

Antonio Donato

# Il corpo tra natura e cultura

La sfida ecosofica  
della pedagogia

S C I E N Z E  
D E L L A  
F O R M A Z I O N E

**FrancoAngeli** 

Premio Riccardo Massa 2022

# **Collana di Scienze della Formazione**



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

**FrancoAngeli Open Access** è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più: [Pubblica con noi](#)

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "[Informatemi](#)" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Antonio Donato

# **Il corpo tra natura e cultura**

**La sfida ecosofica  
della pedagogia**

**FrancoAngeli** 

**Premio Riccardo Massa 2022**

Il volume è stato pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa” dell’Università degli Studi di Milano-Bicocca.

Isbn digitale: 9788835154792

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Publicato con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

*Non c'è esprit  
ci sono solo corpi  
non c'è giudizio  
non c'è ragionamento  
il mio corpo si vendicherà. Ritroverà  
la sua solitudine, la sua pulizia e il suo  
riposo. – sono veleni  
del corpo  
ad aver prodotto  
il mentale e le sue questioni.  
(Antonin Artaud, Cahier 309)*



# Indice

<b>Introduzione</b>	Pag.	9
L'inquietante silenzio	»	11
Corpo: un concetto sudato	»	13
Forze, movimenti, direzioni, tendenze	»	15
<b>1. Strati del sapere e relazioni di potere</b>	»	17
1.1 Educazione: pratica di libertà	»	18
1.2 Che cos'è un dispositivo?	»	20
1.2.1 Agamben: il dispositivo come cattura	»	21
1.2.2 Deleuze e il dispositivo come matassa: tracciare, piegare, incrinare	»	23
1.2.3 Il dispositivo pedagogico	»	24
<b>2. La dimensione genealogica</b>	»	28
2.1 La disciplina del corpo	»	29
2.1.1 Individualizzazione: l' <i>enclousers</i> del corpo	»	32
2.1.2 L'Ortopedia pedagogica	»	34
2.1.3 Sportivizzazione e performance nella razionalità neoliberale	»	38
2.1.4 Dalla disciplina al controllo	»	42
2.1.5 L'evoluzione del biopotere	»	45
2.1.6 <i>Bios</i> : la politica della vita	»	48
2.2 Tra le pieghe del corpo	»	50
2.2.1 " <i>Quel corps?</i> " nell'avventura della filosofia francese	»	51
2.2.2 L'Educazione Fisica Critica del <i>Movimento Renovador</i>	»	54
2.2.3 Dalla pedagogia critica ai <i>cultural studies</i>	»	58
2.2.4 <i>Physical Cultural Studies</i>	»	61

2.2.5 Il divenir-ecologico del corpo	»	64
<b>3. La dimensione ecologica</b>	»	65
3.1 Il postumano	»	68
3.1.1 Il corpo nelle pedagogie del postumano	»	70
3.1.2 Accelerazionismo capitalista e antropocene	»	72
3.2 Multinaturalismo	»	76
3.2.1 Dalla svolta sociomateriale a quella ontologica	»	78
3.2.2 Tagliare le recinzioni: decolonizzare	»	83
3.2.3 Oltre l'ontologia naturalista	»	84
3.2.4 La metamorfosi del corpo	»	87
<b>4. Eterotopie pedagogiche</b>	»	92
4.1 Spazi-altri pedagogici	»	93
4.1.1 Il “fuori”	»	95
4.2 Cosa può un corpo (ecologico)?	»	99
<b>Conclusioni</b>	»	109
<b>Riferimenti bibliografici</b>	»	113

# Introduzione

Il testo intende cartografare il concetto di corpo nella discussione pedagogica attuale come possibilità di rispondere alla sfida ecologica contemporanea, rispondendo circa la possibilità di liquidare nelle scienze pedagogiche l'orizzonte epistemologico oggettivistico e rendendo praticabile un'etica della soggettivazione a partire dal corpo. Con soggettivazione si vuole porre l'accento non su una cosa, un'identità fissa, un punto fermo, una posizione nella cartografia che il corpo può avere, ma sul processo di produzione del sé a partire dal corpo. Per questo il punto da cui introdurre la questione risulta essere l'eredità cartesiana quale "inventrice" del soggetto moderno, con particolare riferimento al concetto di corpo "oggettivato", soprattutto attraverso il dualismo corpo/mente, che sostiene e alimenta tutte le dicotomie moderne come oggetto/soggetto o natura/cultura.

Con la modernità - da Cartesio in poi – si è cominciato a considerare tutto quello che cadeva sotto la nostra attenzione come effetto del dualismo *res cogitans/res extensa* e, di conseguenza, non solo si sottolinea come l'esistenza si fondi sull'attività della prima, ma anche come il mondo possa essere conosciuto solo attraverso l'oggettivazione, tecnica secondo cui lo stesso corpo viene posto al secondo termine. Con tale dualismo, inoltre, si va a definire ontologicamente sia quali esseri possano essere soggetti (trascendentali e universali) del cogito cartesiano, nonché portatori della conoscenza, sia come se stessi e gli altri diventino un oggetto a partire dall'oggettivazione del corpo. Parafrasando Foucault (2010), potremmo dire che questo lavoro non tratta dell'analitica della verità, ma sviluppa quella che potrebbe essere definita un'ontologia del presente, un'ontologia di noi stessi, in cui l'ecosofia risulta essere prima di tutto autoaffermazione ontologica di un corpo vivente (Fadini, 2015). Il lavoro è un percorso etico-politico che parte dalla critica di come la polarizzazione dei dualismi moderni sia pratica di dominio, in cui il cogito cartesiano (trascendentale e oggettivo) pone una capacità di rappresentare la realtà e definisce anche "chi" e "come" può farlo. Una prospettiva

critica che mette in discussione soprattutto lo statuto dell'umano. Come ricorda anche Alessandro Ferrante:

Per come è stato raffigurato dall'umanesimo durante la modernità, l'umano è un ideale astratto che rimanda implicitamente al maschio occidentale, bianco, adulto, sano, eterosessuale, cittadino di una comunità politica riconosciuta. Un ideale che ha prodotto e che produce ancora oggi assi sistematici di esclusione e di sfruttamento degli ecosistemi, degli animali non-umani, ma anche delle donne, dei folli, dei disabili, degli omosessuali, dei popoli non occidentali (2017c, p. 19).

Una rappresentazione astratta che ha portato il dominio dell'uomo "rappresentante" su quello che non poteva essere definito tale (il non-umano) "rappresentato", fondamento epistemico «di una pratica rappresentativa che autorizza per sempre il ventriloquo a parlare per loro» (Haraway, 2019, p. 89). La metafora del ventriloquo proposta dall'autrice offre elementi per una maggiore comprensione dei movimenti sociali che hanno avuto al centro la critica al concetto di "rappresentazione": "parlare sempre al posto di" porta alcune minoranze a lottare per prendere parola. Dai movimenti femministi ai movimenti indigeni, la forte critica al concetto di "rappresentazione", sia nelle sue forme politiche (come nelle forme di democrazia rappresentativa), sia nelle stesse forme in cui alcuni saperi si sono sedimentati nella rappresentazione dell' "altro", ha posto al centro della contestazione non a caso il corpo, concetto crocevia di una fruttuosa discussione scientifica che interseca svariate discipline e che ha in parte trasformato le categorie del pensiero moderno. Il lavoro è un tentativo di cogliere la sfida "ecosofica" in una prospettiva interdisciplinare e transdisciplinare, ma anche oltre le discipline stesse. Le diverse linee del sapere pongono importanti relazioni tra pedagogia e filosofia/antropologia, che possono assumere diverse direzioni, anche divergenti tra di loro, proprio in virtù di una problematizzazione che il concetto di corpo mette in gioco nei dualismi che sorreggono la discussione epistemica-ontologica delle discipline stesse.

Si esplicita che si ricorrerà ad un uso pedagogico della filosofia come "*se déprendre de soi-même*", traducibile come strumento per "distaccarci da noi stessi" o «smarrire le proprie certezze» (Foucault, 1998a, p. 13). A partire da questo, si vuole produrre un'analisi epistemica e ontologica dei dispositivi che producono le soggettività moderne e partendo dal perentorio interrogativo su come smettere di continuare a produrre nel dispositivo pedagogico noi stessi sulla base di vecchie modalità che non corrispondono ai nostri problemi attuali.

## L'inquietante silenzio

L'analisi foucaultiana ha il compito "iniziale" di dare una direzione anti-cartesiana e di mettere in luce come i processi moderni di soggettivazione - a partire dal XVIII secolo - abbiano prodotto pedagogicamente il corpo. Si intende mettere genealogicamente in discussione il corpo come "oggetto" che entra «in un ingranaggio di potere che lo fruga, lo disarticola e lo ricompona» (Foucault, 2014a, p. 150) a partire da un'area di oggettività possibile, in cui la pedagogia e le sue pratiche vengono chiamate direttamente in causa: la disciplina. A tal proposito, va sempre ricordato con Riccardo Massa che il dispositivo pedagogico «consiste innanzitutto in un sistema di tecniche che fondano la propria efficacia sull'applicazione della loro materialità a un sistema di corpi» (2003, p. 471) anche quando sembra ignorarlo. Sebbene il corpo sia stato largamente "ignorato" dalla pedagogia in un discorso esplicito, ha comunque sedimentato nella più ampia area della pedagogia generale<sup>1</sup> una disciplina specifica che prende il nome di educazione fisica e che rende visibile e dicibile il corpo dentro il dispositivo pedagogico. Si vuole, dunque, utilizzare la discussione epistemica dentro tale disciplina come grimaldello per una discussione più ampia che comprenda l'intera pedagogia.

L'obiettivo è quello di animare l'"inquietante" attuale silenzio che separa la filosofia dalla pedagogia per cui, nonostante alcuni punti di contatto attraverso la filosofia dell'educazione<sup>2</sup> all'interno della più ampia pedagogia generale - portatrice della riflessione epistemiche e ontologiche in pedagogia -

<sup>1</sup> In questo panorama si veda: *Pedagogia del corpo* (Gamelli, 2001) e *Pedagogia dello sport* (Farnè, 2008). La "pedagogia del corpo" può essere intesa come l'insieme delle discipline che fanno esplicitamente riferimento al corpo (psicomotricità, euritmica, educazione fisica, sport ecc.) che pur nella loro differenza epistemologica e di contesto vengono sviluppate dall'autore sotto l'ombrello ampio della corporeità. Possiamo dunque affermare che anche «la pedagogia dello sport è prima di tutto pedagogia del corpo» (Isidori, 2017, p. 46), in cui lo statuto epistemologico del corpo occupa parte importante di questa "scienza". Secondo Isidori «la pedagogia dello sport si presenta del resto come "scienza d'azione" e, in quanto tale, chiamata a una specifica epistemologia volta a risolvere soprattutto i problemi derivanti dal rapporto tra teoria e pratica. Vale a dire come una scienza che si muove tra elaborazione concettuale delle teorie su come meglio educare attraverso lo sport e l'applicazione di tali teorie al contesto concreto dell'educazione sportiva» (*ivi*, p. 42). In questo Panorama si veda anche lo sviluppo di studi e ricerche volti all'individuazione delle aree di interconnessione tra educazione degli adulti per lo sviluppo specifiche di metodologie per implementare modalità di apprendimento e formazione "olistica" nelle persone (Benetton, 2015).

<sup>2</sup> In Italia la posizione sullo sviluppo della relazione tra pedagogia e filosofia sono eterogenee e discordanti, Giancarlo Sola prova a strutturare alcune degli interrogativi più importanti: «(a) Quali sono le dimensioni della conoscenza pedagogica e filosofica che confluiscono nella filosofia dell'educazione, donandole identità? (b) Quali sono gli obiettivi della sua ricerca? (c) Per quali aspetti la filosofia dell'educazione differisce dalla pedagogia? (d) Qual è

rimane ancora distante un lavoro che porti dalla pedagogia alla filosofia. La provocazione del termine sopraccitato “inquietante”, ripreso da Renè Vincente Arcilla (2002), mira a sollevare il sospetto che la filosofia dell’educazione possa essere addirittura una contraddizione, in cui la filosofia non esprime alcun interesse per la pedagogia e viceversa, ma esse coltivano solo un punto di contatto, definito dall’autore, “marginale”. L’autore riprende criticamente la metafora di un “matrimonio” tra pedagogia e filosofia, quest’ultima poi sostituita dalle scienze sociali più empiriche e positiviste, che appare come rapporto principale per il pensiero pedagogico. Alla provocatoria domanda dell’autore dell’Università di New York “Perché i filosofi e gli educatori non parlano l’uno con l’altro?”, in molti - come la *Special Issue* di *Educational Theory* del 2002 denominata per l’appunto *Why Aren’t Philosophers and Educators Speaking to One Another?* - hanno provato a dare una risposta che ha animato diverse riviste scientifiche internazionali dell’area pedagogica. In Italia, come ricorda Franco Cambi, a partire dagli anni Novanta tale relazione è minata per molte ragioni, le quali si possono rintracciare soprattutto in tre piste:

- 1) La diaspora delle scienze dell’educazione e il congedo (non di tutti, ma di molti) della pedagogia generale teorico-epistemologica;
- 2) La rimonta di una visione tecnico-tecnologica dell’educazione che reclama teorie scientifiche e non metateorie epistemiche;
- 3) La crisi della filosofia delle sue tradizioni recenti del suo stesso ruolo culturale (2002, p. 108).

