempre ingaggiato in una dinamica transattiva con esso.

Il suo agire è inoltre in larga parte slegato dal ricorso alla conoscenza scientifica o formale: nel nostro commercio con il mondo, ci affidiamo solitamente all’abitudine – che è per definizione inconsapevole. L’acquisizione di abitudini è legata alla capacità che ciascuno di noi possiede di «portare con sé dalle esperienze precedenti dei fattori che modificano le attività successive» (Dewey, 2008, p. 52). Nel suo senso attivo, intendiamo per abitudine «una forma di abilità esecutiva, di efficienza in azione. Abitudine significa capacità di usare delle condizioni naturali come mezzo per ottenere un fine» (*ibidem*). Nella sua accezione passiva – reattivamente passiva, dice Dewey – essa è assuefazione: l’organismo realizza una «risposta permanente, un equilibrio di adattamento» (*ivi*, p. 53) con l’ambiente: seleziona alcuni stimoli come rilevanti e ne confina altri sullo sfondo. Questo sfondo – ciò che accettiamo così com’è quando desideriamo cambiare l’ambiente, ciò che non ci interessa modificare dell’ambiente – «fornisce la leva alle nostre abitudini attive» (*ibidem*). Abitudine significa infine «il formarsi di certe disposizioni intellettuali ed emotive. Qualsiasi abitudine indica

²² L’attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono, e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende costituisce il pensiero riflessivo.

un'inclinazione, una preferenza attiva e una scelta delle condizioni in cui essa si esercita» (*ivi*, p. 54). L'abitudine consente un miglioramento nell'efficienza dell'azione: è infatti stata selezionata tra altri abiti di risposta proprio in quanto considerata appropriata ed efficiente. Essa può tuttavia divenire fissa, riducendosi a modo abitudinario di agire, limitando la nostra capacità di variare le risposte.

Solo qualora si trovi nell'impossibilità di intraprendere una linea d'azione atta a stabilire o mantenere una relazione di tipo transattivo con l'ambiente, l'individuo intraprende un processo di tipo riflessivo. A seguito di uno stato di perplessità, esitazione, dubbio, il soggetto sospende l'azione e ricorre all'osservazione per determinare con precisione la natura della difficoltà con cui si sta misurando; ha inizio in questo modo la fase induttiva del processo riflessivo: basandosi sulla propria esperienza passata, sulle conoscenze precedentemente acquisite e sui dati frammentari a sua disposizione, l'individuo elabora delle supposizioni (idee) circa quanto sta accadendo. All'inferenza, segue il ragionamento: si considerano portata e implicazioni delle congetture, sviluppando ulteriormente l'idea per renderla maggiormente calzante al problema. Si analizzano inoltre mentalmente le conseguenze che potrebbero derivare dalla decisione di intraprendere una certa linea d'azione. L'idea va dunque considerata una guida per l'azione: grazie a essa il soggetto può riorganizzare i dati frammentari in una visione unitaria e orientare il proprio comportamento. L'idea viene infine testata e applicata sul campo, messa alla prova. È lo stesso Dewey a sottolineare l'importanza che riveste l'ambiente in tutto l'arco del processo riflessivo: la riflessione inizia nell'ambiente, va alla ricerca, nell'ambiente stesso, di evidenze che sostengano le nostre supposizioni e si conclude con una modifica di questo.

L'abitudine di distinguere credenze certe – perché abbiamo preventivamente sottoposto a verifica le inferenze da cui originano – da semplici opinioni o congetture non può essere considerata una dote naturale dell'individuo, né può essere acquisita in via informale dall'ambiente sociale o naturale di vita: è preciso compito dell'educazione instillarla e coltivarla. L'individuo deve essere formato ad acquisire un abito scientifico di pensiero, a verificare il processo inferenziale agendo selettivamente sulle condizioni in cui osservazione ed inferenza stessa hanno avuto luogo.

Dewey viene sovente considerato – a torto – il capostipite degli approcci riflessivi. Di fatto, come vedremo a breve, ad essere riprese da Dewey saranno quasi esclusivamente

le fasi in cui si articola il pensiero riflessivo. La nozione di transazione sarà la prima cosa ad andare persa.

2.3. Kolb

David Kolb può essere sicuramente definito come uno dei rappresentanti più influenti del cosiddetto *experiential learning*. Il processo di apprendimento seguirebbe secondo l'autore un ciclo in quattro fasi: il soggetto fa esperienza, riflette su di essa, estrae dall'esperienza concetti e procede a una sua generalizzazione, testa la validità dei concetti in nuove situazioni. Il modello prevede la netta separazione tra esperienza e riflessione ed è stato per questo da più parti criticato (Fenwick, 2004): il processo riflessivo consentirebbe all'individuo di distaccarsi dall'evento esperito per processarlo e giungere così alla conoscenza; nonostante Kolb abbia esplicitamente annoverato Dewey tra i suoi riferimenti epistemologici, la sua teoria non sembra dunque rendere conto del rapporto transazionale tra individuo e ambiente (Miettinen, 2000). Diretta conseguenza di questo è l'aver travisato l'uso che il filosofo pragmatista fa della nozione di idea o concetto. In Dewey, il concetto non è un'immagine speculare di una realtà indipendente dal soggetto: è un'ipotesi, un'idea, il cui valore risiede nella capacità di dirigere l'azione e modificare dunque il mondo. Occorre inoltre sottolineare che Dewey si dimostra pienamente consapevole del fatto che la materia sulla quale si esercita il pensiero sia culturalmente carica, saturata da interpretazioni e classificazioni – dalla riflessione delle generazioni passate, dice lui stesso. Il ciclo di Kolb è invece unidirezionale: non si tiene conto del fatto che qualsiasi nostra esperienza è determinata dalla conoscenza pregressa ed in particolare dalle rappresentazioni sociali.

Infine, un processo riflessivo non potrebbe avere inizio senza un incidente critico, un ostacolo al nostro abituale comportamento, cosa che il ciclo di Kolb non considera.

Seaman (2008) ritiene che il ciclo di Kolb sia il prodotto di precise dinamiche e urgenze istituzionali, piuttosto che di un programma di ricerca effettivamente incentrato su apprendimento, esperienza e riflessione. Gli anni '70 del Novecento sono caratterizzati dalla diffusione dell'educazione degli adulti e del *lifelong learning*, che lottano per il pieno sviluppo dell'individuo in ogni ambito della sua vita e credono fermamente nella

necessità di fare diretta esperienza del proprio oggetto di studio. Ciò porta le università a scontrarsi con la necessità di riconoscere e certificare le esperienze pregresse quale fonte di apprendimento e a dover ideare nuove metodologie didattiche destinate ad avvicinare lo studente ad attività professionali o, al contrario, garantire il coinvolgimento dell'adulto e del professionista in quelle universitarie. I modelli del tipo *Learning cycles* strizzerebbero l'occhio tanto alle esigenze amministrative dei college, quanto alla visione dell'apprendimento propagandata dai sostenitori dell'*experiential learning*: è salvaguardata la possibilità di fare esperienza pienamente e al contempo si garantisce la possibilità di tradurre questa in criteri e categorie riconoscibili dalle università, rendendola così accreditabile. Ciò sarebbe realizzato *in primis* attraverso il riferimento a episodi circostanziati – e non all'esperienza in senso lato – e grazie al ricorso alla nozione di riflessione; quest'ultima consente da un lato di enfatizzare l'avvenuta emancipazione dai vetusti sistemi di apprendimento incentrati sulla figura dell'insegnante, in direzione di una maggiore autonomia e di un ritrovato coinvolgimento dell'educando, che sembra formarsi da sé; dall'altro – in evidente contraddizione – il processo riflessivo richiederebbe la figura di un facilitatore, precisi oggetti da indagare e garantirebbe inoltre di velocizzare il processo di apprendimento. Sottolineiamo in chiusura che il modello appariva più che legittimo negli anni '70 e rispondeva di fatto in maniera innovativa ai problemi del tempo. È stato però ora del tutto squalificato, come ben mostrano le critiche mosse da Miettinen e Fenwick cui abbiamo accennato.

2.4. Schön: riflessione e statuto teorico e professionale del *social work*

Introduciamo ora la figura di Donald Schön. Ciò ci permetterà di apprezzare l'influenza che la nozione di riflessione ha avuto nel dibattito circa lo statuto teorico e professionale del *social work*. Grazie al pensiero di Schön esamineremo le due posizioni più importanti su questo tema: razionalità tecnica e *practice knowledge*. Proseguiremo poi analizzando la posizione di Sheppard, che si pone come alternativa ad entrambe.

2.4.1. Razionalità tecnica ed evidence-based practice

Il dibattito anglosassone circa lo stato teorico e professionale del *social work* si è per lungo tempo organizzato attorno a due posizioni principali, espressione di opposti modi di intendere conoscenza e professione. L'opera di Schön e in particolar modo la distinzione da lui operata tra 'razionalità tecnica' e 'pensiero riflessivo' può essere d'aiuto nel ricostruire i nodi essenziali della dialettica.

Nelle intenzioni dello studioso americano, il primo termine designa il modello dominante della conoscenza professionale sino al ventennio 1960-1980. La razionalità tecnica raccoglie l'eredità del positivismo e intende la conoscenza pratica come inerente la relazione mezzi-fini: posto che vi sia consenso sui fini, l'azione sarà guidata dall'interrogativo circa i mezzi più adatti al loro raggiungimento. La scienza, ricorrendo a procedure di tipo sperimentale, è in grado di guidarci nella selezione di questi ultimi, individuando quelli più idonei al conseguimento dei nostri obiettivi.

L'epistemologia positivista si diffonde in maniera crescente negli Stati Uniti a seguito della fondazione e della rapida diffusione delle università. Esse sono riconosciute di fatto come unica fonte di ricerca e sviluppano la conoscenza scientifica che è compito delle professioni applicare; la pratica professionale è dunque intesa come processo di soluzione di problemi, per rispondere ai quali il professionista ricorre ad un sapere sviluppato e appreso altrove.

Qualora non vi sia consenso sui fini, ci si trovi di fronte ad un caso unico o in una situazione particolarmente instabile e mutevole – come nel caso del *social work* – il modello della razionalità tecnica entra in crisi. Questi contesti sono caratterizzati dall'assenza di un problema ben definito cui applicare strumentalmente teorie o tecniche esistenti; il professionista è dunque chiamato a strutturarlo in prima persona: a partire dalla situazione in cui si trova dovrà individuare i fini che intende perseguire, gli oggetti di cui intende occuparsi, gli sviluppi attesi. Tutto ciò ricade al di fuori della razionalità tecnica: essa ignora il ruolo attivo ricoperto dall'individuo nella fase di impostazione del problema – che è un processo non tecnico. Per lo stesso motivo, si mostra inadeguata laddove la pratica professionale venga definita da più paradigmi contraddittori – è il caso, secondo lo stesso Schön, di psichiatria e assistenza sociale – e risulta dunque lecito approcciare il medesimo problema in modi diversi.

Insomma: una volta calata nella «pianura paludosa ove le situazioni sono grovigli fuorvianti che non si prestano a soluzioni tecniche» (Schön, 1993, p. 69) – ove tra l'altro stanno «i problemi di maggiore interesse umano» (*ibidem*) – il modello della razionalità tecnica si mostra inadeguato. Da qui la necessità di ricercare «una epistemologia della pratica implicita nei processi artistici, intuitivi, che alcuni professionisti adottano in situazioni di incertezza, instabilità, unicità e conflitto di valori» (*ivi*, p. 75).

Il cosiddetto *evidence-based social work* riprende i tratti essenziali del modello sin qui illustrato. L'approccio *evidence-based* ha origine dalla cosiddetta *evidence-based medicine*, genericamente definibile come «the use of current best evidence in making decisions about individuals» (Petr e Walter, 2009). La ricerca della migliore evidenza disponibile è obbligo etico e professionale del *social worker*, che si impegna a soppesarne credibilità scientifica e applicabilità rispetto a valori e preferenze espresse dal cliente; quest'ultimo sarà contestualmente informato circa l'efficacia degli interventi proposti e gli sarà garantita piena libertà di scelta (McNeece & Thyer, 2004). Il ricorso alle *evidence-based practice* consentirebbe di onorare appieno il mandato etico del *social work* (Gambrill, 2003): azioni e credenze ritenute valide a titolo esclusivamente personale vengono bandite, a vantaggio di fonti certe. Il cliente è in questo modo salvaguardato. Poiché le *best practices* coincidono di fatto con le pratiche supportate da risultati di ricerca (Petr & Walter, 2009), il professionista è chiamato a rifarsi esplicitamente e diligentemente all'evidenza scientifica.

All'interno di questo approccio si intendono solitamente come scientifiche evidenze di tipo statistico, validate mediante *randomized control trials*. Non sembra tuttavia esservi accordo su questo punto (Kjorstad, 2008)²³. Non stupisce dunque che la posizione *evidence-based* sia stata da più parti tacciata di positivismo e su questa base violentemente criticata. Tra le critiche più comuni, Nothdurfter e Lorenz (2007) citano l'eccessiva enfasi su osservabilità e misurabilità, che renderebbe un approccio metodologico di stampo positivista inadeguato ad un'analisi soddisfacente di fenomeni come quelli sociali, caratterizzati anche da dimensioni soggettive; al positivismo

²³ L'approccio *evidence-based* si è notevolmente evoluto nel tempo, slegandosi dalle posizioni più marcatamente positiviste, che pure sopravvivono al suo interno. Sottolineiamo tuttavia come la letteratura – specie quella critica – lo faccia spesso coincidere in toto con queste ultime. Per esigenze espositive abbiamo di esso volutamente enfatizzato le istanze originarie di scientificità.

sfuggirebbe inoltre il legame sapere/potere. Va tuttavia precisato che all'interno dello stesso approccio *evidence-based* è stata da più parti ribadita la necessità di interrogarsi circa il modello di spiegazione scientifica più appropriato nel caso del *social work* (cfr. per esempio Otto & Ziegler, 2007).

Ancora, l'approccio *evidence-based* non indagherebbe a sufficienza le difficoltà legate all'implementazione di teorie generali in ambiti locali; sarebbe tuttavia più corretto affermare che esso strutturi la questione in maniera poco soddisfacente: come nota lo stesso Schön (1987), se si fa coincidere la competenza professionale con l'applicazione di teorie e tecniche adeguate alla soluzione di problemi di tipo strumentale, selezionate tra quelle precedentemente apprese, spetta al professionista stesso rintracciare le connessioni esistenti tra la situazione che si trova ad affrontare e il corpo di conoscenze formali in suo possesso, ricorrendo ad un processo di ricerca ben codificato – è il caso, ad esempio, della diagnosi medica.

È stato inoltre sostenuto che alla grande profusione di risorse ed energie per proporre l'adozione di strategie di lavoro sempre nuove, non corrisponderebbe altrettanta attenzione al monitoraggio ed alla valutazione dei risultati realmente conseguiti (Mullen et alii, 2007).

Ancora: l'implementazione delle *evidence based practice* non garantirebbe alcun beneficio ai *social workers*: a fronte di tempo e denaro investiti dal professionista nell'aggiornamento, non si registrerebbero maggiori entrate economiche o minor carico di lavoro.

Infine, viene messo in dubbio il valore stesso della ricerca universitaria. Deputata a produrre la conoscenza scientifica su cui il professionista fa affidamento, essa appare spesso slegata dai problemi incontrati quotidianamente nei servizi; l'approccio *evidence-based* è stato su queste basi accusato di essere espressione di logiche ed interessi altri, tipicamente di quelli accademici (Yunong & Fenghzi, 2009).

2.4.2. Verso gli approcci riflessivi

Abbiamo visto come la Razionalità Tecnica e le tre cesure che la caratterizzano – quella tra mezzi e fini, quella tra ricerca e pratica, quella tra conoscenza e azione – non siano

in grado di rendere conto appieno della pratica professionale. Ad esse Schön oppone le due nozioni di *knowing-in-action* e di *reflection-in-action*.

Quanto alla prima nozione, è lecito asserire che chiunque di noi dimostri quotidianamente la capacità di compiere azioni complesse – come andare in bicicletta, l'esempio è dello stesso Schön – senza tuttavia essere in grado di descrivere verbalmente in modo soddisfacente il know-how implicito in esse. Su queste basi è dunque possibile affermare che «il nostro conoscere è normalmente tacito, implicito nei nostri modelli di azione e nella nostra sensibilità per le cose delle quali ci occupiamo» (Schön, 1993, p. 76). La pratica esperta chiamerebbe dunque in causa «giudizi, criteri, regole e procedure» (*ibidem*) che non derivano da alcuna «precedente operazione intellettuale» (*ivi*, p. 77) e difficilmente esplicitabili verbalmente – da qui la qualifica di «tacito»²⁴. Insomma, la pratica professionale coinvolgerebbe «azioni, riconoscimenti e giudizi» (*ivi*, p. 80) che vengono effettuati spontaneamente, senza richiedere un pensiero ad essi specificamente indirizzato prima o durante lo svolgimento dell'attività stessa; è inoltre difficoltoso risalire alla loro origine: li facciamo e basta; da ultimo, non siamo in grado di descrivere l'attività cognitiva da essi implicata, le comprensioni sulle quali si fondano.

Per spiegare genesi e sviluppo di questo tipo particolare di conoscenza, Schön insiste sulla ripetitività che caratterizzerebbe la pratica professionale: ogni professionista sperimenta «molte varianti di un numero limitato di tipi di casi» (*ivi*, pp. 86-87), sviluppando così un «repertorio di aspettative, immagini e tecniche» (*ivi*, p. 87) che intervengono in maniera sempre meno consapevole – «tacita e spontanea» (*ibidem*), dice Schön – nel corso dell'attività professionale, via via che l'individuo si specializza. Il professionista struttura la situazione problematica che si trova ad affrontare seguendo direzioni che si sono dimostrate efficaci in passato: si tratta un caso 'come se' fosse un altro precedentemente incontrato; ricorre per l'appunto ad un repertorio di casi esemplari che determinano la prospettiva dalla quale inquadrerà la situazione problematica stessa. Servendosi di essi impone a quest'ultima una struttura già mostratasi valida in passato che gli consenta di comprendere, indagare ulteriormente e sperimentare con relativa sicurezza.

²⁴ La nozione di conoscenza tacita o tacit knowledge è ampiamente esplorata da Polanyi (2009).

Qualora questo modo di procedere si dimostri inefficace – perché il risultato raggiunto non ci soddisfa; o perché non riusciamo a influenzare come vorremmo il corso degli eventi; o ancora perché processo o risultati ci appaiono sotto una nuova luce sulla scorta ad esempio del raggiungimento di nuove consapevolezza – siamo spinti a riflettere sulle azioni compiute e sulla conoscenza tacita in esse implicita. Quest’operazione può essere compiuta a posteriori, conclusosi l’intero processo – nel qual caso parleremo di reflection-on-action – oppure nel pieno dell’azione²⁵, dandoci così la possibilità di modificare *in itinere* la nostra condotta; parliamo in questo caso di reflection-in-action. La nozione di reflection-in-action rappresenta la marca distintiva del lavoro di Schön e si articola idealmente in cinque momenti: nell’agire in una determinata situazione ricorriamo a risposte routinarie e spontanee – che incorporano e mostrano, come abbiamo visto, la nostra conoscenza tacita; l’evolversi della situazione produce sorpresa, il che catalizza la nostra attenzione sull’accaduto; iniziamo dunque a riflettere su quanto si presenta ai nostri occhi e sul processo che ci ha condotto al risultato – è importante sottolineare che il processo riflessivo è «at least in some measure conscious²⁶» (Schön, 1987, p. 28) anche se non sempre mediato dal linguaggio; nel processo riflessivo l’individuo interroga le comprensioni implicite nella sua azione, che possono così essere portate alla luce, criticate e ristrutturare, giungendo così a modificare il corso d’azione e le strategie impiegate, le categorie impiegate nella comprensione del fenomeno in oggetto, o ancora il modo in cui ha strutturato il problema; da ultimo, quanto è stato modificato viene testato sul campo.

Hanno comunque sempre luogo effetti non intenzionali nell’evoluzione della situazione stessa, che porteranno l’individuo ad un’ulteriore indagine e, nel caso, ad una nuova ristrutturazione e sperimentazione.

Come nota Fenwick (2000), sottesa alla reflection-in-action sta una prospettiva di tipo costruttivista: il professionista è impegnato attivamente nella costruzione del problema, interpretando la situazione a partire dal suo bagaglio di conoscenza e di casi esemplari e agendo su di essa in modo da mantenere questa corrispondenza. Professionista e

²⁵ Specifichiamo che Schön intende per presente dell’azione «il periodo di tempo nel quale si rimane nella stessa situazione» (Schön, 1993, p. 285); si spiegano così gli esempi di cui si serve nei suoi testi: un analista che lavori in sede di supervisione con un suo collega sulla seduta appena conclusa di un caso ancora aperto è coinvolto in un processo di reflection-in-action. La reflection-in-action differisce da altre forme di riflessione precisamente in quanto è in grado di influenzare il modo in cui agiamo nel mezzo della situazione.

²⁶ Almeno in qualche misura conscio.

situazione sono tuttavia in rapporto transazionale: quest'ultima definisce e modella a sua volta l'agire dell'individuo. La reflection-in-action esibisce dunque alcune caratteristiche della riflessione deweyana: le fasi sono del tutto simili, così come il legame individuo-ambiente. Del resto nell'introduzione all'edizione italiana de *Il professionista riflessivo* Schön menziona Dewey tra i suoi riferimenti²⁷ più importanti.

Il lavoro di Schön ha destato parecchio interesse nell'ambito social work. La nozione di *reflective practitioner* in particolare consentirebbe di garantire statuto teorico e professionale al settore, chiamando in causa un tipo di conoscenza differente rispetto a quella formale: il professionista dimostra la sua competenza sul campo, ricorrendo ad un sapere tacito che non ha nulla a che spartire con le tradizionali discipline accademiche. Nelle parole di Schön:

quando si rifiuta la tradizionale visione del sapere professionale, riconoscendo che i professionisti possono diventare ricercatori riflessivi in situazioni caratterizzate da incertezza, unicità, instabilità e conflitto, si ricompono il rapporto tra ricerca e pratica. Perciò in questa prospettiva, la ricerca è un'attività da professionisti (Schön, 1993, p. 312).

Nonostante gli sia del tutto estranea una problematizzazione del social work in quanto tale, il pensiero di Schön è stato dunque incorporato in questo dibattito.

Per quanto concerne l'intervento di supervisione, consulenza e formazione del professionista, esso mirerà ad «accrescere la capacità del professionista di riflettere nel corso dell'azione» (*ivi*, p. 313). Schön propone in particolare quattro oggetti di intervento, da investigare ricorrendo alla cosiddetta *reflective practice* o ricerca riflessiva. Con questo termine l'autore designa una teoria e una pratica di natura intenzionale «deliberatamente sviluppate per un setting di apprendimento formale» (Askeland & Fook, 2009, p. 290. Traduzione nostra). Essa può assumere i tratti di un'analisi di struttura ed esaminare i modi di strutturare problemi e ruoli cui il

²⁷ Accanto a Dewey viene menzionato Argyris, sociologo e psicologo sociale assieme al quale Schön ha esplorato l'apprendimento nelle e delle organizzazioni, dando origine alla cosiddetta 'theory of action' (teoria dell'azione). Non interessa in questa sede esplorare nei dettagli il contributo dei due studiosi all'*organizational learning*. Ci limiteremo a sottolineare come qui si faccia già strada l'idea che il professionista ricorra a «teorie in uso largamente inesplorate – valori, strategie e assunzioni che forgiarono le nostre risposte» (Argyris & Schön, 1998, p. 11), su cui è necessario riflettere. Da ciò si evince inoltre che la nozione di riflessione è entrata a far parte anche di settori disciplinari come il management e le scienze dell'organizzazione, tradizionalmente separati dalla pedagogia e dal social work. La vicinanza di pedagogia e scienze dell'organizzazione è stata sottolineata da Massa (1994); cfr anche cap. 3.5. parte prima.

professionista si affida, rintracciando così norme e valori sui quali fonda il suo operare; ancora, la ricerca riflessiva può avere come obiettivo la costruzione del repertorio di casi esemplari cui fare riferimento nella pratica professionale, procedendo a un loro accumulo e a una loro descrizione. In stretta connessione con questo, è possibile indagare le teorie dominanti utilizzate per strutturare la situazione problematica. Infine la *reflective practice* può indagare il processo di riflessione nel corso dell'azione, con particolare attenzione alle variabili cognitive, emotive e situazionali – queste ultime intese come afferenti al contesto sociale – in essa coinvolte; si scopre così, ad esempio, il ruolo giocato dalla vergogna o dalle reazioni stereotipate nell'inibire nuovi corsi d'azione.

2.4.3. Una terza via: Sheppard e la reflexivity

La nozione di *reflexivity* si pone come alternativa sia all'evidence-based practice, che alla *reflective practice*; al pari di queste ultime, anch'essa va collocata all'interno del più ampio dibattito circa lo statuto teorico e professionale del social work.

Sheppard (1998) sottolinea come, nel tentativo di dare una fondazione epistemologica alla professione, ci si sia interrogati insistentemente circa il ruolo rivestito dalla conoscenza formale – in particolar modo quella derivante dalle scienze sociali – nella pratica lavorativa, cercando soprattutto di stabilire se e con quale grado di consapevolezza i social workers vi facessero ricorso. Ciò avrebbe portato al costituirsi di tre posizioni principali.

Da un lato, starebbero i sostenitori della conoscenza formale, distinti grossomodo in positivisti e antipositivisti. I primi sottoscriverebbero le posizioni 'estreme' dell'approccio evidence-based: il professionista ha ruolo tecnico e si occupa dell'applicazione di risultati di ricerca di tipo statistico al caso. I secondi, più inclini a riconoscere il ruolo delle scienze sociali, si schiererebbero invece a favore di posizioni costruttiviste e costruzioniste e affiderebbero alla conoscenza formale il ruolo di plasmare ed ampliare le prospettive individuali. In entrambi i casi, aggiungiamo noi, avrebbe poco senso pensare ad una scienza del social work: i fenomeni di cui si occupa e la preparazione del professionista sono già campo di altri saperi.

All'opposto, gli orientamenti più esperienziali distinguono la conoscenza di tipo formale dalla cosiddetta *practice wisdom*: acquisita sul campo, sarebbe quest'ultima a rendere l'educatore o chi per esso realmente competente. La nozione di *practice wisdom* è parzialmente o totalmente sovrapponibile a quella di conoscenza tacita e ne condivide i tratti essenziali (O'Sullivan, 2005): il social worker acquisisce conoscenza nella pratica professionale; tale conoscenza differisce da quella di tipo formale in quanto difficilmente articolabile e non codificata o documentata; essa consentirebbe inoltre al professionista di prendere decisioni in situazioni altamente complesse. Risulta qui evidente l'apporto di Schön. Egli avrebbe contribuito a ristrutturare il dibattito interno al social work, favorendone l'allontanamento dall'idea di conoscenza come prodotto finito – dal focus su di un corpus di nozioni da apprendere e poi applicare nella pratica – e spingendolo a concentrarsi sul processo di produzione della conoscenza a partire dalla pratica stessa.

Presi nella disputa circa la validità epistemologica di conoscenza pratica e conoscenza formale, ci si è dimenticati di interrogare la *practice validity* della conoscenza stessa, ossia «the extent to which it takes a form consistent with the nature and purpose of social work²⁸» (Sheppard, 1998, p. 771). Dando per assodato che sia impensabile ritornare a posizioni di tipo evidence-based trascurando la rivoluzione introdotta dagli orientamenti più esperienziali, Sheppard propone di introdurre il concetto di *practice paradigm*, definibile come «the common perspectives which bind a group of practitioners in such a way that they may be regarded as approaching practice within the same problematic²⁹» (*ibidem*). Il tentativo è quello di individuare le assumptions condivise da chiunque si muova nel social work come professionista. La prima: l'esistenza oggettiva delle aree nelle quali si è chiamati ad intervenire; per citare l'esempio dell'autore: la malattia mentale e l'abuso sull'infanzia esistono indipendentemente da come noi le percepiamo. La seconda: l'essere umano è dotato della capacità di agire volontariamente; da qui la possibilità di attribuire la causa di un gesto ad un individuo. L'ultima: il social work è prima di tutto centrato sull'individuo, sul cliente, dunque il cambiamento a livello sociale non è il focus primario della pratica

²⁸ In che misura la conoscenza prenda una forma consistente con la natura e gli obiettivi del social work.

²⁹ La prospettiva comune che lega un gruppo di *practitioners* in modo tale che essi approccino la pratica probematizzandola in modo simile.

professionale. Qualunque tipo di conoscenza venga chiamato in causa nel tentativo di fondare il social work, deve dimostrare di essere valida in un contesto così definito.

La reflexivity unisce a queste variabili il riconoscimento del falso dualismo rappresentato dall'alternativa tra conoscenza formale e conoscenza acquisita con l'esperienza; il processo di pensiero sotteso alla produzione di entrambe è infatti il medesimo e si basa sull'idea di individuo come *hypotesis tester*: ognuno di noi – social worker compreso – formula ed utilizza ipotesi per dar senso alle situazioni in cui è coinvolto. Occorre dunque indagare come questo processo si specifichi nella pratica quotidiana dei social workers così come è stata precedentemente descritta: quale gamma di processi cognitivi essa coinvolga, quali siano gli oggetti d'attenzione, quali tipi di ipotesi vengano generate e come vengano elaborate e verificate (Sheppard, 2000; Sheppard & Ryan, 2003). Sarà così possibile introdurre meccanismi di controllo ad hoc al fine di rendere il più rigoroso possibile il processo di generazione e verifica delle ipotesi. Su queste basi, il *reflexive practitioner* è definito come colui che è in grado di individuare i processi intellettuali e pratici sui quali si basa la sua valutazione del caso e il conseguente intervento; saprà inoltre acquisire consapevolezza circa le assumptions sottese alla sua pratica professionale. In particolare, il professionista è invitato ad esercitare il dubbio sistematico e ad andare attivamente alla ricerca di evidenze che disconfermino le sue impressioni e ipotesi. Si tratta di attenzioni da mettere in atto durante l'intervento, quasi si trattasse di riflessione nel corso dell'azione.

