

Organizzazione dello spazio

a cura di Fabrizio Chello

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

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

La consapevolezza dell'esistenza di questo «universo di determinazioni simboliche e materiali sempre più vasto, sfuggente e intricato» (Mottana, 1990, p. 227), che lavora all'interno e all'esterno del potere educativo formalmente istituzionalizzato, mette sotto scacco l'armamentario concettuale della pedagogia, obbligandola a un rinnovamento (Massa, 1975). Ed è in questa direzione che Papi interpreta lo spazio come una macchina pedagogica che è «in funzione» anche quando «colui che si pone il problema di una buona educazione non sa affatto che l'architettura medesima [...] segna il processo educativo» (Papi, 1978, p. 26). Lo spazio, infatti, materializzando tale processo, ne incarna il potere e lo esercita silenziosamente e anonimamente, stabilendo le finalità educative, garantendo l'assegnazione e il rispetto dei ruoli, determinando le modalità relazionali e, dunque, creando «le condizioni per il modo comunitario di nutrirsi e di vivere collettivamente la nutrizione» (*Ibidem*). Come a dire che lo spazio funziona da sé mediante procedure ed effetti che governano non solo l'educando ma l'intero processo educativo, compreso l'educatore che «ri-presentific[a] tutto il complesso mondo della formazione che [ha] sperimentato» (Riva, 2000, p. 165).

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

manovre, delle tattiche, delle tecniche, dei funzionamenti» (Foucault, 1975, p. 31) attraverso cui esercita un potere acefalo e anonimo, come un «teatro senza autore» (Massa, 1997, p. 65). Conseguenza di tale mutamento epistemico è il riconoscimento dello spazio come dispositivo pedagogico (Massa, 1987; cfr. anche Mantegazza, 1995; Cappa, 2009; Palma, 2016) ossia come un «insieme risolutamente eterogeneo composto da discorsi, istituzioni, aggiustamenti architettonici, decisioni regolamentari, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali, filantropiche» (Foucault, 1977, edizione 2001, p. 299) che strutturano la situazione educativa e dispongono la formazione degli attori che la abitano. Con la conseguenza che lo spazio diviene produttore di apprendimenti latenti, impliciti e inconsci che concernono la dimensione referenziale, cognitiva, affettiva e potenziale-progettuale di ogni soggetto (Massa, 1992, pp. 33-42). Si pensi, ad esempio, al ruolo che la distribuzione spazio-oggettuale di un'aula scolastica ricopre non solo rispetto alla limitazione della mobilità personale, con fini di disciplinamento, ma anche rispetto al direzionamento della capacità attentiva del soggetto, con effetti latenti sulla sfera cognitiva, e rispetto alla liquidazione dello spazio intimo, con effetti latenti sulla sfera affettiva (cfr. Mantegazza, 1999). In questo senso, lo spazio esercita un potere educativo che, metaforicamente, «è sceso dal trono e si è perduto nel dedalo asinottico della governamentalità dove la soggettività diviene 'leibniziana', tipica, specifica, classificabile per singoli, impercettibili elementi» (Mariani, 1997, pp. 22-23). Ossia il potere educativo esercitato dallo spazio intende il soggetto «non semplicemente come sostrato su cui applicarsi o dato naturale da pervertire e condizionare» (Mantegazza, 1998, p. 167), ma come *telos* del suo stesso esercizio: il soggetto non pre-esiste a un potere che si applica su di lui assoggettandolo, ma è il prodotto di un potere che al tempo stesso soggettivizza e assoggetta, con la conseguenza estrema che, in questo regime di governamentalità (cfr. Foucault, 2012), il principio del panopticismo (cfr. Foucault, 1975) giunge alla sua forma più totalizzante e perfetta. Come a dire che se lo spazio è un dispositivo pedagogico sempre funzionante, se lo spazio educa sempre e comunque al di là degli interventi educativi intenzionali, allora la formazione non può che essere un processo ordinamentale di conformazione sociale.

Eppure esistono trasgressioni più o meno grandi che testimoniano la capacità di resistenza da parte di questo soggetto che è soggettivato per essere assoggettato. È lo stesso Foucault (1976, p. 125) a scrivere che «là dove c'è potere c'è resistenza», lasciando intendere che il processo di soggettivazione ha dei risvolti che non sempre producono assoggettamento.

Riferimenti bibliografici

- ANTONACCI F., CAPPÀ F. (a cura di), 2001, *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*, FrancoAngeli, Milano.
- BARONE P., 1997, *La materialità educativa*, Unicopli, Milano.
- CAPPÀ F. (a cura di), 2009, *Foucault come educatore*, FrancoAngeli, Milano.
- CHELLO F., 2019, *Dal fuori al dentro? Lo spazio della formazione di sé in Michel Foucault*, «Pedagogia oggi», XVII, 1, pp. 293-306.
- FERRANTE A., 2016, *Che cos'è un dispositivo pedagogico?*, FrancoAngeli, Milano.
- FOUCAULT M., 1975, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Gallimard, Paris.
- FOUCAULT M., 1976, *Histoire de la sexualité I. La volonté de savoir*, Gallimard, Paris.
- FOUCAULT M., 1977/2001, *Le jeu de Michel Foucault*, in M. Foucault, *Dits et écrits II*, Gallimard, Paris.
- FOUCAULT M., 2012, *Du Gouvernement des vivants. Cours au Collège de France (1979-1980)*, Gallimard-Seuil. Paris.
- GENNARI M., 1988, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando, Roma.
- LOMBARDO RADICE L., 1969, *Scuola e lotta di classe*, «Riforma della Scuola», 1, pp. 5-15.
- MANTEGAZZA R., 1995, *Teoria critica della formazione*, Unicopli, Milano.
- MANTEGAZZA R., 1998, *Filosofia dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- MANTEGAZZA R., 1999, *Una pedagogia dei luoghi*, «Proposta Educativa», 2, pp. 19-24.
- MARIANI A., 1997, *Attraversare Foucault*, Unicopli, Milano.
- MARIANI A., 2000, *Foucault: per una genealogia dell'educazione*, Liguori, Napoli.
- MASSA R., 1975, *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze.
- MASSA R., 1987, *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano.
- MASSA R., 1992, *La clinica della formazione*, in *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, a cura di R. Massa, FrancoAngeli, Milano, pp. 15-42.
- MASSA R., 1997, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari.

- MASSA R., 2014, *Da una epistemologia pedagogica alla clinica della formazione*, in *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione*, a cura di A. Rezzara, FrancoAngeli, Milano, pp. 163-172.
- MOTTANA P., 1990, *La svolta marxista*, in *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, a cura di R. Massa, Laterza, Roma-Bari, pp. 221-234.
- ORSENIGO J., 2009, *Il gesto educativo come architettura*, in *Foucault come educatore*, a cura di F. Cappa, FrancoAngeli, Milano, pp. 27-74.
- PALMA M., 2016, *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*, FrancoAngeli, Milano.
- PAPI F., 1978, *Educazione*, Isedi, Milano.
- RIVA M.G., 2000, *Studio clinico sulla formazione*, Franco Angeli, Milano.