Su questo ultimo punto, nel tentativo di riprendere un dialogo con la filosofia a partire dal concetto di corpo, il testo trova importanti interlocutori in Gilles Deleuze e Félix Guattari. In particolar modo, in riferimento al testo *Che cos’è la filosofia?*, proprio i due autori francesi definiscono la filosofia come un esercizio di pensiero per creare concetti e ciò supporterà nello sfondo la ricerca pedagogica nell’immaginare “una pedagogia dell’impensato”, come viene riportato dal curatore del testo in italiano Carlo Arcuri. L’“impensato” non è da intendere in contrapposizione al pensiero, ma come ciò che permette di riarticolare le fenditure operate dalle dicotomie moderne,

il contributo che può apportare alla pedagogia? (e) Tra il Pensiero pedagogico e la riflessione della filosofia dell’educazione è lecito intravedere sovrapposizioni? (f) Se la pedagogia possiede un proprio statuto epistemologico la filosofia dell’educazione come si rapporta ad esso? (g) In quale modo incide la filosofia dell’educazione sull’epistemologia pedagogica? (h) La filosofia dell’educazione è considerabile quale “pedagogia filosofica”? (i) Essa può erigersi a dimensione regolativa del sapere pedagogico? (l) Perché si ritiene che la pedagogia piuttosto che la filosofia abbisogni del rapporto con la filosofia dell’educazione? (m) Questa eventuale propensione ha fondamento?» (Sola, 2002, pp. 52-54).

come natura/cultura, corpo/mente, oggetto/soggetto. Ne risulta, dunque, la relazione di reciprocità tra pedagogia e filosofia.

## Corpo: un concetto sudato

La scelta di utilizzare proprio il testo dei due filosofi francesi è dettata dal ruolo centrale che ricopre la relazione tra filosofia e pedagogia, in cui a quest'ultima viene assegnato il compito di impedire il “disastro assoluto per il pensiero”, attraverso la possibilità di creazione dei concetti. Per concetti si intende la produzione di intermediarietà tra l'immagine e la forma, tra il vissuto e l'astratto; tale funzione mediatrice organizza l'ordine del discorso e permette di categorizzare il reale o l'essere, integrandoli nel dominio del dicibile e del visibile (Cossutta 1999). Il termine “concetto” è riferito, dunque, sia ad un “oggetto di pensiero” che ad un “oggetto del mondo” che possa trasformare il modo di essere nel mondo. Sebbene incorporei, i «concetti non sono soltanto pensati, ma percepiti e sentiti» (Deleuze & Guattari, 2002, p. 128): essi si realizzano, dunque, sempre nei corpi. Ogni concetto ha una storia e un divenire e serve ad affrontare problemi, perché «pieno di una forza critica e politica di libertà» (Deleuze, 1995, p. 32). I concetti permettono di esplorare i problemi a cui offrono una risposta. Per questo, parafrasando Massumi (1992), bisogna sempre chiedersi: Funziona? Quali nuovi pensieri rende possibile pensare? Quali emozioni rende possibile provare? Cosa fanno le nuove sensazioni e percezioni che si aprono nel corpo?

Inna Semetsky, attraverso le riflessioni deleuziane, afferma che «pensare non è uno scontato esercizio di qualche facoltà cognitiva, ma è sempre un potere di pensiero, nato sotto i vincoli dell'esperienza come potenza materiale, una forza quasi fisica» (2009, p. 95). Sulla stessa scia, Sara Ahmed (2017) si riferisce a questo come “*sweaty concepts*”, traducibile in italiano con “concetti sudati”, condensando l'idea che la ricerca e la scrittura siano sempre mediate dalle ipotesi teoriche che “fanno” le cose nel mondo. Pensare e scrivere attraverso “concetti sudati” consente di giocare e mobilitare gli orientamenti incarnati e affettivi, che possono interrompere idee normative, identità e modi di conoscere. Il testo - attraverso la metodologia cartografica - esplora il concetto di corpo, non solo come studio e analisi di testi, ma anche attraverso emozioni e passioni, capacità di “affezione” del corpo stesso che guidano posizionamenti e collegamenti. Si può affermare, dunque, che il corpo è presente nella pratica cartografica ed è con esso e dal suo punto di vista che i processi vengono seguiti e condivise le sofferenze (*pathos*) e le affezioni. Cartografare «significa lasciarsi affettare da forze, movimenti, direzioni, tendenze» (Sordi, 2003, p. 149), delineando di essere un corpo.

Anche quando si fa ricerca e si scrive, soprattutto in contesti di crisi emergente e in discussione collettive, va sempre ricordato come i nostri corpi siano inclini a quel sentimento di natura sconosciuta: l'affetto. «Perché l'affetto non è un sentimento personale, non è neanche un carattere, è l'effettuazione di una potenza di muta, che solleva e fa vacillare l'Io» (Deleuze & Guattari, 2017, p. 341), che soprattutto per questioni etico-politiche, come il contesto attuale di crisi ecologica, può essere ingranaggio prezioso di connessione concettuale. Cartografare è inteso come metodo per analizzare i processi di produzioni della soggettività e non la mera analisi di un "oggetto". Ci si chiede, infatti, a partire dalla critica del concetto di corpo "moderno", come si possa articolare una prospettiva epistemica e ontologica introducendo nuove istanze nel dispositivo pedagogico, per riarticolare la dicotomia moderna natura/cultura alla luce delle contraddizioni portate dalla crisi ecologica, pensando a nuovi processi di soggettivazione e promuovendo nuove forme di soggettività. Il metodo cartografico consiste nell'analisi dei processi di produzione di soggettività e non in una rappresentazione di "oggetti" da parte di "ricercatori neutri", ma indicando le linee di fuga, rottura e nodi di resistenza. Così come impiegato nel campo educativo, esso segue e traccia linee che compone i suoi diversi spazi, le relazioni, i corpi e i processi. Ci si pone dunque al riparo della concezione di una ricerca come rappresentazione dell'oggetto che configura nelle sue caratteristiche principali proprio la separazione tra l'oggetto scientifico e il ricercatore, producendo dei presupposti di corpo "oggetto" di rappresentazione. La cartografia aiuta dunque a risolvere alcuni problemi cruciali del campo di ricerca come:

- a) trasparenza del punto di vista del ricercatore e affermazione del proprio punto di vista come prospettiva;
- b) problematizzazione della separazione tra soggetto e oggetto di ricerca;
- c) rifiuto dell'atteggiamento rappresentazionale, insistendo invece sulla sperimentazione di concetti e nuovi dispositivi di intervento.

Per cartografia - utilizzando le parole di Rosi Braidotti - si può intendere «una lettura teoricamente fondata e politicamente radicata del presente» che mira «alla responsabilità epistemica ed etica, disvelando le collocazioni del potere che strutturano la nostra posizione di soggetto» (2014, p. 173), dove *etica* ha il senso di aprire al piano dell'esperienza e di aumentare il potere di agire. Si vuole pensare "fuori" dal potere, dai processi di assoggettamento, in cui il corpo è oggetto, liberando la potenza che tale concetto porta con sé.

## Forze, movimenti, direzioni, tendenze

L'obiettivo del lavoro è quello di indagare alcune prospettive che chiamano in causa il corpo, iniziando una contro-effettuazione del dispositivo pedagogico non “sul”, ma “dal/del” corpo ecologico.

La dimensione genealogica - esplorata nel secondo capitolo - segue la pista di una ricerca delle radici del presente, che attraverso i movimenti sociali, ha visto il sedimentarsi di studi sulla corporeità che hanno interessato in diverso modo molteplici campi di studio a diverse longitudini. La dimensione ecologica - delineata nel terzo capitolo - indaga a partire dalle relazioni tra corpi alcune contraddizioni sociali accelerate della crisi ecologica. Genealogia ed ecologia segnano gli assi delle ascisse e delle ordinate che permettono di esprimere il posizionamento del concetto di corpo, non da considerarsi come punto fisso, ma come traiettoria che segna il nostro divenire. L'analisi della dimensione genealogica e di quella ecologica che si dispiega in questo lavoro è diretta ad esplorare le possibilità ontologiche della corporeità dal punto di vista della potenza. Si tratta, dunque, di chiedersi - in riferimento alle esperienze che ci soggettivano - quale ruolo potrebbe avere una metamorfosi del corpo, alla luce della questione ecologica. Quale aiuto epistemico e ontologico potrebbe esserci dando rilevanza ontologica ai corpi, ed in particolar modo a corpi esclusi dal processo di rappresentazione, colonizzati, come quelli femminili, indigeni, “disabilitati” o minoritari? «Il fatto che i corpi minoritari riescano a prendere parola e, con essa, entrino in gioco potrebbe essere un modo di produrre conoscenze che non mirino a *distinguere*, ma a *riconciliare*» (De Fazio, Lévano, & Sorrentino, 2019, p. 61) cesura dei dualismi moderni. Come ricorda l'antropologa Margaret Lock (1993), solo recentemente gli studi hanno esplicitamente tentato di situare il corpo nei processi specifici e nei contesti sociali, culturali e storici, affrontando i dibattiti su natura/cultura e mente/corpo e sono alle prese con le poetiche e le politiche della produzione e della riproduzione dei corpi. Non è dunque un caso che la discussione sul corpo ha tratto linfa vitale soprattutto dalle lotte politiche che, dagli anni Sessanta-Settanta del XX secolo in poi, hanno reso visibili tecniche e/o pratiche di dominazione e colonizzazione, soprattutto su minoranze oppresse, liberandone pratiche e saperi.

In questa direzione vanno, ad esempio, epistemologie femministe e decoloniali che segnano diversi passaggi nel processo di “divenire minoritari”, ovvero di ridefinire la relazione di potere a partire dalla prospettiva occupata. Riferendosi ai campi epistemici come campi di possibilità, l'ultimo capitolo muove dalla domanda spinoziana anticartesiana per eccellenza “cosa può un corpo?”. Tale istanza guida la possibilità di “piegare” e “incrinare” le linee

dei dispositivi pedagogici verso creativi processi di soggettivazione, di sottrarsi ai rapporti di forza stabiliti, evidenziando la produzione negli ultimi anni di vere e proprie eterotopie. “Cosa può un corpo (ecologico)?” è la domanda che chiude il lavoro, mettendo in discussione la potenza del corpo che non può essere semplicemente legata al corpo “fisico” individuale, perché denota innanzitutto una questione di carattere ontologico. Il lavoro, infatti, non vuole giungere ad una definizione fissa di cosa sia il corpo, ma esplorare e “cartografare” le sue potenzialità.

Si tratta, dunque, di aprire una condizione di possibilità del pensiero che possa portarci verso comprensioni che consentano e incoraggino modi migliori e alternativi di vivere nel mondo che noi concepiamo. La trasformazione dei dispositivi pedagogici vuole portarci a ripensare lo spazio pedagogico come uno spazio eterotopico - come negli esempi dell'*outdoor education* - in cui al centro non c'è l'aumento della conoscenza o la consolidazione della propria soggettività, ma trasformazione delle relazioni con il Sé e con il mondo (Masschelein & Simons, 2008), concependo il pedagogico come “struttura che costituisce esperienza” (Massa, 1997, p. 178).

Non vi è nessuna esperienza che non sia un modo di pensare e che non possa essere analizzata dal punto di vista della storia del pensiero; è quello che potremmo chiamare principio di irriducibilità del pensiero. In base a un secondo principio, *questo pensiero ha una sua storicità peculiare; che esso abbia una storicità non vuol dire che sia sprovvisto di ogni forma universale ma che il dispiegamento di queste forme universali è esso stesso storico*; e il fatto che questa storicità gli sia peculiare non significa che il pensiero sia indipendente da tutte le altre determinazioni storiche (d'ordine economico, sociale e politico), ma che esso ha, con queste determinazioni, dei rapporti complessi che lasciano sempre intatta la specificità delle forme, delle trasformazioni degli eventi di pensiero (Foucault, citato in Cerrato 2015, p. 55).

Pensare la storicità delle forme dell'esperienza in vista di una trasformazione possibile del dispositivo pedagogico produce incrinature e pieghe nel sapere e nel potere anche “spostamenti e o rotture epistemiche” (Revel, 2002, p. 85). La cartografia che segue è in conclusione uno sguardo critico che a partire dalla storicità del passato prossimo del concetto di corpo intende rendere visibili alcune relazioni verso ciò che consideriamo oggi “corpo ecologico”. Cartografare per aprirsi a prospettive pedagogiche verso un'estetica, un'etica e una politica della soggettivazione nelle nuove sfide ecologiche, contro-effettuando la funzione dei dispositivi pedagogici disciplinari e di controllo. Cartografare per produrre condizioni di possibilità, ma anche se non soprattutto costruire un sapere capace di accogliere i diversi posizionamenti (e le molteplici prospettive).