White (1997) segue le orme di Sheppard: ribadisce la necessità di indagare le modalità che i social worker adottano per strutturare e categorizzare i problemi in casi e per giustificare il loro intervento professionale. La studiosa si fa promotrice della cosiddetta riflessività epistemologica: poiché il professionista è influenzato nel suo lavoro da «costruzioni professionali dominanti», deve essere in grado di collocarsi all'interno dell'orizzonte di discorsi sui quali fa affidamento e di valutare le conseguenze legate all'adozione di una particolare prospettiva teorica nello strutturare e sviluppare un problema. White si mostra inoltre particolarmente interessata al ruolo giocato dal linguaggio nel social work (Taylor & White, 2000; 2001) e più in generale nella pratica professionale (White, 2002).

Occorre registrare infine un'ulteriore variazione di significato del termine riflessività (D'Cruz et alii, 2005): Beck e Giddens hanno mostrato come nella società

contemporanea – caratterizzata da rapidi mutamenti – l'individuo sia costantemente impegnato e obbligato in processi legati alla valutazione del rischio, al fine di decidere della propria traiettoria di vita. Poiché il focus d'attenzione è qui il soggetto impegnato in un percorso personale di sviluppo e autodeterminazione, il ruolo del social worker diviene quello di assistere il cliente nel *life-planning*.

2.5. Mezirow e l'apprendimento trasformativo

La figura di Jack Mezirow è strettamente legata all'educazione degli adulti. Queste radici appaiono immediatamente evidenti già dalle prime righe del suo testo più famoso *Apprendimento e trasformazione* (1991), che così recitano: «In quanto discenti adulti siamo prigionieri della nostra storia personale. Per quanto abili a dare un significato alle nostre esperienze, tutti noi dobbiamo partire da ciò che ci è stato dato, e operare entro gli orizzonti fissati dal modo di vedere e capire acquisito attraverso l'apprendimento progressivo» (Mezirow, 2003, p. 9). In estrema sintesi, durante l'infanzia l'individuo è coinvolto in processi formativi di natura sia formale che informale – scuola e socializzazione ad esempio – tramite i quali assimila acriticamente modelli di aspettativa (altrimenti detti prospettive di significato) che fungono da codici di percezione e interpretazione direttamente implicati nella strutturazione e interpretazione dell'esperienza – e dunque nel processo di apprendimento. Ciò significa che ogni qualvolta siamo chiamati a fare chiarezza, capire e analizzare una nuova esperienza, facciamo inconsapevole riferimento ad un set preconstituito di aspettative consolidate o prospettive di significato. Il termine designa «la struttura dei presupposti entro la quale la nostra *esperienza pregressa assimila e trasforma la nuova esperienza*» (*ivi*, p. 47, corsivo in originale); potremmo anche scomodare la nozione di visione del mondo di cui siamo portatori³⁰. Ancora, il concetto sarebbe simile secondo lo stesso Mezirow a quello di paradigma in Kuhn o a quello di frame di Goffman: si tratta in tutti i casi di filtri attraverso i quali guardiamo il mondo, che ci indicano come intendere un determinato oggetto o evento e quale logica adottare per farlo. Le prospettive di

³⁰ La nozione di “visione del mondo” occupa un posto privilegiato nella proposta pedagogica di Bertolini.

significato forniscono insomma criteri per giudicare e valutare. Tuttavia, poiché sono «strutture composte da presupposizioni in gran parte pre-razionali e disarticolate» (*ivi*, p. 65) esse danno spesso luogo a «visioni distorte della realtà» (*ibidem*).

Le prospettive di significato generano e comprendono schemi di significato. Per citare un esempio dello stesso Mezirow, alla prospettiva di significato 'etnocentrismo' corrisponderebbero schemi di significato sotto forma di stereotipi razziali e sessuali che ci portano a compiere determinate azioni – nel caso in esame a evitare il contatto con persone di colore. Gli schemi di significato, in sintesi, «traducono queste aspettative generali [le prospettive di significato, n.d.r.] nelle aspettative specifiche che guidano la nostra azione» (*ivi*, p. 49).

Entrambi – prospettive e schemi di significato – influenzano il modo in cui definiamo, comprendiamo e agiamo l'esperienza; l'apprendimento trasformativo intende modificare entrambi attraverso una critica dei presupposti su cui si basano, così da poter «reinterpretare un'esperienza remota (o una nuova esperienza) in base a un nuovo set di aspettative» (*ivi*, p. 19).

Nel concepire il processo di apprendimento, Mezirow si ispira alla distinzione operata da Habermas tra area tecnica, area pratica e area emancipatoria. Ognuna di queste aree è caratterizzata dal ricorso a precise categorie per interpretare l'esperienza, nonché da propri metodi per giungere alla conoscenza e validarla. Il che significa che avremo processi di apprendimento con caratteristiche differenti per ciascuno dei tre ambiti appena individuati.

L'area tecnica «concerne le modalità con cui controlliamo e manipoliamo il nostro ambiente» (*ivi*, p. 75) e ricorre ad azioni di tipo strumentale, comportanti cioè delle previsioni – esatte o inesatte – circa gli eventi osservati. Il processo di apprendimento che in essa ha luogo riguarda «l'individuazione di relazioni causa-effetto» (*ivi*, p. 76) ed è descrivibile nei termini di un processo di «problem-solving orientato al compito» (*ibidem*) del tutto simile al processo riflessivo deweyano. Nei termini della teoria trasformativa, si tratta di attribuire alla realtà esterna uno schema di significato che si ritiene idoneo a influenzare una data relazione causa-effetto, verificandone la veridicità mediante un'indagine empirico analitica – dunque modificando scientemente le variabili in gioco. A sorreggere l'intero processo sta «un insieme di significati stabiliti

consensualmente» (*ibidem*) – a titolo d'esempio: il significato di una relazione di causa-effetto, dell'attività in cui siamo coinvolti, di successo o insuccesso.

Per questo motivo, l'apprendimento strumentale si basa sull'apprendimento comunicativo, che pertiene invece all'area pratica. Quest'ultimo è infatti finalizzato a «imparare a capire cosa vogliono dire gli altri e a farci capire quando cerchiamo di mettere in comune le nostre idee attraverso il discorso, la parola scritta, le opere teatrali, il cinema, la televisione, l'arte» (*ivi*, p. 77); mira dunque a «costruire un terreno comune attraverso l'interazione simbolica» (*ivi*, p. 82). Nel caso dell'apprendimento comunicativo, il processo di problem solving identifica e valida costrutti esplicativi – non ipotesi – basandosi sulla ricerca di consenso o sul ricorso a tradizione, autorità, forza; fa dunque in ultima analisi riferimento alle norme sociali. Esso segue inoltre una logica metaforico-abduttiva: procede da ciò che è noto – la nostra esperienza e dunque gli schemi di significato cui abbiamo fatto ricorso per interpretarla – a ciò che non lo è, tentando di spiegare «ciò che *potrebbe essere*» (*ivi*, p. 87. Corsivo in originale). Il processo implica lo spostamento di cornici e prospettive di riferimento da un'esperienza ad un'altra e ha dunque carattere metaforico. Si tratta dello stesso meccanismo che Franza pone alla base del sapere pedagogico: termini e categorie adottati dalla pedagogia risultano implicati in altri campi del sapere; non sarebbe però in questo caso possibile rintracciarne l'origine precisa.

All'interesse tecnico per il mondo e a quello pratico per relazioni sociali si affianca l'interesse emancipatorio, «l'interesse alla conoscenza che deriva dall'autoriflessione» (*ivi*, p. 89). Il rapporto che abbiamo con noi stessi, gli assunti sull'apprendimento e sulla natura e l'utilizzo delle conoscenze di cui siamo portatori, i nostri ruoli e le nostre aspettative sociali, sono legati alla storia e alla biografia personali. In particolare, dall'apprendimento pregresso possono derivare – nelle parole di Mezirow – concetti erronei, pregiudiziali ideologiche e distorsioni psicologiche che, se non sottoposti a vaglio critico, finiscono col limitare la nostra capacità di autodeterminazione. L'autoriflessione garantisce l'accesso a questi presupposti indiscussi, che possono così essere investigati e successivamente riconfermati, riorganizzati o sostituiti in modo da incorporare altre idee. Il processo di emancipazione riflessiva ha dunque carattere valutativo e potenzialmente trasformativo; può inoltre avere luogo anche negli altri

ambiti di apprendimento. La validazione di quanto emerso avviene mediante il dialogo con chi meglio ci conosce.

Ricapitolando: l'apprendimento umano negli ambiti strumentale e comunicativo è raffigurabile come un processo di problem solving avente finalità, metodo e metodo di validazione differenti per ciascuna delle due aree. È possibile rintracciare assunti e premesse su cui si fondano entrambi ricorrendo ad un processo di tipo riflessivo. Qualora il discente prenda consapevolezza di tali assunti e premesse e riorganizzi prospettive e schemi di significato nei quali sono integrati in modo da incorporare nuove idee, abbiamo apprendimento emancipativo.

Si apre ora il problema di definire meglio cosa sia riflessione. A tal proposito, Mezirow precisa e amplia ulteriormente il lavoro di Dewey. Il filosofo pragmatista aveva concepito la riflessione come verifica della validità degli assunti su cui l'individuo fa affidamento nella strutturazione e risoluzione di un problema; Mezirow distingue ora in maniera più precisa tra riflessione sul contenuto di un problema, riflessione sul processo di problem solving e riflessione sulle premesse. È quest'ultimo tipo ad interessare in particolare Mezirow. La riflessione sulle premesse «implica la riflessione e la critica delle ragioni per cui abbiamo percepito, pensato, giudicato, sentito e agito in quel modo» (*ivi*, p. 107). Essa avrebbe dunque come oggetto quella che Dewey definisce la fase pre-riflessiva dell'indagine critica – quella cioè in cui si prende consapevolezza della situazione problematica. Solo in questo modo «noi *vediamo in modo obiettivo* la logica tradizionale con cui abbiamo interpretato l'esperienza della vita quotidiana» (*ivi*, p. 104) e possiamo quindi muovere una critica vera e propria a premesse ed assunti su cui si fonda.

Se applicato alle premesse, il processo riflessivo è in grado di intaccare le nostre prospettive di significato. Necessita però di «uno iato, un vuoto operativo» (*ivi*, p. 111), in cui sia possibile ridefinire il problema e riorientare in questo modo l'azione.

Qualora abbia come oggetto contenuto e processo, la riflessione porta invece ad una modifica degli schemi di significato.

L'apprendimento riflessivo può dirsi trasformativo solo «quando si realizza che gli assunti [o le prospettive di significato] distorcono, sono privi di autenticità o infondati per altre ragioni» (*ivi*, p. 112), dando così origine a schemi e prospettive di significato nuovi e trasformati.

2.6. Brookfield: reflection e critical reflection

Poiché l'attributo 'critical' è patrimonio di differenti tradizioni teoriche, nonché del senso comune, il significato di critical reflection non è univoco. Nel tentativo di definire meglio la sua proposta teorica, Brookfield (2009) ne rintraccia cinque principali variazioni. La prima ha che fare con l'uso quotidiano del termine: qui riflettere criticamente significa riflettere profondamente, a voler sottolineare l'intensità del processo che si intende intraprendere. In psicologia, invece, l'individuo riflette criticamente su meccanismi mentali appresi durante l'infanzia e rivelatisi in seguito controproducenti o ostacolanti per un suo sano sviluppo. La filosofia, dal canto suo, riflette criticamente su giochi del linguaggio, forme di ragionamento e problemi della logica. Ancora, se si adotta un punto di vista costruttivista riflettere criticamente potrebbe significare divenire consapevoli del proprio ruolo attivo nella costruzione della propria esperienza e conoscenza. Da ultimo la prospettiva critica adottata da neo-marxisti e scuola di Francoforte riflette criticamente al fine di smascherare dinamiche di potere e meccanismi funzionali a generare e mantenere l'egemonia. Quanto a Brookfield, lo studioso si dichiara influenzato dalle due ultime accezioni: «My own understanding of critical reflection draws strongly from critical theory, though I am also influenced by the methodology of pragmatist constructivism, believing that critical reflection varies significantly from person to person, context to context³¹» (ivi, p. 296).

Il legame con la tradizione marxista spinge Brookfield a denunciare disuguaglianza economica, razzismo e discriminazione di classe che caratterizzano le società occidentali. Questo stato di cose sarebbe perpetrato grazie al ruolo attivo dell'ideologia dominante; intendiamo con questo termine «sets of values, beliefs, myths, explanations and justifications that appear self-evidently true and morally desirable³²» (ivi, p. 299).

Sulla base dell'opera di Gramsci ed in particolare della nozione di egemonia ivi presente, la critical reflection intende svelare, riformulare e sostituire le cosiddette *hegemonic assumptions*, ovvero le assumptions accettate acriticamente dalla maggior parte degli individui in quanto considerate espressione naturale del senso comune; in

³¹ Il mio modo di intendere la critical reflection attinge alla critical theory; sono anche influenzato dal costruttivismo pragmatista, pertanto credo che la critical reflection vari in modo significativo da persona a persona, di contesto in contesto.

³² Set di valori, credenze, miti, spiegazioni e giustificazioni che sembrano essere auto-evidenti e moralmente desiderabili.

particolare, intende consapevolizzare il soggetto circa la loro origine sociale e di classe e circa il ruolo attivo da esse giocato nel mantenimento dello status quo, promuovendo nel contempo pratiche contro-egemoniche.

Le professioni educative e il social work sono influenzati dalle *hegemonic assumptions* e al contempo attivamente implicati nella loro riproduzione. Sono dunque caratterizzati da pratiche di tipo oppressivo, che devono essere riconosciute e nominate. Seguendo la svolta impressa da Foucault nello studio dei meccanismi di potere³³, Brookfield sottolinea come sia impossibile individuare pratiche educative che non abbiano effetti di potere e come sia dunque necessario focalizzarsi sulle azioni quotidiane dei social workers e sul loro ruolo nel mantenere e riprodurre l'assetto sociale attuale. Le pratiche educative non vengono però ulteriormente esplose per rintracciarne la microfisica, la materialità latente: a differenza di Massa, Brookfield non sembra cogliere appieno o sviluppare ulteriormente il ruolo rivestito dalla materia – da spazi, tempi, oggetti, corporeità – nei meccanismi di potere. Così *Sorvegliare e punire* diviene semplice principio esplicatore delle tecniche disciplinari in uso nei contesti educativi e pretesto per rintracciare moderni panopticon. Il ruolo qui apertamente riconosciuto a Foucault è quello di mostrare come nel processo educativo non ci si possa sottrarre alle dinamiche di potere: l'educatore è condannato ad esercitarlo.

2.7. Prime conclusioni

Il breve excursus sin qui proposto ci consente di comprendere meglio come gli approcci riflessivi intendano il processo di apprendimento e, più in generale, cosa significhi parlare di riflessione in ambito educativo.

Abbiamo innanzitutto delineato la posizione deweyana, sottolineando come ad essa sia estranea qualsiasi forma di dualismo soggetto-ambiente, come la stessa nozione di transazione sta a dimostrare. Gli autori presentati successivamente sembrano essersi concentrati sulla riflessione in sé e sulle sue fasi, estrapolandola dal suo contesto originale. In Kolb in particolare si evidenzia il rischio maggiore di questa operazione:

³³ Cfr cap. 1.3. parte prima.

quello di rompere il legame transattivo al cuore del pensiero del filosofo pragmatista, travisando così anche la nozione di concetto.

Schön si dimostrerebbe più accorto su questo punto: riconosce l'interazione individuo-ambiente e il coinvolgimento diretto del soggetto nella costruzione del mondo. Ad essere sotto esame è il ruolo attivo del professionista nella strutturazione della situazione problematica che si trova ad affrontare ed il repertorio di casi esemplari sui quali quest'operazione poggia. In opposizione al paradigma tecnico-razionale, Schön dipinge un professionista costantemente impegnato in un processo di reflection-in-action: il professionista rimodella la situazione imponendole una certa struttura e conduce esperimenti per anticipare conseguenze e implicazioni della sua scelta, confermando o modificando il percorso intrapreso in base all'esito – meglio: in base alla coerenza dell'esito con l'obiettivo fissato. Insomma: «in risposta alla replica della situazione, il progettista [professionista, N.d.r.] riflette nel corso dell'azione sulla costruzione del problema, sulle strategie d'azione, o sul modello dei fenomeni, impliciti nelle sue azioni» (Schön, 1983, p. 103).

Il processo riecheggia ma non coincide con la riflessione deweyana: entrambe prevedono la sperimentazione attiva con e nell'ambiente e hanno inizio in uno stato di perplessità; tuttavia secondo Schön il professionista è interessato a far sì che la situazione si adegui alla struttura che vuole imporsi e si adopera quindi in prima persona affinché questo accada. Siamo dunque lontani da quella ricerca di evidenze certe a sostegno dell'azione che caratterizza invece il pensiero riflessivo deweyano.

Sottolineiamo inoltre come in Schön la riflessione assuma i caratteri di un processo largamente intuitivo e inconsapevole. Ricordiamo che in Dewey, al contrario, l'individuo si affida deliberatamente e consapevolmente ad essa per conseguire un corso d'azione razionale, sostituendo al cieco impulso la volontaria ricerca di basi solide per il proprio agire.

Schön prima e Mezirow poi sono accomunati dall'idea che la pratica porti iscritte visioni del mondo, rappresentazioni, aspettative che influenzano il nostro agire e che occorrerebbe portare a consapevolezza ricorrendo a processi di tipo riflessivo a questo dedicati. Mezirow in particolare avrebbe specificato ulteriormente la nozione deweyana di riflessione, focalizzandosi poi sulla cosiddetta riflessione sulle premesse.

Brookfield e la critical reflection sembrano muoversi anch'essi nella direzione sin qui tracciata, unendo all'esplicitazione di assunti e rappresentazioni che guidano il nostro agire la tematizzazione delle dinamiche di potere.

Insomma, l'attuale significato del termine riflessione sembra aver poco a che fare con quello deweyano: «Today's notion of reflection usually means tapping into a more intuitive or non-scientific awareness, and looking to the past for purposes of introspective understanding³⁴» (Fendler, 2003, p. 19).

Si può anche parlare a tal proposito di *reflective self awareness*:

reflective self-awareness turns attention to a self who "has" the experience. The self's behaviors, affect, cognitive content, and accomplishments become objects of reflection. This seems to be a relatively straightforward formula: the self steps back to observe and consider its own performance³⁵ (Kondratep, 1999, p. 454).

Stando a Fenwick (2000) i cosiddetti approcci riflessivi – dai quali Dewey va escluso, come abbiamo visto – sarebbero basati su una precisa concezione dell'apprendimento, centrata sull'individuo e sul processo di produzione di significato da lui intrapreso: riflettendo sull'esperienza vissuta, il soggetto sviluppa conoscenza sotto forma di concetti che possono essere immagazzinati, rappresentati, espressi e applicati in nuove situazioni: «learner is believed to construct, through reflection, a personal understanding of relevant structures of meaning derived from his or her action in the world³⁶» (248). La riflessione si porrebbe come ponte tra l'esperienza passata e la conoscenza che da essa può essere estratta e astratta. Il processo di costruzione di conoscenza e significati è in larga parte razionale e conscio: poca attenzione viene data a desiderio e dinamiche inconscie. Del resto, del soggetto viene enfatizzata l'attività intellettuale e la capacità di ricorrere consapevolmente e a piacimento ad un processo di tipo riflessivo. Questo perché l'individuo è concepito come completamente separato sia dalla sua esperienza

³⁴ Oggi con riflessione si intende solitamente il processo intuitivo o non scientifico che consente di raggiungere uno stato di consapevolezza e il guardare al passato al fine di comprendere il proprio mondo interno.

³⁵ La nozione di autoconsapevolezza riflessiva sposta l'attenzione su di un soggetto a cui apparterebbe l'esperienza. I propri comportamenti, la propria sfera affettiva e cognitiva e i risultati ottenuti divengono oggetti di riflessione. La questione è inequivocabile: il soggetto (self) fa un passo indietro per osservare e considerare la sua performance.

³⁶ Si suppone che l'educando, a partire dalla sua azione nel mondo costruisca – attraverso la riflessione – delle strutture di significato.

che dall'ambiente nel quale si muove; quest'ultimo in particolare sembra non esercitare su di lui alcun vincolo o pressione di tipo materiale. Il ruolo del contesto è dunque in larga parte marginale: la sola interferenza riconosciuta è quella delle rappresentazioni sociali, mentre viene del tutto dimenticato il ruolo di spazi, tempi, oggetti, etc. Insomma, al di là del suo uso e abuso il termine riflessione dopo – e nonostante – Dewey sembra designare un processo strettamente individuale attinente alla sfera cognitiva, mentre scarsa attenzione viene data a materialità, corporeità e inconscio. Inutile sottolineare come questa visione dell'educazione sia lontana da quella massiana.

Abbiamo visto come questo modo di intendere – più o meno esplicitamente – il processo educativo abbia avuto ampie ricadute nel dibattito circa lo statuto teorico e professionale del social work, portando i ricercatori a interrogarsi circa il modo di apprendere del professionista sul campo – riecheggiando così il dibattito circa *experiential* e *work place learning* – e il tipo di conoscenza cui egli ricorre nella sua pratica professionale – aprendo la diatriba tra conoscenza formale e *practice wisdom*. Tutto questo ha a sua volta influenzato il modo di concepire l'intervento di supervisione.

Occorre a questo punto precisare che nel dibattito attuale le due nozioni di reflection e reflexivity vengono utilizzate come sinonimi, finendo spesso col sovrapporsi (D'Cruz, Gillingham, & Melendez, 2005). Demarcare le reciproche aree di pertinenza è dunque impresa ardua. Già a suo tempo Ixer (1999) denunciò come il dibattito sulla riflessione aprisse più problemi di quanti effettivamente riuscisse a risolvere: la pleora di posizioni in campo non faceva che frantumare ulteriormente una nozione già di per sé poco chiara e altamente congetturale. In una direzione simile si muove Sheppard (1998), che a tal proposito non ha mancato di sottolineare le derive intellettualistiche del dibattito accademico, rimarcando nel contempo l'esigenza di riavvicinarlo alla realtà del social work facendo del campo particolare da esso rappresentato il punto di partenza e di arrivo di ogni elaborazione teorica.

Nonostante l'evidente confusione che la accompagna, o forse proprio grazie al fatto di prestarsi a più di una interpretazione, la riflessione – nella pratica o sulla pratica professionale, relativa al problem solving o al problem posing, su assunti di ordine epistemologico o di altro tipo – è attualmente ritenuta essere a vario titolo competenza

fondamentale del social worker. Si è dunque assistito nel corso degli anni al fiorire di tutta una letteratura dedicata all'insegnamento tramite e dei processi riflessivi, agli strumenti più adatti per promuoverli e gestirli, ai criteri da utilizzare per la loro valutazione (cfr ad esempio Gould & Taylor, 1996) – che apre per altro il fianco alla critica dello stesso Ixer: come insegnare e valutare qualcosa di non chiaro? Su quali basi definirlo requisito professionale fondamentale?

Accanto a questo, è stata messa in dubbio la capacità degli approcci riflessivi di accrescere – o riabilitare? La domanda è lecita – lo status dei professionisti agli occhi della ricerca accademica e dei policy-makers; riferendosi in particolare alla situazione degli insegnanti, Fendler (2004) sottolinea come i docenti siano comunque rimasti relegati ai margini del mondo della ricerca e non abbiano tutt'ora voce in capitolo nei progetti di riforma della scuola, che pure li riguardano da vicino. Inoltre, si enfatizza come gli interventi di stampo riflessivo lascino spesso in secondo piano i temi della giustizia sociale³⁷, prendendo il più delle volte una deriva di tipo tecnico e finendo così con l'assomigliare a sessioni di formazione circa metodi di insegnamento e gestione della classe. Ancora, non si presterebbe sufficiente attenzione al contesto istituzionale e sociale dell'intervento. Infine, gli approcci riflessivi dedicherebbero scarsa attenzione alla condivisione ed alla collaborazione, concentrandosi quasi esclusivamente sul lavoro con il singolo; come a dire che non basta inserire il singolo in un gruppo per far sì che le nuove consapevolezze guadagnate si diffondano nel contesto di lavoro – manca insomma attenzione alla conclusione del processo ed alla disseminazione dei risultati conseguiti³⁸, diremmo noi.

Gli approcci riflessivi introdurrebbero inoltre incertezza nell'ambiente di lavoro, risultando così poco compatibili con le pressanti richieste di efficienza incessantemente rivolte ai professionisti. Fook (2007) fa di questo un punto di forza del suo approccio: la *critical reflection* sfida infatti apertamente e *consapevolmente* alcuni assunti culturali molto diffusi – sebbene squalificati a livello esplicito – nell'ambito del social-work. Il

³⁷ A questo proposito vale la pena di ricordare la posizione di Brookfield: la riflessione non è in sé critica. Lavorare per consapevolizzare il cliente circa le categorie concettuali cui si affida nella sua pratica professionale non significa infatti necessariamente promuovere la giustizia sociale. Cfr. cap. 2.6. parte 2.

³⁸ La diffusione dei risultati conseguiti in piccolo gruppo al più ampio contesto di lavoro è invece un tema centrale nelle scienze dell'organizzazione. Rimandiamo in particolare alla posizione di Nonaka (2007), che sembra essere sovrapponibile ai modelli riflessivi quanto a modo di intendere la conoscenza. Il comune interesse per la nozione di riflessione ha in alcuni (pochi) casi portato alla collaborazione e contaminazione tra social work e scienze dell'organizzazione. Un esempio è rappresentato da Gould & Baldwin (2004).

lavoro educativo, specie quello scolastico, viene solitamente vissuto come fatto privato: di esso, del suo significato e delle sue difficoltà, della sua bellezza, si parla raramente e spesso in occasioni non ufficiali; quello che accade in classe sembra insomma essere affare del singolo insegnante. Si registra dunque uno spiccato individualismo, cui è riconducibile l'enfasi sullo sforzo del singolo, il cui intervento – solitario ed eroico – risulterebbe salvifico. A sostenere le dinamiche sopra descritte, la convinzione che debolezze ed errori non possano essere tollerati o siano comunque mal visti. Proporre un percorso di riflessione critica all'interno di contesti siffatti necessita l'adozione di alcuni accorgimenti, tra i quali: enfatizzare che l'obiettivo del processo è l'apprendimento professionale; chiarire che è richiesto un certo grado di apertura agli altri; costruire un ambiente adeguato a supportare il processo di *critical reflection*.

Proprio alla *critical reflection* guarderemo ora nel tentativo di seguire un processo riflessivo nel suo svolgersi concreto. Ci accorgeremo così che, nonostante le palesi differenze nel modo di concepire il processo educativo, essa condivide molti passaggi metodologici con la clinica della formazione. Concluderemo rendendo ragione di questo fatto e cercheremo di sviluppare ulteriormente l'approccio consulenziale massiano traendo alcuni spunti da Jan Fook e dalla *critical reflection* stessa.

2.8. Jan Fook e la *critical reflection*

La *critical reflection* viene definita da Jan Fook e Fiona Gardner come «a process and theory for unearthing individually held social assumptions in order to make changes in the social world³⁹» (Fook & Gardner, 2007, p. 14). Scopo primario è introdurre cambiamenti nella pratica professionale dei social workers rintracciando ed esaminando le *assumptions* sottese a pensieri, azioni ed emozioni che in essa ricorrono; intendiamo per *assumptions* «beliefs, ideas, values and even theories, which may be explicit (or implicit) to varying degrees⁴⁰». Ognuno di noi è portatore più o meno consapevole di questi elementi, che hanno origine sociale. Proprio l'attenzione ai contesti che abitiamo quotidianamente permette di qualificare come *critical* il processo riflessivo proposto:

³⁹ Un processo e una teoria per portare alla luce le social assumptions di cui l'individuo è portatore, al fine di produrre cambiamento nel mondo sociale.

⁴⁰ Credenze, idee, valori e persino teorie, che possono essere in varia misura esplicite (o implicite).

«It is critical when connections are made between these assumptions and the social world as a basis for changed action⁴¹» (*ibidem*). Il concetto di riflessione critica così inteso appare trasversale a più domini – è ad esempio rintracciabile nel dibattito riguardante apprendimento professionale e apprendimento organizzativo (cfr. Gould & Baldwin, 2004) – e parzialmente sovrapponibile ad altre proposte teoriche – tra queste le già citate *reflective practice* (Schön, 1983), *reflexivity* (Taylor and White, 2000), *transformative learning* (Mezirow, 2003) e la proposta di Brookfield.

Degli autori citati, sono Brookfield e Mezirow ad utilizzare direttamente l'appellativo di *critical reflection*. Abbiamo già avuto modo di esaminare la posizione del primo; riassumiamo dunque brevemente quella del secondo. Mezirow (1998) distingue tra *reflection* e *critical reflection*, sostenendo che solo quest'ultima implichi la valutazione dell'oggetto al quale si applica il processo riflessivo. Qualora si eserciti sui presupposti di pensiero e azioni, la *critical reflection* sarebbe emancipatoria: proprio la valutazione di questi permetterebbe infatti di liberare l'adulto dalle costrizioni imposte da cornici e canoni di riferimento precedentemente appresi. Secondo Fook (2006) le due varianti – quella di Mezirow e quella di Brookfield – non si escludono mutualmente: svelare le *hegemonic assumptions* può infatti sfociare in apprendimento di tipo trasformativo.

In particolare, la *Critical Reflection* realizzerebbe il cambiamento sociale partendo dall'individuo: «once individuals become aware of the hidden power of ideas they have absorbed unwittingly from their social contexts, they are then freed to make choices on their own terms. In this sense they are freed to change the operation of the social at the level of their personal experience⁴²» (Fook, 2006, p. 3). Insomma: la *critical reflection* intende promuovere trasformazione sociale attraverso il cambiamento nella pratica professionale.

Quanto alle altre proposte teoriche citate, essa condivide con Schön il proposito esplicito di divenire consapevoli delle teorie e delle *assumptions* sottese alla pratica professionale partendo proprio da quest'ultima, al fine di far progressivamente coincidere teoria dichiarata e teoria in uso. Inoltre, pur non negando il valore della conoscenza formale, riconosce il ruolo dell'intuizione individuale nell'agire

⁴¹ La riflessione diviene critica quando le *social assumptions* sono messe in relazione con il mondo, inteso come contesto in cui agire in modo nuovo.

⁴² Una volta divenuti consapevoli del potere che esercitano su di loro le idee assorbite inconsapevolmente nei propri contesti sociali, gli individui sono liberi di scegliere più liberamente. Possono così modificare il funzionamento del sociale a partire dal punto in cui esso interagisce con la propria personale esperienza.

professionale, ritenendo questo un momento particolarmente importante da esaminare data la ricchezza di impliciti cognitivi in esso coinvolti; entrambi gli approcci insistono tuttavia anche sul ruolo delle emozioni nell'agire individuale.

Il contributo della reflexivity è da ricercarsi nell'importanza attribuita alla consapevolezza dei criteri e degli strumenti che adottiamo per produrre conoscenza: essi influenzano il modo in cui osserviamo l'oggetto d'indagine e la scelta stessa di quest'ultimo. I criteri di cui ci dotiamo per definire cosa sia conoscenza, in quali forme si presenti e come si giunga ad essa influiscono direttamente sulla possibilità stessa di ritenere valido – e dunque adottare – un approccio di tipo riflessivo.

La critical reflection si ispira inoltre alla postmodernità, intendendo genericamente con questo termine il tramonto dell'idea di accumulo e progresso lineare della conoscenza; sottoscrive inoltre l'analisi del legame sapere/potere ed è consapevole del ruolo rivestito dai discorsi dominanti nel legittimare cosa sia conoscenza. Riconosce inoltre il ruolo del linguaggio – in particolare della tendenza a costruire coppie di termini antitetici – nei meccanismi di produzione della conoscenza stessa e in quelli di potere ed ha tra i suoi obiettivi quello di rendere evidente il modo in cui vi partecipiamo. La critical reflection sottoscrive però l'accusa di relativismo mossa al post-strutturalismo e sente la necessità di rifarsi alla teoria critica – e in particolar modo al lavoro di Brookfield – per comprendere il legame tra individuo e società e mettere in atto pratiche resistenziali.

Nel dettaglio, pur avendo contribuito a ridefinire la nozione di potere, il post-strutturalismo non offre elementi a sufficienza per comprendere «which forms of power actually preserve or challenge domination, and how we might change this⁴³» (Fook & Gardner, 2007, p. 34); per questi aspetti è dunque necessario rivolgersi alla critical social theory.

In particolare, la critical reflection condivide con quest'ultima l'idea che il potere sia a un tempo personale e strutturale e che l'individuo possa partecipare direttamente al proprio assoggettamento; il cambiamento sociale di conseguenza dovrebbe coinvolgere entrambi i livelli – personale e collettivo. Viene inoltre enfatizzato il ruolo della comunicazione e del dialogo nel legare la nostra esperienza a quella di altri, condizione necessaria per realizzare il cambiamento sociale. Il processo di critical reflection

⁴³ Quali forme di potere sfidano le attuali forme di dominio e quali invece contribuiscono a mantenerle e come possiamo modificare questo stato di cose.

svelerebbe infine la funzione ideologica ricoperta dalle nostre assumptions, rendendo l'individuo libero di disconfermarle.

2.9. Supervisione in atto: l'impianto metodologico della critical reflection

Dopo aver accennato al background teorico della critical reflection, focalizziamoci sul suo impianto metodologico. Il percorso si rivolge prevalentemente a social workers⁴⁴ e prevede solitamente tre incontri a distanza di una settimana l'uno dall'altro⁴⁵; i partecipanti aderiscono su base volontaria e lavorano in gruppo. Ai membri è richiesta la scrittura individuale di un episodio del tipo *critical incident*, liberamente scelto, che viene successivamente sottoposto al gruppo ed esaminato collettivamente. Si indica con critical incident «something (an event) that happened to a person that they regard as important or significant in some way⁴⁶» (*ivi*, p. 77); non si intende riferirsi primariamente a uno stato di emergenza o di crisi: l'episodio può avere connotazione positiva o negativa. Qualora la critical reflection sia utilizzata in contesti di formazione/aggiornamento professionale, i partecipanti saranno invitati a scegliere un momento della loro vita lavorativa che ritengono essere stato occasione di apprendimento. In ogni caso, è estremamente importante che l'esperienza narrata sia descritta il più dettagliatamente e precisamente possibile.

Il primo stadio del processo prevede un incontro introduttivo, in cui vengono presentati teoria di riferimento, scopi, oggetti e metodologia del processo, oltre ai risultati attesi. Ai partecipanti sono consegnate indicazioni per la stesura dell'episodio: la lunghezza – massimo una pagina – ed il contenuto – lo scritto dovrà includere «a raw and concrete description⁴⁷» (*ibidem*) della situazione stessa, del contesto in cui si è svolta, degli antecedenti ad essa relativi. I partecipanti dovranno inoltre mettere per iscritto il motivo che gli ha spinti a scegliere l'oggetto dello scritto – «why it is significant⁴⁸» (*ibidem*). Si

⁴⁴ La critical reflection è attualmente impiegata nelle facoltà di social work di alcune università. Il modello proposto può pertanto essere esteso anche agli studenti futuri social workers.

⁴⁵ In base all'esperienza maturata, le autrici ritengono essere questa l'organizzazione del lavoro migliore. Vengono comunque illustrate anche altre tempistiche. Si rimanda a Fook & Gardner (2007).

⁴⁶ Qualcosa (un evento) accaduto a una persona che viene da lei stessa considerato in qualche modo importante o significativo.

⁴⁷ Una descrizione materiale e concreta.

⁴⁸ Perché è significativo.

specifica inoltre l'importanza di tutelare la privacy delle persone cui il testo fa riferimento; questo anche per garantire che l'episodio possa essere analizzato a fondo. Al fine di consentire ai partecipanti di prendere confidenza con il metodo di lavoro, il facilitatore produce e presenta per primo il proprio scritto, che fungerà da esempio per quello degli altri membri del gruppo e da iniziale oggetto di discussione.

Si procede poi – solitamente nell'incontro successivo, il secondo – a inaugurare il lavoro vero e proprio con la presentazione del proprio critical incident da parte di ciascun partecipante. Il gruppo lavora concentrandosi su un singolo episodio per volta. Si cerca inizialmente di chiarire il motivo che ha spinto la persona a scegliere di focalizzarsi e condividere quella situazione particolare, chiedendole anche cosa si attenda dal processo. Il critical incident è quindi interrogato con l'aiuto del gruppo, mantenendo il focus sull'episodio in quanto espediente per svelare le assumptions di cui l'autore è portatore. È dunque secondario approfondire dettagli – peraltro solitamente strettamente confidenziali – riguardanti altri attori coinvolti nella situazione narrata o gli sviluppi successivi di quanto raccontato; è insomma più proficuo chiedersi su quali basi l'autore dell'episodio valuti il comportamento di X o quali motivazioni adduca a sostegno della sua versione, piuttosto che domandarsi perché X abbia agito in quel modo.

Si cerca inoltre di rintracciare l'origine sociale delle assumptions, risalendo laddove possibile all'influenza del contesto familiare, lavorativo, o del più ampio scenario storico-sociale; questo anche per comprendere quanto i nostri modi di pensare rispecchino o contribuiscano al mantenimento di discorsi o assetti di potere dominanti.

Lavorando in gruppo è possibile moltiplicare le interpretazioni di un singolo episodio: l'autore può così confrontarsi con punti di vista alternativi al proprio e riscoprirsi attivo costruttore di quanto ha narrato; il dialogo con gli altri partecipanti facilita inoltre l'esplicitazione dei tratti essenziali della propria posizione.

Tra gli obiettivi della critical reflection vi è anche quello di aiutare il riconoscimento e la nominazione delle emozioni contenute nella vicenda narrata. Su di esse si fa inoltre affidamento per rintracciare nel racconto gli impliciti cognitivi più importanti: emozioni molto forti rimandano di solito a credenze e valori particolarmente radicati. Lo stato emotivo può inoltre sostenere e facilitare il cambiamento. È importante sottolineare che le emozioni vengono considerate esclusivamente da questi punti di vista: la critical

reflections non è infatti terapia e non è concepita per supportare il soggetto in stato di crisi o fragilità personale. Come già affermato, il processo intende promuovere apprendimento relativamente alla pratica professionale.

Tuttavia, proprio come in terapia, linguaggio – in particolar modo la domanda – ed empatia ricoprono un ruolo fondamentale. Il linguaggio adottato deve risultare comprensibile e significativo per i partecipanti, deve “parlare” all’autore del critical incident che si sta esaminando.

I workshop di critical reflection intrecciano più livelli di apprendimento: quello connesso alla riflessione critica sulla propria esperienza; quello relativo alla riflessione sull’esperienza portata dagli altri partecipanti; quello relativo al processo stesso – per cui si impara a riflettere criticamente. È compito del facilitatore promuovere la comprensione di questa dinamica. A questo scopo, ogni partecipante è invitato a riassumere in prima persona i nodi essenziali del percorso attraversato – quelli su cui desidera riflettere ulteriormente – e a restituire al gruppo sensazioni ed emozioni avvertite durante il processo. Ciascuno è in questo modo aiutato ad articolare quanto emerso durante gli incontri; il facilitatore può inoltre rendersi conto del livello di elaborazione raggiunto e impostare di conseguenza le tappe successive del percorso. Quanto alle dinamiche del processo che sta avendo luogo, i membri del gruppo sono invitati a esplicitare quali domande ritengano più utili, cosa gradiscano o meno, il grado di soddisfazione delle loro aspettative, etc.

Sottolineiamo che è sempre l’autore del critical incident in esame a decidere in ultima istanza cosa del materiale emerso approfondire e cosa no; gli altri membri del gruppo aiutano la persona a focalizzare quali elementi ritenga siano più significativi relativamente a ciò che ha precedentemente narrato.

Lo scopo di questa parte del percorso è così riassunto: «to help each person articulate some changed and meaningful awareness about their experience⁴⁹» (ivi, p. 101); esplicitazione ed articolazione avvengono in più modi: può trattarsi ad esempio dell’assunzione di nuove prospettive, della raggiunta consapevolezza delle proprie assumptions, ma anche di un nuovo modo di porsi emotivamente nei confronti di quanto narrato – magari una sensazione di sollievo. È inoltre importante rintracciare il gioco

⁴⁹ Aiutare ognuno a esplicitare nuove [perché sorte in seguito al processo di riflessione, N.d.r.] e significative consapevolezze circa la propria esperienza.

reciproco delle assumptions – le connessioni che le legano l’un l’altra, quali supportano le altre. Al termine della sessione, i partecipanti sono invitati a riposizionarsi rispetto alla situazione narrata – agirebbero allo stesso modo? Cosa farebbero di diverso? – e alla loro pratica professionale – quali cambiamenti introdurre sulla base delle nuove consapevolezza? Viene inoltre dato loro il compito di coniare un motto «that represents accurately how their new thinking and new ideas about practices are connected⁵⁰» (ivi, p. 74). È previsto l’uso di una serie di domande guida scritte – che ognuno può portare via con sé – per facilitare quest’operazione. Nell’ultima fase del processo, proprio il legame teoria/prassi sarà al centro dell’indagine.

Il lasso di tempo⁵¹ che intercorre tra la tappa appena descritta e quella che ora esamineremo – la terza e ultima – dovrebbe garantire la possibilità di rielaborare ulteriormente quanto emerso nei primi passaggi o addirittura di provare a mettere in atto qualche intervento ispirato dalle e alle nuove consapevolezza nell’ambiente di lavoro.

Lo scopo di quest’ultima parte del processo di critical reflection è quello di esplicitare chiaramente il cambiamento avvenuto a seguito del percorso sin qui effettuato, individuando inoltre possibili strategie d’azione da mettere in atto sul posto di lavoro. Qualora i partecipanti non l’abbiano ancora fatto, si procede a ideare una metafora, un mantra, un motto che sintetizzi efficacemente i nuovi apprendimenti, in modo che siano sempre “a portata di mano”. Si procede quindi a esplicitare i temi comuni emersi durante il percorso: nel caso di partecipanti provenienti dal medesimo servizio, questo può aiutare a identificare problematiche ed assumptions diffuse nel luogo di lavoro e a individuare possibili interventi a livello organizzativo. Si identificano possibili strategie per supportare in altre sedi il processo di apprendimento avviato nelle sessioni di critical reflection. Infine, si passa alla valutazione del percorso.

La critical reflection può essere utilizzata in affiancamento a processi di ricerca al fine di facilitare l’esplicitazione di valori, assunti, modelli teorici in uso di cui non si ha consapevolezza, rintracciandone nel contempo l’origine all’interno del più ampio contesto sociale; incoraggia inoltre il coinvolgimento dello staff e degli utenti del servizio, nella convinzione che un reale cambiamento nella prassi e nel funzionamento

⁵⁰ Che rappresenti accuratamente come le loro nuove posizioni di pensiero e le nuove idee a proposito della pratica professionale siano connesse.

⁵¹ Ricordiamo che le autrici suggeriscono di suddividere il lavoro in tre settimane, in ognuna delle quali prevedere una sessione. Vengono contestualmente illustrate altre tempistiche. Si rimanda a Fook & Gardner (2007).

dello stesso possa essere generato solo tramite la co-costruzione della conoscenza. Promuove dunque l'adozione di strumenti e processi che si muovano verso l'inclusione dei practitioner e dei loro clienti nel percorso di ricerca.

2.10. Approcci riflessivi e clinica della formazione: possibili sviluppi

Il modello d'intervento proposto da Jan Fook ci ha permesso di esplorare più in dettaglio le caratteristiche di un processo di supervisione incentrato sulla riflessione sulla prassi e ideato per le professioni d'aiuto.

Volendo riportare il tutto a categorie massiane, potremmo affermare che ci sia notevole insistenza su ciò che pertiene alla cosiddetta latenza cognitiva: si va alla ricerca di rappresentazioni, giudizi, teorie in uso e visioni del mondo adottate dal professionista, spingendosi a rintracciarne l'origine sociale; si illumina inoltre il legame rappresentazione-trattamento. La latenza affettiva è esplorata solo superficialmente, limitatamente a quanto concerne emozioni e sentimenti; le dinamiche di gruppo e quelle comunicative sono considerate soprattutto in rapporto alla gestione del gruppo dei partecipanti. Nessun cenno viene fatto a dinamiche inconsce o ancora a tematiche più scottanti come l'eros pedagogico.

Ciò che più stupisce è – ancora una volta – la totale assenza di qualsivoglia attenzione alla materia: spazi, tempi, oggetti, artefatti non sono oggetto d'interesse primario. Il ruolo del corpo e della fisicità non viene di fatto esplorato o appare comunque molto ridimensionato⁵². La lezione della microfisica foucaultiana sembra essere totalmente assente. Ci troviamo insomma ancora una volta di fronte ai tratti caratteristici di quelli che abbiamo definito genericamente 'approcci riflessivi'.

Abbiamo già ricostruito l'evoluzione del pensiero massiano ed i legami che uniscono dispositivo educativo e clinica della formazione; in particolare, abbiamo mostrato come la metafora del dispositivo porti Massa a enfatizzare il ruolo ricoperto nella pratica educativa da elementi qui decisamente in secondo piano; proseguendo il nostro percorso, ci siamo poi concentrati sull'apporto di Angelo Franza e su mutamenti cui il metodo clinico in pedagogia va incontro. Abbiamo in particolare sottolineato come si

⁵² Per approfondire il tema del corpo negli approcci riflessivi, cfr. Jordi (2010).

sia scelto – scientemente e legittimamente – di focalizzarsi solo su alcuni degli elementi facenti parte del dispositivo educativo massiano e su alcune delle relazioni che questi intrattengono tra loro. Nel caso in esame nel testo *La clinica della formazione*, ci si è focalizzati sulle rappresentazioni dell'educazione e dell'utenza e sul legame immagine-trattamento, dunque sulla loro ricaduta metodologica. Resta da chiarire – e speriamo di farlo entro la fine di questo lavoro – se questa decisione non sia stata una decisione obbligata: data la vastità di oggetti e la complessità di relazioni che ingloba, forse non si può far altro che tranciare il dispositivo educativo in qualche punto. Resta indubbio che questa scelta – operata con l'obiettivo di ricostruire l'immaginario sotteso alla formazione – ha portato i ricercatori a concentrarsi sull'aspetto cognitivo ed affettivo del processo educativo, lasciando di fatto quasi inesplorata la sua parte più fisica. Non a caso la latenza procedurale – che dovrebbe rendere evidente l'intreccio tra materialità e mondo interno del soggetto ed il loro combinarsi nel metodo – non è oggetto di interesse diretto.

Non stupisce dunque che il metodo clinico così come architettato grazie al contributo di Franza riecheggi quello della *critical reflection*: più persone in gruppo con un facilitatore si chinano su di un episodio analizzato grazie all'aiuto di una scheda di ancoraggio, al fine di svelare assunti cognitivi, teorie in uso – raffrontandole con le teorie dichiarate – e visioni del mondo sottese alla pratica professionale; se ne rintraccia inoltre l'origine nel contesto sociale e nella storia di vita del soggetto. Gli strumenti utilizzati sono i medesimi: la deissi interna ha il suo fulcro nell'incidente critico; inoltre Fook dichiara di non escludere il ricorso a stimoli di altro tipo – film, opere d'arte, romanzi, etc. – del tutto simili alla deissi esterna.

In ambedue gli approcci il motore del processo sono le domande, siano esse scritte o orali, grazie alle quali giungere a nuove interpretazioni di quanto è stato narrato. Infine, entrambi sfruttano quale occasione di apprendimento la propria esperienza passata, quella degli altri partecipanti ed il processo consulenziale stesso.

Comune è anche la difficoltà a trattare la parte emotiva del lavoro educativo: anche Massa slega la clinica della formazione da qualsivoglia forma di terapia e sottolinea la volontà di studiare il processo educativo considerato nella sua normalità e quotidianità.

La proposta teorica di Fook appare tuttavia più chiara dal punto di vista metodologico. Conviene forse prendere spunto da essa se si desidera mantenere la clinica della

formazione nella rotta tracciata a suo tempo da Massa e Franza – cosa per altro legittima, a patto che lo si faccia consapevolmente. Vediamo come.

Massa ha costruito un'impalcatura teorica ed epistemologica eccellente, individuando i saperi cui fare riferimento nell'analisi del materiale e gli oggetti cui fare attenzione nelle varie stanze. Il tutto è stato poi tradotto operativamente grazie al contributo di Angelo Franza. Apparato deittico e schede di ancoraggio sono stati dunque espressamente pensati per indirizzare l'attenzione dello scrivente su alcuni selezionati elementi del processo educativo. La loro compilazione è però solitaria e al momento della messa in comune spesso sguardi e prospettive si affastellano senza seguire una logica dichiarata; si rischia che troppi elementi vengano buttati sul tavolo, per di più in modo sordinato, risultando così indigesti per i partecipanti. Questo accade perché nella maggior parte dei casi questi non conoscono il background teorico cui si fa riferimento; fanno dunque esclusivo affidamento sulle indicazioni del consulente e sulle sue abilità di conduzione. Il rischio di smarrirsi nel processo, perdendo di vista il senso e l'obiettivo delle attività proposte – o anche più semplicemente l'oggetto della discussione – è quindi davvero alto. Un processo consulenziale come quello proposto dalla clinica della formazione, incentrato sulla dimensione verbale e sulla condivisione in gruppo di esperienze e materiali prodotti, non può certo permetterselo.

L'idea di una sessione d'apertura sul modello della critical reflection potrebbe rivelarsi utile: darebbe la possibilità di fornire un esempio di testo scritto, laddove spesso la narrazione dei partecipanti non fornisce elementi a sufficienza per procedere poi all'analisi successiva del materiale. Consentirebbe inoltre di tarare le domande dei partecipanti: domande chiuse o domande aperte? Posso chiedere tutto? Dove mettere l'accento: su quanto narrato o su quello che non c'è? E via di questo passo.

Si tratterebbe insomma di creare un ulteriore spazio finzionale nello spazio già di per sé finzionale della supervisione e del setting di clinica della formazione, al fine di chiarire il funzionamento del processo clinico prima di immergersi totalmente. I partecipanti prenderebbero così parte ad esso in maniera più consapevole, senza lasciarsi semplicemente trasportare dalle indicazioni del formatore; saprebbero cosa cercare e come cercarlo, fase per fase. Si moltiplicherebbero così davvero gli sguardi e il percorso non sarebbe più interamente nelle mani del supervisore – unico depositario, sinora, del metodo.

Fook dedica parecchio spazio a illustrare il processo per quanto attiene al suo svolgimento: particolare attenzione è posta proprio alle domande⁵³, che sono strettamente legate al background teorico della critical reflection – come del resto accade nelle schede di ancoraggio della clinica della formazione. Alla reflective practice sono legate le domande relative a valori, credenze e rappresentazioni circa il professionista, l'altro, la professione; ancora, quelle inerenti a gap e contraddizioni esistenti tra quanto dichiarato e quanto realizzato – a livello di rappresentazioni. Alla riflessività rimandano invece le domande atte ad esplicitare il legame esistente tra gli strumenti che informano lo sguardo e la prospettiva cui si ricorre mentre si descrive e interpreta quanto accaduto. Seguendo il decostruzionismo, si interrogano il linguaggio utilizzato, le prospettive mancanti, le coppie di opposti cui si è fatto affidamento. La teoria critica aiuta invece a sondare il legame esistente tra esperienza passata, contesto sociale di provenienza, credenze e situazione narrata.

Il lavoro di Fook invita inoltre ad indagare come la clinica della formazione si posizioni rispetto a temi quali democrazia e uguaglianza: da quali obiettivi è guidato il processo di consulenza? Ambisce a rendere semplicemente più efficiente il servizio o intende avere un impatto sociale più vasto? Come si posiziona a tal proposito la clinica della formazione rispetto alla logica managerialistica che tanta diffusione sembra avere nei servizi?

La critical reflection pone inoltre attenzione particolare all'uscita dal processo consulenziale. Si pone parallelamente la questione dell'uscita dal percorso clinico: come aiutare il *practitioner* a perseguire i cambiamenti desiderati? Come sostenerlo a impostare autonomamente un percorso di ulteriore apprendimento/approfondimento di quanto emerso?

Alla luce degli interrogativi sin qui sollevati e consapevoli – ora – della direzione impressa alla clinica della formazione da Massa e Franza, urge forse dedicarsi a esplorare più da vicino le pratiche che ad oggi accompagnano implementazione e gestione di un processo di questo tipo, al fine di depositarle e valutarne l'efficacia. Occorre insomma capire come venga tradotto in pratica – a distanza di un ventennio – l'impianto teorico messo a punto da Riccardo Massa e Angelo Franza e con quali obiettivi.

⁵³ Rimandiamo al Fook & Gardner (2007) per un elenco dettagliato.

Ancora, l'evidence-based practice ci richiama a valutare l'efficacia dei nostri interventi di consulenza e supervisione. Come abbiamo visto, la valutazione e la validazione dei metodi proposti rappresentano da sempre oggetto di acceso dibattito in ambito educativo. Quali effetti produce un percorso di clinica? Persegue gli effetti desiderati? Tentare una risposta in questa sede è impossibile: anche in questo caso occorrerebbe una ricerca *ad hoc*; ci limitiamo a suggerire che la logica su cui fare affidamento non può certamente essere di stampo positivista.

In chiusura, una precisazione: le domande sollevate sin qui a proposito della clinica della formazione non sono dettate dalla smania di ottenere riscontri scientifici – cosa comunque sacrosanta – ma prima di tutto dalla preoccupazione di non fare di essa un processo artistico o estemporaneo, il cui esito sia legato esclusivamente alla bravura del consulente. Massa ha definito la pedagogia tecnologia e metodologia dell'azione; occorre applicare quest'intuizione anche alla clinica della formazione.

TERZA PARTE
CLINICA DELLA FORMAZIONE
E APPROCCI SOCIOMATERIALISTI

1. Actor-Network Theory e dispositivo educativo

Nella sezione precedente abbiamo visto cosa significhi concepire il processo educativo a partire dalla nozione di riflessione, soffermandoci su autori e proposte teoriche più note in questo senso. Li abbiamo inoltre etichettati come “approcci riflessivi”. Loro elemento distintivo è il focus sul mondo cognitivo e affettivo del soggetto. Contesto e individuo sono collocati in due dimensioni distinte: l’uomo incontra l’ambiente – che è totalmente altro rispetto a lui – fa di esso esperienza ed estrae quindi concetti e significati dall’esperienza stessa tramite riflessione. La pratica professionale è influenzata più o meno consapevolmente da valori, categorie, giudizi e pregiudizi, prospettive e schemi di significato precedentemente interiorizzati. La proposta consulenziale mira a favorirne riconoscimento e nominazione; da essi dipende infatti la lettura che diamo degli eventi e dunque anche la decisione circa il corso d’azione da intraprendere. L’operazione è tanto più importante se si considera che proprio attraverso il suo agire professionale il social worker ha la possibilità di produrre cambiamento sociale.

La clinica della formazione, nella sua versione del 1992, assume i tratti di un approccio riflessivo: ne condivide oggetto e metodo e ne eredita i limiti. Si focalizza infatti sulle latenze cognitive e affettive, ridimensionando notevolmente il ruolo attivo che Massa aveva garantito alla materia e che costituisce caratteristica distintiva della sua proposta pedagogica.

Cercheremo dunque ora di recuperare l’istanza materialista presente nel pensiero massiano e di reindirizzare la clinica della formazione in questa direzione. Tenteremo inoltre di ridefinire la latenza procedurale, che come abbiamo visto è stata messa in disparte lungo il cammino.

Per giungere a questo risultato ci rivolgeremo ai cosiddetti “approcci sociomaterialisti alla ricerca in educazione” (Fenwick, Edwards, & Sawchuck, 2011). La loro progressiva diffusione nel dibattito pedagogico internazionale testimonia di un crescente interesse circa il ruolo giocato dalla materialità nei processi educativi, che sta progressivamente scalzando la centralità sinora accordata all’umano e alle categorie ad esso tradizionalmente associate – intenzionalità, coscienza, significato, relazioni sociali, intersoggettività.

Tra gli approcci emergenti, quattro hanno in particolare catturato l'attenzione del dibattito pedagogico per validità dei contributi, diffusione e oggetti di interesse: teorie della complessità, Cultural Historical Activity Theory (CHAT), spatial theory e Actor-Network Theory (ANT). Abbiamo già accennato al decentramento dell'individuo che li caratterizza: l'uomo è tra la materialità, non sopra di essa; ad accumularli è anche la particolare concezione dell'azione: non è possibile rintracciare una singola causa o sorgente; l'agentività è come dispersa: l'azione è il risultato delle relazioni che intercorrono tra più entità, che sono sempre imbrigliate in una fitta trama di connessioni; non esistono mai isolate. In virtù di questo, non ci sono contesti nei quali si muovono soggetti, ma reti o network; il mondo per gli approcci sociomaterialisti non presenta salti o cambiamenti di scala: è piatto.

Nelle pagine che seguono ci concentreremo esclusivamente sulla ANT. Essa condivide con Massa la vicinanza alle nozioni foucaultiane di potere, analitica del potere e dispositivo. Offre inoltre un'eccellente disamina del rapporto tra umano e non umano, individuo e materia, altro tema caro al nostro. Proprio a partire dalla ANT tenteremo dunque di rileggere e approfondire ulteriormente il pensiero del pedagogista milanese.

I paragrafi che seguono, a questo orientati, sono organizzati in tre sezioni principali. Nella prima prenderemo in considerazione origine, sviluppo e oggetti d'indagine dei Science e Technology Studies (STS); è infatti all'interno di questo campo disciplinare che è maturata l'Actor Network Theory. Individueremo in particolare tre figure chiave che hanno segnato la storia tanto degli STS, quanto della ANT: Kuhn, Bloor, Hedges.

Ci soffermeremo in particolare sulla proposta teorica di Bloor: lo Strong Programme, con cui la ANT entra in conflitto. Per fare questo, ci addentreremo nella Sociology of Science Knowledge (SSK), di cui Bloor stesso è esponente di spicco.

Solo a questo punto sarà possibile addentrarsi nell'Actor-Network Theory, cui è dedicata la seconda sezione. Attraverso i testi di Latour, Law, Callon e altri, ne analizzeremo obiettivi e categorie teoriche più importanti; chiariremo inoltre il contributo da essa reso ai Science and Technology Studies. Sulla base di quanto sin qui trattato tenteremo infine nella terza sezione una rilettura dell'opera di Riccardo Massa. In particolare, ci soffermeremo nuovamente sulla nozione di dispositivo e cercheremo di ridefinire la latenza procedurale.

Come anticipato, procediamo ora a chiarire cosa si intenda per Science and Technology Studies.

1.1. Lo sviluppo delle STS: il contesto storico, economico, sociale

Stando ad Edge (1995), il contesto economico-sociale europeo e Nord-americano del ventennio Sessanta-Settanta ha favorito la progressiva convergenza di più tradizioni disciplinari⁵⁴ già impegnate separatamente nell'analisi della scienza in quanto fenomeno sociale – ossia in quanto attività umana tra le altre, cui non riconoscere alcuno statuto particolare e a cui partecipano a vario titolo attori sociali differenti. Emerge così un nuovo campo di studi caratterizzato dalla netta opposizione alla visione positivista della scienza come «abstract, timeless, search for irrefutable facts – ending the pain of uncertainty, the burden of dilemma and choice, separable from “society”, and leading inexorably to technical innovation for the good of all⁵⁵» (Edge, 1995, p. 18). Tale settore disciplinare ha assunto nel corso della sua storia svariate denominazioni (Law, 2008): Science Studies, Science and Technology Studies (STS), Sociology of Scientific Knowledge (SSK), Social Studies of Science and Technology⁵⁶. I suoi oggetti di studio, per quanto molteplici, ruotano tutti attorno a un tema comune: il rapporto tra scienza, tecnologia e società. Vediamo ora i più importanti.