# 1. Strati del sapere e relazioni di potere

Nel testo *Foucault*, Deleuze definisce il filosofo di Poitiers un cartografo per l'impiego dei metodi che permettono di cogliere i vari posizionamenti spazio-temporali, che riescono a tener conto dei rapporti di forza dentro la microfisica del potere, capace di produrre regimi di verità, campi del sapere, enunciazioni, modi di oggettivazione e soggettivazione. Il lavoro di Foucault è particolarmente importante perché è l'autore che più di tutti ha analizzato lo spazio in cui s'incrociano i corpi e gli sguardi. Cartografare il dispositivo pedagogico esprime chiaramente l'ineludibile stratificazione procedurale del sapere, che costituisce *regimi di verità* attraverso la combinazione di enunciati e visibilità. Si precisa che parlare e vedere «non sono variabili dei comportamenti o delle mentalità, ma condizioni alla loro base» (Deleuze, 2014, p. 22). Il «vedere non è semplicemente l'uso empirico dell'occhio, è costituzione di visibilità. Vedere o far vedere. L'enunciare non è l'esercizio empirico del linguaggio, è costituzione di enunciati» (*ivi*, p. 32).

Dall'oggettivazione della disciplina si apre, attraverso l'ecosofia, una prospettiva che indaga la potenza del corpo in relazione all'*ambiente* e alle condizioni di esercizio, ma anche ad un'ontogenesi, un divenire inteso come una dimensione dell'essere o della capacità che ci porta a definire i presupposti della domanda spinoziana “cosa può un corpo?”, ovvero, che “un corpo è tutto quello che può fare” (De Fazio 2019). Una cartografia può essere considerata una pratica del corpo nella costruzione di possibilità. Il lavoro cartografico, infatti, non consiste nel riscoprire l'universale, ma nel trovare le condizioni in cui viene prodotto qualcosa di nuovo, delle eterotopie che permettono di delineare nuove prospettive, nuove forme di esistenza e soggettività, nuove relazioni e nuovi modi per cogliere la soggettività attraverso un esercizio di libertà. Non la libertà come ideale astratto, posta a priori, ma come pratica concreta, come linea di fuga.

## 1.1 Educazione: pratica di libertà

Attraverso Ball e Shilling (2017) si può precisare che i cambiamenti spazio-tempo in pedagogia devono essere correlati oggi a tre processi: (a) la globalizzazione, (b) il neoliberismo e (c) la ristrutturazione del potere e dell'influenza dello stato-nazione.

La scelta di cartografare il dispositivo pedagogico a partire dal concetto di corpo - tenuto conto dei processi correlati - adempie a due scopi principali: vagliare i posizionamenti temporali, quindi la dimensione genealogica; considerare i posizionamenti in termini spaziali, ovvero la dimensione ecologica; fornire figurazioni «alternative per tali posizionamenti, rispetto al potere come restrizione (*potestas*) e come rafforzamento e affermazione (*potentia*)» (Braidotti, 2003, p. 10).

Come afferma Foucault, la libertà è una pratica e non uno stato “naturale” che permette di cogliere che può «esistere sempre, infatti, un certo numero di progetti che cercano di modificare alcune costrizioni, rendendole più flessibili, o cercando di infrangerle, ma nessuno di questi può far sì, semplicemente per sua propria natura, che le persone saranno automaticamente libere» (2011, p. 60). Come precisa più avanti l'autore, «la libertà degli uomini non è mai assicurata dalle istituzioni e dalle leggi che hanno la funzione di garantirla. È la ragione per cui possiamo aggirare la maggior parte delle leggi e delle istituzioni. Non perché queste siano ambigue, ma perché la “libertà” è ciò che si deve esercitare» (*ibidem*).

Vogliamo, dunque, considerare la pedagogia su eco di Foucault con Freire (1975) “pratica di libertà”, in cui si possa passare da una educazione “bancaria”, depositaria, imposta dai dominanti, ad una educazione trasformatrice, liberatrice anche dalle nuove relazioni di oppressione di una società globalizzata:

[...] si parla della globalizzazione dell'economia come di una fase necessaria dell'economia mondiale, a cui, per ciò stesso, non è possibile fuggire. Si universalizza un dato del sistema capitalistico e un istante della vita produttiva di talune economie capitalistiche egemoniche come se il Brasile, il Messico, l'Argentina dovessero partecipare alla globalizzazione dell'economia allo stesso modo degli Stati Uniti, della Germania o del Giappone [...]. Se la globalizzazione implica il superamento delle frontiere, con l'apertura senza restrizioni al libero commercio, vada pure in rovina allora chi non è capace di resistere [...]. Insomma, l'ideologia neoliberale si sforza di spiegarci e di farci vedere la globalizzazione come qualcosa di naturale o quasi, e non come un risultato della storia [...]. Il discorso ideologico della globalizzazione cerca di mascherare che essa viene rimpinguando la ricchezza di pochi e contemporaneamente viene acutizzando la povertà e la miseria di milioni di altri (Freire, 2014, pp. 103-104).

L'idea di analizzare il dispositivo pedagogico e trasformare gli spazi educativi in eterotopie, risiede anche nell'utilità del loro funzionamento in relazione ad altri spazi e a spazi-altri proprio nella prospettiva della trasformazione sociale. Per questo le cartografie sono spesso impegnate come metodologia per l'analisi del dispositivo pedagogico, dentro il contesto scolastico e in ambienti extrascolastici, più o meno istituzionali, invitando a riflettere sulle relazioni con altri spazi, ma anche, di "inventarne di nuovi". Come hanno messo in luce Baker e Heyning (2004) e riprese nell'introduzione al dossier monografico di *Materiali Foucaultiani* (Serpieri, Grimaldi, & Ball, 2018), si possono identificare più usi delle cartografie foucaultiane in pedagogia, articolati in diverse prospettive, tra cui:

- Progetti di storicizzazione in cui le genealogie sono spunti per la storia del presente ed offrono occasioni di riflessione sulle condizioni di possibilità per alcune domande a problemi educativi (Scheurich, 1997; Popkewitz, 1998; Ball, 2012; Grimaldi, 2019);
- Progetti di denaturalizzazione in cui l'analisi sociologica foucaultiana attraverso concetti come sapere, potere, disciplina, sorveglianza, governamentalità è impiegata nell'analisi pedagogica in contesti scolastici o extra-scolastici (Peters et al. 2009; Fejes & Nicoll, 2014);
- Progetti di ricostruzione critica che condividono le caratteristiche delle prime due linee di indagine, sviluppando l'ambizione di delineare nuove prospettive (Olssen, 2009; Besley & Peters, 2007).

Proprio in quest'ultima direzione procede questo lavoro che si propone di cartografare il corpo nel dispositivo pedagogico attuale, nel suo divenir-altro ai dispositivi che hanno caratterizzato la modernità. «L'attuale non è ciò che siamo, ma piuttosto ciò che diveniamo, ciò che stiamo divenendo, cioè l'Altro, il nostro divenir-Altro. In ogni dispositivo, bisogna distinguere ciò che siamo (ciò che non siamo già più) e ciò che stiamo divenendo: ciò che appartiene alla storia e ciò che appartiene all'attuale» (Deleuze, 2017, p. 27).

Si rivolge dunque qui l'attenzione all'impensato a quello "sconosciuto che bussa alla porta": all'imprevisto. Il concetto di imprevisto è caratterizzato per una forma di irruzione capace di rimettere in gioco i rapporti di forza e le stratificazioni del sapere come punti già fissati. Non a caso per "soggetti imprevisti" ci si riferisce alle parole con cui Carla Lonzi (1973) definisce a sua volta il movimento femminista italiano degli anni Settanta. Con "soggetti imprevisti" l'autrice si rivolge a tutte quelle soggettività escluse dai discorsi (umanistici) universalistici occidentali. Oggi, tale termine potrebbe rappresentare più ampiamente i movimenti sociali che coinvolgono direttamente la crisi ecologica da diversi punti di vista, che forza e problematizza gli attuali dispositivi pedagogici che abitiamo e ci interroga costantemente sul nostro divenir-altro. Come riporta Aurelia Armstrong (2008), infatti, spesso è solo

sotto la pressione di un evento che rende problematica la nostra attuale identità che siamo costretti a esercitare la nostra libertà.

Prima di entrare nello specifico dell'analisi del dispositivo pedagogico, si procederà a circoscrivere l'uso del concetto di dispositivo, ampiamente utilizzato già prima che tale termine diventasse famoso attraverso l'uso foucaultiano. Tale uso serve all'autore soprattutto per sostituire la parola *epistème* e impostare un ordine del discorso sul rifiuto degli universali. Sebbene il termine "dispositivo" - a partire dalla discussione inaugurata da Foucault negli anni sessanta - abbia conosciuto diverse interpretazioni e critiche che espandono il suo lavoro anche in campo pedagogico, la sua analisi è soprattutto legata all'interpretazione e alla discussione filosofica.

## 1.2 Che cos'è un dispositivo?

Il termine dispositivo, in questo lavoro, è determinato dall'uso foucaultiano dello stesso, a partire dal Corso al Collège de France (1973-1974) *Il potere psichiatrico*, ovvero il testo *Sorvegliare e Punire* uscito in Francia nel 1975, e dalla fiorente discussione portata anche oltre le sue opere. L'uso di questo termine può essere proprio inteso come precedentemente detto un "*déprendre de soi-même*" ovvero, comprensione di noi stessi, analisi all'emersione della soggettività. Sul piano teorico, per Foucault e come alcuni autori hanno messo ben in luce (Dreyfus & Rabinow, 1989), il termine sostituirà quello di *epistème* utilizzato nei suoi lavori precedenti, intendendo quest'ultimo come "dispositivo specificamente discorsivo". Un cambio di rotta che segna il passaggio nelle ricerche del filosofo francese dalla dimensione del sapere a quella del potere, che potrebbe essere scaturito da una prospettiva più politica che lo stesso Foucault aveva assunto anche attraverso l'impegno con i movimenti di contestazione alla psichiatria e i GIP (*Group d'Information sur les prisons*). L'autore userà il termine "dispositivo", ma non spiegherà mai nei testi cosa intende con ciò; solo in un'intervista apparsa nel 1977 dal titolo *Le jeu de Michel Foucault* espone la propria definizione:

Ciò che io cerco di individuare con questo nome è, in primo luogo, un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo esso stesso è la rete che si stabilisce fra questi elementi. In secondo luogo, quello che cerco di individuare nel dispositivo è precisamente la natura del legame che può esistere tra questi elementi eterogenei. [...].

In breve, fra questi elementi, discorsivi o meno, c'è una specie di gioco, di cambi di posizione, di modificazione di funzioni che possono, anche loro, essere molto differenti. In terzo luogo per dispositivo intendo una specie, diciamo, di formazione che, in un dato momento storico, ha avuto per funzione maggiore quella di rispondere a una urgenza. Il dispositivo ha dunque una funzione strategica dominante. [...]. A proposito del dispositivo, mi trovo davanti a un problema da cui non sono ancora ben uscito. Ho detto che il dispositivo era di natura eminentemente strategica, la qual cosa implica che si tratta di una certa manipolazione di rapporti di forze, di un intervento razionale e concertato in questi rapporti di forze, sia per svilupparle in una tal certa direzione, sia per bloccarle, oppure per stabilizzarle, utilizzarle. Il dispositivo è sempre quindi iscritto in un gioco di potere, ma sempre anche legato a uno o alcuni limiti del sapere, che vi nascono ma, allo stesso tempo, lo condizionano. È questo il dispositivo: delle strategie di rapporti di forze che supportano dei tipi di sapere e sono supportati da essi (Foucault, 2001a, pp. 299-300, *Traduzione dell'autore*).

Il nodo dell'analisi foucaultiana è quello di fuoriuscire dalla sola analisi discorsiva, come può essere determinata da una discussione epistemologica, e annettere alle analisi anche elementi non discorsivi. Foucault utilizza la prigione per analizzare la disciplina a partire dal concetto di dispositivo disciplinare: questo permette, come mette in luce Laura Bazzicalupo, di articolare le condizioni di visibilità «che ripartiscono architettonicamente all'interno del penitenziario gli spazi, con i discorsi di verità, sia quelli sul valore educativo della pena, che quelli sulla inclinazione al delinquere, sulle patologie del corpo, fino ai saperi che riguardano i metodi di disciplinamento e addestramento delle prestazioni del corpo» (2013, p. 10).

Tra le interpretazioni più interessanti "oltre" Foucault del concetto di dispositivo, si trovano autori come Deleuze e Agamben: il primo particolarmente famoso con un intervento dal titolo *Che cos'è un dispositivo?* tenutosi a Parigi nel 1988; il secondo con un intervento omonimo tenutosi a Roma nel 2006.