Negli anni '60-'70 del Novecento si registra una sempre più pressante esigenza di comprendere e controllare scienza e innovazione tecnologica. É una questione di policy, di finanziamento, di politiche di sviluppo: un'efficace ed efficiente allocazione dei fondi a sostegno della ricerca scientifica non può prescindere dallo studio della scienza stessa, che ne mostri il legame con progresso tecnologico e crescita economica. Secondo la felice espressione di Goldsmith: “Science is a cow that we do not yet know how to

⁵⁴ Ricordiamo, tra le altre: storia della filosofia, filosofia della scienza, sociologia, antropologia, economia, scienze politiche e giuridiche, scienze dell'organizzazione, education. Avremo modo di indagare il legame STS/educazione più avanti nel paragrafo.

⁵⁵ Astratta ed eterna ricerca di fatti inconfutabili – in grado di porre fine alla pena dell'incertezza, al fardello del dilemma e della scelta, separabile dalla società e capace di condurci inesorabilmente verso l'innovazione tecnologica garantendo così il bene di tutti.

⁵⁶ Ognuna di queste denominazioni sottende un modo differente di guardare all'impresa tecnico-scientifica. Poiché il nostro vuole essere un discorso introduttivo, le tratteremo come sinonimi.

milk⁵⁷” (Goldsmith, in Edge, 1995, p. 7). Il primo degli ambiti nei quali troviamo impegnate le STS è rappresentato proprio dall’analisi e dalla gestione dei processi di innovazione in ambito tecno-scientifico. Diverrà però ben presto appannaggio quasi esclusivo del management (Law, 2008).

Gli anni ’60 appaiono inoltre caratterizzati da un acceso dibattito circa i principi cui dovrebbe ispirarsi l’educazione dello scienziato. I dati sono allarmanti: la popolazione scolastica appare sempre più riluttante a intraprendere studi in ambito scientifico e i pochi laureati non sembrano intenzionati a inserirsi attivamente nel tessuto produttivo. Il problema è duplice: all’urgenza di assicurare il progresso scientifico della nazione formando nuovi esperti si accompagna l’esigenza di recuperare l’investimento sociale rappresentato dall’educazione del cittadino, garantendo così che essa abbia un’effettiva ricaduta sociale. La rigida separazione tra discipline scientifiche e umanistiche propria di quegli anni influenza impostazione e soluzione di entrambi i problemi. Ad un attento esame, il curriculum dello scienziato appare evidentemente sbilanciato verso l’oggettività, trascurando creatività ed immaginazione; è dunque incompleto. Sembra inoltre troppo specialistico per garantire al laureato gli strumenti necessari a inserirsi nel mondo del lavoro. Deve insomma essere riformato in direzione di una maggiore interdisciplinarietà: una scienza dal volto più umano susciterà nuovamente l’interesse degli studenti, mentre scienziati e ingegneri potranno agire con responsabilità sociale in quanto consapevoli delle dinamiche che caratterizzano il contesto nel quale operano o andranno ad operare terminati gli studi. Si delinea così il secondo oggetto di studio dei Science Studies: la formazione dell’esperto. Si tratta di un tema di chiaro interesse anche per il dibattito pedagogico. Non mancheranno reciproche contaminazioni. Il lavoro di Schön, che abbiamo visto essere considerato tra i fondamenti degli approcci riflessivi, ne è un esempio lampante: *The reflective practitioner* interroga il ruolo del professionista nella società e il concetto stesso di pratica esperta, recuperando da Polanyi – figura chiave negli STS – la nozione di *tacit knowledge*⁵⁸. Da qui, quest’ultima passerà nel dibattito circa lo statuto professionale e scientifico del social work, alimentando la diatriba tra *practice wisdom* e *formal knowledge*⁵⁹.

⁵⁷ La scienza è una mucca che non sappiamo ancora come mungere.

⁵⁸ Cfr Polanyi (2009).

⁵⁹ Cfr cap. 2.4.3. parte seconda.

La diffusione negli anni '60 di movimenti di protesta e ambientalisti – anche a seguito della guerra in Vietnam – di femminismo e diritti civili, restituisce l'immagine di un crescente malcontento nei confronti di un'élite di sedicenti esperti e scienziati; lo scetticismo nei confronti del progresso tecnico e scientifico si diffonde presso laici e credenti. Il pubblico chiede di essere interpellato ed alfabetizzato. I *Science and Technology Studies* scoprono il loro volto critico e politicamente impegnato. Tra gli oggetti di studio più significativi a questo proposito ricordiamo la divulgazione della ricerca scientifica, – e relative diatribe: si pensi al dibattito spesso molto acceso tra creazionisti e evoluzionisti – l'applicazione dell'innovazione tecnologica in ambito militare e lo studio dei rischi ambientali e sanitari derivanti dall'applicazione delle nuove tecnologie – si pensi agli OGM.

La storia degli STS è però dominata almeno fino alla fine degli anni '70 da due filoni di ricerca. Il primo, di chiara ispirazione marxista, si interessa del legame scienza/ideologia; il secondo, ad esso contrapposto, è rappresentato dalla cosiddetta *Sociology of Science Knowledge* (SSK). Il suo obiettivo dichiarato era l'esplorazione della pratica scientifica nel suo farsi – «how science was conducted in practice⁶⁰» (Law, 2008, p. 626). Visto il contributo essenziale apportato allo sviluppo delle STS e della ANT, dedicheremo alla SSK ampio spazio nel prossimo paragrafo.

1.2. Tre figure chiave nelle STS e il loro contributo allo sviluppo della ANT

Abbiamo accennato al contesto nel quale si sviluppano gli STS e ne abbiamo esplorato gli interessi di ricerca più importanti. Cerchiamo ora di seguire per sommi capi il dibattito interno alla disciplina. Facendo riferimento a Law (2008), individuiamo tre figure chiave che hanno contribuito a vario titolo allo sviluppo dei Science Studies e soprattutto della ANT: Kuhn, Bloor, Hughes.

⁶⁰ Come si faceva scienza nella pratica.

1.2.1. Kuhn

Gli STS segnano di fatto per la sociologia la possibilità di interessarsi al contenuto della scienza. Con il suo celebre *The structure of Scientific Revolutions* (1962), Kuhn ha impresso una svolta decisiva in questa direzione. Il testo presenta una teoria del mutamento scientifico organizzata attorno ai concetti cardine di paradigma, rivoluzione e scienza normale (Bucchi, 2002). Rifiuta inoltre di inquadrare la storia della scienza come progressivo approssimarsi alla verità. In estrema sintesi, la scienza sarebbe caratterizzata da salti e discontinuità – da rivoluzioni – inframezzate a periodi di quiete o di scienza normale. Quest'ultima si fonda sul paradigma, ossia su di un risultato o insieme di risultati raggiunti in passato, ai quali la comunità scientifica riconosce la capacità di orientare la prassi futura – l'attività di ricerca di un dato settore. In stretta connessione con tutto questo – e ben più interessante per il nostro lavoro – è il fatto che Kuhn sia tra i primi a concepire la scienza come pratica (Law, 2008). Sotto l'influenza dell'ultimo Wittgenstein, Kuhn sottolinea come le leggi scientifiche non contengano in sé anche le regole della propria applicazione. Stando così le cose, la scienza normale deve essere intesa come «artful extensions of existing rules to carefully constructed novel experimental situations⁶¹» (*ivi*, p. 628). In questo processo l'apprendistato del giovane scienziato occupa un posto centrale: durante il suo training egli apprende in modo più o meno formale a riconoscere fenomeni dietro esperimenti, a paragonarli con altri già conosciuti, a compiere su questa base delle generalizzazioni; per poter vedere è però necessario sapersi districare nella materialità del laboratorio, dei suoi oggetti e delle sue apparecchiature – imparare a maneggiarli. Insomma: l'impresa scientifica implica *embodied skills* «and it is thoroughly material in form⁶²» (*ibidem*). In tutto questo, il paradigma diviene leggibile come forma particolare di cultura, «as packages of cognitive and practical resources for making sense of the world⁶³» (*ivi*, p. 626).

In seguito a questa particolare rilettura del lavoro di Kuhn, la scienza non appare più governata soltanto da norme di tipo logico, territorio di filosofia ed epistemologia. Poiché la sua parte più formale poggia ora sull'informalità di attività e visioni del mondo, si apre per la sociologia la possibilità di indagare la conoscenza scientifica.

⁶¹ Ingegnosa estensione delle regole esistenti a nuove situazioni sperimentali accuratamente costruite.

⁶² Ed è genuinamente materiale nella forma.

⁶³ Come pacchetti di risorse pratiche e cognitive per interpretare il mondo.

Insomma, la popolarità dell'opera di Kuhn, unitamente alla lettura del tutto particolare che di essa è stata fatta da parte delle STS, ha aperto la possibilità di guardare alla scienza come attività sociale (Sismondo, 2010).

The Structure of scientific revolution spingerà inoltre gli STS a procedere per *case-studies*. Vengono dunque ripudiate le generalizzazioni o le grandi narrazioni.

1.2.2. La Sociology of Science knowledge, Bloor e lo Strong Programme

Sul finire degli anni '60 si assiste alla nascita della cosiddetta Sociology of Science Knowledge (SSK), che dominerà i Science Studies per tutti gli anni '70. La SSK è organizzata attorno alle due scuole di Bath e di Edimburgo (Pickering, 1992); la prima intende indagare il processo di negoziazione che ha luogo tra gli attori coinvolti nell'impresa scientifica e che porta alla produzione della conoscenza. La seconda è invece interessata a stabilire connessioni causali tra variabili sociologiche "classiche" e contenuto della conoscenza scientifica, ricorrendo alla nozione di interesse. Le spiegazioni cosiddette "esternaliste" legano l'agire dello scienziato al conflitto sociale; l'esempio più citato (cfr. per esempio Bloor, 1994; Bucchi, 2002) riguarda lo studio di Shapin dedicato alla disputa tra professori universitari e frenologi circa l'anatomia del cervello, che ha avuto luogo nell'Edimburgo di inizio Ottocento. I primi appartenevano a un gruppo d'élite, i secondi al ceto medio. Lo scontro rimanderebbe a due concezioni differenti della società: gerarchica da un lato, egualitaria dall'altro. Insomma: «entrambe le parti facevano un uso sociale della natura [l'anatomia del cervello, N.d.r.] per puntellare la loro concezione della società e il loro ruolo in essa» (Bloor, 1994, p. 235). Il dato scientifico – in questo caso le dissezioni del cervello e le osservazioni ad esse relative – non determina la teoria scientifica. Sono piuttosto gli interessi «la causa del fatto che pensiamo ed agiamo in un certo modo» (*ivi*, p. 239). Così l'interesse a riformare e modificare l'assetto sociale proprio del ceto medio trova per contingenze storiche nella frenologia argomenti validi per opporsi all'élite, argomenti che dunque vengono sostenuti.

Le spiegazioni cosiddette 'internaliste' chiamano invece in causa interessi professionali o comunque interni al dibattito scientifico – tra i tanti, ricordiamo a titolo

esemplificativo: la difesa della propria reputazione, della teoria e dei risultati di ricerca acquisiti, delle pubblicazioni pregresse, dell'investimento rappresentato dal percorso personale di apprendimento, etc.

La figura di punta della scuola di Edimburgo – nonché il motivo che ci ha spinto a dedicarle ampio spazio a discapito di quella di Bath – è David Bloor, il cui Strong Programme rappresenta una pietra miliare dei Science e Technology Studies. In netta contrapposizione con Merton⁶⁴, Bloor (1994) ritiene che la sociologia possa e debba occuparsi del contenuto e della natura della conoscenza scientifica. Lo studioso intende per conoscenza non una credenza vera, ma «qualsiasi cosa venga ritenuta tale» (*ivi*, p. 9). La conoscenza «consiste di quelle credenze che le persone mantengono fiduciosamente e in base a cui vivono» (*ibidem*) ed è collettivamente sanzionata come tale, distinguendosi in questo dalla credenza, che è individuale e particolare.

Stando a Bloor e al suo Strong Programme, la neonata Sociology of Science Knowledge dovrà occuparsi tanto dello studio della diffusione delle credenze, quanto dei fattori da cui questo risulta influenzato. Essendo interessata «alle condizioni che *producono* credenze o stati di conoscenza» (*ivi*, p. 12, corsivo nostro), la SSK ha natura causale. È inoltre imparziale, poiché intende occuparsi tanto delle credenze vere, quanto di quelle false. Principi e processi da essa individuati devono inoltre poter spiegare tanto le prime – le credenze razionali – quanto le seconde – le credenze irrazionali. Ci si riferisce a questa caratteristica con l'espressione 'principio di simmetria'. Da ultimo, la SSK è caratterizzata da riflessività: i modelli che adotta devono potersi applicare – e devono essere applicati – alla SSK stessa.

Lo Strong Programme – e in particolare il principio di simmetria – garantiscono alla sociologia l'accesso al contenuto della scienza, sfidando il cosiddetto 'argomento dell'empirismo' (*ivi*, p. 21).

Secondo quest'ultimo, il ricorso alle facoltà di percezione e alle funzioni senso-motorie è sufficiente a garantire credenze vere; i *false beliefs* – le credenze false – sono al contrario da imputare a distorsioni di natura sociale intervenute a deviare la logica del

⁶⁴ Merton è ritenuto il padre fondatore della sociologia della scienza. Il suo interesse è rivolto agli aspetti organizzativi della scienza in quanto istituzione capace di autoregolamentazione. Al fine di tracciare valori e norme di condotta che regolano l'impresa scientifica non è necessario addentrarsi nei contenuti veri e propri dell'attività scientifica.

ragionamento – ideologie, idiosincrasie o pressioni di natura politica. La sociologia dovrebbe dunque entrare nel merito solo ed esclusivamente di questi ultimi.

Il principio di simmetria di Bloor si muove in direzione diametralmente opposta: stabilisce che tutte le credenze – comprese quelle ritenute razionali, oggettive, scientifiche – possano essere oggetto di una spiegazione causale di ordine sociologico. Come abbiamo anticipato, la sociologia acquisisce in questo modo il diritto di sottoporre ad esame tutte le credenze, anche quelle vere – cioè il contenuto della scienza. Vediamo ora quali argomenti adduce Bloor a sostegno di questa affermazione.

Innanzitutto, la percezione dello scienziato è mediata da strumenti tecnici e apparati di vario tipo, di chiara natura sociale – non solo apparecchiature scientifiche, ma anche mass-media e pubblicazioni, per esempio. Ancora, l'esperienza scientifica, lungi dall'essere centrata esclusivamente sull'esperienza individuale, trova nella condivisione di pratiche sperimentali, criteri e procedure – nell'essere pubblica – la garanzia del suo funzionamento. Essa inoltre «ha luogo in un contesto di assunti, criteri, obiettivi e significati condivisi» (*ivi*, p. 24) di natura sociale. Scrive a questo proposito Bloor: «la società fornisce alla mente dell'individuo questi elementi e crea anche le condizioni in cui possono venire mantenuti e rafforzati» (*ibidem*); è questo contesto a fornire all'esperienza individuale – anche quella di uno scienziato in laboratorio – il suo senso. L'esperienza individuale va insomma ad agire su un sistema di credenze precedenti la cui diffusione ed il cui radicamento sono spiegabili solo ricorrendo a processi di tipo sociale quali ad esempio l'istruzione; la stessa esperienza, situata in sistemi di credenze differenti, darà esito a credenze differenti: Tolomeo e Copernico osservano entrambi il moto del Sole, ma si esprimono diversamente circa la sua posizione rispetto alla Terra. Il fatto poi che una credenza debba essere legata a un'esperienza ripetibile, pubblica e impersonale, per poter essere qualificata come conoscenza, è anch'esso una norma sociale. Ora: se l'esperienza è già da sempre in ogni caso sociale e se per di più metodi e risultati scientifici sono convenzioni⁶⁵ sociali, sia le credenze vere che quelle false possono essere spiegate sociologicamente: si ammette la possibilità di una sociologia della scienza, non solo di una sociologia dell'errore.

⁶⁵ Convenzionale non significa arbitrario. Credibilità sociale e utilità pratica trasformano qualcosa in una convenzione.

Non intendiamo addentrarci oltre nel Programma Forte. Una precisazione è tuttavia d'obbligo: il Programma Forte non sostiene che la conoscenza sia esclusivamente sociale. Piuttosto, «il programma forte sostiene che la componente sociale è sempre presente e costitutiva della conoscenza. Ma non dice che è la sola componente, o che è la componente che deve essere necessariamente considerata come il fattore di innesco di qualsiasi mutamento. Si tratta di una condizione di sfondo» (*ivi*, p. 230).

1.2.3. Hughes

Focalizziamoci ora sull'ultima delle tre figure che abbiamo individuato con Law (2008): Hughes. Ciò che rende il lavoro di Hughes particolarmente interessante per la ANT, è il ricorso alla metafora del sistema. Nel suo studio dedicato all'invenzione della lampadina da parte di Edison, Hughes mostra come le tecnologie non si sviluppino in forma isolata, ma siano invece integrate entro più ampi sistemi tecnologici ed economico-sociali. Nel caso in esame, Edison si muove all'interno di precisi vincoli economico-organizzativi – costo delle materie prime, necessità di servire più cittadini, etc. – che influiscono tra le altre cose sui materiali utilizzati per la costruzione del filamento. Sismondo (2010) nota inoltre come Edison, impegnato in un processo di problem-solving, abbia oltrepassato – ignorandoli – i confini disciplinari. Stando a Law (2008) sarebbe qui all'opera quella logica relazionale che diventerà centrale in tutte le STS ed in particolare nella ANT. Si tiene infatti fede al principio secondo cui «elements in a system are significant – and indeed achieve their form and character – only in relation to one another⁶⁶» (*ivi*, p. 631). Tecnologia e società retroagiscono incessantemente l'una sull'altra. Il “sociale” necessita di essere spiegato tanto quanto il “tecnico”.

⁶⁶ Gli elementi in un sistema sono significativi – e sicuramente devono la loro forma e il loro ruolo – solo in relazione tra loro.

1.3. Un'alternativa alla Sociology of Science Knowledge: l'annosa questione della costruzione della conoscenza

A partire dalla fine degli anni '70 del Novecento si assiste alla diffusione di approcci di ricerca che condividono con la SSK l'interesse verso la dimensione sociale della scienza; tra questi, l'Actor-Network Theory. Lo scontro tra le due posizioni si fa piuttosto acceso⁶⁷. Il contributo che la Sociology of Science Knowledge ha apportato allo studio sociologico della conoscenza scientifica è fuori discussione: come abbiamo visto, essa ha di fatto consentito il passaggio dalla sociologia dell'errore alla sociologia della scienza. All'entusiasmo iniziale, corrisponderebbe però ora una fase di stallo (Latour, 1992): da un lato, il ricorso a categorie proprie dell'analisi macro-sociologica – come quella di interesse – si è dimostrato poco fruttuoso per un'analisi dettagliata dell'impresa scientifica; dall'altro, lo studio a livello micro di quest'ultima ha dato esito a case-studies che non sembrano essere in grado di cogliere in modo soddisfacente i collegamenti esistenti tra scienza e società. Urge dunque operare una decisa rottura rispetto al programma di ricerca della Sociology of Science Knowledge, cominciando col mettere in discussione la nozione di società sulla quale tale teoria fa affidamento.

I Science Studies si sono caratterizzati sin dalla loro origine per il ricorso alla metafora della costruzione – sociale – della conoscenza. Come nota Sismondo (2008), essa implica che scienza e tecnologia siano in larga parte sociali. Da qui, due conseguenze: scienza e tecnologia non possono definirsi naturali al pari di una roccia o di un insetto; ancora: non vi è un rispecchiamento diretto tra natura e idee circa la natura stessa, essendo per l'appunto queste ultime il risultato di un processo di costruzione. A seconda dell'uso che ne viene fatto, la metafora può essere estesa sino ad arrivare a comprendere le istituzioni – conoscenza, metodologia, campo di ricerca, routines; i resoconti e le teorie – strutturati a partire da dati e osservazioni; i prodotti o artefatti del laboratorio – materialmente costruiti; gli oggetti del pensiero o rappresentazioni.

Più che la metafora in sé, è la qualifica “sociale” che la accompagna a destare perplessità tra i teorici ANT. Essa può essere utilizzata in più accezioni. Secondo la prima, il fatto reale consiste in – è letteralmente composto da – legami sociali: «things

⁶⁷ Non è nostra intenzione addentrarci nei dettagli della diatriba. Rimandiamo chi fosse interessato a Callon & Latour (1992), Collins & Yearley (1992), Latour (1992).

consist of or in social ties⁶⁸» (Latour, 2003, p. 3). La qualifica “sociale” designa in questo caso un tipo particolare di materiale. Si tratta di una posizione sostenuta polemicamente da coloro i quali si oppongono all’idea di costruzione e che non troverebbe pertanto appoggio all’interno dei Science Studies.

Più diffusamente, il ricorso alla metafora di costruzione implica il riferimento ad una precisa idea di società: la solidità e la resistenza dei legami sociali invocati per spiegare la scienza sarebbe per così dire garantita dalla solidità e resistenza della società stessa. È lo stesso errore nel quale ricade la SSK: assumere contemporaneamente una posizione costruttivista nei confronti della realtà e una realista per quanto concerne la società – da cui la qualifica di *social realism*. Questo significa che il principio di simmetria metodologica di Bloor non invita solo ad occuparsi delle credenze indipendentemente dal fatto che esse siano vere o false; stabilisce anche che le categorie da utilizzare in questa impresa debbano essere sociali. Nelle parole di Latour: «it brackets off Nature and makes the ‘Society’ pole carry the full weight of explanation. Constructivist where Nature is concerned, it is realistic about Society⁶⁹» (Latour, 1993, p. 94).

Latour e la ANT non intendono abbracciare né questa posizione, né quella ad essa diametralmente opposta – *natural realism* – «which starts from the existence of objects to explain why we human agree about them⁷⁰» (Callon & Latour, 1992, p. 345). Suggestiscono piuttosto di riformulare le nozioni di società e di natura sulle quali entrambe si fondano.

Per fare questo, è necessario superare tre ordini di problemi strettamente legati all’idea di costruzione: eccessiva enfasi sull’iniziativa del soggetto; l’idea che sia possibile definire una lista di ingredienti e le relative proprietà prima che la costruzione abbia avuto luogo; da ultimo, l’accezione negativa riconosciuta all’idea stessa di costruzione, stando alla quale una cosa fabbricata sarebbe falsa o comunque meno reale.

L’idea di costruzione non deve però essere abbandonata. Da essa discendono infatti alcune proprietà interessanti per il “costruito”: solidità, incertezza, molteplicità, eterogeneità, storicità, fragilità⁷¹.

⁶⁸ Le cose possono essere rappresentate come o sono fatte di legami sociali.

⁶⁹ Esclude la natura e fa sì che la società si faccia carico della spiegazione nella sua interezza. Costruttivista per quanto concerne la natura, è realista per quanto riguarda la società.

⁷⁰ Che si fonda sull’esistenza degli oggetti per spiegare perché gli umani riescano a raggiungere un accordo circa gli oggetti stessi.

⁷¹ Verranno ampiamente spiegate nei prossimi paragrafi.

Nei prossimi paragrafi, vedremo come Latour, uno dei più influenti studiosi ANT, abbia ridefinito la metafora della costruzione. Fatto questo, sarà possibile usare l'attributo "sociale" in una nuova accezione. Seguire l'evoluzione di queste due nozioni ci consentirà sia di collocare più precisamente la ANT all'interno degli STS – così da comprendere in che modo essa abbia contribuito allo sviluppo di questo campo – che di introdurre alcuni dei concetti chiave di questo approccio di ricerca, attraverso i quali rileggere poi il lavoro di Massa.

1.4. La ANT e la metafora della costruzione

È tempo di ricapitolare il percorso fatto sin qui. Abbiamo inizialmente chiarito origine ed interessi dei Science and Technology Studies, il campo disciplinare che ha dato i natali all'actor-network theory; sintetizzando: essi si occupano delle molteplici declinazioni del rapporto scienza/tecnologia/società. Abbiamo quindi brevemente ripercorso con Law (2008) il loro sviluppo, concentrandoci in particolare sulla Sociology of Science Knowledge – etichetta con la quale erano soliti definirsi sino alla fine degli anni '70 – e più in dettaglio sullo Strong Programme di David Bloor; il suo principio di simmetria ha infatti aperto alla sociologia la possibilità di entrare nel merito dei contenuti della scienza. Siamo infine giunti ad introdurre l'actor-network theory: essa critica la SSK, accusandola di *social realism*. Dopo tutti gli sforzi fatti per garantirsi la possibilità di indagare l'impresa scientifica con categorie sociologiche, si mette ora in dubbio la nozione stessa di società, proponendo addirittura di riscrivere completamente i rapporti società/natura. Latour è in prima linea. Circoscrivere i suoi oggetti di ricerca è impresa ardua: studioso STS, è tra i fondatori della ANT e tuttora uno dei suoi rappresentanti più illustri. Muove i primi passi nel campo dei *laboratory studies* conducendo ricerche etnografiche nei luoghi in cui letteralmente si fa l'impresa scientifica – i laboratori, per l'appunto. Il suo contributo si situa all'incrocio di filosofia, sociologia e antropologia. Vediamo ora in che modo abbia ridefinito la metafora di costruzione della conoscenza.

1.5. La catena del referente

Latour rifiuta l'idea che possa esservi una relazione diretta tra l'espressione linguistica e l'oggetto che essa rappresenta e cui si riferisce. Ciò che la scienza dice a proposito del mondo non rispecchia quanto sta "là fuori": la conoscenza non nasce infatti dal confronto diretto tra mente e mondo. Essa – quantomeno in campo scientifico – è piuttosto il risultato di una catena di trasformazioni mediante la quale la materia diviene segno.

at every stage, each element belongs to matter by its origin and to form by its destination; it is abstracted from a too-concrete domain before it becomes, at the next stage, too concrete again. (...) We see only an unbroken series of well-nested elements, each of which plays the role of sign for the previous one and of thing for the succeeding one⁷² (Latour, 1999b, p. 56).

Prendiamo a prestito un esempio dal testo di Latour. Seguendo la tradizione dei *laboratory studies*, lo studioso segue una spedizione di scienziati impegnati nell'analisi del terreno ai margini della foresta pluviale brasiliana. Devono determinare se sia essa ad avanzare, o la savana confinante. La zona prescelta viene divisa in quadranti, da ciascuno dei quali viene prelevato un campione di suolo; ogni campione viene quindi riposto all'interno di uno specifico settore di una particolare teca comparatrice. Quest'ultima è una sorta di cassetto trasparente suddiviso in più scomparti, ognuno corrispondente a uno specifico quadrante dell'area oggetto di studio. I campioni – e attraverso di loro le zone – sono così facilmente comparabili. Possono essere inoltre spostati e esaminati – anche spediti in un laboratorio oltre oceano. Ancora: i dati derivanti dalla loro analisi potranno essere integrati con quelli prodotti da altri studiosi – nel caso specifico da un botanico – sulla base della posizione occupata dai rispettivi campioni nella griglia proiettata sull'area di lavoro. Sarà persino possibile tracciare una cartina dettagliata che riporti la composizione del suolo nelle diverse zone. Ricapitolando, incontriamo tre passaggi: foresta, campione di terreno, cartina. La pubblicazione, il testo che rappresenta la fase finale della ricerca, è da essi collegata al

⁷² Ad ogni istante ogni elemento appartiene alla materia quanto a origine e alla forma quanto a destinazione; è astratto da un dominio sin troppo concreto prima che diventi, allo stadio successivo, nuovamente eccessivamente concreto. Vediamo solo una serie ininterrotta di elementi ben impilati, ognuno dei quali funge da segno per il precedente e da cosa per il successivo.

suo oggetto – la foresta e il suo suolo. Questo processo di transustanziazione prende il nome di iscrizione – inscription: «a general term that refers to all type of transformations through which an entity becomes materialized into a sign, an archive, a document, a piece of paper, a trace⁷³» (ivi, p. 306).

Ciò che prima era ingombrante e inamovibile – come il terreno di una foresta – può ora entrare in relazione con più uomini – altri studiosi, ad esempio – e oggetti – dati differenti – senza subire deformazione. Diviene cioè un *immutable and combinable mobile*.

La conoscenza scientifica si fonda su di una catena di iscrizioni reversibile e tracciabile in ogni suo punto:

It is a matter of aligning each stage with the ones that precede and follow it, so that, beginning with the last stage, one will be able to return to the first. (...) There is truth and there is reality, but there is neither correspondence nor *adequatio*. To attest and to guarantee what we say, there is a much more reliable movement – indirect, crosswise, and crablike – through successive layers of transformations⁷⁴ (ivi, p. 64).

È la teca comparatrice a rendere possibile il processo di iscrizione: è un “inscription device⁷⁵”. La sua natura è ibrida: è un oggetto le cui fattezze consentono il passaggio materia/segno: «The pedocomparator has made the forest-savanna transition into a laboratory phenomenon almost as two dimensional as a diagram, as readily observable as a map, as easily reshuffled as a pack of cards, as simply transported as a suitcase⁷⁶» (ivi, p. 53).

Lungi dall’essere puramente un fatto intellettuale, la conoscenza ha a che fare con la pratica e con la materia in ogni sua forma.

⁷³ Un termine generico che si riferisce a tutti i tipi di trasformazione attraverso i quali un’entità viene materializzata in segno, archivio, documento, carta, traccia.