### **1.2.1 Agamben: il dispositivo come cattura**

Le differenze tra Foucault, Agamben e Deleuze sono molteplici: ci si soffermerà su quella di dispositivo, soprattutto per le ricadute pedagogiche delle tre diverse interpretazioni. Prima di dedicarsi più corposamente all'interpretazione deleuziana che ha accompagnato anche il corso al College de France che l'autore rivolge proprio a Foucault, si ritiene opportuno partire dall'interpretazione agambeniana per delinearne le sostanziali divergenze. La differenza tra Foucault e Agamben è stata messa in luce da numerosi autori - come si vedrà nel prossimo capitolo - sia sul biopotere, sia sul tema

del dispositivo (Genel, 2006; Ojakangas, 2005; Frost, 2010). L'interpretazione agambeniana di dispositivo, che rimanda alla nozione di "positività" del giovane Hegel elaborata da Jean Hyppolite, introduce il concetto come una "ripetizione" in cui gli essere viventi vengono "incessantemente catturati". Agamben chiamerà dispositivo:

[...] letteralmente qualunque cosa abbia in qualche modo la capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi. Non soltanto, quindi, le prigioni, i manicomi, il Panopticon, le scuole, la confessione, le fabbriche, le discipline, le misure giuridiche eccetera la cui connessione con il potere è in un certo senso evidente, ma anche la penna, la scrittura, la letteratura, la filosofia, l'agricoltura, la sigaretta, la navigazione, i computers, i telefoni cellulari e - perché no - il linguaggio stesso, che è forse il più antico dei dispositivi, in cui migliaia e migliaia di anni fa un primate - probabilmente senza rendersi conto delle conseguenze cui andava incontro - ebbe l'incoscienza di farsi catturare. [...]. Chiamerò soggetto ciò che risulta dalla relazione e, per così dire, dal corpo a corpo fra i viventi e i dispositivi (2006, pp. 21-22).

Il punto di divergenza con Foucault è determinato dalla "irreversibilità" della cattura. La soggettivazione sembra rappresentare un assoggettamento e una "passivizzazione" del soggetto stesso, spogliato della sua capacità di *agency*, differenza che comprenderà anche l'uso diverso del concetto di biopolitica. Infatti, se in Foucault il concetto di potere non riuscirà mai a catturare e trattenere del tutto la potenza di un corpo, ma avrà sempre una dimensione di "incatturabilità" della vita, come forma di vita, al contrario per Agamben la soggettività può essere catturata e ridotta a nuda vita. Dal punto di vista agambeniano, sembra esserci una sovrapposizione tra quelli che sono i rapporti di potere e quelli che sono gli stati di dominio, ovvero la fissità e l'immobilità dei rapporti di potere, con la conseguenza di un ruolo secondario della resistenza. Per l'autore francese, invece, la resistenza ha il primato sulla relazione di potere che è obbligata a cambiare di fronte a questa. La resistenza è intesa non come semplice negazione nel "dire di no" ma come un processo creativo, che cambia e trasforma attivamente i dispositivi in cui i soggetti emergono dalle relazioni di potere. Foucault, inoltre, distingue i processi di liberazione dalle pratiche di libertà. I processi di liberazione possono essere intesi come forme di resistenza alle forme di oppressione che, come nel caso dei processi di colonizzazione, danno vita a processi di decolonizzazione; le pratiche di libertà, invece, sono le nuove relazioni di potere che possono innestarsi su tali processi, definite come le "forme ammissibili e accettabili di esistenza". Come afferma Foucault, infatti:

[...] non penso che una società possa esistere senza relazioni di potere, se con esse intendiamo le strategie con cui gli individui cercano di dirigere e controllare la condotta degli altri. Il problema, quindi, non è cercare di dissolverle completamente nell'utopia della comunicazione trasparente, ma acquisire [...] la pratica del sé, che ci permetterà di giocare a questi giochi di potere con il minimo dominio possibile (2000, p. 298, *Traduzione dell'autore*).

Dal punto di vista pedagogico, è utile osservare che, sebbene siano sempre relazioni di potere, le relazioni educative non sempre si fissano in rapporti di dominio. Anzi, si può dire che tale immobilità persegue un obiettivo di assoggettamento esattamente contrario all'obiettivo pedagogico che invece dovrebbe promuovere un'autonomia, una soggettivazione (Cappa 2013):

Si sa bene che il potere non è il male! [...] prendiamo anche qualcosa che è stato l'oggetto di critiche spesso giustificate: l'istituzione pedagogica. Non vedo che male vi sia nella pratica di qualcuno che, in un dato gioco, in un regime di verità, sapendo più di un altro, gli dice ciò che bisogna fare, gli insegna, gli trasmette un sapere, gli comunica delle tecniche; il problema è piuttosto sapere come si eviteranno in queste pratiche – dove il potere non può non giocare e dove non è cattivo in sé - gli effetti di dominio che faranno sì che un bambino sarà sottomesso all'autorità arbitraria e inutile di un istitutore, uno studente dipendente da un professore autoritario, ecc. Credo che bisogna porre questo problema in termini di regole di diritto, di tecniche razionali di governo e di *ethos*, di pratica di sé e di libertà (Foucault, citato in Iacono, 2018, p. 63)

L'interpretazione agambeniana rischierebbe, dunque, di intendere il dispositivo pedagogico nella sua "capacità di catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare" sovrapponibile ad una vera e propria "pedagogia dell'oppressione".

### ***1.2.2 Deleuze e il dispositivo come matassa: tracciare, piegare, incrinare***

A differenza di Agamben, Deleuze definisce il dispositivo come «una matassa, un insieme multilineare, composto di linee di natura diversa» (2017, p. 11). Da una parte l'autore dice che «apparteniamo a dei dispositivi», ma dall'altra afferma che «agiamo in essi» (*ivi*, p. 27), con la possibilità di tracciare linee di fuga, piegare e incrinare il dispositivo stesso; anzi, spingendo oltre il pensiero foucaultiano, lo stesso Deleuze dirà che «pensare

significa piegare» (Deleuze, 2009, p. 157). Le linee poste al centro dell'analisi del dispositivo foucaultiano per Deleuze sono sapere, potere e sé: tre dimensioni che si implicano costantemente. Laddove il sé non è «né un sapere né un potere, esso coincide con un processo di individuazione, singolare o collettivo, che si definisce come una *sottrazione* dai rapporti di forza stabiliti da saperi e poteri e che *piega e dispiega* altrimenti le norme o le convenzioni di un'epoca o di un momento storico determinato» (Chignola, 2017, pp. 194-195).

Il dispositivo per Deleuze è un concetto che permette di dislocare l'analisi dalla sola produzione discorsiva dei campi del sapere verso ciò che si può definire con rapporti di forza. Tale funzione era già stata intercettata da Foucault, secondo cui il dispositivo si rende evidente laddove si riescono ad isolare «strategie di rapporti di forza che fanno da supporto ad alcuni tipi di sapere, che a loro volta diventano supporto di tali rapporti» (1978, p. 266). Per dirlo con Deleuze, «sono i rapporti di potere che dispiegano le relazioni di sapere» (2014, p. 233) in cui le produzioni di sapere non rinviando mai a soggetti o oggetti preesistenti a tale relazione, ma risultano variabili del sapere stesso. Una declinazione che come si vedrà anticipa la discussione ecologica che pone la variazione relazionale nella configurazione antropologica sovrapposta al concetto di cultura e che vede nel concetto stesso di dispositivo un campo di battaglia del gioco dei rapporti di forza.

### 1.2.3 Il dispositivo pedagogico

Lo sviluppo teorico della nozione di dispositivo è stato assorbito anche dal dibattito scientifico pedagogico (Mantegazza, 2001; Palmieri & Prada, 2008; Cappa, 2009; Barone, 2014; Ferrante, 2016; 2017a; Palma, 2016a). Piero Bertolini e Riccardo Massa (1988) - nel delineare le varie prospettive pedagogiche che stavano prendendo forma dopo il dibattito scientifico degli anni settanta in Italia riassumendole nella prospettiva empirista, umanista e materialista - ritengono che proprio in quest'ultima prospettiva sia centrale lo sviluppo del concetto di dispositivo. Sono i dispositivi a configurarsi come “oggetto” di analisi pedagogica e non l'uomo (considerato un effetto del dispositivo), come invece avanzano le prime due prospettive. I dispositivi permettono l'analisi «sia nel senso di tecnologie esterne dello spazio, del tempo, del corpo, dell'attività, sia che queste riguardino un assoggettamento “interno” relativo alla cura e alla formazione di sé» (Massa, 1997, p. 176). Come riporta lo stesso Massa, l'interesse di Foucault alla dimensione pedagogica è volto alla comprensione del “pedagogico” «come struttura costitutiva dell'esperienza» (*ivi*, p. 178) perché va ad «operare una

concettualizzazione rigorosa dell'oggetto che dev'essere proprio d'una scienza pedagogica» (Massa, 1975, p. 31). Pedagogicamente consideriamo il dispositivo come «il vincolo incorporeo, ma non immateriale, latente ma non inefficiente di spazi, tempi, corpi e simboli» (Orseigo, 2009, p. 30). L'analisi di questi elementi ha lo scopo di permettere di abitare criticamente le soggettività e sperimentare i modi in cui le linee di forza possono essere piegate; infatti, come ricorda Alessandro Ferrante:

[...] curvando le linee dei dispositivi in cui è inserito e agisce, il soggetto può concorrere a istituire dei campi di esperienza, dentro i quali prende forma e si sottrae alla dimensione del dato, a quanto è stato già predisposto, ai rapporti di potere-sapere dominanti, per guadagnare la possibilità di rigiocarli in una differente configurazione (Ferrante, 2017a, p. 45).

Ciò accade perchè le linee non sono solo una traccia che consentono alla soggettività di percorrerle, ma vengono piegate dalla stessa, anzi si può dire che la piega sia proprio l'obiettivo stesso dei dispositivi pedagogici. Naturalmente il rischio nelle relazioni educative è che si possa creare attaccamento a un'identità o a dei rapporti di potere che non permettano un'autonomia o una piega, finendo per rafforzare gli stessi dispositivi e le relazioni di potere. Per questo, al centro di quello che si considera un dispositivo pedagogico, bisogna porre i processi di soggettivazione, le "pieghe", le "incrinature" che consentono di differenziarsi nei dispositivi e trasformarli anche se ci sarà sempre una relazione con essi. Si pongono qui, al centro dell'analisi, soprattutto il potenziale di ciò che permette di agire nei dispositivi e la possibilità nelle relazioni di potere di riuscire a produrre nuove sedimentazioni del sapere, nuove relazioni, nuovi tipi di soggettività. Riprendendo quanto scritto nell'introduzione, la necessità di realizzare una "ontologia storica di noi stessi" che possa facilitare pieghe e incrinature non solo serve per comprendere come il potere opera nel mondo attraverso ciò che la visione marxiana definisce "falsa coscienza" - il cui concetto è legato, ad esempio, parte della pedagogia critica di stampo freiriano che vede nel processo di liberazione dall'oppressione un processo di coscientizzazione - ma si presta anche alla comprensione di processi corporei, "pre-coscienti" prodotti dai dispositivi.

Riprendendo i lasciti dell'eredità foucaultina, si può affermare che il potere non si esercita solo attraverso la coscienza, ma soprattutto *nel* corpo e *con* il corpo. Attraverso le lenti di quella specifica modalità politica moderna - la biopolitica - potremmo dire che non c'è politica che non abbia come oggetto d'intervento il corpo. Da questo punto di vista il potere non ha il semplice compito di catturare (vedi Agamben) o di reprimere (così come

inteso dalla scuola di Francoforte), ma «bisogna considerarlo come una rete produttiva che passa attraverso tutto il corpo sociale, molto più che come un'istanza negativa che avrebbe per funzione di reprimere» (Foucault, 1977a, p. 13).

A tal proposito è importante non lasciarsi ingabbiare dalla tendenza di attingere ai lavori foucaultiani per le riflessioni pedagogiche solo nel suo periodo centrale, in cui si concentra sull'analisi del potere in testi come *Sorvegliare e Punire*, perché c'è un rimando diretto dell'autore alla pedagogia o all'istituzione scolastica<sup>1</sup>. Sebbene interessante, questo periodo tralascia però le pieghe delle linee del potere e lo studio delle tecniche di autoformazione che consentono agli individui di produrre in loro una trasformazione definibile tecniche di sé, presente invece negli ultimi anni in cui il concetto di “sogettivazione” è particolarmente evidente.

La piega delle linee del sapere e del potere, dunque, non rileva solamente la disciplina e il controllo del processo educativo, ma anche la formazione di un'ontologia critica del sé con cui è possibile formulare un punto di vista etico alternativo dal quale gli individui possono iniziare a resistere alla forza normalizzante del “governo dell'individualizzazione” (McNay 1994). Il sé è, dunque, un processo, una piega delle linee del sapere e del potere del dispositivo pedagogico che porta a costituire e a riconoscere noi stessi come soggetti in ciò che stiamo facendo, pensando, dicendo, agendo. Si può dire con Foucault:

[...] che non esiste relazione di potere senza correlativa costituzione di un campo di sapere, né di sapere che non supponga e non costituisca al contempo delle relazioni di potere; ma è necessario considerare che il soggetto che conosce gli oggetti da conoscere e le modalità di conoscenza sono altrettanti effetti di queste implicazioni fondamentali del sapere-potere (2014b, p. 31).