⁷⁴ Si tratta di allineare ogni stadio con quello che lo precede e con quello che lo segue, così che partendo dall’ultimo sia possibile tornare al primo. C’è verità e realtà, ma non corrispondenza o adeguamento. Per attestare e garantire [la verità] di quello che diciamo, c’è un movimento molto più affidabile – indiretto, laterale, a “passo di gambero” – attraverso strati successivi di trasformazioni.

⁷⁵ Un congegno d’iscrizione.

⁷⁶ La teca comparatrice ha realizzato la transizione da foresta-savana a fenomeno di laboratorio bidimensionale quanto un diagramma, osservabile come una mappa, ricombinabile come un mazzo di carte, trasportabile quanto una valigia

1.6. Il naturale è fabbricato

Nel paragrafo precedente, abbiamo chiarito che la conoscenza scientifica non procede per semplice adeguamento alla realtà esterna; implica piuttosto una catena di trasformazioni. Sono la reversibilità e la tracciabilità di questa catena a garantire la veridicità della conoscenza stessa. Seguiamo Latour nell'analisi degli studi di Pasteur sui fermenti lattici. Questo ci permetterà di comprendere le ricadute di questa posizione epistemologica sullo statuto ontologico dell'oggetto.

Stando all'esponente ANT, leggendo attentamente i resoconti delle ricerche di Pasteur, è possibile notare che durante l'esperimento il lievito, inizialmente impurità o semplice sottoprodotto di un processo di fermentazione, diviene l'attore principale della fermentazione stessa, una forma di vita ben identificata avente ruolo attivo. Come si arriva a questo punto?

Innanzitutto, l'oggetto in questione viene sottoposto ad una serie di test, di prove, in laboratorio. Le sue *performances* determinano l'attribuzione ad esso di determinate competenze: non gli si garantisce ancora un'essenza, ma capacità d'azione – non si sa ancora precisamente cosa sia; si sa però cosa è in grado di fare. Nel caso in esame, abbiamo una sostanza non ancora ben identificata in grado di intorbidire l'acqua, di formare un deposito, di produrre gas, etc. Successivamente, mediante comparazione, viene ad essa dato uno status ontologico: la sostanza potrebbe assomigliare alle piante – al lievito di birra. È ora possibile chiamarla in causa per spiegare una serie di attività – ad esempio la lavorazione del formaggio – che solo adesso, con la comparsa del nostro attore, possiamo dire di comprendere.

L'attore-fermento viene insomma progressivamente definito grazie alle prove cui è sottoposto: «we slowly moved from a series of attributes to a substance. The ferment began as attributes, and ended up being a substance, a thing with clear limits, with a name, with obduracy, which was more than the sum of its parts⁷⁷» (*ivi*, p. 151). Solo in seguito all'istituzione del fermento come sostanza, il fermento stesso acquista valore causale.

⁷⁷ Da una serie di attributi siamo arrivati a una sostanza. Inizialmente il fermento coincideva con i suoi attributi, alla fine era una sostanza, una cosa con limiti chiari, con nome, solida, che era più della somma delle sue parti.

Durante tutto il processo la posizione di Pasteur oscilla continuamente: da un lato, è proprio lui a creare le condizioni perché il fermento emerga; dall'altro, lo scienziato deve in qualche modo riuscire a dimostrare che il fermento esiste indipendentemente dal setting che è stato approntato per lui. All'inizio, i suoi resoconti lo ritraggono in piena attività, intento ad armeggiare con l'apparecchiatura del laboratorio. Man mano che lo status ontologico del fermento si rafforza, lo scienziato sembra retrocedere, finché sarà il fermento ad autorizzarlo a parlare in sua veste; mediante i suoi gesti, «Pasteur authorizes the yeast to authorize him to speak in its name⁷⁸» (*ivi*, p.132). Pasteur ha costruito le condizioni affinché il fermento appaia dotato di un'esistenza indipendente, come un ente di natura del tutto separato dalla sfera sociale. Ribadiamo però che l'esistenza indipendente del fermento è stata costruita nel corso dell'esperimento, ne è l'esito ultimo: *constructivist realism*⁷⁹. Focalizziamoci su quest'ultimo passaggio e vediamo come esso sia possibile. Latour abbandona la rigida distinzione tra umano e non umano, garantendo agentività anche a quest'ultimo: Pasteur, il laboratorio, il fermento, sono tutti elementi cui è riconosciuta capacità d'azione. Pasteur dà ad essi la possibilità di entrare in contatto ed interagire nel corso di un evento – l'esperimento. Più precisamente, durante l'esperimento agisce sulle relazioni in cui è immerso il suo oggetto di studio – il fermento – riarticolandole in modo intedito; così ad esempio avanzare l'ipotesi che il fermento possa essere simile a una pianta apre nuove prospettive di studio. Nel corso di questo processo e per mezzo di esso, il fermento appare sempre più caratterizzato da nuovi elementi e da nuove capacità d'azione, acquistando progressivamente indipendenza. Affinché questo sia possibile, sono stati però creati setting artificiali *ad hoc*.

Through the artifices of the laboratory, the lactic acid ferment becomes articulable. Instead of being mute, unknown, undefined, it becomes something that is being made up of many more items, many more articles – including paper presented at the Academy! – many more reactions to many more situations⁸⁰ (*ivi*, p. 143).

⁷⁸ Pasteur ha autorizzato il fermento ad autorizzarlo a parlare a suo [del fermento] nome.

⁷⁹ Realismo costruttivista.

⁸⁰ Attraverso gli artifici del laboratorio, il fermento lattico diviene articolabile. Invece di essere muto, sconosciuto, indefinito, è stato fatto diventare qualcosa composto di molti più oggetti, molte più cose – compreso il paper presentato all'accademia – molte più reazioni a molte più situazioni.

Dalle articolazioni dipende la natura dell'oggetto: per questo il fermento di Pasteur si differenzia dal lievito di birra di Liebig.

Comprendiamo ora l'importanza di sbarazzarsi della definizione classica di "referente". Essa implica infatti l'esistenza autonoma di un'entità da sempre sotto i nostri occhi: la sostanza non ha storia, solo le teorie che la riguardano, alcune delle quali corrispondono meglio di altre allo stato di cose.

Al contrario, fare del referente una catena, un processo di trasformazione, implica che il fenomeno sotto esame non possa esistere indipendentemente dalla pratica che è stata necessaria per istituirlo. L'oggetto è di volta in volta costruito per mezzo di differenti articolazioni, associando elementi nuovi ad altri già articolati o sostituendo parte di questi. I Science Studies documentano questo processo.

Spiegare socialmente il contenuto della scienza significa dunque secondo questa prospettiva rintracciare le associazioni e le articolazioni umano-non umano che caratterizzano l'impresa scientifica, seguirne le traslazioni. Vediamo ora nel dettaglio cosa questo significhi.

1.7. Primi elementi sul rapporto tra umano e non-umano: attante, attore e traslazione

Nel paragrafo precedente si è suggerito di garantire agentività agli oggetti e di seguire la loro articolazione con altri elementi umani o non umani. Cerchiamo ora di comprendere cosa questo significhi.

Piuttosto che chiedersi a quale regione ontologica appartenga ciò che ci troviamo davanti – sociale o naturale? Uomo o artefatto? – e su questa base attribuire ad esso, qualsiasi cosa sia, delle proprietà o delle competenze specifiche – l'agentività, ad esempio – Latour propone di focalizzarsi su ciò che l'oggetto o il soggetto in questione stanno facendo.

Prendiamo in esame con Latour (1999b) il caso di un individuo armato. Chi ha sparato? L'individuo o la pistola? La domanda è mal posta. Vediamo perché.

Entrare in possesso di un oggetto – una pistola ad esempio – ci consente di intraprendere corsi d'azione che prima erano preclusi. Il legame così instaurato provoca

un cambiamento nella finalizzazione – goal – della nostra azione: ora che ho la pistola in mano sparo e uccido, prima mi era impossibile. Chiamiamo questo fenomeno traslazione: «I used translation to mean displacement, drift, invention, mediation, the creation of a link that did not exist before and that to some degree modifies the original two [goals]⁸¹» (*ivi*, p. 179). In questo caso, la traslazione riguarda il goal dell'azione. In seguito ad essa, la nostra essenza è modificata.

Chiariamo quest'ultimo punto riprendendo l'esempio di Pasteur: lo status ontologico del fermento – il fatto che esso esista come entità indipendente – viene progressivamente rafforzato e affermato attraverso *trial of forces*: in ragione delle articolazioni acquisisce nuovi attributi sino a divenire sostanza. La sua esistenza dipende da ciò che fa: «essence is existence and existence is action⁸²» (*ibidem*); in seguito all'articolazione con la pistola – al fatto di stabilire una connessione con essa – abbiamo la possibilità di intraprendere un corso d'azione nuovo, abbiamo acquisito nuovi attributi, dunque la nostra essenza è cambiata: «if i define you by what you have (the gun), and by the series of association you enter into when you use what you have (when you fire the gun) then you are modified by the gun⁸³» (*ibidem*). Ben inteso, le considerazioni di cui sopra valgono anche per l'artefatto con cui entriamo in relazione: la pistola è diversa a seconda che si trovi in un cassetto o che sia impugnata da qualcuno. Da ciò si deduce che la traslazione è sempre simmetrica.

Ci troviamo dunque di fronte a tre attori diversi: l'individuo, la pistola e l'*assemblaggio* individuo-pistola. Designamo con attore «anything that does modify a state of affairs by making a difference⁸⁴» (*ivi*, p. 71). Nel caso in cui si tratti di un non-umano – come la pistola – usiamo invece il termine attante. Abbiamo in questo modo garantito agentività – *agency* – alla pistola stessa; il che vuol dire che riteniamo la pistola in grado di modificare lo stato di cose – «making some difference to a state of affairs⁸⁵» (*ivi*, p. 52). Sarà ormai chiaro che nella ANT si registra uno sforzo linguistico teso a enfatizzare l'attività compiuta dal non umano – il suo ruolo attivo. Per garantire agentività all'artefatto occorre sfumare il più possibile la netta distinzione tra vocabolario riservato

⁸¹ Ho utilizzato il termine “traslazione” intendendo dislocamento, deviazione, invenzione, mediazione, creazione di una connessione che non esisteva prima e che in parte modifica i due goals originali.

⁸² L'essenza è esistenza e l'esistenza è azione.

⁸³ Se ti definisco per quello che hai (la pistola) e per la serie di associazioni in cui entri a far parte quando usi quello che hai (quando spari con la pistola), allora sei modificato dalla pistola.

⁸⁴ Qualsiasi cosa modifichi uno stato di cose producendo una differenza.

⁸⁵ Produrre una differenza in uno stato di cose.

esclusivamente alle attività umane e repertorio utilizzato invece per oggetti e mondo naturale (Callon & Latour, 1992).

Ben inteso, questo non significa squalificare ciò che tradizionalmente viene inteso come attributo esclusivo del soggetto: «This interest for the object as nothing to do with a privilege given to ‘objective’ matter in opposition to ‘subjective’ language, symbols, values or feelings⁸⁶» (Latour, 2005, p. 76).

Prendiamo nuovamente in considerazione l’assemblaggio uomo-pistola. È intuitivo affermare che la pistola non spari da sola e che l’individuo non possa farlo senza avere l’arma tra le mani. In virtù dell’aver accordato agentività al non umano, l’azione – sparare – diviene proprietà di un’associazione di attanti, non del singolo individuo. Si è soliti tuttavia individuare un unico responsabile dell’azione, che viene presentato sotto un qualche tipo di forma – uomo, spirito, oggetto, struttura, etc. Chiamiamo questa forma ‘figurazione’. L’azione che noi attribuiamo al singolo elemento è resa possibile dalle relazioni che esso intrattiene con altri: «provisional actorial roles may be attributed to actants only because actants are in the process of exchanging competences, offering one another new possibilities, new goals, new functions⁸⁷» (Latour, 1999b, p. 182). Parafrasando Latour, non sono gli aerei che volano, ma le compagnie aeree, assemblaggi di uomini e artefatti.

1.8. Ancora sul rapporto umano non-umano: la traslazione come delega

Gli oggetti non sono solo in grado di modificare l’esito possibile dell’azione, possono persino cambiarne radicalmente il significato. Esaminiamo più da vicino cosa fa un dosso artificiale (Latour, 1999b). Installato per proteggere i pedoni, ad esso va riconosciuto un ruolo attivo: è capace di modificare l’obiettivo dell’azione del conducente. Al dosso è stata delegata un’azione ben precisa – salvaguardare l’incolumità dei passanti – che ora, reificata in una concrezione nell’asfalto, da ingiunzione morale è divenuta sollecitazione di una parte meccanica del veicolo: si è

⁸⁶ Questo interesse per l’oggetto non ha niente a che vedere con un privilegio dato alla materia “oggettiva” in opposizione a linguaggio, simboli, valori o sentimenti “soggettivi”.

⁸⁷ Il ruolo dell’attore può essere attribuito provvisoriamente all’attante solo perché gli attanti sono intenti a scambiarsi competenze, offrirsi a vicenda nuove possibilità, nuovi goals, nuove funzioni.

obbligati a rallentare per non danneggiare gli ammortizzatori, non per obbedire a una autorità esterna. In questo tipo di traslazione si assiste ad uno scivolamento o *shift* attoriale – da una persona in carne e ossa, a una concrezione dell’asfalto – unitamente ad uno scivolamento spazio-temporale – è comparso un nuovo oggetto nel quartiere, presente notte e giorno. Ben più importante: coloro i quali hanno deliberato e realizzato l’installazione del dosso non sono più fisicamente presenti sulla scena; le loro azioni continuano però ad avere effetti. Utilizziamo il termine delega proprio per enfatizzare questo punto: «an action, long past, of an actor, long disappeared, is still active here, today, on me» (*ivi*, p. 189). L’artefatto ha effetti politici: mi obbliga a tenere un certo comportamento per conto di qualcun altro⁸⁸.

1.9. Un nuovo modo di intendere la metafora della costruzione

Introducendo la ANT, abbiamo accennato a tre ordini di problemi relativi alla metafora della costruzione. Dovremmo ora avere gli elementi necessari per procedere ad una loro ridefinizione.

Il primo oggetto del contendere riguardava l’eccessiva enfasi posta sull’iniziativa del soggetto. Ad essa è subentrata ora la nozione di “assemblaggio”. Non possiamo più attribuire capacità d’azione esclusivamente al soggetto. Inoltre, non c’è una causa o sorgente dell’azione: «an actant is ‘not the source of action but the moving target of a vast array of entities swarming toward it’; it ‘is what is made to act by many others’⁸⁹» (Latour, 2005, p. 46). Ancora: tentare di definire a priori le proprietà degli elementi da cui dipende l’azione non ha più senso. Esse variano a seconda delle relazioni che i componenti l’assemblaggio intrattengono l’un l’altro.

Da ultimo, l’idea di costruzione perde qualsiasi accezione negativa: seguendo da vicino l’esperimento di Pasteur ci siamo resi conto che l’attribuzione di sostanza passa per la definizione di una serie di attributi, la quale richiede a sua volta l’allestimento di un setting particolare – l’esperimento scientifico. Il fermento è costruito articolandolo in

⁸⁸ Riferendo tutto ciò all’ambito educativo, questo suggerisce che la presenza fisica dell’educatore non è sempre necessaria. Il processo educativo può continuare in sua assenza se opportunamente delegato a un artefatto. Esploreremo più in dettaglio il ruolo del non umano in educazione nei cap. 2.1 e 2.2 parte terza.

⁸⁹ Un attante non è la sorgente dell’azione, ma il bersaglio semovente di una vasta gamma di entità che si muove brulicando verso di lui; è ciò che viene fatto agire da molti altri.

modo inedito con nuovi elementi. La sostanza è ciò che tiene insieme più attanti in un assemblaggio stabile: il termine ‘fermento lattico’ designa letteralmente la stabilità di un assemblaggio.

Rimane ora da ridefinire il significato della qualifica “sociale”.

1.10. Un nuovo modo di intendere il sociale: dalla società al collettivo

Stando ai paragrafi precedenti, l’Actor-network theory ritiene che l’azione non sia mai imputabile ad un singolo attore. È piuttosto proprietà di un assemblaggio: «action is borrowed, distributed, suggested, influenced, dominated, betrayed, translated⁹⁰» (*ibidem*).

Questo è possibile poiché viene garantita agentività al non-umano. Ciò significa riconoscere alla materialità il ruolo di mediatore: «Mediators transform, translate, distort, and modify the meaning or the elements they are supposed to carry⁹¹» (*ivi*, p. 39). Il mondo è insomma per la ANT una catena di mediatori attiva in ogni suo punto. Le connessioni tra gli anelli di questa catena trasportano trasformazione: sono traslazioni.

Diametralmente opposta a questa concezione sta quella della sociologia tradizionale. Essa ricorre massicciamente a ciò che Latour chiama intermediario: «An intermediary, in my vocabulary, is what transports meaning or force without transformation: defining its inputs is enough to define its outputs⁹²» (*ibidem*, p. 39). L’intermediario trasporta sulla scena una forza esterna. Cerchiamo di chiarire la questione con un esempio. Nel caso della SSK – che infatti viene criticata – la nozione di interesse funge da intermediario per quella di conflitto sociale⁹³. In ultima istanza sarà il conflitto sociale – non l’interesse – a spiegare il contenuto della scienza stessa. Il che significa accordare al conflitto sociale natura causale. Il cuore del problema sta però nel prossimo passaggio.

⁹⁰ L’azione è prestata, distribuita, suggerita, influenzata, dominata, tradita, tradotta.

⁹¹ I mediatori trasformano, traducono, distorcono e modificano il significato o gli elementi che si presuppone trasportino.

⁹² Nel mio vocabolario un intermediario è ciò che trasporta significato o forza senza alcuna trasformazione: definire i suoi inputs è sufficiente a definire i suoi outputs.

⁹³ Cfr. cap. 1.2.2. parte terza.

La nozione di conflitto sociale rimanda a sua volta all'idea che vi sia qualcosa come una società, di cui è possibile dare una definizione ostensiva; si ritiene inoltre possibile conoscere in anticipo da cosa essa è formata. La sociologia tradizionale fonderebbe insomma le sue spiegazioni su «the overarching, indisputable, always already there, all-powerful society⁹⁴» (Latour, 2003, p. 3). La sua posizione è però il prodotto di una forzosa separazione tra umano e non umano, sociale e naturale, per altro subito aggirata. La tanto invocata robustezza della società implica infatti che in essa siano stati inclusi in maniera inconsapevole elementi non umani, garantendone per di più l'agentività. Le competenze sociali dell'uomo da sole non potrebbero infatti giungere a questo risultato. A differenza della 'sociologia del sociale' la ANT compie quest'operazione scientemente e alla luce del sole (Latour, 2005). Per riferirsi a questo intricato insieme di connessioni, che coinvolge tanto l'umano quanto il non-umano, la ANT propone l'uso del termine 'collettivo'. Il termine sociale, nella sua accezione comune, designa infatti «an artifact produced by the application of an ill-adapted notion of causality⁹⁵» (ivi, p. 109). Rimanda infatti all'idea di società come entità esterna alla quale attribuire in ultima istanza – e attraverso i passaggi che abbiamo descritto – valore causale.

Le implicazioni per la sociologia sono notevoli: la società in sé non esiste. Scrive a proposito Latour: «There is no society, no social realm, and no social ties, *but there exists translations between mediators that may generate traceable associations*⁹⁶» (ibidem). Da quanto detto sin qui consegue che il termine 'sociale' debba essere utilizzato per designare «the associations of many different sources of relatively solid ingredients⁹⁷» (Latour, 2003, p. 4). La neo fondata sociologia delle associazioni dovrà interrogarsi circa le associazioni possibili e relative controversie teoriche; si occuperà inoltre dei processi grazie ai quali queste ultime perdurano o sono state risolte.

Il fallimento in ambito scientifico mette a nudo l'inadeguatezza del *modus operandi* della sociologia tradizionale in ogni campo: «We have concluded that, overall and in the

⁹⁴ L'onnicomprensiva, incontestabile, già da sempre presente, onnipotente società

⁹⁵ Un artefatto prodotto dall'applicazione di una scorretta nozione di causalità.

⁹⁶ Non esiste società, dominio sociale, legami sociali, ma esistono traslazioni tra mediatori che possono generare associazioni tracciabili.

⁹⁷ L'associazione di molte fonti differenti di ingredienti relativamente solidi.

details, social theory has failed on science *so radically* that it's safe to postulate that it had *always failed* elsewhere as well⁹⁸» (Latour, 2005, p. 94, corsivo in originale).

Invece che seguire gli attori coinvolti nell'impresa scientifica – umani e non umani – essa ha preferito ricorrere a intermediari tramite i quali trasportare nella scienza forze di origine sociale. Ha incontrato però la dura opposizione di scienziati e ingegneri le cui pratiche e il cui ambito professionale erano sotto esame. La loro voce non poteva essere ignorata: dopotutto, proveniva da ambienti molto vicini all'accademia!

A questo punto, cerchiamo di comprendere meglio come è possibile studiare il mondo facendo di esso una catena di mediatori. Prima però presentiamo per completezza una sintesi del modello di spiegazione della scienza proposto da Latour.

1.11. Un modello in cinque anelli per spiegare la scienza

Immaginiamoci un atomo, con quattro orbite ellittiche che si intersecano in prossimità del nucleo; oppure un fiore, una sorta di margherita a quattro petali, con un grosso bottone centrale. Questo è il modo in cui Latour (1999b) rappresenta graficamente la scienza. Cinque – le quattro orbite o i quattro petali più il centro – sono infatti i processi – gli anelli – che devono essere presi in considerazione simultaneamente se si vuole comprendere in cosa sia impegnata una determinata disciplina scientifica.

Abbiamo già visto in azione il primo anello trattando della catena del referente; essa trasforma il mondo in immutabile e combinabile mobile, producendo conoscenza. Il *loop* in questione ha a che fare con gli strumenti e l'equipaggiamento coinvolti in questo processo, con i luoghi in cui sono contenuti – musei, accademie, biblioteche, etc – e con quelli che consentono di esplorare. È attraverso questi elementi infatti che la conoscenza viene costruita.

Il secondo anello riguarda la cosiddetta autonomizzazione: «it concerns the way in which a discipline, a profession, a clique, or an “invisible college” becomes independent and forms its own criteria of evaluation and relevance⁹⁹» (*ivi*, p. 101). Ciò significa

⁹⁸ Abbiamo concluso che, complessivamente e nel dettaglio, la social theory ha fallito così radicalmente a proposito della scienza, che senza dubbio ha sempre fallito anche altrove.

⁹⁹ Ha a che fare con il modo in cui una disciplina, una professione, una cricca o un “college invisibile” diviene indipendente e forma i suoi criteri di valutazione e rilevanza.

indagare i criteri che consentono di distinguere lo scienziato dal dilettante, il ricercatore esperto dal novizio e che regolano dunque l'accesso a un determinato campo scientifico o professione, oltre a quelli che regolano i conflitti di competenza tra discipline affini. Si tratta inoltre di focalizzarsi sulle istituzioni deputate a fare tutto questo: centri di ricerca, associazioni, istituti, etc.

Quanto al terzo, esso ripercorre le associazioni. I dati raccolti nel processo corrispondente al primo cerchio devono convincere i colleghi e la comunità scientifica. Devono poter circolare in essa. Lo scienziato, inoltre, deve essere in grado di arruolare nella propria impresa gruppi affatto interessati. Il pedagogista, ad esempio, ha necessità di garantire che insegnanti, genitori, educatori prendano parte al suo studio – per tacere del lavoro richiesto dal *found raising*. Insomma, qualsiasi disciplina, per poter esistere, durare e svilupparsi, ha bisogno di essere posta in un contesto che le garantisca non solo accesso al dato, ma anche la possibilità di vedere crescere le proprie istituzioni e il proprio legame con il mondo professionale. Questo incessante lavoro di tessitura è sulle spalle del ricercatore e può essere compreso solo seguendone le mosse. È inutile dunque tentarne un'analisi basandosi sulla distinzione struttura/sovrastruttura di marxiana memoria.

L'ultimo anello periferico ha a che fare col pubblico, da cui la scienza non è separata. I risultati della scienza non si diffondono spontaneamente, così come non sono in grado di essere metabolizzati ed integrati nelle cosiddette *folk theories* se lasciati a se stessi. Si potrebbe inoltre aggiungere che buona parte della ricerca scientifica è attualmente finanziata del tutto volontariamente da privati cittadini.

Infine, il quinto anello – il contenuto concettuale della scienza – attraversa e lega assieme tutti gli altri; è ciò che tiene unito questo insieme di enti di differente natura. Da ciò consegue che «A concept does not become scientific because it is farther removed from the rest of what it holds, but because it is more intensively connected to a much larger repertoire of resources¹⁰⁰» (*ivi*, p. 108).

I *science studies* hanno reciso i rapporti che legano questo anello agli altri quattro, operando in questo modo una netta separazione tra scienza e società – contenuto e contesto – su cui è stato basato ogni tipo di spiegazione della scienza stessa, *internalista*

¹⁰⁰ Un concetto non diviene scientifico perché è allontanato ancora di più da ciò che tiene assieme, ma perché è ancora più strettamente connesso a un più vasto repertorio di risorse.

o externalista che sia. Questa operazione esita inoltre nella convinzione che esista qualcosa come un mondo sociale completamente slegato da scienza e tecnologia, che è possibile comprendere senza considerare le ricadute che queste ultime hanno sul primo¹⁰¹.

Se volessimo applicare questo modello al dibattito pedagogico, la proposta massiana si situerebbe nel primo dei cinque anelli. Dispositivo educativo e clinica della formazione rappresenterebbero il tentativo di specificare criteri e strumenti grazie ai quali la pedagogia potrebbe dar luogo a una propria catena del referente. Grazie ad essi dovrebbe dunque divenire possibile attuare il passaggio da materia a segno.

1.12. ANT: teoria o metodo?

Nei paragrafi precedenti abbiamo collocato la ANT nel dibattito interno agli STS; l'abbiamo inoltre vista in azione in laboratorio e ci siamo soffermati sui suoi capisaldi teorici; ne abbiamo inoltre esaminato brevemente le ricadute tanto nei Science Studies, quanto in sociologia. Tentiamo ora una sintesi. Sarà questa l'occasione per comprendere meglio cosa si nasconda dietro alla denominazione 'actor-network'.

Basandoci su quanto emerso dal caso Pasteur e seguendo Law (1999), notiamo innanzitutto che la ANT estende a tutti gli enti l'intuizione semiotica secondo cui essi non possiedono un'essenza data una volta per tutte, ma acquisiscono forma e attributi in seguito alle relazioni che intrattengono con altri enti. Sarebbero insomma performati in essere all'interno e grazie a queste relazioni. Ne consegue che la stabilità e la solidità con le quali gli enti stessi si presentano ai nostri occhi non devono essere date per scontate; tutto è incerto e potenzialmente reversibile. Detto altrimenti, «actor-network theory may be understood as a *semiotic of materiality*¹⁰²» (ivi, p. 4).

Stando così le cose, diviene vitale comprendere «how it is that things get performed (and perform themselves) into relations that are relatively stable and stay in place¹⁰³» (ibidem). La ANT si propone quale metodo per raggiungere quest'obiettivo. Essa non è

¹⁰¹ Da qui l'importanza dello studio di Hughes cui abbiamo accennato in apertura.

¹⁰² La ANT può essere intesa come una semiotica della materialità.

¹⁰³ Come accade che le cose siano performate (e performino loro stesse) in relazioni che sono relativamente stabili e durature.

dunque una teoria del sociale: rinuncia a definire a priori ciò di cui il sociale stesso sarebbe composto e rifiuta l'idea che la società possa esercitare qualsiasi forma di pressione sugli attori, invitando il ricercatore a seguire le traslazioni che hanno luogo tra mediatori: «it always was, and this from its very inception, a very crude method to learn from the actors without imposing on them an *a priori* definition of their world-building capacities¹⁰⁴» (Latour, 1999a, p. 20). A ulteriore sostegno di questo, ricordiamo che per la ANT naturale e sociale sono costruiti come domini separati, pur non essendolo: la società di soli uomini su cui si basa buona parte del pensiero sociologico è un inganno, così come il naturale diviene indipendente in virtù del lavoro di un individuo – si pensi a tal proposito a Pasteur e al suo fermento lattico; non si dà inoltre materia senza investimento simbolico.

Veniamo ora alla nozione di network.

1.13. Cos'è un network?

La ANT pone particolare attenzione alla fase di documentazione e scrittura. Il testo, lo abbiamo visto, è l'anello finale della catena del referente e come tale è un mediatore. Esso in particolare consentirebbe al sociologo delle associazioni di proseguire e estendere ulteriormente l'esplorazione delle connessioni sociali – a patto ovviamente che sia un buon testo. A tal proposito, il concetto guida al quale ispirarsi è quello di network: «I would define a good account as one that traces a network. I mean by this word a string of actions where each participant is treated as a full-blown mediator» (Latour, 2005, p.128); il che significa che tutti gli attori chiamati in causa devono fare qualcosa. Se si segue questa indicazione «each of the points in the text may become a bifurcation, an event, or the origin of a new translation¹⁰⁵» (*ibidem*). La stesura del testo diviene dunque un'occasione per rendersi conto della nostra capacità di trattare gli attori come mediatori. Il termine network non designa null'altro che 'un indicatore di qualità' – l'espressione è di Latour. Non corrisponde a nulla di realmente esistente. È in questo simile a una griglia prospettica – a un ausilio che permette di realizzare un disegno o,

¹⁰⁴ È sempre stata, e questo sin dall'inizio, un metodo molto esplicito per imparare dagli attori senza imporre loro a priori alcuna definizione delle loro capacità di costruzione del mondo.

¹⁰⁵ Ogni punto del testo può diventare una biforcazione, un evento, o l'origine di una nuova traslazione.

nel nostro caso, una descrizione. Insomma, «it refers to (...) the summing up of interactions through various kinds of devices, inscriptions, forms and formulae, into a very local, very practical, very tiny locus¹⁰⁶» (Latour, 1999a, p. 17).

Poiché si intende seguire e ricostruire nel dettaglio l'agentività degli attori, la nozione di network si differenzia da quella di struttura. Quest'ultima sottintende infatti l'esistenza di una causa esterna trasportata nel qui ed ora da semplici intermediari (Latour, 2005). Le connessioni tra di essi non sono inoltre esplorate nel dettaglio. Scrive a proposito Latour: «A structure is just a network on which you have only very sketchy information. (...) If I want to have actors in my account, they need to do things, not to be placeholders¹⁰⁷» (Latour, 2005, p. 154).

Con il termine network non si intende inoltre designare alcuna nozione cui ricorrere per dare spiegazione delle interazioni che è possibile registrare a livello micro; esso non è pertanto sinonimo di cultura, società, contesto sociale. L'idea stessa di contesto come contenitore non ha senso nella ANT. Ciò che appare come struttura globale è in realtà un prodotto locale la cui circolazione è resa rapida e sicura da miriadi di connessioni: il capitalismo¹⁰⁸ consiste in uffici e intermediazioni finanziarie, tracciabili e seguibili; un'organizzazione¹⁰⁹ in documenti, resoconti, beni, etc. Se decidiamo di attenerci a ciò che è visibile ed empiricamente tracciabile – perché ha fatto qualcosa e dunque ha lasciato delle tracce – siamo posti di fronte non a strutture o entità astratte, ma ad assemblaggi di cui dobbiamo seguire le connessioni: non il capitalismo, né la stanza dei bottoni, ma – come abbiamo già ribadito – attori e traslazioni. La distinzione tra micro e macro è azzerata. La denominazione stessa 'Actor-network theory', nel suo essere «intentionally oxymoronic¹¹⁰» (Law, 1999, p. 5), intende precisamente ignorare ed elidere entrambe le distinzioni agente/struttura¹¹¹ e livello micro/livello macro. Ben inteso, occorre essere disposti a rinunciare al sogno panottico. Il ricercatore infatti,

¹⁰⁶ Si riferisce al riassunto delle interazioni realizzato attraverso differenti tipi di strumenti, iscrizioni, forme e formule, che confluisce in un luogo molto locale, molto pratico, molto piccolo.

¹⁰⁷ Una struttura è un network su cui hai solo informazioni abbozzate. Se voglio avere attori nel mio resoconto, devono fare qualcosa, non devono essere solo sostituti [di una forza esterna].

¹⁰⁸ Per una lettura del capitalismo in chiave ANT, cfr. Callon (1999).

¹⁰⁹ Sulle implicazioni della ANT per le scienze dell'organizzazione, cfr. Gherardi (2001).

¹¹⁰ Intenzionalmente un ossimoro.

¹¹¹ Gli approcci riflessivi si collocano al contrario all'interno del più ampio discorso relativo ai rapporti tra individuo e struttura sociale: «Transformative learning, critical reflection, practice development and tensions between individual actors and structures discussed in terms of agency are part of the same discourses» (Karvinen-Niinikoski, 2009, p. 334).

almeno nelle intenzioni, segue attori e traslazioni. Sono questi ad indicargli le possibili connessioni. Si esclude così la possibilità di acquisire una visione onnicomprensiva. Il network semplicemente non è in grado di rendere conto di quanto avviene fuori dalle connessioni tracciate.

Notiamo infine che l'accezione con cui il termine 'network' viene utilizzato si discosta da quella prevalente nel senso comune, in cui ad essere accentuata è la possibilità di trasportare senza alcuna deformazione o di accedere in maniera immediata – nel senso di non mediata – all'informazione; si pensi a questo proposito a internet.

1.14. Criticità della nozione di network

Illustriamo ora brevemente con Fenwick e Edwards (2010) le critiche più importanti mosse all'Actor-network theory.

Miettinen, esponente della CHAT – altro approccio sociomaterialista – ritiene che la metafora del network sia impossibile da maneggiare per il ricercatore. Un network è infatti infinito: è effetto esso stesso di altri network e rimanda ad altri network, rendendo di fatto impossibile identificare con precisione un oggetto di lavoro.

In risposta, ricordiamo che la ANT rinuncia in partenza al sogno panottico. Decidere di seguire una connessione significa perdere le altre. Inoltre, come abbiamo visto, il network non esiste nella realtà; è un concetto guida. Non designa altro che il susseguirsi di azioni-traslazioni che dovrebbe formare il nostro resoconto – se ben fatto.

La stessa questione è stata riproposta e riformulata nei termini di difficoltà a troncare il network: tracciare dei confini attorno a un fenomeno significa privilegiare alcune relazioni rispetto a altre, con il rischio di ridurlo precisamente a queste, dimenticando la molteplicità di connessioni da cui è supportato.

Non possiamo che essere d'accordo. Da qui l'importanza di rendere il nostro percorso tracciabile e reversibile.

Da ultimo, la ANT è stata bollata di etnocentricità: come è possibile rendere conto di altri spazi, tempi, tecnologie e artefatti usando strumenti a loro volta situati spazialmente e temporalmente?

Stando alla ANT la conoscenza non si adegua all'oggetto – non ne “rende conto”, ma lo crea a partire da categorie cognitive e pratiche locali. La scienza è inoltre intesa come sub-cultura; quanto da essa affermato è dunque valido unicamente all'interno dei suoi confini. La domanda è dunque mal posta.

2. Dagli STS all'educazione: l'educazione come network

2.1. Educazione e curriculum

Vediamo come la ANT è stata messa al lavoro in ambito educativo.

Abbiamo già detto che essa non è una teoria; non deve dunque essere intesa come un nuovo modo di rappresentare l'educazione, ma come un metodo per studiarla. Nel dettaglio, proprio come la società e il sociale sono costruiti, così anche l'educazione e le categorie o le distinzioni a essa comunemente associate – ad esempio quelle di insegnante/allievo; apprendimento formale/apprendimento informale – emergono grazie all'interazione di umano e non-umano.

Un insegnante, ad esempio, non è certamente tale in virtù della sua forza di volontà, ma in quanto parte di un network più esteso, composto da oggetti che pianifica, seleziona, organizza, valuta e che sollecitano la sua azione – senza dimenticare gli individui con cui interagisce in continuazione: «her 'teacheriness' is not give in the order of things, but is produced in the materially heterogeneous relations of these activities¹¹²» (Fenwick & Edwards, 2010, p. 17).

Venenedo garantita agentività al non umano, l'insegnante non può essere ritenuto l'unico responsabile di ciò che accade. Alle sue intenzioni e ai suoi desideri va infatti aggiunto il ruolo attivo della tecnologia, degli artefatti, dei testi, che traducono e tradiscono allo stesso tempo l'azione che viene loro delegata. L'insegnante è un nodo, il che non significa che ciò che fa sia determinato dal network, ma che il suo mondo interiore – emozioni e intenzioni, valori, pregiudizi – emerge «through the myriad translations that are negotiated among all the movements, talks, materials, emotions and discourses making up the classroom's everyday encounters¹¹³» (*ivi*, p. 21). Ben inteso, quanto detto sin qui in riferimento all'insegnante vale anche per l'alunno: le attrezzature, gli spazi e i tempi si combinano con lo studente e il suo comportamento dando luogo ad attività particolari e influenzando le relazioni sociali. Prendiamo in esame a questo proposito il contributo di Nespor (1994). Si tratta di uno studio piuttosto

¹¹² Il suo essere insegnante non è dato nell'ordine delle cose, ma è prodotto nelle relazioni materialmente eterogenee di queste attività.

¹¹³ Attraverso le miriadi di traslazioni che sono negoziate tra tutti i movimenti, le discussioni, i materiali, le emozioni e i discorsi che compongono gli incontri quotidiani della classe.

datato che è però divenuto un classico, anche per il fatto di essere stato tra i primi ad essersi apertamente confrontato con un altro approccio di ricerca ben più conosciuto e diffuso, la cosiddetta *Community of practice*¹¹⁴. La studiosa è stata inoltre tra le prime a trattare dell'organizzazione spaziale e temporale dei processi di apprendimento.

Abbiamo visto con Latour che una disciplina scientifica altro non è che un network attraverso il quale scorrono flussi di cose e persone. Riprendendo alcuni temi cari alla *Community of practice* – e con il preciso intento di affrancarsi da questo approccio – Nespor intende comprendere come un novizio entri a far parte di questo network, divenendo esperto. Segue dunque il percorso universitario di alcuni studenti, cercando in particolare di comprendere quale sia il ruolo del programma dei corsi nella formazione del practitioner; esso organizza spazio, tempo, strumenti, contenuti e persone, avendo spesso ricadute notevoli sulla vita degli studenti. Gli studenti di fisica, ad esempio, passano lungo tempo nei corridoi di un edificio loro riservato, distante dal resto del campus. Questo porta alla formazione di piccoli gruppi di pari relativamente stabili a cui non partecipano ragazzi di altre facoltà e all'implementazione di tattiche per poter far fronte alla grossa mole di lavoro richiesta, come l'appropriazione – non prevista ma tollerata – di spazi universitari nelle ore notturne. La pratica degli studenti è insomma influenzata dallo spazio materiale e temporale del programma, ma influisce nel contempo su di esso. Il prodotto di questa dialettica è una traiettoria specifica nella materialità del programma che porta alla creazione di reti sociali e alla diffusione di pratiche condivise, creando in questo modo lo studente di fisica.

Divenire esperti non implica solamente frequentare il campus, essere materialmente in un nodo fondamentale di quel network che è la fisica come scienza. Ben più importante è la familiarità e l'utilizzo delle tecnologie rappresentazionali della disciplina.

Testi, problemi, equazioni, analisi di caso, trasportano il mondo costruito dalla fisica nello spazio del programma. I testi deputati a illustrare i capisaldi della scienza mostrano chiaramente questo processo: un problema di vita quotidiana come il moto subisce molteplici traslazioni, tanto da divenire incomprensibile ai non addetti ai lavori. Come vedremo in dettaglio nel prossimo capitolo, questo processo esita nella cancellazione a posteriori dell'intera catena del referente: la conoscenza rappresentazionale sembra reggersi da sola.

¹¹⁴ Cfr. Wenger (2006).

Anche gli studenti producono rappresentazioni: gli appunti o gli schemi che prendono a lezione consentiranno loro di traslare e mobilitare il corso rendendolo comparabile con i testi. Perché le note possano essere legabili con quelle dei compagni o di practitioners più esperti, è necessario ricorrere agli stessi strumenti da essi utilizzati – in questo caso formule matematiche.

Durante il programma – nel corso di anni – lo studente si sgancerà progressivamente dai referenti del mondo quotidiano, accedendo a livelli di significazione sempre maggiori – quasi esoterici, visti da fuori: «a progressive stripping away of the ‘everyday world’ and its replacement with a mathematized world¹¹⁵» (Nespor, 1994, p. 55).

2.2. Conoscenza e processo educativo

Abbiamo seguito Latour in una spedizione in America Latina: il suo resoconto mostra chiaramente come la conoscenza sia il prodotto di attività pratiche, scientemente ordinate, ognuna caratterizzata da metodo e strumenti. Essa non procede per adeguamento alla realtà o per estrazione da essa di concetti mediante riflessione – come anche il caso di Pasteur dimostra. Non ha insomma il suo centro in un soggetto intenzionale e cosciente. Questo perché non si dà separazione tra realtà “là fuori” e soggetto: la realtà stessa è fabbricata; l’oggetto della conoscenza emerge grazie all’articolazione di elementi di differente natura: discorsivi, materiali, istanze soggettive. Proprio come il processo scientifico, il processo di apprendimento non è interamente spiegabile prendendo in considerazione il solo individuo: «learning is not simply an individual or cognitive process. Nor it is simply a social achievement. Learning itself becomes enacted as a network effect¹¹⁶» (Fenwick & Edwards, 2012, p. 4). Lo studio di Sorensen (2009) è illuminante a riguardo. La ricercatrice si chiede quale sia il ruolo della tecnologia nell’apprendimento. La ANT si fonda sulla simmetria: sia all’umano che al non umano è garantita agentività. Se la materialità non è più alla nostra mercé, se essa è in grado di esercitare un’azione, quale è precisamente la sua influenza

¹¹⁵ Una progressiva spoliatura del mondo quotidiano e la sua sostituzione con un mondo matematizzato.

¹¹⁶ L’apprendimento non è semplicemente un processo individuale o cognitivo. Non è nemmeno semplicemente una conquista sociale. L’apprendimento in sé viene rappresentato come l’effetto di un network.

nel processo educativo? Cosa accade, ad esempio, introducendo un computer o una lavagna interattiva in classe? Come vedremo, affidarsi alla tecnologia o a un artefatto comporta la ristrutturazione del processo educativo e influenza il tipo di conoscenza che è possibile costruire. Stando a Sorensen, la ricerca educativa si è di fatto a lungo caratterizzata per un approccio umanista nei confronti della materialità: la materialità è concepita come obbediente strumento al servizio dell'individuo – del suo sviluppo, dei suoi bisogni, dei suoi interessi, del suo benessere. La studiosa procede invece decisamente controcorrente, incrociando i nostri interrogativi. Si chiede infatti «what practice take place when a particular arrangement of social and material components is established (...) what knowledge comes about, what kinds of pupils and teachers are created, and what learning is achieved¹¹⁷» (ivi, p. 2). Per rispondere a questi interrogativi, intraprende uno studio etnografico in una scuola, seguendo tre diverse classi, impegnate in processi d'apprendimento facilitati da tre tecnologie differenti. Lo studio si ispira agli STS e alla ANT e si propone come un tentativo di estenderne il campo di interesse includendovi la pratica educativa. Ambisce inoltre a sviluppare una rete di concetti e categorie che possano facilitare lo studio della materialità in educazione. Riportiamo ora le tre situazioni studiate da Sorensen e le sue considerazioni in merito.

Nel primo caso l'insegnante desidera spiegare il sistema metrico decimale, coinvolgendo direttamente un alunno. Lo invita dunque a saltare e, dopo aver misurato la lunghezza del salto, la raffronta con quella riportata nel testo di matematica, chiedendo alle classe quale dei due salti sia più lungo. Il semplice gesto fisico non permetterebbe al ragazzo di raffrontare la sua *performance* con quella dell'esempio. È necessario ricorrere a un terzo elemento indipendente che funga da standard esterno – il sistema metrico decimale – per rendere comparabili le due situazioni. La classe concorda: il loro compagno ha fatto un salto più corto di quello dell'esempio. Alla fine del processo, il ruolo della materialità è occultato: il gesso utilizzato per segnare la lunghezza del salto, il metro pieghevole usato per misurarlo, lo sforzo fisico, spariscono. La conoscenza è nella mente dei ragazzi e non si riferisce nè alla *performance*

¹¹⁷ Che tipo di pratica ha luogo quando viene stabilita una particolare disposizione di componenti sociali e materiali, che tipo di conoscenza ha luogo, che tipo di studenti e insegnanti vengono creati, che tipo di apprendimento si raggiunge.

dell'alunno, nè all'esempio del testo: è conoscenza dello standard di misura adottato, che è "là fuori". È una conoscenza di tipo rappresentazionale.

Nel secondo esempio preso in considerazione, Sorensen si sofferma su un momento particolare della vita della classe che sta osservando: l'inaugurazione di un soppalco costruito dagli alunni, alla presenza dei loro genitori. Per conoscere l'artefatto, i genitori devono vederlo di persona: in questo caso non c'è separazione tra oggetto della conoscenza – il soppalco – e i genitori. La conoscenza deriva direttamente dal soppalco, che è lì, davanti a loro, presente fisicamente. Il soppalco attrae persone esterne all'istituzione scuola, che sono lì per vederlo e testimoniare la presenza. Nel primo caso lo standard sistema metrico decimale garantisce alla conoscenza validità e universalità, permettendo ai ragazzi di condividere l'apprendimento con chiunque. Per raggiungere il medesimo risultato nel secondo caso trattato, è necessaria la presenza di testimoni diretti: l'attività della scuola diventa qui comprensibile e validabile solo ammettendo esterni nella scuola stessa. Per questo motivo Sorensen definisce questo tipo di conoscenza *communal knowledge*.

Il terzo esempio è ancora più interessante, in quanto mette in luce come la materialità influenzi le disposizioni individuali. Grazie a un blog costruito appositamente dalla ricercatrice, i ragazzi possono interagire tra loro a coppie e costruire un oggetto comune. La dinamica è però particolare: ciascuno aggiunge o sottrae pezzi a ciò che il suo compagno ha fatto, in un processo potenzialmente senza fine. È dunque l'ultima parte a essere attaccata a influenzare la direzione del processo. I ragazzi apprendono certamente qualcosa – banalmente l'uso del programma, ma anche quello di internet... – che non solo non coincide con l'oggetto che stanno costruendo, ma non rappresenta nemmeno qualcosa esistente "là fuori", in una regione altra rispetto a quella in cui si muovono i partecipanti, come invece nel caso del sistema metrico decimale. Non è però presente alcunchè di stabile che dei testimoni possano osservare. Siamo in presenza di un altro tipo ancora di conoscenza. Sorensen nota come in questa situazione le insegnanti, abituate ad avere a che fare con processi del secondo e soprattutto del primo tipo, cercassero di riportare gli alunni a quest'ultimo tipo di processo, suggerendo ad esempio alle ricercatrici di far costruire un villaggio vichingo, tema dell'unità didattica che stavano trattando.

Questi episodi ci aiutano a comprendere come materialità, forma del processo educativo e tipo di conoscenza siano strettamente legate: differenti elementi e differenti relazioni portano a tipi di conoscenza diversi, e organizzano in modo diverso anche le relazioni tra pari. Quest'ultima intuizione è stata sviluppata anche dalla pedagogia istituzionale (Vasquez e Oury, 1975).

Il contributo di Sorensen – come anche quello di Nespor – riconferma la vicinanza della ANT alle posizioni massiane. Entrambi si focalizzano infatti sul ruolo della materialità nel processo educativo, mettendone inoltre in luce le retroazioni sulle relazioni sociali – la latenza affettiva. La ricerca di Nespor mostra inoltre come gli studenti di fisica non preesistano al programma; piuttosto, diventano tali in virtù delle continue interazioni che intrattengono con la materialità di questo. Potremmo anche dire che sono performati in essere attraverso il programma stesso – il che è ben diverso dal dire che sono suoi prodotti; in questo caso chiameremmo infatti in causa una forza esterna, annullando l'agentività dell'umano.

3. Ripensare il dispositivo massiano

Nella prima parte di questo lavoro ci siamo avvicinati alla nozione massiana di dispositivo cercando di rintracciare origine e senso dei suoi livelli: il processo educativo è sorretto da un complesso di elementi di differente natura, umani e non-umani, in relazione tra loro. La clinica della formazione avrebbe dovuto garantire accesso a tale reticolo – la quarta stanza, la latenza procedurale, è a questo deputata.

La clinica della formazione ha però finito col focalizzarsi quasi esclusivamente sul soggetto. Il suo obiettivo è divenuto quello di esplicitare l'influenza che rappresentazioni, giudizi, pregiudizi, teorie in uso, hanno sull'implementazione e gestione del processo educativo. Intende inoltre individuare rappresentazioni e metafore ricorrenti dell'educazione. Sembra insomma essere andata persa la possibilità di giungere per questa via al cuore dell'educazione, al suo dispositivo di elaborazione¹¹⁸.

Nei capitoli che seguono cercheremo di abbozzare una possibile via per giungere a questo traguardo. Per far questo, integreremo il pensiero di Massa con quello di Latour.

Lascieremo momentaneamente in disparte la clinica della formazione e ci concentreremo sulla nozione di dispositivo, riproponendone i punti chiave. La compareremo poi a quella di network e ci serviremo di alcune intuizioni dell'after-ANT per chiarire l'utilizzo di entrambe. Torneremo quindi alla quarta stanza – la latenza procedurale – tentando di ridefinirla. Prenderemo poi in considerazione la metafora teatrale dell'educazione e ne ricaveremo alcune indicazioni per ripensare la relazione educatore-educando-dispositivo. Tenteremo poi di delineare le linee essenziali di un processo consenziale che sappia rendere conto della materialità in educazione.

3.1. Concetti chiave del dispositivo massiano

L'avviso che Latour dà a chiunque voglia occuparsi di sociologia suona così: «it is so crucial not to begin with a pronouncement of the sort: “Social aggregates are mainly made of (x)”¹¹⁹» (Latour, 2005, p. 30). L'invito è a non decidere in anticipo di cosa sia

¹¹⁸ Cfr. cap. 3.7.4. parte prima.

¹¹⁹ Gli aggregati sociali sono fatti principalmente di (x).

fatto il sociale. Riteniamo opportuno estendere questa precauzione alla ricerca in educazione. Massa ci ha in realtà preceduto: definire l'educazione un dispositivo significa infatti – almeno potenzialmente – non definirla affatto. Il pedagogista milanese si limita a constatare che l'educazione è qualcosa di complesso, cui prendono parte elementi soggettivi ed extra-soggettivi, umani e non-umani, legati da una fitta trama di relazioni. Il gesto ha una rilevanza notevole: equivale ad azzerare qualsiasi pretesa di circoscrivere in partenza cosa sia un processo educativo. Così facendo, si apre la possibilità di ricercare il fenomeno *sul campo*.

Contemporaneamente, il dibattito interdisciplinare circa l'educazione viene riassunto e riarticolato. Il dispositivo massiano ripropone i capisaldi del pensiero sull'educazione – in altri termini, ciò di cui proprio non si può fare a meno se se ne vuol parlare¹²⁰. È in questo contesto che si situa l'altro gesto per cui abbiamo ricordato Massa: ispirarsi al pensiero foucaultiano e con esso portare nel dibattito pedagogico l'agentività della materia. Come ricorda Mantegazza (2001), quello di Massa non è un materialismo ingenuo: a costo di ripeterci, ricordiamo che la materia non esiste in sé; è sempre investita simbolicamente. Da tutto questo, consegue una relativizzazione del ruolo del soggetto: non è sufficiente ricorrere ad un soggetto cosciente e intenzionale per spiegare il processo educativo; occorre considerare anche la materialità e le sue interazioni con l'umano: il cuore dell'educazione sta nella sintassi di spazio, tempo, corpo e simbolo. Proponiamo di non restare ancorati troppo a questi termini, ma di intendere più genericamente con essi – come del resto abbiamo già fatto – istanze soggettive ed extrasoggettive¹²¹. Molti sono sin qui gli elementi che accomunano Latour a Massa, in particolare: agentività del non-umano, allontanamento dall'umanesimo, idea di complessità.

In Massa resta però innegabilmente aperto un problema: come ricercare sul campo tutto questo? Attraverso quale metodo rendere visibile l'influenza del non-umano, i suoi legami con l'umano e il suo ruolo all'interno del processo educativo? Abbiamo visto che il contributo offerto a questo proposito dalla clinica della formazione non può certo dirsi determinante. Crediamo che la ANT possa costituire un valido alleato

¹²⁰ Latour procede allo stesso modo in relazione alla nozione di gruppo. Invece che scegliere una definizione particolare tra quelle che di esso son state date da usare come punto di partenza, ricava dal dibattito circa la nozione di gruppo gli elementi ricorrenti che sono stati usati per definirlo.

¹²¹ Adottando chiaramente la cautela di non considerarli come mondi separati.

nell'impresa. Sarà però per prima cosa necessario avvicinare la nozione massiana di dispositivo a quella di network.

3.2. Network e dispositivo foucaultiano

Come abbiamo visto in apertura di questo lavoro, la proposta teorica di Riccardo Massa è ampiamente ispirata all'analitica del potere foucaultiana e alla nozione di dispositivo: la materialità – spazi, tempi, corpi e simboli – sulla quale si regge l'intero processo educativo proviene direttamente da *Sorvegliare e punire*. Per avvicinare Latour a Massa, passeremo quindi per Foucault.

Il primo punto di contatto tra gli autori francesi riguarda proprio le nozioni di network e di dispositivo. Stando a Pyyhtinen e Tamminen (2011), entrambe designerebbero sistemi di relazioni tra elementi di differente natura. In ambo i casi inoltre questi sistemi non sarebbero stabili, ma in continuo cambiamento.

In conseguenza di quanto appena detto, sia per Latour che per Foucault l'intenzionalità non è più attributo del soggetto. Latour è molto chiaro a proposito: «Purposeful action and intentionality may not be properties of objects, but they are not properties of humans either. They are properties of institutions, of apparatuses, of what Foucault called *dispositifs*¹²²» (Latour, 1999b, p. 192).

Latour stesso chiama inoltre in causa Foucault e la sua analitica del potere a sostegno delle sue tesi su sociale e collettivo:

No one was more precise in his analytical decomposition of the tiny ingredients from which power is made and no one was more critical of social explanations. And yet, as soon as Foucault was translated, he was immediately turned into the one who had 'revealed' power relations *behind* every innocuous activity. (...) This proves again with what energy the notion of social explanation should be fought. Even the genius of Foucault could not prevent such a total inversion¹²³ (*ivi*, p. 86).

¹²² Intenzionalità e azione in vista di un fine potranno non essere proprietà degli oggetti, ma non sono nemmeno proprietà degli umani; sono proprietà di istituzioni, apparati, di quelli che Foucault chiama "dispositivi".

¹²³ Nessuno fu più accurato nella sua analitica scomposizione dei piccoli ingredienti di cui è fatto il potere e nessuno fu più critico nei confronti della spiegazione sociale di esso. Eppure, non appena Foucault fu tradotto, fu trasformato in colui che ha rivelato le relazioni di potere [che hanno luogo] *dietro* ogni

L'analitica del potere foucaultiana – lo ricordiamo – è ascendente: sono le relazioni locali ad essere sotto esame; sono esse infatti a sorreggere dinamiche di potere più estese; in modo del tutto simile e in virtù della sua concezione di attore e azione, l'actor-network theory rifiuta che il potere possa essere inteso come uno stock a disposizione di un singolo: il potere è prodotto; più specificamente, è il prodotto di interazioni che hanno luogo a livello locale tra elementi umani e non-umani. Lo spazio che ci separa dall'analitica del potere foucaultiana non è molto. È bene tuttavia sottolineare che il filosofo francese non ha mai riconosciuto esplicitamente agentività al non umano. Basandoci sulla rilettura massiana del suo pensiero forziamo però la mano e individuiamo proprio nell'agentività un'ulteriore somiglianza nella produzione teorica di Latour e Foucault.

Su questo punto ci viene nuovamente in aiuto lo stesso Latour: la *Nascita della clinica* di Foucault è infatti esplicitamente citata quale 'classico' nella lista di autori e testi che maggiormente hanno contribuito a materializzare «non-material technologies¹²⁴» – ad esempio grafici, documenti, archivi, mappe. Il riferimento è al ruolo giocato dall'archivio nella nascita delle scienze umane.

Ci sembra che quanto detto sin qui, seppur in estrema sintesi, possa mostrare somiglianze trasversali tra Foucault e Latour. Ci interessa in particolare la somiglianza tra la nozione di dispositivo e quella di network. È a partire da questa che intendiamo infatti rileggere il dispositivo massiano.

3.3. Ulteriori specificazioni della metafora del network: l'after-ANT

Dopo aver mostrato la sovrapponibilità della nozione di dispositivo a quella di network, procediamo a mettere entrambe in discussione servendoci della cosiddetta after-ANT. Sotto quest'etichetta si radunano a partire dagli anni '90 del Novecento un gruppo di studiosi impegnati nella revisione e riformulazione dell'apparato teorico-concettuale della ANT.

innocua attività. Questo prova ancora una volta con quale energia la nozione di spiegazione sociale debba essere combattuta. Persino il genio di Foucault non fu in grado di impedire questa totale inversione.

¹²⁴ Tecnologie non materiali.

Come abbiamo ampiamente sottolineato: «the network metaphor was lunched to do war on the concept that technology and facts among other things have essential, isolated existences¹²⁵» (Sorensen, 2009, p. 68). Ricorrere alla metafora di network significa infatti sottolineare la trama di relazioni che connette tra loro elementi considerati come mediatori. Il termine è stato scelto per la sua presunta neutralità: si riferisce a una catena di traslazioni senza imporre ad essa in anticipo alcuna forma. Mol e Law (1994) mettono in questione precisamente questo punto: la metafora del network designa già una certa spazializzazione; «it imposes strong restrictions on conditions of topological possibilities. (...) it tends to limit and homogenize the character of link, the character of invariant connection, the character of possible relations, and so the character of possible entities¹²⁶» (Law, 1999, p. 7).

All'atto pratico, la metafora del network esita nella cosiddetta *god's eye view*, la tendenza cioè a legare tra loro tutti gli elementi in unico sistema di relazioni, che viene inquadrato dall'alto; impone e crea dunque ordine, laddove non è scontato che ordine ci sia (Sorensen, 2009). Spinge inoltre a scartare tutto ciò che non può essere legato: «that which is not clear and distinct, well ordered, is othered¹²⁷» (Law e Singleton, 2005, p. 341).

Ai fini di mostrare ulteriormente i limiti della metafora del network e di identificare possibili alternative ad essa, prendiamo ora in esame l'articolo, ormai divenuto un classico, di Mol e Law (1994). Focalizzandosi su come i medici diagnosticano e trattano l'anemia, i due studiosi intendono esplorare le varie forme in cui essa viene spazialmente costruita. Più in generale, ci si chiede quali tipologie di spazio possano essere performati da un assemblaggio e attraverso quali operazioni. Si individuano così tre *spatial types*¹²⁸ – regione, network, fluido – a ognuno dei quali corrisponde una certa idea di uguaglianza e di differenza.

Il primo tipo di topologia – già noto alla sociologia – è regionale. Le regioni sono caratterizzate dalla presenza di confini ben precisi, all'interno dei quali le differenze sono soppresse. Prendendo in esame i valori *medi* riguardanti il livello di emoglobina

¹²⁵ La metafora del network fu adottata per opporsi all'idea che tecnologia e fatti avessero esistenza isolata ed essenza precisa.