Con piega si vuole sottolineare il complesso di relazioni e saperi che non restringe il raggio di libertà e che pone la soggettività al riparo dei meccanismi di oggettivazione, normalizzazione e individuazione, liberando la possibilità di ingaggiare con il potere un rapporto di resistenza. Di conseguenza, la libertà è intesa come “processo di lotta” (Ball, 2017) alternativa alla razionalità neoliberale (Olssen, 2018). Alla pedagogia si può destinare il delicato compito di soggettivare, capacitare il soggetto a «tornare su se stesso: studiare criticamente i processi della propria costituzione, ma anche sovvertirli ed effettuare cambiamenti in essi» (Oksala, 2005, p. 165).

<sup>1</sup> Il passaggio maggiormente citato di Foucault è quello in cui parla esplicitamente di scuola: «E se la prigione assomiglia agli ospedali, alle fabbriche, alle scuole, alle caserme, come può meravigliare che tutte queste assomiglino alle prigioni?» (2014a, p. 247).

La stessa analisi pedagogica a partire dal dispositivo ci mette davanti al rapporto di forza che è la produzione di soggettività. Come ricorda in un recente lavoro Alessandro Ferrante, «la nozione di dispositivo serve ad analizzare criticamente i meccanismi storici di assoggettamento e di soggettivazione in vista di un possibile cambiamento nella configurazione del potere-sapere» (Ferrante, 2017a, p. 38). Questo naturalmente pone il dispositivo pedagogico come uno dei più importanti dispositivi moderni, in cui si rende esplicita la dimensione genealogica e ecologica, ma anche la possibilità di contro-effettuare il dispositivo nelle eterotopie.

## 2. La dimensione genealogica

La dimensione genealogica della cartografia, analizza il passato per far emergere le contingenze dei processi che continuano a modellare la “storia del presente” - una “storia effettiva” - con l’intento di problematizzare il presente, rivelando le relazioni di potere da cui dipende e i processi contingenti che l’hanno portato in essere. La dimensione genealogica ci consente «di sottoporre ad esame e di problematizzare le relazioni che intercorrono fra verità, teoria, istituzioni sociali e pratiche all’interno delle quali emergono. Ciò conduce a dedicare una maggiore attenzione al potere e al corpo nelle loro relazioni con le scienze umane» (Dreyfus & Rabinow, 1989, p. 20). Il contributo della genealogia consiste nell’orientare all’interno della cartografia il ruolo del corpo in cui le “microfisiche” del potere mettono in luce i processi sociali su una più ampia scala.

Tracciando le linee e le pieghe del dispositivo pedagogico in una dimensione genealogica, si vogliono evidenziare in questo capitolo le relazioni che intercorrono tra sapere e potere *sul/del/dal* corpo. In particolar modo si vuole rendere visibile come «nulla è più fisico, più corporeo dell’esercizio del potere» (Foucault, 1977a, p. 140). Il corpo infatti nella modernità diventa una “superficie di iscrizione degli avvenimenti”. Il compito dell’analisi genealogica è quindi quello di ricostruire l’articolazione del corpo e della storia: mostrare come la storia si fa corpo e come la storia fa il corpo.

Il capitolo si focalizza principalmente sull’intreccio di come la “disciplina del corpo” si sia sviluppata a partire da varie forme di razionalità che dalla “società disciplinare” si innestano in quella che Deleuze chiama “società del controllo”, con attuali importanti trasformazioni che riguardano il corpo e il sapere pedagogico. Una politica del corpo che nel dispositivo pedagogico si pone come una biopolitica, in cui attraverso il corpo è la vita stessa ad essere messa in gioco con particolari forme di resistenza, di pieghe nel dispositivo stesso. Per questo, particolare attenzione nell’analisi avranno le lotte sociali

mosse sul concetto di corpo a partire dalla visibilità e dalla dicibilità del corpo che in pedagogia è sedimentato nell'educazione fisica, ma anche dalle pieghe prodotte dai movimenti sociali nelle linee di sapere e potere verso creativi processi di soggettivazioni. Infatti si può affermare che scrivere una storia “del” presente significa scrivere la storia “nel” presente; scrivere consapevolmente in un campo di relazioni di potere e di lotta politica (Roth 1981). In particolar modo si analizzeranno - a partire dall'avventura della filosofia francese sessantottina - i movimenti capaci di porre alcune importanti istanze sulla dicotomia natura/cultura proprio a partire dal corpo: il *Movimento Renovador*, sviluppato in Brasile sulla scia del lascito pedagogico freiriano e l'area dei *Physical Cultural Studies*, nella più ampia area dei *Cultural Studies*, di matrice anglosassone, nati sulla scia di una discussione pedagogica negli anni sessanta dei *Adult Education*, legati sempre più a doppio filo ai movimenti sociali di matrice decoloniale, antirazzista, antiabilista, antisessista ed ecologista.

## 2.1 La disciplina del corpo

Con la disciplina del corpo ci si riferisce foucaultianamente a quella che dal XVII secolo sarà una modalità del tutto specifica della società moderna di oggettivazione, normalizzazione e individualizzazione di ciò che lo stesso autore definisce «contatto sinaptico corpi-potere» (Foucault, 2019, p. 48) capace di sedimentare un sapere sul/del corpo. Tale tecnologia si localizza in “microfisiche del potere”: un potere che si fa fisico e materiale, che esercita sempre una connessione diretta tra il corpo e il potere politico. Con le discipline, il potere politico arriva come ultimo contatto della loro azione a toccare i corpi, a far presa su di essi, organizzare i gesti, i comportamenti, le abitudini, come dirà in seguito lo stesso autore:

Il momento storico delle discipline è il momento in cui nasce un'arte del corpo umano, che non mira solamente all'accrescimento delle sue abilità, e neppure all'incremento della sua soggezione ma alla formazione di un rapporto che, nello stesso meccanismo, lo rende tanto più obbediente quanto più è utile, e inversamente [...]. Il corpo umano entra in un apparato di potere che lo ispeziona, lo disarticola e lo ricompone [...]. La disciplina fabbrica [...] dei corpi 'docili' [...]. Essa dissocia il potere del corpo; ne fa una 'attitudine', una capacità che essa cerca di accrescere (Foucault, 2014a, p. 150).

Il corpo, spesso ignorato dalla pedagogia, è in realtà al centro di un meccanismo “massiccio” di investimento su di esso, ed entra e fa parte della

riflessione pedagogica esplicita solo grazie a esercizi e pratiche del corpo che, a partire dal campo militare, si stabiliscono e si sviluppano sotto forma di disciplina: l'educazione fisica<sup>1</sup>. Tale disciplina è un valido strumento per l'analisi del concetto di corpo dentro il dispositivo pedagogico dal momento che le sue pratiche si sedimentano a partire dalle tecniche disciplinari fino a formare dei veri e propri campi del sapere:

L'affacciarsi della ginnastica sulla scena sociale, come pratica diffusasi al di fuori del contesto militare e dell'acrobatismo circense, coincide in Italia con la sua consacrazione in ambito scolastico, prima tappa di un percorso tutto in salita di definizione identitaria e, insieme, di accreditamento "culturale" accanto alle più nobili e tradizionali discipline di studio (Morandi, 2016, p. 56).

Foucaultianamente, l'educazione fisica può essere intesa come una disciplina pedagogica che mette in luce la reciprocità tra relazioni di potere e stratificazioni del sapere: «Se si è potuto costituire un sapere sul corpo, è stato attraverso un insieme di discipline militari e scolastiche. È solo a partire da questo potere sul corpo che un sapere fisiologico, organico era possibile» (Foucault, 1977a, p. 141).

La lettura foucaultiana di tale disciplina è presente in campo internazionale con diversi lavori, come quello contenuto in *Scouling Bodies* di David Kirk (1998) in cui si analizza l'educazione fisica come "deposito di conoscenza del corpo" o come "meticolosa e poderosa tecnologia del potere impiegata a scuola". L'analisi dell'autore inizia nella metà del 1800 con la ginnastica e i metodi antropometrici di misurazione del corpo che fanno da sfondo alla legittimazione di ciò che veniva definita "differenza tra razze" e che termina con un'oggettivazione del corpo; continua poi l'indagine fino a

<sup>1</sup> Ci si riferisce a Educazione Fisica e non a quella di Scienze Motorie per uniformarci alla denominazione in campo internazionale di Physical Education. Definizione quella di Scienze Motorie che in Italia ha sostituito recentemente quella di Educazione Fisica tanto a livello accademico dal 1998 (con il d.lg. 8 maggio 1998, n. 178) istituendo la laurea in Scienze Motorie, nell'istruzione accademica, per denominare i corsi universitari, trasformazione del diploma superiore I.S.E.F., quanto la denominazione delle discipline scolastiche negli istituti di istruzione secondaria di a di I e II grado dal 2016 che da Educazione Fisica diventa Scienze motorie e sportive e alla più recente introduzione nelle scuole primarie come educazione motoria. Una trasformazione della denominazione disciplinare correlata da una interessantissima discussione scientifica soprattutto derivata dall'incontro che Educazione Fisica ha con altre scienze nel tentativo di superare la "soglia" epistemica, e assicurarsi una autonomia scientifica. La discussione italiana mette in luce una più ampia discussione internazionale, in cui diversi autori hanno discusso il problema dell'esistenza di una scienza del movimento e dello sport o di più discipline che si occupano delle attività fisiche e dello sport, insistendo per circoscrivere un unico campo di interesse scientifico.

metà del ventesimo secolo con le pratiche sportive che segnano secondo l'autore una nuova forma di potere sempre più precisa e meticolosa.

Le pratiche di questa disciplina, in espansione dal XVIII secolo (tanto da essere definito il secolo dell'educazione fisica), sono discontinue ed eterogenee, proiettando diversi regimi di enunciazione, tanto che storicamente si analizzano diverse scuole europee di educazione fisica. Ci si riferisce alla scuola tedesca rappresentata dalle pratiche para-militari del *Turnen*, a quella svedese della *ginnastica razionale* di stampo bio-medico e infine alla scuola inglese con il modello pedagogico dello *sport*. Particolarmente interessante è il modello della scuola francese, definito misto per l'attenzione dell'integrazione dello sport nelle pratiche ginniche (Gomet & Attali, 2018), ma soprattutto di quella italiana, definito un modello eclettico poiché riprendeva i vari sistemi europei integrandoli fra loro (Tanga & Gori 2005). Proprio la scuola italiana esprime nei suoi passaggi la modalità stratificata del sapere, con l'apertura a diversi regimi di enunciazione e visibilità: diversi regimi legati tra loro, come spiega Guido Giugni nel celebre libro *Presupposti teorici dell'educazione fisica* e condizionati «dall'ideologia del corpo che ha dominato la nostra cultura ed alla quale, sia pure incoscientemente, siamo ancora legati» (Giugni, 1973, p. 57). Tale ideologia è soprattutto connessa alla discussione scientifica più generale secondo cui, come spiega Zedda (2016), l'educazione fisica si è configurata come un campo disciplinare di contesa e di conquista, sul quale altre discipline provano ad estendere il proprio dominio. Si ritiene, dunque, importante approfondire tali rapporti di forza per rendere visibile una più ampia discussione epistemica, sociale, pedagogica e filosofica della disciplina del corpo:

È facile riconoscere tutto ciò che l'educazione fisica può guadagnare dalla conoscenza del suo passato. Imparando a conoscere la sua vera immagine, essa potrà a buon diritto rivendicare la dignità di una vera educazione perché apparirà la sua solidarietà con ogni assunto educativo, secondo una comunanza di esigenze e di fini. Inoltre risulterà chiaro che la soluzione dei problemi da essa posti non potrà essere cercata che in un certo numero di opzioni filosofiche. [...]. Così stando le cose, potrebbe anche darsi che la *storia della filosofia* abbia da guadagnare dal non ignorare o non trascurare gli insegnamenti fornitile dalla *storia dell'educazione fisica* (Ullman, 1978, pp. 8-9).

Il punto di partenza dell'analisi della disciplina del corpo è la modalità moderna in cui si «produce nel corpo un'individualità *naturale e organica*» (Sforzini, 2019, p. 50), fino al punto di sostenere che, in fondo, «non c'è alcun corpo “vissuto” o “vivente” fuori dalle parole della sua tradizione e della sua grammatica, al di fuori della “posizione” metafisica del soggetto

umano, al di fuori dei problemi che essa impone a quel soggetto costituendosi come disciplina» (Leoni, 2008, p. 151). Il corpo moderno è “qualcosa” che può essere compreso all’interno della natura e delle sue leggi, per questo soprattutto i primi lavori foucaultiani sono così importanti perché sono diretti a mettere in discussione i processi di naturalizzazione del corpo.