¹²⁶ Impone forti restrizioni alle possibili topologie, limita e omogenizza il tipo di legame, il tipo di connessione invariante, il tipo di relazioni possibili e quindi il tipo di entità possibili.

¹²⁷ Ciò che non è chiaro e distinto, ben ordinato, è scartato.

¹²⁸ Per completezza, ricordiamo che Law e Singleton propongono una quarta tipologia di oggetto, il *fire object*, che non prenderemo in considerazione. Il lettore è rimandato a Law & Singleton (2005).

del sangue si evince una quasi totale assenza della malattia in Olanda e una sua massiccia presenza in Africa; abbiamo in questo modo creato due regioni che contengono una popolazione omogenea: Olanda-non anemici e Africa-anemici. La malattia è inoltre performata come presenza/assenza. Si aprono a tal proposito due tipi di problemi. Il primo riguarda l'accuratezza dei confini tracciati: cosa fare di quelle zone dell'Africa in cui la diffusione dell'anemia è pari agli standard europei? Occorrerà introdurre delle sub-regioni di devianza interne alla regione. Il secondo: la definizione di un criterio che consenta di distinguere il normale dal patologico adottabile in tutte le zone oggetto di studio, sulla cui base procedere a tracciare confini. Inoltre: il livello di emoglobina, preso isolatamente, è sufficiente per compiere quest'operazione?

Procedere a una distinzione in regioni richiede però di creare, quale primo passo, uno spazio omogeneo all'interno del quale la comparazione sia possibile. Nel nostro caso, è necessario creare un network di misurazione del livello dell'emoglobina, che prevede l'installazione di costose apparecchiature e il dislocamento di personale specializzato in parti diverse del globo. Di questo network fanno parte le infermiere, gli ausili medici, i manuali d'installazione dei macchinari, i macchinari stessi, etc. Anche il laboratorio è un network: risulta dall'assemblaggio di elementi eterogenei che intrattengono relazioni. È inoltre volutamente identico ad altri laboratori con medesimi elementi e relazioni costruiti altrove. È infatti in base a queste due caratteristiche che si misura la prossimità tra due network: «places with a similar set of elements and similar relations between them are close to one another, and those with different elements or relations are far apart¹²⁹» (ivi, p. 649). Solo se i laboratori sparsi nel mondo presentano elementi simili che intrattengono relazioni simili tra loro abbiamo effettivamente le condizioni per produrre uno spazio omogeneo.

La scena del soppalco dipinta da Sorensen è un altro esempio di network: un artefatto è in relazione con persone interne alla classe, che a loro volta diffondono la voce della cerimonia di inaugurazione e legano all'artefatto altre persone. La studiosa conia però il termine *resonance space* per sottolineare che in questo network le connessioni convergono verso un punto centrale: il soppalco stesso.

¹²⁹ Luoghi con gruppi di elementi simili e relazioni simili tra questi sono vicini; quelli con relazioni o elementi differenti sono distanti.

Torniamo all'anemia. Il network presenta dei problemi: alcuni dei suoi elementi – le macchine – non sono facilmente trasportabili in zone isolate dell'Africa; richiedono inoltre una notevole manutenzione, cosa impossibile da assicurare. Questo non significa che l'anemia non sia diagnosticabile. Occorre però procedere per altre vie: lo sguardo clinico. Si cercano i segni che l'anemia lascia sul corpo, sintomo di una carenza di globuli rossi: nel caso specifico il pallore di alcuni tessuti – per esempio gengive e palpebre. Altri elementi utili per procedere alla diagnosi sono vertigini, stanchezza, mancanza di fiato. Denutrizione, disidratazione, assenza di cure mediche tempestive rendono però questi sintomi troppo ricorrenti in Africa, tanto che spesso non vengono neanche menzionati dai pazienti. Costituiscono dunque un criterio insufficiente a discriminare tra il sano e il patologico. In Olanda, rappresentano invece l'eccezione alla norma e vengono dunque considerati indizi affidabili. Questo modo di diagnosticare l'anemia è dunque mobile: la clinica è presente in entrambi i paesi; non è però immutabile: la procedura diagnostica presenta delle differenze e ha esiti differenti che non possono essere comparati: somministrazione diretta del farmaco in Africa, ulteriori accertamenti in Olanda. Su queste basi, non è possibile creare lo spazio omogeneo necessario a produrre poi uno spazio regionale. Non siamo però di fronte neppure a due regioni basate su distinti network di diagnosi: come abbiamo visto la clinica è presente sia in Africa che in Europa; in più può essere benissimo combinata con altre procedure diagnostiche quali il laboratorio. Siamo insomma di fronte a «*variation without boundaries and transformation without discontinuity*¹³⁰» (ivi, p. 658, corsivo in originale). L'anemia ha qui una spazializzazione fluida: performata tramite la clinica, essa può trasformarsi senza andare incontro a cambiamenti radicali – può essere un valore dell'emoglobina, una gengiva pallida, o anche entrambe le cose. Lo spazio fluido si differenzia dal network perché è in grado di incorporare ciò che lo circonda o perdere delle parti. Possiamo inglobare o perdere il macchinario, ma la diagnosi di anemia è comunque praticabile. Allo stesso modo si comporta l'ambiente virtuale progettato da Sorensen.

Esempio di spazializzazione fluida è anche la pompa per l'acqua di cui parlano de Laet e Mol (2000): la sua resistenza all'usura e la sua capacità di penetrazione nel mercato sono dovuti al fatto che essa è in grado di sopportare la perdita e l'arruolamento di

¹³⁰ Variazione senza confini e trasformazione senza discontinuità.

nuovi elementi, sia materialmente – funziona anche se mancano dei pezzi e può essere riparata con mezzi di fortuna – sia simbolicamente – è i grado di connettersi a interessi differenti: quelli della popolazione, quelli del governo, quella degli sciamani. Verrebbe da chiedersi se il successo di molti programmi educativi standardizzati sia legato alla loro fluidità, ma non è questo l'oggetto del nostro discorso.

Dopo aver esplorato alcune delle possibili topologie che assumono gli assemblaggi e dopo averle viste all'opera in ambito educativo grazie al lavoro di Sorensen, considereremo nel prossimo paragrafo le ricadute che tutto questo può avere sull'impianto teorico massiano, cominciando dalla nozione di dispositivo.

3.4. Una nuova concezione del dispositivo educativo

Nel paragrafo precedente abbiamo spazializzato la metafora del network. Lungi dall'essere neutrale, essa indicherebbe solo una delle possibili conformazioni che possono assumere elementi in connessione. Ricorrervi acriticamente rischierebbe dunque di portare il ricercatore a forzare attori e traslazioni entro una forma determinata. Il ricorso alla metafora di dispositivo, la cui vicinanza a quella di network è stata precedentemente appurata, rischia di comportare gli stessi problemi in fase di ricerca. Va dunque ridefinita. L'ultima cosa che vorremmo è imporre in partenza una forma precisa a un oggetto complesso come il processo educativo: «sensitivity for complexity is only possible to the extent that we can avoid naturalizing a single spatial form, a single topology¹³¹» (Law, 1999, p. 7).

La nostra proposta, in sintesi, è quella di accantonare l'idea che la teoria massiana dipinga esattamente un oggetto stabile chiamato educazione, per concentrarci invece su ciò che essa permette di fare nella ricerca sull'educazione. Il primo passo in questa direzione è trattare il dispositivo esattamente come il network di Latour: esso rappresenta un punto di arrivo nella spiegazione della pratica educativa. Se la nostra analisi è sufficientemente buona, allora arriveremo a tratteggiare qualcosa di simile a un network, un incessante susseguirsi di traslazioni che hanno luogo grazie a mediatori.

¹³¹ La sensibilità per la complessità è possibile solo a patto di evitare di naturalizzare una singola forma spaziale, una singola topologia.

Spiegare quanto accade in una comunità per minori, in una scuola, o in qualsiasi altro contesto, affermando in partenza “qui è in azione un dispositivo disciplinare” chiude di fatto le porte alla ricerca. Il dispositivo è semplicemente un’idea guida, atta a garantire il rispetto dell’agentività degli attori, contro ogni tentazione di invocare entità esterne precostituite. Invocandolo come causa si apre il campo a domande di dubbia utilità: a quale dispositivo in particolare fare affidamento? Quello disciplinare? Quello semiotecnico? In cosa sono diversi tra loro? Sono composti dagli stessi elementi?

A questo si aggiunge la necessità di allinearsi con l’after-ANT e prendere dunque consapevolezza dei limiti della metafora del network. Il compito della pedagogia diviene quello di ricostruire la catena di mediatori che regge il processo educativo e tratteggiarne la forma. Crediamo che tutto questo possa contribuire a interpretare la quarta stanza – la latenza procedurale. In essa, lo ricordiamo, si fa riferimento ai livelli strutturale, metodologico e progettuale del dispositivo – a quella rete di elementi di differente natura che consente al processo educativo di avere luogo.

Si tratta certamente – lo ripetiamo – di rinunciare a scandagliare la pratica educativa allo scopo di rintracciarvi esattamente elementi e dimensioni elencati nei testi di Massa. Rimane ora da chiarire come portare la ricerca in questa direzione. Abbiamo già visto che il metodo clinico, come ideato da Franza, non sembra aiutarci: è infatti centrato sul soggetto e poco interessato al ruolo attivo che gioca la materia nei processi educativi. Diamo quindi un rapido sguardo alla proposta di Latour.

3.5. Ibridi e ricerca etnografica

«The ozone hole is too social and too narrated to be truly natural; the strategy of industrial firms and head of states is too full of chemical reactions to be reduced to power and interest; the discourse of the ecosphere is too real and too social to boil down to meaning effect¹³²» (Latour, 1993, p. 6).

Osservando da vicino questi tre fenomeni – buco nell’ozono, strategie aziendali, discorsi scientifici – ci accorgiamo del loro essere ibridi. Il buco nell’ozono è umano,

¹³² Il buco nell’ozono è troppo sociale e narrato per essere davvero naturale; la strategia di una ditta e di un capo di stato è troppo piena di reazioni chimiche per essere ridotta a potere e interessi; il discorso circa l’ecosfera è troppo reale e sociale per ridursi a mero effetto di significato.

perché abbiamo contribuito a produrlo e ha ricadute sociali: chi non si ricorda la storia del gas delle bombolette spray? È al contempo naturale: è il risultato di una reazione chimica; infine è discorsivo: circola in una moltitudine di discorsi di vario tipo – scientifici, politici, chiacchiere da bar – costruito di volta in volta in modi differenti. Persino le sue dimensioni sono difficili da stabilire: è locale e globale allo stesso tempo – riguarda tanto i ghiacci del Polo Sud quanto l'intero ecosistema terrestre. Non appartiene esclusivamente a nessuno dei tre domini: è un quasi oggetto – o ibrido, che dir si voglia. Dovrebbe ormai essere assodato che anche l'educazione presenta queste caratteristiche. Massa con la nozione di dispositivo educativo e Franza con i suoi studi sulla metafora lo hanno messo sufficientemente in chiaro.

Per indagare e spiegare oggetti del genere si procede solitamente lungo un percorso in tre tappe: purificare, separare e riunire. Si determina ciò che nell'ibrido pertiene al mondo dell'uomo (o al sociale, il che è lo stesso) e ciò che pertiene al mondo della natura; si separano gli elementi così individuati nelle due sfere umano/non umano (o sociale/naturale); si ricostruisce successivamente l'unità appena disintegrata introducendo degli intermediari, degli elementi che consentano di connettere i due poli opposti – natura/cultura, non umano/umano – in un preciso punto di congiunzione, che prende così il posto dell'ibrido da cui l'intero processo ha avuto inizio. La ANT dichiara illegittima questa operazione squalificando le sue fondamenta: non esiste una società fatta esclusivamente da uomini, separata da un regno della materia altrettanto uniforme. Procedere nel modo sopra descritto significa smembrare il quasi oggetto e tentare poi di ricucirne i pezzi. Ciò accade poiché il cosiddetto 'moderno' opera su due livelli: alla base, in ombra, brulicano pratiche – come quella scientifica – che creano continuamente ibridi di natura e cultura; ad un livello più superficiale ha invece luogo un processo di purificazione, di creazione di regioni ontologiche separate: cultura e natura, umano e non umano. Le pratiche che operano al secondo livello non avrebbero alcun senso senza il lavoro svolto al primo, che non sarebbe però possibile senza la copertura da esse offerta.

Ricapitoliamo: il processo d'indagine moderno disconosce, rifiuta, l'indagine dell'ibrido in quanto tale e parte dal presupposto che vi siano tre domini ben distinti – «a natural world that has always been there, a society with predictable and stable interests and stakes, and a discourse that is independent of both reference and

society¹³³» (ivi, p. 11) – a partire dai quali procedere all’indagine dell’oggetto. Latour individua nell’antropologia l’unica disciplina in grado di non sottostare – potenzialmente – al diktat moderno. Ne ha pagato però il prezzo, sviluppandosi prelavemente in relazione a contesti definibili come ‘non-moderni’ – in quanto non distinguerebbero tra società e natura. Nei tropici – come li chiama Latour – l’antropologia ha ricostruito il cuore di queste culture, la totalità della loro esistenza (Latour, 1999b, p. 100); viene dunque proposta, con opportuni accorgimenti, come modello per descrivere il mondo. Non stupisce dunque che egli stesso conduca ricerche con metodo etnografico. Anche le autrici che abbiamo citato, Sorensen e Nespor, si muovono nella stessa direzione. Quanto al mondo interno del soggetto – rappresentazioni, ma anche emozioni e desideri – si tratta non di negarlo o di indagarlo in sé, ma di capire come si connetta agli altri elementi del network e cosa faccia e faccia fare al suo interno. Quest’ultimo punto è particolarmente importante: come abbiamo visto Massa, impegnato a smarcarsi dalla psicanalisi, adotta una posizione piuttosto simile¹³⁴. Ricordiamo inoltre che l’etnografia era stata proposta dallo stesso pedagogista milanese quale metodo da adottare nell’analisi clinica.

3.6. Verso l’educazione performata: Massa e la metafora teatrale

Il penultimo corso tenuto da Riccardo Massa presso l’università degli Studi di Milano-Bicocca vede il pedagogista milanese intento a ristrutturare e specificare ulteriormente la sua visione del processo educativo attraverso gli scritti di Artaud e Grotowski. Prende corpo l’idea che il teatro sia metafora dell’educazione.

Il testo si apre riproponendo la figura foucaultiana della peste come miscuglio, disordine, a partire dal quale si organizza il dispositivo disciplinare. La stessa peste diviene invece con Artaud mito costitutivo dell’esperienza teatrale, enfatizzando così la capacità che entrambe possiedono di destrutturare e ristrutturare certezze, credenze, schemi comportamentali; proprio come l’epidemia, il teatro ha insomma potenzialità trasgressive ed eversive.

¹³³ Un mondo naturale che è sempre stato là fuori, una società con interessi prevedibili e stabili, un discorso indipendente sia dal referente esterno che dalla società.

¹³⁴ Cfr. cap. 3.7.3. parte prima.

L'educazione è presa dentro questo doppio registro: è allo stesso tempo istanza d'ordine e foriera di liberazione, esplosione di emozioni. Accostare teatro ed educazione consentirebbe di articolare dialetticamente entrambe queste dimensioni. L'educazione diviene inoltre comprensibile come campo *istituito* di esplorazione e rielaborazione della nostra esperienza. È insomma possibile riprendere ed approfondire due dimensioni importanti del processo educativo. La prima: teatro ed educazione condividono una dimensione finzionale:

il teatro fa parte della vita, ma se ne distingue con una consapevolezza specifica. Allo stesso modo il setting pedagogico si istituisce come dispositivo di un campo specifico di esperienza e di interpretazione che fa parte dell'esperienza vitale, il mondo della formazione rielabora e riproduce dunque consapevolmente il mondo della vita (Antonacci & Cappa, 2001, p. 29).

La seconda: la dimensione materiale è fondativa e istitutiva di entrambi. È grazie ad essa – alla sintassi del dispositivo strutturale, al gioco di elementi soggettivi ed extrasoggettivi – che teatro ed educazione possono porsi come spazi di elaborazione critica dell'esperienza.

Il teatro è il luogo in cui si istituisce, *a partire da una macchina teatrale*, un campo di esperienza e di interpretazione. Il teatro è l'immagine della ricomposizione di una attitudine tecnologica e di una attitudine ermeneutica e l'educatore deve possederle entrambe (*ibidem*, p. 40, corsivo nostro).

Ancora – e con preciso riferimento all'educazione: «Il teatro è una macchina nel senso che è artificioso, nel senso che è un dispositivo psico-corporale predisposto per produrre certi effetti. In questo senso l'educazione è tecnologica. (...) è la macchina pedagogica che conta» (*ivi*, pp. 72-73). Educazione e teatro non possono essere spiegati considerando esclusivamente l'agire del soggetto: è la macchina a sostenere tecnicamente l'azione dell'educatore.

Il motivo per cui ci soffermiamo su questo testo è però un altro: Massa compie qui più che altrove la svolta verso una definizione performativa di educazione.

L'evento teatrale provoca uno spostamento e cioè spiazza la clinica della formazione perché il teatro, nella sua materialità, nella sua corporeità, nella sua completezza del fatto di essere azione, ci riporta al di qua della clinica, ci riporta alla formazione. Riporta la clinica della formazione

all'azione formativa. Il teatro viene prima e dopo la clinica perché produce una *performance*, che non è clinica, ed è direttamente educazione (*ivi*, p. 93).

Teatro ed educazione sono sempre stati concepiti secondo una struttura aneddotico letteraria: «è fondamentale l'idea che ci sia l'autore di un testo scritto che poi qualcuno realizzerà» (*ivi*, p. 55); il significato risiede nel copione o nel programma; attore ed educatore hanno il compito di trasformare questo testo in azione, concretizzando così la totalità di senso in esso riposta rendola visibile ed udibile – un senso che, lo sottolineiamo nuovamente, esiste indipendentemente dall'attore.

Il teatro contemporaneo, all'opposto, «sostituisce al teatro della narrazione – e a un'educazione della narrazione, dell'interpretazione – un'azione concretamente e direttamente vissuta» (*ivi*, p. 81). L'educazione si fa performance: è la struttura dell'azione, non la parola scritta, a diventare partitura. È Artaud a introdurre la nozione di partitura psico-corporale: appropriandosi del copione scritto gli attori hanno la possibilità di interagire con esso, lavorandolo per farne emergere nuovi elementi e nuovi significati nella performance. Al centro della scena sono loro e il loro corpo: sono i corpi degli attori a riempire di segni uno spazio volutamente spoglio, privo di luci, costumi, arredi. Spazio e tempo non sono realistici: non sono «contenitori dentro a cui si dispiegano gli attori» (*ivi*, p. 82), entro i quali semplicemente si enuncia la parola; «sono totalmente immaginari, sono configurati e strutturati dalle azioni reali compiute dagli attori. Il continuum spazio-temporale è il prodotto delle azioni reali compiute dagli attori» (*ibidem*)

I pochi oggetti di scena mutano significato quando sono investiti simbolicamente:

L'unico oggetto di scena, posto esattamente al centro del chiostro, sarebbe stata una carretta, oggetto polisemico: per la compagnia di attori di Cadice diventa il palcoscenico da cui recitare, per Vittoria e Diego il letto di amore e di morte, per la Peste il luogo da cui declamare il lungo monologo, per Nada l'avamposto da cui avvistare l'arrivo del governatore di ritorno dall'esilio. (Antonacci, 2001, p. 126)

Anche Grotowski si muove in una direzione simile: rivede il rapporto tradizionale teatro-pubblico, riposizionandoli reciprocamente di volta in volta. Gioca con il dispositivo, dispone cose e persone nello spazio, riconoscendo in esso una variabile

costitutiva della performance teatrale. Il contesto stesso nel quale si svolge l'azione è performato.

La metafora teatrale dell'educazione va ben oltre il riconoscere l'interazione tra umano e non umano. Declina spazio, tempo e persino oggetti in chiave performativa. Il che significa che essi non preesistono, ma sono fatti agire, devono le loro proprietà a un network più ampio nel quale sono inseriti. Il soggetto non si muove in un contesto-contenitore dal quale è slegato. Emerge assieme ad esso. L'attenzione di Massa si sposta sull'artefatto che consente la costruzione intenzionale di quella rete di elementi che prende il nome di processo educativo: la partitura. In essa viene abbozzata l'interazione tra corpi e oggetti, viene pianificato l'uso dello spazio e la tempistica, viene assegnato un ruolo agli oggetti simbolicamente investiti; i soggetti vengono inoltre scientemente collocati *tra* tutto questo, esplicitando le relazioni che li legano al resto: la loro azione deve risuonare con ciò che la materialità fa; l'attore si affida ad essa per tradurre la sua azione, giocando consapevolmente con i tradimenti che la materia vi impone.

3.7. Un nuovo modo di intendere l'azione: riformulazione del rapporto dispositivo/educando

La metafora teatrale dell'educazione è stata ripresa da Palmieri e Prada (2008) per illuminare cosa faccia un educatore. Poiché l'educazione è esperienza – nel senso di qualcosa che si vive – il compito del *practitioner* è quello di allestire la scena all'interno della quale il processo avrà luogo. Ciò significa

Lavorare sulla materialità della situazione in sé, ovvero disporre in maniera mirata l'organizzazione e l'arredo degli spazi, l'articolazione dei tempi, l'accessibilità, le posture e le possibilità di movimento e relazione tra corpi, la negoziazione di regole, l'uso della parola o di altri mezzi espressivi e comunicativi. Si tratta di disporre situazioni in modo tale che abbiano effetti particolari sui soggetti (Palmieri, 2012, p. 195).

Ancora: «Agli educatori spetta il compito di disporre materialmente la scena in cui l'evento educativo accadrà, modificando spazi e arredi, scandendo i tempi, disciplinando posture e movimenti dei corpi» (*ibidem*, p. 202).

Il ricorso al linguaggio teatrale ha l'indubbio vantaggio di riprendere e puntualizzare un nodo essenziale del discorso massiano: la materia agisce sul soggetto. Permane tuttavia il pericolo di riproporre la frattura attore/struttura, o – il che è lo stesso – libertà/determinazione¹³⁵: l'educatore accorto allestisce un contesto – una scena – che determinerà l'educando o che – seconda variante – consentirà all'educando di autodeterminarsi.

Il rischio, per dirla con Latour, è di aver «distribuito le sorgenti d'azione tra tutti i mediatori, tutti gli attori, tutte le specificità che concorrono alla messa in movimento» (Latour, 2006, p. 20), ma essere ancora ingabbiati in una concezione dell'azione secondo il binomio fare/fatto; occorre dunque assicurarsi di «modificare la natura di questa azione» (*ibidem*), distanziandola dalla netta separazione tra l'azione che domina e l'agito dominato. Nel nostro caso abbiamo un dispositivo che determina l'educando, il quale però sarebbe in grado in qualche modo di appropriarsene – da qui la radura.

E se dicessimo, sempre parafrasando Latour, che il dispositivo non mi parla, ma mi fa parlare? In modo un po' rocambolesco ci si troverebbe in una situazione in cui «sono proprio io, e io solo che parlo; sì, ma è il linguaggio [il dispositivo] che mi fa parlare» (*ivi*, p. 22). Si esce insomma dal binomio fare/fatto, determinazione/libertà: non sono più in posizione passiva – fatto da – e contemporaneamente non ho più bisogno di salvaguardare la libertà del soggetto. Educatore ed educando non controllano elementi e relazioni del dispositivo più di quanto questi non determinino l'individuo. Sono semplicemente legati, attaccati. Usiamo un esempio dello stesso Latour: i taccuini sono fatti dall'autore che scrive? Oppure è il contrario: l'autore è fatto dai taccuini che scrive? Siamo ancora nel binomio fare/fatto. Proviamo a uscirne: «i taccuini che io faccio scrivere mi fanno fare ciò che sono. (...) La pagina immacolata del taccuino su cui pongo la punta acuta della stilografica e dove scopro, con mia grande sorpresa, ciò che sto scrivendo, che mi obbliga a riflettere e a modificare lo stato in cui mi trovavo un minuto prima» (*ivi*, p. 25). L'azione è sospinta in avanti da traduzioni-tradimenti, da traslazioni. L'insieme delle condizioni precedenti non basta a determinare l'azione.

¹³⁵ Si tratta della stessa diatriba nella quale è possibile reinscrivere gli approcci riflessivi. Cfr. nota 111.

3.8. Educatore ed educando

Quanto sopra, ha indubbiamente alcune implicazioni. L'educatore non padroneggia il processo educativo. Come Pasteur, fornisce al massimo l'occasione a più elementi di articolarsi tra loro in modo inedito¹³⁶. L'educazione è insomma un evento. Come tale non gode di esistenza stabile: porre in essere e mantenere stabile in una data forma il processo educativo – proprio come il nostro fermento – richiede sforzo; persino nel caso della scuola.

L'educatore in effetti non crea e non edifica nulla: non è un edificatore, ma un designer. Cinque sono i vantaggi che dovrebbero spingerci a preferire la metafora del design a quella di costruzione (Latour, 2009). Innanzitutto, progettare non è un atto fondativo: il designer lavora a partire dall'esistente e lo rimodella, non lo crea ex novo. Inoltre, è particolarmente attento al dettaglio: le cose non sono fatte, sono «cautamente progettate» con occhio attento alle conseguenze; ancora: l'oggetto di design non è semplicemente materia bruta ed efficiente, è fatto per essere interpretato e significato; nel design vi è poi sempre il tentativo di rimediare, un obiettivo migliorativo in relazione a un vincolo esterno – più vendibile, più user-friendly, etc.; da ultimo, al design è sottesa una questione etica: se l'oggetto è stato progettato – e non si impone quale bruta materia – è lecito e forse doveroso chiedersi se esso sia frutto di una buona o cattiva progettazione. Crediamo che l'educazione intenzionale – in quanto progettata – possa essere facilmente messa in relazione con tutti questi punti. Quanto all'educando: non è certamente *fatto da* – parlato da – spazio, tempo, corpo e simbolo. Questi piuttosto lo fanno parlare, gli danno materialmente la possibilità di agire, nel mentre che lo tradiscono, obbligandolo così a riconsiderare e modificare lo stato nel quale si trova¹³⁷.

Da ultimo, poiché il soggetto esiste sempre e solo legato, non ha più senso parlare di emancipazione o di individuo emancipato, intendendo con questo termine un uomo solo che affronta il mondo; siamo sempre presi in un network: «l'astronauta si emancipa dalla gravità perché lei o lui *non vive mai una frazione di secondo fuori dal suo sistema*

¹³⁶ Curiosamente sia nell'esperimento che in educazione le condizioni sono controllate.

¹³⁷ Massa (2000) sembra muoversi in questa direzione quando afferma che l'espressione del ragazzo passa per il padroneggiare una tecnica.

di sostegno alla vita. Essere emancipati e avere un attaccamento sono due incarnazioni dello stesso evento, solo nel momento in cui ci si domanda se le atmosfere artificiali sono ben o mal progettate» (*ivi*, p. 259, corsivo nostro). Il punto quindi non è slegarsi, ma la qualità del legame. Ben inteso, uscendo dalla tuta – dal processo educativo – saremo avviluppati da un altro sistema di legami.

3.9. Massa, ANT e consulenza

Ricapitoliamo quanto fatto sin qui. Abbiamo avvicinato dispositivo massiano e network, suggerendo una loro possibile sovrapposizione. Ciò ci ha permesso di rileggere la nozione stessa di dispositivo e di ridefinire la quarta stanza. Abbiamo quindi esteso al dispositivo – spazializzandolo – gli esiti del dibattito innescato dall’after-ANT a proposito della metafora del network. Seguendo Latour, l’educazione è stata poi definita come un quasi oggetto e su questa base si è suggerito il ricorso all’etnografia per studiarla. Da ultimo, abbiamo considerato la metafora teatrale dell’educazione. Massa si avvicina per il suo tramite a una visione performativa del processo educativo. Abbiamo provveduto a ridefinirla, esplicitando ulteriormente la dinamica educando/dispositivo/radura al fine di non riproporre il binomio agente/struttura che Latour ha duramente contestato. Ci siamo quindi occupati del rapporto educatore/educando.

Resta ora da chiarire in che modo l’ANT possa aiutare a progettare e implementare un intervento consulenziale che sappia considerare la materialità come mediatore. Innanzitutto, intendiamo rivalutare la proposta massiana di una deissi teatrale.

Con la metafora teatrale dell’educazione Massa sembra allontanarsi dalla direzione riflessiva che aveva preso durante la collaborazione con Franza: un network di elementi umani e non-umani performa in essere il processo educativo. Occorre far fare agli educatori esperienza mirata di tutto questo, per aiutarli a comprendere il ruolo e il peso della materialità nei processi – negli eventi – che progettano ogni giorno. Ciò è possibile attraverso il teatro: «si parta da un testo, lo si narri, lo si categorizzi, lo si interpreti, lo si decostruisca e lo si trasformi in una partitura, perché questo potrebbe far capire alcuni elementi costitutivi dell’esperienza educativa» (Antonacci & Cappa, 2001, p. 94). Il

professionista può in questo modo sperimentare in prima persona – all’interno di un processo espressamente pensato a questo scopo – l’inevitabile traduzione-tradizione della sua azione ad opera di una materialità che lui stesso ha contribuito in parte a disporre partecipando alla stesura della partitura. Riproporre il training dell’attore, e impegnare i partecipanti nella preparazione dello spettacolo è dunque una possibile via per imparare a fare i conti con la materialità dell’educazione: intenzioni, desideri, emozioni del soggetto si scontrano e incontrano con essa per poter andare in scena. Volendo tradurre tutto questo nelle parole di Latour, è un’occasione per uscire dal binomio fare/fatto e prendere contatto con il ‘far fare’, accedendo a una visione più complessa dell’educativo. Massa non dà indicazioni precise in merito all’implementazione della deissi teatrale. È chiaro comunque che non basta fare teatro; il rimando all’educazione e al professionista in azione – giacché ai professionisti stiamo pensando – deve apparire forte e chiaro. Per quanto ancora da definire, ci sembra che questa deissi possa essere uno strumento valido da portare in formazione.

Per quanto concerne invece la progettazione o riprogettazione del servizio – un classico dell’intervento di consulenza – adottando una prospettiva materialista ci pare insufficiente lavorare unicamente su giudizi, pregiudizi, rappresentazioni del cliente.

La ANT condivide questa posizione e suggerisce di studiare traslazioni e forma del processo per poi intervenire e modificare le connessioni tra gli elementi. Non si vuole in questo modo squalificare il prezioso lavoro svolto dagli approcci riflessivi; abbiamo infatti visto che il ruolo giocato dall’interiorità del soggetto non viene negato. Si tratta però certamente di un invito a considerare con più attenzione l’agentività di quanto di non-umano entra a far parte dei processi educativi. Non basta insomma un corso di formazione a cambiare la scuola.

Come abbiamo visto l’ANT è un metodo, una postura di ricerca. Può quindi essere d’aiuto al consulente/supervisore che si accinga a ricostruire il modo in cui l’organizzazione costruisce il processo educativo. Non prevede però il diretto coinvolgimento dei partecipanti e non ha come scopo il loro *empowerment*. Non sembra inoltre avere di mira la riprogettazione dei processi studiati. Non stupisce dunque che la letteratura da noi consultata non faccia cenno a interventi di consulenza o supervisione. Su questo punto occorre dunque lavorare, magari proprio partendo dalla deissi teatrale massiana.

4. Note conclusive: Quale futuro per dispositivo educativo e clinica della formazione?

Abbiamo aperto questo lavoro presentando il pensiero di Riccardo Massa e identificando il filo rosso che lo attraversa interamente: l'interesse per lo statuto della pedagogia e il tentativo di fondarla come scienza. Sin dai primi scritti, la sua produzione teorica si caratterizza per l'attenzione alla materialità, considerata parte integrante e attiva del processo educativo. Ne *La scienza pedagogica* essa ha le sembianze del contesto economico-sociale, capace di effetti di determinazione comportamentale. Più tardi, la frequentazione dei testi foucaultiani consente a Massa di approfondire ulteriormente quest'intuizione, giungendo sino a supporre l'esistenza di un reticolo di pratiche e procedure anonime in grado di creare il soggetto e dunque di chiaro interesse pedagogico. Una forma in particolare di questo reticolo cattura l'interesse di Massa: il dispositivo disciplinare foucaultiano. In *Sorvegliare e punire* il filosofo francese aveva infatti ampiamente dimostrato che è proprio questo il meccanismo che regge e determina l'efficacia di alcuni dei luoghi di interesse della pedagogia – la scuola su tutti. Al cuore della disciplina, la materialità: ripartizione degli spazi e scansione dei tempi investono corpi e producono soggetti.

Proprio questi elementi – spazio, tempo, corpo, unitamente al simbolo – verranno collocati anni più tardi da Massa al cuore del processo educativo. Da essi dipende la sua natura e il suo funzionamento, la possibilità stessa di avere educazione. Non siamo però in presenza di un materialismo banale: il non-umano è investito simbolicamente; si riconosce inoltre il peso e il ruolo del mondo interno dei soggetti – conscio, inconscio, affettivo. L'educazione è un intreccio di istanze soggettive ed extra-soggettive – è un dispositivo. Per coglierne la complessità, Massa idea assieme a Franza la clinica della formazione, approccio di ricerca educativa, consulenza pedagogica e supervisione.

Come abbiamo visto, a una lettura più attenta essa sembra tradire le intenzioni del pedagogista milanese: si concentra eccessivamente sull'individuo, sulla sua sfera cognitiva e affettiva, lasciando in disparte il focus sull'agentività della materia che costituiva la marca del pensiero massiano.

Da questa constatazione, il tentativo di avvicinarla, nella seconda sezione di questo lavoro, agli approcci riflessivi. Con essi condivide – oltre all'enfasi sul soggetto, da cui

Massa aveva così faticosamente tentato di smarcarsi – il ricorso al *critical incident*, alla domanda e agli sguardi multipli del gruppo per esplicitare assunti, rappresentazioni, giudizi e pregiudizi che guidano l'azione del professionista. Consapevole ora dello scarto esistente tra la proposta consulenziale massiana e l'impianto teorico che la sorregge – le cui radici affondano nel dispositivo educativo e nella sua materialità – chi volesse proseguire su questa strada troverà soprattutto nel lavoro di Jan Fook interessanti spunti con cui integrare la clinica della formazione al fine di poter meglio gestire e organizzare l'intervento di supervisione.

Per quanto ci riguarda, nel tentativo di recuperare l'istanza materialista insita nel pensiero massiano ci siamo rivolti ai cosiddetti 'approcci sociomaterialisti alla ricerca in educazione', considerando in particolare il contributo dell'*actor-network theory*. La nozione di network – sovrapponibile a quella di dispositivo – sembra offrire la possibilità di uscire dal dibattito agente/struttura, disperdendo l'azione tra più elementi in relazione, garantendo nel contempo ruolo attivo al non-umano. Proprio come in Massa, spazi, tempi, corpi, ma anche oggetti, teorie, norme interagiscono con istanze soggettive dando luogo al processo educativo, performandolo in essere. L'uomo è posto tra la materia, ad essa affida i suoi desideri, le sue intenzioni, i suoi sentimenti, risultandone però tradito; ogni elemento in questa catena che è il network è infatti in grado di modificare quanto gli viene affidato. Forti della possibile sovrapposizione delle nozioni di network e di dispositivo e della spazializzazione di entrambe operata dall'*after-ANT*, abbiamo proposto di rileggere il dispositivo stesso in chiave esclusivamente metaforica: il termine "dispositivo" non designa alcunché di esistente; siamo piuttosto di fronte a un concetto guida, un punto di arrivo nella ricerca. Ciò significa che se ben condotta la nostra analisi esiterà in "qualcosa come un dispositivo" (o come un network): una stringa di mediatori e traslazioni avente una forma. Diviene così possibile rileggere la latenza procedurale massiana, facendo proprio dei mediatori, delle loro traslazioni e della forma caratterizzante il loro processo di interazione il suo contenuto.

La ANT sembra poter offrire un metodo di ricerca in grado di cogliere la natura a un tempo soggettiva ed extrasoggettiva, umana e materiale del processo educativo. Resta però da comprendere come passare dalla fase di ricerca a quella di intervento. La pedagogia è infatti pur sempre tecnologia dell'educazione. Come dar vita dunque a un

processo di ricerca, supervisione o consulenza che non si limiti a studiare i processi, ma sia in grado di incidervi con una riprogettazione accorta? E ancora: come garantire la partecipazione attiva dell'équipe di professionisti in questa impresa? Si potrebbe in questo senso ripartire dalla deissi teatrale massiana, unica proposta che ci sembra sinora in grado di far toccare con mano il ruolo della materialità nei processi educativi. Non teoria, ma sperimentazione diretta in contesto protetto, senza le urgenze dell'ambito professionale, cui far seguire un percorso di riflessione sul percorso attraversato e di necessaria comparazione con l'esperienza quotidiana nei servizi, raccolta magari sotto forma di testo. Si mostra a questo proposito in tutta la sua urgenza l'esigenza di imparare a descrivere l'educazione dal punto di vista metodologico e tecnico, di prevedere un percorso di formazione che aiuti il professionista a cogliere il gioco di umano e non-umano che caratterizza il processo educativo e a riportarlo nello scritto – proprio come uno scienziato farebbe con il suo esperimento. La deissi teatrale diviene dunque anche occasione per sperimentare sulla propria pelle la parzialità di un certo modo di intendere – e dunque narrare – l'educazione, incentrato interamente sull'umano, sulle sue azioni, sull'uso strumentale della materialità, se non addirittura sui propri *desiderata* o su astratte teorizzazioni.

Su questi punti intendiamo in futuro lavorare. Crediamo per ora, col nostro lavoro, di aver indicato alla pedagogia una nuova possibile strada da percorrere.

Bibliografia

- Antonacci, F. (2001). Un'esperienza di laboratorio teatrale. In F. Antonacci & F. Cappa (Eds.), *Riccardo Massa: Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione* (pp. 101-134). Milano: Franco Angeli.
- Antonacci, F., & Cappa, F. (2001) (Eds.). *Riccardo Massa: Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Argyris, C., & Schon, A.D. (1998). *Apprendimento organizzativo: Teoria, metodo e pratiche* (M. Maraffa, Trans). Milano: Guerini. (Original work published 1996).
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa: l'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*. Milano: Unicopli.
- Barone, P., Orsenigo, J., & Palmieri, C. (2002) (Eds.). *Riccardo Massa: Lezioni sull'esperienza della follia*. Milano: Franco Angeli.
- Bellamio, D., Ceriani, M., De vita, D., & Riva, M. (1992). La deissi interna. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 53-128). Milano: Franco Angeli.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e metodologie di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P., & Caronia, L. (1993). *Ragazzi difficili: Pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biesta, G.J.J. (1998). Say you want a revolution... suggestions for the impossible future of critical pedagogy. *Educational Theory*, 48(4), 499–511.
- Biesta, G.J.J. (2009). Pragmatism's contribution to understanding learning-in-context. In R. Edwards, G. Biesta, & M. Thorpe, *Rethinking context for learning and teaching: communities, activities and networks* (pp. 61-73). London & New York. Routledge.
- Bloor, D. (1994). *La dimensione sociale della conoscenza* (G. Bettini, trans). Milano: Cortina. (Original work published 1976).
- Boud, D. (1999). Avoiding the traps: seeking good practice in the use of self assessment and reflection in professional courses. *Social Work Education*, 18(2), 121–132.

- Brookfield, S. (1998). Critically reflective practice. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18(4), 197–205. doi:10.1002/chp.1340180402
- Brookfield, S. (2001). Repositioning Ideology Critique in a Critical Theory of Adult Learning. *Adult Education Quarterly*, 52(1), 7–22.
- Brookfield, S. (2005). *The power of critical theory: liberating adult learning and teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Brookfield, S. D. (2006). Authenticity and Power. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (111), 5–17. doi:10.1002/ace
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work*, 12(3), 293–304. doi:10.1080/13691450902945215
- Bucchi, M. (2002). *Scienza e società: introduzione alla sociologia della scienza*. Bologna: Il Mulino.
- Butin, D. W. (2006). Putting Foucault to Work in Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 371–380. doi:10.1111/j.1467-9752.2006.00514.x
- Callon, M. (1999). Actor-network theory—the market test. In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor-network theory and after* (pp. 181-195). Oxford and Malden: Blackwell Publishing.
- Callon, M., & Latour, B. (1992). Don't throw the baby out with the Bath school! A reply to Collins and Yearley. In A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture* (pp. 327-342). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Collier, S. J. (2009). Topologies of Power: Foucault's Analysis of Political Government beyond "Governmentality." *Theory, Culture & Society*, 26(6), 78–108. doi:10.1177/0263276409347694
- Collins, H.M., & Yearley, S. (1992). Epistemological chicken. In A. Pickering (Ed.), *Science as practice and culture* (pp. 301-326). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Corcoran, K. (2007). From the Scientific Revolution to Evidence-Based Practice: Teaching the Short History With a Long Past. *Research on Social Work Practice*, 17(5), 548–552. doi:10.1177/1049731507301036

- Cornforth, S. (2010). Bridging the gap: weaving humanism and poststructuralism. *British Journal of Guidance & Counselling*, 38(2), 167–178. doi:10.1080/03069881003666372
- Cornforth, S., & Bird Claiborne, L. (2008). When educational supervision meets clinical supervision: what can we learn from the discrepancies? *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(2), 155–163. doi:10.1080/03069880801926426
- Cornforth, S., & Claiborne, L. B. (2008). Supervision in educational contexts: raising the stakes in a global world. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 691–701. doi:10.1080/13562510802452418
- D’Cruz, H., Gillingham, P., & Melendez, S. (2005). Reflexivity, its Meanings and Relevance for Social Work: A Critical Review of the Literature. *British Journal of Social Work*, 37(1), 73–90. doi:10.1093/bjsw/bcl001
- De Laet, M., & Mol, A. (2000). The Zimbabwe Bush Pump: Mechanics of a Fluid Technology. *Social Studies of Science*, 30(2), 225–263.
- Dewey, J. (2007). *How we think*. USA: Standard Publications Inc.
- Dewey, J. (2008). *Democrazia e educazione* (E.E. Agnoletti & P. Paduano, Trans). Milano: Sansoni. (Original work published 1916).
- Edge, D. (1995). Reinventing the Wheel. In S. Janasoff, G.E. Markle, J.C. Petersen, & T. Pinch (Eds.), *Handbook of science and technology studies* (pp. 3-23). Thousand Oak, London, & New Delhi: Sage.
- Edwards, R., & Nicoll, K. (2006). Expertise, competence and reflection in the rhetoric of professional development. *British Educational Research Journal*, 32(1), 115–131. doi:10.1080/01411920500402052
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962–1023.
- Fadda, R. (1997). *La cura, la forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*. Milano: UNICOPLI.
- Fendler, L. (2003). Teacher Reflection in a Hall of Mirrors: Historical Influences and Political Reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25.
- Fenwick, T. J. (2000). Expanding Conceptions of Experiential Learning: A Review of the Five Contemporary perspectives on Cognition. *Adult Education Quarterly*, 50(4), 243–272. doi:10.1177/07417130022087035

- Fenwick, T. J. (2003). Reclaiming and re-embodiment experiential learning through complexity science. *Studies in the education of adults*, 35(2), 123–141.
- Fenwick, T. J. (2004). The Practice-Based Learning of Educators: A Co-Emergent Perspective. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(4), 43–60.
- Fenwick, T. (2010). Re-thinking the “thing”: Sociomaterial approaches to understanding and researching learning in work. *Journal of Workplace Learning*, 22(1/2), 104–116. doi:10.1108/13665621011012898
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in education*. London: Routledge.
- Fenwick, T. Edwards, R., & Sawchuck, P. (2011). *Emerging approaches to educational research: tracing the sociomaterial*. London: Routledge.
- Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities , textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 37–41.
- Fejes, A. (2008). What’s the use of Foucault in research on lifelong learning and post-compulsory education? A review of four academic journals. *Studies in the education of adults*, 40(1), 7–23.
- Folgheraiter, F. (1998). *Teoria e metodologia del servizio sociale: La prospettiva di rete*. Milano: Franco Angeli.
- Fook, J. (2006, July). *Beyond reflective practice: reworking the “critical” in critical reflection*. Paper presented at the Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults, university of Leeds.
- Fook, J., Ryan, M., & Hawkins, L. (1997). Towards a Theory of Social Work Expertise. *British Journal of Social Work*, 27, 399–417.
- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of Critical Reflection: “Nothing Ventured, Nothing Gained.” *Social Work Education*, 26(5), 520–533. doi:10.1080/02615470601118662
- Fook, J., & Gardner, F. (2007), *Practising critical reflection. A resource handbook*. Maidenhead: Open. University Press.
- Foucault, M. (1993). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1975).
- Foucault, M. (1998). *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medico* (A. Fontana & B. Bertani, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1963).

- Foucault, M. (2005). *Michel Foucault. Follia e psichiatria. Detti e scritti (1957-1984)* (D. Borca, & V. Zini, Trans). Milano: Cortina (Original work published 1994).
- Foucault, M. (2009). *La volontà di sapere* (P. Pasquino & G. Procacci, Trans). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1976).
- Foucault, M. (2010). *Storia della follia nell'età classica* (F. Ferrucci, E. Renzi & V. Vezzoli, Trans). BUR. (Original work published 1972).
- Fox, S. (2000). Communities of practice, Foucault and Actor-network theory. *Journal of Management Studies*, 37(6), 853–867.
- Franza, A.M. (1981). *Riflessioni sul problema della conoscenza in pedagogia*. Firenze: La nuova Italia.
- Franza, A.M. (1988). *Retorica e metaforica in pedagogia: quell'oscuro oggetto della "formazione"*. Milano: Unicopli.
- Franza, A.M. (1992). Il congegno metodologico. In R. Massa. *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 43-52). Milano: Franco Angeli.
- Franza, A.M. (1993). *Giovani satiri e vecchi sileni: frammenti di un discorso pedagogico*. Milano: Unicopli.
- Gambrill, E. (2008). Evidence-Based (Informed) Macro Practice: Process and Philosophy. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 5(3-4), 423–452. doi:10.1080/15433710802083971
- Gherardi, S. (2001). From Organizational Learning to Practice-Based Knowing. *Human Relations*, 54(1), 131–139. doi:10.1177/0018726701541016
- Gould, N., & Taylor, I. (1996) (Eds.), *Reflective learning for social work*. Aldershot: Arena.
- Gould, N., & Baldwin, M. (2004) (Eds.). *Social work, Critical reflection and the learning organization*. Aldershot: Ashgate.
- Harre, R. (2002). Material Objects in Social Worlds. *Theory, Culture & Society*, 19(5-6), 23–33. doi:10.1177/026327640201900502
- Hekman, S. (2009). We have never been postmodern: Latour, Foucault and the material of knowledge. *Contemporary Political Theory*, 8(4), 435–454. doi:10.1057/cpt.2008.39
- Ixer, G. (1999). There's no such thing as reflection. *British Journal of Social Work*, 29(4), 513–527. doi:10.1093/bjsw/29.4.513

- Jordi, R. (2010). Reframing the Concept of Reflection: Consciousness, Experiential Learning, and Reflective Learning Practices. *Adult Education Quarterly*, 61(2), 181–197. doi:10.1177/0741713610380439
- Karvinen-Niirikoski, S. (2009). Promises and pressures of critical reflection for social work coping in change. *European Journal of Social Work*, 12(3), 333–348. doi:10.1080/13691450903090771
- Kessl, F. (2009). Critical reflexivity, social work, and the emerging European post-welfare states. *European Journal of Social Work*, 12(3), 305–317. doi:10.1080/13691450902930746
- Kolb, D. A. (1981). Experiential Learning The Theory and the Learning Style Inventory: A reply to Freedman and Stumpf. *The Academy of Management Review*, 6(2), 289–296.
- Kondratop, M. E. (1999). Who Is the “Self” in Self-Aware: Professional Self-Awareness from a Critical Theory Perspective. *Social Service Review*, 73(4), 451–477. doi:10.1086/514441
- Lam, C. M., Wong, H., & Leung, T. T. F. (2005). An Unfinished Reflexive Journey: Social Work Students’ Reflection on their Placement Experiences. *British Journal of Social Work*, 37(1), 91–105. doi:10.1093/bjsw/bcl320
- Lash, S. (2003). Reflexivity as Non-Linearity. *Theory, Culture & Society*, 20(2), 49–57. doi:10.1177/0263276403020002003
- Latour, B. (1992). One more turn after the social turn: Easing science studies into the non-modern world. In E. Mc Mullin (Ed.), *The social dimensions of science* (pp. 272-292). Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern* (C. Porter, Trans.). Cambridge: Harvard University Press. (Original work published 1991).
- Latour, B. (1999a). On recalling ANT. In J. Law & J. Hassard (Eds), *Actor-network theory and after* (pp. 15-25). Oxford and Malden: Blackwell Publishing.
- Latour, B. (1999b). *Pandora’s hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Latour, B. (2003). The promises of constructivism. In D. Idhe & E. Selinger (Eds.) , *Chasing Technoscience: Matrix of Materiality* (pp. 27-46). Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network Theory*. New York, NY: Oxford University Press Inc.
- Latour, B. (2006). Fatture/fratture: dalla nozione di rete a quella di attaccamento. *I fogli di Oriss*, 25, 11-31.
- Latour, B. (2009). Un prometeo cauto? Primi passi verso una filosofia del design. *EIC*, 3/4, 255–263.
- Law, J. (1999). After ANT: complexity, naming and topology. In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor-network theory and after* (pp. 1-14). Oxford and Malden: Blackwell Publishing.
- Law, J. (2002). Objects and Spaces. *Theory, Culture & Society*, 19(5-6), 91–105. doi:10.1177/026327602761899165
- Law, J. (2008). On sociology and STS. *The Sociological review*, 56(4), 623–649.
- Law, J. (2009). Actor Network Theory and Material Semiotics. In *The new Blackwell companion to social theory* (pp. 141–158).
- Law, J., & Hassard, J. (1999) (Eds.). *Actor Network Theory and after*. Oxford & Malden: Blackwell Publishing.
- Law, J., & Singleton, V. (2005). Object Lessons. *Organization*, 12(3), 331–355. doi:10.1177/1350508405051270
- Lemke, T. (2011). Critique and Experience in Foucault. *Theory, Culture & Society*, 28(4), 26–48. doi:10.1177/0263276411404907
- Mantegazza, R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Mantegazza, R. (2001). *Unica rosa: cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Marcialis, P. (2005). *L'arte della domanda: Il linguaggio sulla scena della clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica: Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1991a) (Ed.). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

- Massa, R. (1991b) (Ed.). *Saperi, scuola, formazione: Materiali per la formazione del pedagista*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992) (Ed.). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1994). La formazione oggi come campo di interventi di saperi: il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi, & E. Fravenfelder (Eds.), *La formazione: Studi di pedagogia critica* (pp. 285-303). Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1997a). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.
- Massa, R. (1997b). L'educazione allo sviluppo per arricchire la scuola. Un contributo all'organizzazioni non governative. In CIDIS, Atti del convegno (pp 21-29), Perugia.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 2, 60-66.
- Massa, R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (Ed.). *Epistemologia pedagogica*. Milano: Bompiani.
- Massa, R. (2003a). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli. (Original work published 1986).
- Massa, R. (2003b). *Residenzialità e corporeità tra psichiatria e pedagogia*. In M. Rabboni, *Residenzialità: Luoghi di vita, incontri di saperi* (pp. 47-57). Milano: Franco Angeli.
- Massa, R., & Bertolini, P. (1975). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (Ed.), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (pp. 337-360), Vol XI. Milano: Garzanti.
- Mcneece, C. A., & Thyer, B. A. (2004). Evidence-Based Practice and Social Work. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 1(1), 7-25.
- Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48(3), 185 – 199.
- Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione: il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti (R. Merlini, Trans). Milano: Cortina. (Original work published 1991).
- Michelson, E. (1999). Carnival paranoia and experiential learning. *Studies in the education of adults*, 31(2), 140-153.

- Miettinen, R. (2000). The concept of experiential learning and John Dewey ' s theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19(1), 37–41.
- Mol, A. (1999). Ontological politics: a word and some questions. In J. Law & J. Hassard, *Actor-network theory and after* (pp. 74-89). Oxford and Malden: Blackwell Publishing.
- Mol, A., & Law, J. (1994). Regions, Networks and Fluids: Anaemia and Social Topology. *Social Studies of Science*, 24(4), 641–671.
- Morley, C. (2008). Teaching Critical Practice: Resisting Structural Domination through Critical Reflection. *Social Work Education*, 27(4), 407–421. doi:10.1080/02615470701379925
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mottana, P. (1992). La deissi simbolico-proiettiva. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 156-172). Milano: Franco Angeli.
- Mullen, E. J., Bledsoe, S. E., & Bellamy, J. L. (2007). Implementing Evidence-Based Social Work Practice. *Research on Social Work Practice*, 18(4), 325–338. doi:10.1177/1049731506297827
- Nonaka, I. (2007). The Knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 26(4-5), 162–171. doi:10.1016/S0048-7333(97)80234-X
- Nothdurfter, U., & Lorenz, W. (2010). Beyond the Pro and Contra of Evidence-Based Practice: Reflections on a Recurring Dilemma at the Core of Social Work. *Social Work & Society*, 8(1), 46–59.
- O'Leary, T. (2008). Foucault, Experience, Literature. *Foucault Studies*, (5), 5–25.
- O'Sullivan, T. (2005). Some Theoretical Propositions on the Nature of Practice Wisdom. *Journal of Social Work*, 5(2), 221–242. doi:10.1177/1468017305054977
- Orsenigo, J. (2006). *Schegge di pedagogia generale: introduzione al mondo della formazione*. Milano: UNICOPLI.
- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore: il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli.

- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2007). The Notion of Causal Impact in Evidence-Based Social Work: An Introduction to the Special Issue on What Works? *Research on Social Work Practice*, 18(4), 273–277. doi:10.1177/1049731507313997
- Palmieri, C. (2000). *La cura educativa: riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura: appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2012) (Ed.). *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Milano: MIMESIS.
- Papi, F. (2001). *Sull'educazione*. Milano: Ghibli. (ed. or. 1978 ISEDI)
- Parton, N. (2003). Rethinking Professional Practice: The contributions of Social Constructionism and the Feminist “Ethics of Care.” *British Journal of Social Work*, 33(1), 1–16. doi:10.1093/bjsw/33.1.1
- Parton, Nigel. (2006). Changes in the Form of Knowledge in Social Work: From the “Social” to the “Informational”? *British Journal of Social Work*, 38(2), 253–269. doi:10.1093/bjsw/bcl337
- Pels, D., Hetherington, K., & Vandenberghe, F. (2002). The Status of the Object: Performances, Mediations, and Techniques. *Theory, Culture & Society*, 19(5-6), 1–21. doi:10.1177/026327602761899110
- Petr, C. G., & Walter, U. M. (2009). Evidence-based practice: a critical reflection. *European Journal of Social Work*, 12(2), 221–232. doi:10.1080/13691450802567523
- Pickering, A. (1992). From science as knowledge to science as practice. In A. Pickering (Ed), *Science as practice and culture* (pp. 1-26). Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. Chicago & London: University of Chicago press. (Original work published 1966).
- Polkinghorne, D.E. (2004). *Practice and the human sciences: the case for a judgment-based practice of care*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Popkewitz, T. S., & Brennan, M. (1997). Restructuring of social and political theory in education: Foucault and a social epistemology of school practices. *Educational Theory*, 47(3), 287–314.
- Postma, D. (2012). Education as sociomaterial critique. *Pedagogy, Culture & Society*, 20(1), 137–156.
- Pyhtinen, O., & Tamminen, S. (2011). We have never been only human: Foucault and Latour on the question of the anthropos. *Anthropological Theory*, 11(2), 135–152. doi:10.1177/1463499611407398
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere: guida all'apprendimento esperienziale*. Roma: Carocci.
- Rubin, A., & Parrish, D. (2007). Challenges to the future of evidence based practice in social work. *Journal of social work education*, 43(3), 405–429.
- Ruch, G. (2002). From triangle to spiral: Reflective practice in social work education, practice and research. *Social Work Education*, 21(2), 199–216. doi:10.1080/02615470220126435
- Ruch, G. (2005). Relationship-based practice and reflective practice: holistic approaches to contemporary child care social work. *Child and Family Social Work*, 10(2), 111–123. doi:10.1111/j.1365-2206.2005.00359.x
- Schön, D. A. (2010). *Il professionista riflessivo: per una epistemologia della pratica professionale* (A. Barbanente, Trans). Bari: Dedalo. (Original work published 1991).
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Seaman, J. (2008). End of the “Learning Cycles” Era. *Journal of Experiential Education*, 31(1), 3–18.
- Sheppard, M. (1998). Practice Validity , Reflexivity and Knowledge for Social Work. *British Journal of Social Work*, 28, 763–781.
- Sheppard, M. (2000). Reflexivity and the development of process knowledge in social work: a classification and empirical study. *British Journal of Social Work*, 30(4), 465–488. doi:10.1093/bjsw/30.4.465
- Sheppard, M., & Ryan, K. (2003). Practitioners as Rule Using Analysts : A Further Development of Process Knowledge in Social Work. *British Journal of Social Work*, 33, 157–176.

- Sismondo, S. (1993). Some social constructions. *Social Studies of Science*, 23(3), 515–553.
- Sismondo, S. (2008). Science and Technology Studies and an Engaged Program. In E.J. Hackett, O. Amsterdamska, M. Lynch, & J. Wajcman (Eds.), *The handbook of science and technology studies* (pp. 13-31). Cambridge and London: The MIT press.
- Sismondo, S. (2010). *An introduction to Science and Technology Studies*. Malden & Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sorensen, E. (2009). The materiality of learning; technology and knowledge in educational practice. New York: Cambridge University press.
- Talbot, M. (2009). Epiphany? A case study of learner-centredness in educational supervision. *British Journal of Guidance & Counselling*, 37(2), 195–206. doi:10.1080/03069880902731345
- Taylor, C. (2005). Narrating Significant Experience: Reflective Accounts and the Production of (Self) Knowledge. *British Journal of Social Work*, 36(2), 189–206. doi:10.1093/bjsw/bch269
- Taylor, C., & White, S. (2001). Knowledge, Truth and Reflexivity: The Problem of Judgement in Social Work. *Journal of Social Work*, 1(1), 37–59. doi:10.1177/146801730100100104
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Usher, R. (1999). Experiential Learning and the Shaping of Subjectivity in the Workplace. *Studies in the education of adults*, 31(2), 155–162.
- Weems, L. (2010). From “Home” to “Camp”: Theorizing the Space of Safety. *Studies in Philosophy and Education*, 29(6), 557–568. doi:10.1007/s11217-010-9199-2
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: apprendimento, significato, identità* (R. Merlini, Trans). Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1998).
- White, S. (1997). Beyond Retrodution? Hermeneutics, Reflexivity and Social Work Practice. *British Journal of Social Work*, 27(5), 739–753.
- White, S. (2002). Accomplishing “the case” in paediatrics and child health: medicine and morality in inter-professional talk. *Sociology of Health and Illness*, 24(4), 409–435.

- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267–301. doi:10.3102/0034654311405999
- Yearley, S. (2005). Making sense of science: understanding the social study of science. London, Thousand Oaks, & New Delhi: Sage.
- Yunong, H., & Fengzhi, M. (2009). A Reflection on Reasons, Preconditions, and Effects of Implementing Evidence-Based Practice in Social Work. *Social work*, 54(2), 177–181.