### 2.1.1 Individualizzazione: l’enclosures del corpo

Già prima dell’uscita di *Sorvegliare e punire* nel 1975 in cui si rende evidente la produzione di corpi “docili” e della funzione di normalizzazione che fa da sfondo al potere disciplinare, Foucault si era soffermato nel corso del 1973-1974 ne *Il potere psichiatrico*, sul processo di individualizzazione quale terreno fertile in cui l’individualismo liberale avrebbe potuto instaurarsi. Foucault (2019) evidenzia come l’individuo non sia in realtà che l’effetto di una pratica di assoggettamento dei corpi capace di produrre un’identità “psicofisica”, un’individualizzazione delle tecniche disciplinari, applicando la funzione-soggetto alla singolarità somatica. Funzione-soggetto, visibile in tempi più recenti, anche nell’intervento somatico a base individuale delle neuroscienze. Il processo di individuazione diviene un vero e proprio processo di “recinzione” in cui le pratiche educative sono fortemente implicate (Simondon 1964). La produzione di un corpo individuale può essere considerata come il punto di un processo che vede, anche attraverso le pratiche pedagogiche, un’astrazione dell’individuo da una dimensione pre-individuale e una “scorporazione” delle soggettività dal loro ambiente e dalle relazioni ecologiche. Si può già quindi avanzare un parallelismo con i processi che s’incontrano sul corpo e sull’ambiente, nei vecchi e nuovi<sup>2</sup> fenomeni di “enclosures” che coinvolgono tanto la “terra” quanto il “corpo” e nei quali sempre più «la nostra appartenenza corporea è recintata» (Federici, 2018, p. 39). In particolar modo il legame che intercorre tra corpo e *enclosures* è evidente, - prima ancora che nelle istituzioni moderne - nei processi di colonizzazione, soprattutto con la possibilità da parte di qualcuno di poter disporre liberamente quanto della vita nelle piantagioni tanto della “terra”.

Le tecniche di vigilanza e disciplina e la possibilità di scelta tra obbedienza e simulazione, che caratterizzavano il dominio coloniale e postcoloniale, hanno gradualmente lasciato posto a un’alternativa che è più tragica perché è più estrema. Le tecnologie della distruzione sono diventate più tangibili, più anatomiche e

<sup>2</sup> Ci si riferisce come nuovi enclosures alla lettura della globalizzazione come un processo di accumulazione originaria, simile a quelli avvenuti nel XVIII secolo (Federici, 2018)

sensoriali, in un contesto in cui l'unica possibilità è la scelta fra la vita e la morte. Se il potere dipende ancora dal controllo dei corpi (o della possibilità di concentrare questi corpi in campi), le nuove "tecnologie della distruzione" si preoccupano meno di inserire i corpi in apparati disciplinari, che non inscriverli, a tempo debito, al massacro, che rappresenta l'espressione odierna dell'ordine dell'economia massimalista (Mbembe, 2016, pp. 48-49).

Un processo, quello delle "recinzioni", che porta - anche attraverso i lavori di alcune femministe come Silvia Federici - a porre in evidenza come l'accumulazione originaria vede coinvolti tanto l'ambiente quanto i corpi che ci abitano, non come un evento unico e ben delimitabile, ma come un criterio diversificato e permanente. Come riferisce la stessa autrice «le recinzioni sono un processo che unisce i proletari lungo il percorso del capitalismo, perché, nonostante le differenze, tutti siamo entrati nel capitalismo attraverso la stessa porta» (Federici, 2018, p. 33). E in particolar l'autrice spiega come sia importante non costituire la storia dell'accumulazione originaria non solo a partire dalla storia di un soggetto universale astratto:

Questo perché un aspetto essenziale del progetto capitalista è stato proprio la disarticolazione del corpo sociale con l'imposizione di regimi disciplinari differenziati, e l'accumulo di "differenze" e disegualianze che influiscono profondamente sulla nostra esperienza dei rapporti capitalisti. Abbiamo pertanto diverse storie dell'accumulazione originaria, ciascuna necessaria per ricostruirne la totalità e smascherare i meccanismi con cui il capitalismo ha mantenuto il suo potere (*ivi*, p. 23).

Processi che, come mette in evidenza la stessa autrice, vedono una differenziazione da un punto di vista storico dell'affermarsi del sistema capitalista sul corpo delle donne attraverso il lavoro di riproduzione situato fuori dalla dimensione economica e il controllo della sessualità e della funzione riproduttiva. Tale prospettiva femminista è utile sia per intendere come corpo e ambiente siano stati al centro di un simile progetto politico di "recinzione", sia per mettere in luce come il potere politico abbia ingaggiato una vera e propria "guerra contro il corpo". La prospettiva foucaultiana dell'autrice dispiega, inoltre, il primato ontologico della resistenza in base a un'interazione costante tra il nostro corpo e un "fuori". La relazione tra i processi di recinzione e la corporeità può essere resa visibile anche attraverso la "stregheizzazione" della resistenza<sup>3</sup> che coinvolge soprattutto i corpi femminili, nella produzione della stessa corporeità moderna.

<sup>3</sup> Così come riportato in *Calibano e la strega* (Federici, 2015), la caccia alle streghe è stato un fenomeno storico violento senza precedenti, uno degli eventi fondanti della società capitalista, e un elemento centrale del processo definito di "accumulazione originaria", per la cui

In termini foucaultiani l'affermazione dei dispositivi di controllo è ciò che contraddistingue la nascita della modernità, il passaggio al controllo dei corpi e il contenimento delle opposizioni. Il disciplinamento però è stato anche l'inizio di una storia di ribellioni al contenimento fisico dei corpi, alla segregazione spaziale che corrispondeva alla programmazione delle città, ad una geografia dei confini sociali interni. Così come l'esclusione è una costante della storia della modernità, si struttura come sovrapposizione di processi di esclusione interna ed esterna e non produce mai realmente società inclusive. A partire dall'esclusione della sfera femminile e dei popoli extraeuropei, fino ad arrivare al principio dell'esclusione della biosfera. L'intera sovranità moderna è stata finalizzata alla strumentalizzazione del vivente, non solo dell'esistenza umana, proprio a causa dell'idea civilizzatrice che ne ha guidato le scelte (Torre, 2018, p. 78).

Si può, dunque, investigare ciò che è moderno da ciò che è corporeo e viceversa a partire dagli effetti del potere politico sul corpo. Effetti che pongono da una parte in luce la modalità di recinzione come modalità simile per corpi e ambiente, dall'altra caratterizzati da una modalità differenziata per i diversi corpi da individualizzare e normalizzare.

### 2.1.2 *L'Ortopedia pedagogica*

Con le parole di Foucault si potrebbe dire che la modernità abbia avuto inizio quando «l'essere umano si mette ad esistere all'interno del suo organismo, nel guscio della sua testa, nell'armatura delle sue membra, e in mezzo a tutta la nervatura della sua fisiologia» (2019, p. 342). L'assoggettamento moderno è determinato da un effetto del potere in cui prende corpo la procedura di individualizzazione, il risultato di tutte quelle procedure che consentono di applicare il potere politico al corpo. Riprendendo lo stesso autore, si può dire che «il potere disciplinare ha come proprietà senza dubbio fondamentale quella di fabbricare corpi assoggettati e di applicare per l'appunto la funzione-soggetto al corpo» (*ivi*, p. 64). Con la funzione-soggetto, come visto in precedenza, s'intende, la sovrapposizione della singolarità somatica al

cui realizzazione ha richiesto la distruzione di pratiche femminili, ma anche di soggetti stessi, incompatibili con l'accumulazione della forza-lavoro e ma anche della gestione privatistica della terra. Questo produce tutt'oggi fenomeni di persecuzioni soprattutto in Africa in cui «la dominazione coloniale non è mai riuscita a smantellare la proprietà comunitaria della terra, che tuttora persiste incidendo profondamente sul rapporto che la gente ha con la terra» (Federici, 2018, p. 57) in cui ancora una volta le donne hanno un ruolo centrale. A tal proposito particolarmente interessante è il concetto "crudeltà pedagogica" della sociologa femminista brasiliana Rita Segato riferendosi alle torture inflitte al corpo delle donne da paramilitari e narco-trafficienti che operano in varie regioni dell'America Latina per far comprendere che qualsiasi resistenza è inutile (Segato, 2014, pp. 22-23).

concetto di soggetto, in cui l'individuo non è altro che il corpo assoggettato e ben delimitato. Per comprendere la portata del potere disciplinare, come applicazione del potere politico al corpo, è importante far seguito all'individuazione di un'altra conseguenza, ovvero quella di normalizzazione. In questo trova la sua ragion d'essere la psicologizzazione dell'individuo: "funzione-psy" come «disciplina per tutti i soggetti non disciplinabili» (*ivi*, p. 91). Una funzione di disciplinamento e sorveglianza dei comportamenti individuali che penetra in tutti gli spazi sociali, dalle famiglie alle scuole «come istanza a cui fare riferimento e a cui render conto anche del proprio operato educativo» (Palmieri, 2015, p. 206). Lo scetticismo di Foucault verso le "discipline psy", oltre per la capacità di sottolineare da un punto di vista epistemico la dicotomia cartesiana corpo/mente, è da inscrivere nella critica al processo di normalizzazione sociale. L'autore, infatti, attraverso l'analisi del grande internamento produrrà una serie di istituzioni (scuola, fabbrica, manicomio, carcere ecc.) volte da una parte al disciplinamento di categorie pericolose per l'ordine sociale e dall'altra a misurare la "natura" degli individui, le capacità, le prestazioni, la produttività che questi potevano avere nella società capitalista. Le discipline psy hanno dunque giocato un ruolo costitutivo nelle pratiche di assoggettamento, nelle strategie autoritarie di governo delle democrazie liberali. Particolare importanza per individuare l'oggettivazione dei corpi ha la funzione del potere di normalizzazione e le sue conseguenze di porre la norma nell'ordine di leggi "naturali":

Da una parte il potere di normalizzazione costringe all'omogeneità, ma dall'altra individualizza permettendo di misurare gli scarti, di determinare i livelli, di fissare le specialità e di rendere le differenze utili, adattando le une alle altre. Si comprende come il potere della norma funzioni facilmente all'interno di un sistema di uguaglianza formale, poiché all'interno dell'omogeneità che è la regola, esso introduce, come imperativo utile e risultato di una misurazione, tutto lo spettro delle differenze individuali (Foucault, 2014a, p. 202).

Con la norma si afferma uno strumento capace di "oggettivare" gli individui, differenziandoli sulla base di ciò che essi sono e non solo di ciò che essi fanno. Nel processo di diffusione dell'ideologia della normalizzazione «la medicina si incarica di definire su basi scientifiche le regole e i valori che devono indirizzare la vita, assumendo così, proprio per il suo duplice carattere naturale e salutare, ruolo di controllore, in nome della salvaguardia della salute, di tutti i momenti della vita collettiva, dalla fabbrica alla scuola» (Sarsini, 2003, p. 53). Come messo in luce più recentemente dai *disability studies*, la stessa produzione del concetto di disabilità può essere considerata criticamente come una «costruzione ideologica collegata all'ideologia orga-

nica dell'individualismo e alle ideologie arbitrarie collegate alla medicalizzazione e alla normalità» (Oliver, 1990, p. 58). Se la disciplina del corpo è spesso utilizzata per evidenziare concetti di salute e malattia nell'analisi del processo di normalizzazione risulta una valida lente per problematizzarli.

Non si possono considerare i concetti di salute e malattia come due entità, due dati di fatto oggettivi, ma piuttosto occorre porsi il problema delle condizioni che rendono possibile la produzione e il successo di tale oggettivazione, chiarire cioè quali istituzioni la producano, quali soggetti la rendano operativa e come essa si diffonda sul piano culturale fino ad essere naturalizzata. Se guardiamo alla salute e alla malattia dal punto di vista dell'esperienza incorporata, esse non figurano più come un'opposizione fra due condizioni oggettive, ma piuttosto come rappresentazione oggettivate di esperienza corporee che svolgono un ruolo centrale nella vita sociale, nei rapporti di potere e nella produzione di cultura (Pizza, 2008, p. 76).

Tale riferimento è utile per evidenziare la funzione pedagogica come una funzione normalizzante “ortopedagogica” di un potere disciplinare del rad-drizzamento fisico e morale volto a «produrre pratiche di intervento punitive, correttive, terapeutiche e rieducative nei confronti delle diffuse e molteplici devianze prodottesi in seno alla società capitalistica» (Barone, 2004, p. 10).

L'attenzione per questa ortopedia pedagogica risulta particolarmente interessante non solo per comprendere il potere normalizzante della pedagogia, come campo di applicazione delle norme dalla società agli individui, ma anche immaginare la stessa pedagogia come il campo di lotte in cui le norme possono essere contestate. Differentemente all'idea che può vedere fin qui Foucault come un antipedagogista, è importante chiarire che in realtà l'autore non critica la pedagogia *tout court*, ma alcune funzioni (e relazioni di potere) che nel corso della storia ha esercitato. Per questa parte di analisi, è importante esplicitare che i lavori del filosofo francese sono intrinseci alle “questioni educative” sebbene non siano sempre esplicitati nel suo *corpus* discorsivo (Cappa, 2018).

La sua importanza va soprattutto nella direzione dell'analisi delle funzioni esercitate dalla pedagogia nella modernità e alla possibilità di de-naturalizzare saperi e pratiche, categorie “naturali” prodotte proprio dall'individualizzazione e normalizzazione. Per esempio, imparare a conoscere le costruzioni dell'infanzia nella storia o nelle diverse società, così come facciamo anche nella nostra epoca e nella nostra società per tutte le categorie di “devianze”, ci permette di riflettere quanto «posizioni di status come bambino o adulto non possono semplicemente essere considerate come un effetto inevitabile e naturalizzato del passare del tempo» (James, Jenks & Prout, 2002, p. 65), ma che possedere questo *status* è relativo alle caratteristiche culturali ed economiche di un periodo storico. Se da una parte l'infanzia ci appare come

un'età che ha lo scopo della salvaguardia da pericoli e di assicurare un "normale" sviluppo; dall'altra è importante considerarla dentro un processo più ampio di riproduzione sociale, attraverso l'inclusione di soggettività ancora non socializzate e dunque una minaccia potenziale per la riproduzione sociale. Attraverso la disciplina l'infanzia diviene un processo rigidamente strutturato del divenire, naturalizzazione di un'esperienza o pratica sociale. Tale processo prevede come fondamento che «l'educando è meno umano dell'educatore, o comunque non è ancora del tutto divenuto umano. Da qui il suo scivolamento – sia pur parziale e provvisorio nel dominio dell'oggettuale, caratterizzato da una materia pelata passiva. La passività, dunque, è il tratto che consente di accostare l'educando al non-umano» (Ferrante, 2017b, p. 140). In particolar modo, ai fini della cartografia del concetto di corpo nel dispositivo pedagogico, è importante sottolineare come il corpo, nell'infanzia è una risorsa cruciale nel fare e disfare l'identità, sempre in divenire, proprio per la sua instabile materialità (James, Jenks, & Prout, 2002). Si porta, dunque, in evidenza come l'infanzia,

[...] viene costituita attraverso una compressione sproporzionata che vede l'interazione di saperi differenti (medicina, fisiognomica, pedagogia, religione, etc.) i quali propongono a loro volta tutta una serie di tecniche, strumenti, manovre (fasciature, esercizi fisici, abiti, indicazioni alimentari, controlli sessuali, etc.). Si aspira a stabilire una funzionalità dei corpi, una loro omeostasi interna, una regolarità (nuovamente) normale e produttiva (Mariani, 2000, p. 51).

Anche per questo, alcuni corpi come quelli femminili portano i segni più visibili delle tecnologie del potere nei processi di normalizzazione perché completamente schiacciati dentro le "leggi di natura" che - come si è visto con i lavori di Silvia Federici - sottendono un doppio legame tra politica economica e corpo. Le tecnologie di potere della modernità dal XVII secolo, secondo Foucault, investono il corpo in due declinazioni non antitetiche ma in costante relazione: la prima si rifà ad un corpo-macchina, un corpo-oggetto; la seconda invece investe il corpo vivente nei suoi processi biologici.

Uno dei poli, il primo sembra ad essersi formato, è stato centrato sul corpo in quanto macchina: il suo *dressage*, potenziamento delle sue attitudini, l'estorsione delle sue forze, la crescita parallela della sua utilità e della sua docilità, la sua integrazione a sistemi di controllo efficaci ed economici, tutto ciò è stato assicurato da meccanismi di potere che caratterizzano le *discipline: anatomo-politica del corpo umano*. Il secondo che si è formato un po' tardi verso la metà del XVIII secolo, è centrato sul corpo-specie, sul corpo attraversato dalla meccanica del vivente e che serve da supporto ai processi biologici: la proliferazione, la nascita e la mortalità, il livello di salute, la durata di vita, la longevità con tutte le condizioni che possono

farle variare; la loro assunzione si opera attraverso tutta una serie di interventi e di *controlli regolatori: una bio-politica della popolazione*. Le discipline del corpo e le regolazioni della popolazione costituiscono i due poli intorno ai quali si è sviluppata l'organizzazione del potere sulla vita (Foucault, 2014b, p. 123).

È proprio questa organizzazione sulla vita che dà l'accesso al potere fino al corpo: «il corpo non solo come oggetto di una *scientia*, dunque, ma anche e soprattutto come soggetto di un'*ars vivendi*» (Lesce, 2010, p. 217). Il corpo nel dispositivo pedagogico è dunque un elemento fondamentale nel produrre determinate “forme di vita”. Attraverso l'educazione fisica, come disciplina esplicita sul corpo, si rendono visibili molte delle diverse strategie politiche in atto nella società moderna.

### 2.1.3 Sportivizzazione e performance nella razionalità neoliberale

La cesura operata dai greci<sup>4</sup> nel servirsi di due termini *bíos* e *zoé* per indicare, in due forme distinte, ciò che noi moderni intendiamo semplicemente con la parola “vita”, sarà centrale nel proseguo del lavoro per la dimensione ecologica anch'essa dentro una prospettiva vitalista, che mette al centro le relazioni tra viventi, senza riducondurre necessariamente i fenomeni vitali a mere interpretazioni biologiche. Se da Aristotele in poi i due termini risultano non del tutto sovrapponibili, considerandoli da una parte un essere vivente e dall'altra un'esistenza politica, con il termine biopolitica Foucault (2014b) mette l'accento al superamento a partire dal XVIII del vecchio potere sovrano del far morire o lasciar vivere verso una gestione della vita. Sebbene come precisa lo stesso autore, può anche verificarsi la combinazione del biopotere con il potere sovrano, come nel caso del nazismo, in cui «la morte degli altri equivale al rafforzamento biologico di sé stessi» (Foucault, 1998b, p. 223). Con la biopolitica si mette in luce il potere moderno - definito biopotere - che costituisce un nuovo meccanismo, diverso dai precedenti rapporti di sovranità perchè entra direttamente in un calcolo economico nel corpo. Analizzare il doppio vincolo che lega il liberalismo alla biopolitica

<sup>4</sup> Nel pensiero greco, a partire da Aristotele la semplice vita naturale (*zoé*) viene esclusa dalla sfera politica e confinata, in quanto vita riproduttiva, nell'ambito del privato, ossia nell'*oikos*, producendo l'idea che la vita qualificata come *bíos* appartenga solo agli uomini (reputati ontologicamente superiori rispetto agli esseri viventi non-umani). Con la modernità gli effetti politici hanno visto la sovrapposizione del *bíos* sulla *zoé* e dall'altro un intervento reificante della vita come oggetto d'intervento politico.

permette di inserire i corpi e il vivente nel processo produttivo con il consecutivo adeguamento della popolazione ai processi economici: un'espansione ed un'efficienza della vita che chiama in causa direttamente la sua educazione nella strutturazione delle attività prestantive.

Si tratta in un certo senso di «un'*ultra*-soggettivazione», che non è finalizzata a uno stadio ultimo e stabile di “possesso di sé”, ma a un al di là *di sé* che si sposta continuamente in avanti, e per di più è costituzionalmente conforme, nel suo stesso regime, alla logica dell'impresa» (Dardot & Lèval, 2019, p. 358). Processo, questo, che segue una forma di relazione tra individui sempre costantemente incitati alla competizione, nel tentativo di “superare sé stessi”, un processo che segue nella disciplina del corpo una profonda sportivizzazione delle pratiche:

[...] la “sportivizzazione” è un processo culturale che, [...] parte dal riconoscimento di alcuni principi e “valori” che ritengono desiderabili nella società complessa attuale (interesse per il corpo e per la dimensione ludica della vita; interesse per il benessere umano integrale; impostazione delle relazioni umane e del sistema di produzione secondo modelli di competitività, perseguimento del risultato e riconoscimento di merito di ciascuno secondo il principio della giustizia/equità). Questi principi e valori sono di fatto tutti contenuti nello sport e ne rappresentano l'essenza culturale (Isidori, 2017, p. 11)

Volendo schematicamente suddividere i processi di sportivizzazione, tre possono essere le ondate più interessanti per evidenziare la centralità della pratica sportiva nella più ampia strategia di disciplinamento del corpo. La prima ondata può riferirsi al processo di “civilizzazione” occidentale della colonizzazione che si sviluppa in rapporto al colonialismo britannico. In età vittoriana, si riteneva che lo sport potesse educare all'*athleticism* esaltando l'aspirazione al perfezionamento, al successo, al confronto universale; ciò avrebbe poi trovato in Pierre De Coubertin, il creatore dei giochi olimpici moderni, il più entusiasta sostenitore. Lo sport vittoriano dimostra come il conflitto possa essere disciplinato e razionalizzato attraverso regole che estromettono la violenza, definiscono i ruoli, sanciscono le differenze. È la compiuta allegoria di una democrazia ristretta che si sforza però di costruire un complesso di norme e principi capaci di regolare in modo incruento il conflitto sociale. La seconda ondata di sportivizzazione è da collegarsi alle dinamiche di nazionalizzazione fra il XIX e l'inizio del XX secolo diventando centrale per la nascita dello spirito nazionalistico. L'esigenza di voler eccellere, ma rispettando le regole e le leggi della comunità, il suo ruolo di sostegno per una politica igienista e la funzione coesiva nei confronti delle diversità etniche, religiose e sociali, costituiscono un contributo fondamentale alla creazione di nazioni moderne. La terza ondata di sportivizzazione è

quella attuale, visibile attraverso la globalizzazione del mercato economico in cui lo sport diviene il mezzo per veicolare “universalmente” valori come la meritocrazia e la competitività ma anche per fornire spesso quell’illusione della mobilità verticale delle opportunità illimitate, fondamento ideologico dell’*American Dream*, e infine per aprire spazi di mercato con megaeventi estendendo in tutto il mondo il “consumo” di sport.

Lo sport, dunque, risulta essere correlato al processo di globalizzazione, prodotto e produttore di quella “nuova ragione del mondo” che riarticola un rinnovamento della disciplina del corpo anche attraverso la pratica sportiva. La pratica sportiva nella disciplina del corpo produce una sportivizzazione dell’educazione fisica per enfatizzare la costruzione del sé come impresa, introducendo organicamente concorrenzialità e merito individuale. A partire dagli anni Ottanta, l’interesse per il corpo e per la dimensione sportiva come produzione di relazioni competitive è posto a fondamento del concetto di merito, che diventa una interpretazione astratta, caricando l’intera responsabilità sulla soggettività, senza produrre una critica ai dispositivi che l’hanno prodotta. La sportivizzazione dell’educazione fisica fino alla trasformazione della stessa in “scienze dello sport” o “scienze motorie e sportive” è stata capace di dare nuovo impulso al corpo<sup>5</sup> nella marginalità pedagogica, tale da creare una nuova “naturalità”:

L’attività sportiva è selettiva come, su un altro piano, il sistema scolastico. L’uno e l’altro generalizzano i valori della tecnologia capitalistica: la produzione di talenti, la gerarchizzazione dell’abilità, la concorrenzialità, l’utilizzazione dei saperi scientifici, intesi come mezzi per la realizzazione del fine, ossia il controllo e l’integrazione del privato nella struttura sociale, e infine l’*ethos* del “merito personale”, come dato di natura (Ravaglioli, 1990, p. 91).

Il collegamento tra sportivizzazione e razionalità economica neoliberale è evidente soprattutto per l’uso dell’ideologia meritocratica, evidenziato da

<sup>5</sup> Tale ricaduta è visibile anche nell’Educazione Fisica – secondo il pedagogista Isidori - non diversa dall’ottocento, inserisce nuovi elementi che trasformano la funzionalità stessa della disciplina. A tal proposito, è utile con l’autore analizzare il corricolo occulto dell’educazione fisica, per notare che: «1)I contenuti dell’educazione fisica/scienze motorie vengono spesso ridotti alla sola ginnastica o all’insegnamento dei giochi sportivi, con la conseguenza di impoverire la modalità didattica ed della disciplina, impedendo di fatto l’interdisciplinarietà e la possibilità di utilizzare altri set didattici (generalmente si considera luogo idoneo per l’insegnamento della disciplina la sola palestra o i campi sportivi). 2) Il sistema di valutazione dell’educazione fisica scolastica non è basato sull’apprendimento, ma sulla partecipazione, cosa che finisce per impoverirne i contenuti e gli obiettivi, svilendone spesso il significato e riducendola ad una disciplina in cui, a differenza delle altre, c’è una “vera” valutazione (così del resto viene di solito percepita dagli studenti)» (Isidori, 2017, p. 76).

un processo culturale di riconoscimento di valori che si ritengono desiderabili nella società attuale. La meritocrazia, infatti, per i governi neoliberali, rappresenta una cornice ideologica dentro cui il mercato può produrre “naturalmente” le disegualianze anche a scuola (Boarelli, 2019). La meritocrazia consente così di rimettere interamente al singolo i rischi sociali e economici, inducendolo a incorporare sotto forma di colpa personale la condizione di esclusione o di insuccesso. Essa rappresenta la cornice dell’organizzazione gerarchica della società e parallelamente la legittimazione dei processi di esclusione, rendendo le disegualianze accettabili su basi essenzialmente razionali. Come dice lo stesso Michael Young (1958), inventore del termine, la meritocrazia rafforza le gerarchie assicurando la giustezza dei loro privilegi, mentre toglie forza a chi si oppone a essi, in costante incitamento alla competizione. Una produzione di soggettività perennemente in competizione è il risultato di quella che Federico Chicchi e Anna Simone (2017) definiscono “la società della prestazione”, in cui i soggetti diventano vere e proprie imprese di loro stessi secondo una logica accumulativa e proprietaria propria del capitalismo. Non «si tratta semplicemente di considerare le classiche logiche di accaparramento e privatizzazione degli spazi, quanto comprendere come la vita stessa, privata di condizioni ambientali soddisfacenti, viene resa fragile e sacrificabile» (Villani, 2018, p. 116). Tale strategia capitalistica «presenta una particolare qualifica del corpo della forza-lavoro, del corpo vivente, come contenitore delle funzioni del capitale fisso e di capitale variabile, di materiali e strumenti di lavoro “passato” e di lavoro “vivo”» (Fadini, 2015, pp. 73-74). Questo apre alla discussione sul concetto di competenze in pedagogia che riguarda la trasformazione di processi educativi impegnati a superare la visione di un sapere trasmissivo fondato sulle discipline tra loro autonome e separate fuori dall’aspetto d’uso. Attraverso tale discussione, soprattutto le scienze pedagogiche sono portate a ristabilire costantemente una cornice teorica del concetto di competenza per non cadere nell’economicismo di quello che è oggi considerato il capitale umano (Giancola & Viteritti, 2019; Benadusi 2019). Con il concetto di capitale umano è ben visibile il crocevia del rapporto tra concorrenza e prestazione e come le discipline del corpo diventino una tecniche del sé che induce sempre di più a migliorare le proprie capacità. La proliferazione dell’*habitus* competitivo porta la società della prestazione ad essere *uno* «spazio *egologico* di soggettivazione che sopperisce perversamente al crollo degli ordini simbolici, e fondato sull’esibizione compulsiva e narcisistica del proprio fittizio potere seduttivo» (Chicchi & Simone, 2017, p. 53). Il rischio di questa deriva è che la stessa relazione educativa diventi una pratica di *coaching*, un termine che richiama direttamente le pratiche sportive e che arriva a condizionare anche alle altre relazioni, nel costante incitamento individuale alla competizione e

all'aumento della *performance*. Tale rischio è quello di fissare la relazione educativa dentro tale interdipendenza che pone al centro prestazione e competitività, nel costante accrescimento del capitale umano, capace di mobilitare tutte le energie del vivente: un "fare" indissociabile dalla soggettività che lo vive. Un processo di individualizzazione e normalizzazione e incitazione alla competizione che si conclude con il far diventare l'individuo stesso il capitale fisso, in cui il dispositivo di sfruttamento si iscrive, «direttamente nel corpo del lavoratore attraverso una domanda di mobilitazione soggettiva» (*ivi*, p. 105). Come sostiene Andrea Fumagalli, «non sempre c'è separazione tra soggetto e oggetto del lavoro. Essi sono spesso tutt'uno e, se vi è la parvenza di una liberazione del lavoro, essa è tanto più forte quanto più alienata e sfruttata è l'esistenza, ovvero la soggettività» (2007, p. 169). Il processo di oggettivazione del corpo, attraverso le modifiche strutturali del capitalismo neoliberale contemporaneo, è un processo che mira ad una sua "soggettivazione" per colonizzare forze e spazi della soggettività, al fine di renderli produttivi nel contesto economico, tranciando ogni relazione ecologica. Si assiste, dunque, a nuovi innesti e trasformazioni nella disciplina del corpo.

#### 2.1.4 Dalla disciplina al controllo

Il passaggio dal liberalismo settecentesco al neoliberalismo attuale, elaborato soprattutto dalla Scuola di Chicago e dalla Scuola di Friburgo, in reazione alle critiche dei movimenti sociali degli anni sessanta e settanta, riconfigurano l'uomo stesso come *homo oeconomicus*, una *Vitalpolitik* "competitiva", tesa a «costituire una trama sociale in cui le unità di base dovrebbero avere la forma dell'impresa» (Foucault, 2005, p. 131). Soprattutto per le teorie elaborate dalla scuola di Chicago, bisognava investire non soltanto potenziando la prestanza fisica, ma anche attraverso una serie di investimenti di tipo educativo, affettivo, culturale. Lo Stato, con il *Welfare State*, non interviene solo sul mercato, ma su condizioni sociali che possano aprire spazi di valorizzazione in cui il vivente non è stato ancora catturato.

La tesi neoliberale, secondo cui non esiste la società ma solo l'Io spazio di mercato, è solo l'estremizzazione naturale di un percorso che ha attraversato tutta la modernità. Non è solo uno slogan di Margaret Thatcher, è la perfetta sintesi di un pensiero costruito dentro un progetto di conquista del pianeta, di riconversione generale del pianeta in spazio di mercato, unica libertà è quella individuale di agire nel mercato ma l'unico presupposto: per questo è esistenza di una forma di controllo, di regolazione dei comportamenti individuali (Torre, 2018, p. 51).

Il concetto di capitale umano si apre all'interpretazione della soggettività in termini economici, estendendo i processi economici a tutte le relazioni sociali e negando anche l'idea che esista uno spazio sociale oltre a quello di mercato. A tal proposito, ad esempio, la relazione tra istituzioni scolastiche e mercato economico appare sempre più forte, tanto da spingere alcuni autori a definire l'ambito educativo provocatoriamente come "quasi mercato" (Giancola, 2015; Benadusi & Consoli, 2004). Una relazione che chiama direttamente in causa il neoliberalismo come vettore di trasformazioni del dispositivo pedagogico, alimentando il paradigma individualistico e competitivistico che continua a determinare le relazioni. Questo accade malgrado proprio la scuola, che anche grazie all'onda lunga del '68, sia il luogo della società dove permangono più radicati orientamenti culturali di tipo sociale e solidarista (Benadusi 2018). La capitalizzazione della materia vivente, permessa dall'avvento delle nuove tecnologie, accelera l'articolarsi di una nuova economia politica, che Melinda Cooper (2013) chiama "la vita come plusvalore".

La trasformazione delle soggettività in capitale umano modifica la vita in sé come fonte di plusvalore e non solo come potenziale forza lavoro. Per la ri-configurazione capitalista, nella razionalità neoliberale, essa diviene capace di assoggettare direttamente i processi di soggettivazione, in cui il sé si trasforma in un'impresa e viene ri-oggettivato a partire dalla responsabilità verso il proprio capitale umano, punto ultimo del processo soggettivante di un'auto-educazione, un auto-disciplinamento, un'auto-colonizzazione e un auto-controllo svoltosi nel mercato economico e ne fissa anche una rigida strutturazione. Giancola (2015) analizza tali trasformazioni in educazione con particolare riferimento all'Italia a partire da due macro vettori: a) il primo legato alle spinte istituzionali internazionali ed al sempre confronto delle performance e delle politiche educative prodotte per esempio da organismi internazionali quali l'OCSE; b) il secondo legato ai processi di decentramento nel passaggio ad un assetto di governance ed alla localizzazione/territorializzazione di diverse strutture educative. Queste spinte mettono in luce la standardizzazione in atto agli spazi educativi, ma anche l'effetto che questi spazi producono nella soggettività. Quando si parla di standardizzazione - in altre sedi definito "letto di procuste<sup>6</sup> della pedagogia" (Donato & Mancini, 2018)

<sup>6</sup> Nella mitologia greca classica Procuste, che significa "lo stiratore" è il soprannome di un brigante greco di nome Damaste (o anche Polipèmone) che, appostato sul monte Coridallo, nell'Attica, lungo la via sacra tra Eleusi e Atene, aggrediva i viandanti e li straziava battendoli con un martello su di un'incudine a forma di letto scavata nella roccia. I malcapitati venivano stirati a forza se troppo corti, o amputati qualora sporgessero dal letto. Questa mitologia greca sembra calzare a pennello con la standardizzazione e l'omologazione scolastica. I viandanti dilaniati della pedagogia comprendono tutti quelli che non riescono a soddisfare i requisiti minimi del sistema educativo fondato sullo "school failure/success". I soggetti dilaniati dal

- si intende quel processo arbitrario attraverso cui il percorso educativo diviene rigidamente strutturato a priori, indipendentemente dall'ambiente e dalle soggettività che lo percorrono. I percorsi educativi sono sempre più tracciati a priori dagli standard pedagogici che, inglobati nel curriculum, ne indicano i "punti di crescita omogenei". In discussione c'è il legame che segna le esigenze dello sviluppo economico del mercato e quelle relative all'emancipazione delle soggettività. Due direzioni che possono anche contrapporsi, ma che hanno visto negli ultimi anni la sovrapposizione nella somministrazione di test standardizzati<sup>7</sup>, che puntano a esaminare l'intelligenza utilitaristica, funzionale all'interno del sistema produttivo (Pinto, 2019). Tale introduzione rende visibile quello che Deleuze identificava con il passaggio dalla società disciplinare alla società del controllo:

Nella società di controllo l'impresa ha sostituito la fabbrica, e l'impresa è un'anima, un gas [...], l'impresa non fa che introdurre una rivalità inestinguibile come sana emulazione, motivazione eccellente che oppone gli individui tra loro e attraverso ciascuno, dividendolo nel suo stesso intimo. Il principio modulatore del salario secondo il merito non manca di sedurre la stessa pubblica istruzione: in effetti, così come l'impresa sostituisce la fabbrica, la formazione permanente tende a sostituire la scuola, e il continuo controllo a sostituire l'esame. È il mezzo più sicuro per consegnare la scuola all'impresa (Deleuze, 2000, pp. 234-241).

Possiamo dunque affermare che se prima la scuola era disegnata sul modello della fabbrica, ora che la fabbrica è stata sostituita dall'impresa, essa ricalca il modello dell'impresa. Le scuole sono state gestite come fabbriche perché erano percepite come forma di organizzazione sociale per la preparazione al lavoro; ora, con modello d'impresa, entrano direttamente sul mer-

letto di procuste della "school failure", che non riescono a soddisfare i requisiti minimi del sistema educativo dettato dal mercato economico, evidenziano come apprendere sia una forma "consenso politico", rifiutarsi una forma di "resistenza politica".

<sup>7</sup> La somministrazione dei test avviene, a livello nazionale, ad opera dell'Istituto Nazionale di Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI) e, a livello europeo e internazionale, per merito dell'OCSE - PISA, due agenzie che hanno sempre dichiarato come obiettivo la crescita del sistema economico. L'OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico) è un'organizzazione internazionale che raggruppa 34 Paesi membri e 70 Paesi partner. Nel 2010 ha compiuto 50 anni e il suo obiettivo dichiarato è quello di far crescere l'economia e proteggere l'ambiente. È un dispositivo internazionale che, attraverso dei test standardizzati, mira a valutare le competenze in "Lettura, Matematica e Scienze". L'acronimo PISA invece traduce il *Programme for International Student Assessment*: il programma di valutazione internazionale degli studenti. Dal 2000 il Pisa misura le competenze degli studenti quindicenni in Lettura, Matematica, Scienze e *Problem Solving* e dal 2012 la *financial literacy*.

cato; di conseguenza, la stessa pedagogia rischia di essere assorbita in modelli economici. Insomma, la conoscenza entra nel modello economico come merce, si mercifica sia in termini di “economia della conoscenza” (*knowledge economy*) sia di “economia basata sulla conoscenza” (*knowledge-based economy*). La comprensione della pedagogia nell’economia della conoscenza è dettata proprio dal passaggio dalla società disciplinare alla società del controllo: una messa a valore dell’intero vivente, in cui il corpo funge da accumulazione “originaria” di saperi, esperienze e competenze, in cui la soggettività diviene un “oggetto” di produzione per il fatto di attribuirle un valore “di mercato”.

### 2.1.5 L’evoluzione del biopotere

Così come messo in luce da Deleuze durante il corso che ha dedicato a Foucault nel 1985-1986 (in particolar modo la lezioni dal 8 al 15 aprile 1986), ripercorrendo il terreno della biopolitica, individuiamo nel controllo l’evoluzione del biopotere. Come ha sostenuto più recentemente Thomas Nail, «biopotere e controllo esprimono lo stesso concetto di potere sia nel contenuto che nella forma» (2016, p. 247). Nel declino del *Welfare State*, la biopolitica sta assumendo una piega che molti autori individuano nell’ambito della bioeconomia (Bazzicalupo, 2006), nel senso di uno strutturale sistemico e diretto governo dell’economico sulle dinamiche del vivente. Robert Castel (2004) sottolinea la grande capacità del sistema di welfare in crisi di strutturare le soggettivazioni inserendole organicamente in un modello normativo disciplinare, un dispositivo che identifica i soggetti e dà accesso a diritti e garanzie sociali con effetti di integrazione, ma anche di esclusione e marginalizzazione. Come diversi autori hanno ampiamente teorizzato (Rose, 2008), la reinterpretazione in termini medici e patologici di comportamenti devianti rispetto all’ordine sociale dominante funziona primariamente in una prospettiva di gestione e controllo sociale. Ad esempio, seguendo gli studi post-foucaultiani dei *disability studies* (Abberley, 1987; Oliver, 1990; McDermott & Varenne, 1995; Barton, 2001) e dei *governamentality studies* (Barry, Osborne, & Rose, 1996; Burchell, Gordon, & Miller, 1991), l’aumento esponenziale delle certificazioni di disabilità nelle scuole è da intendere soprattutto come una più ampia strategia di governo delle vite che trova nel meccanismo della medicalizzazione una strategia di potere per assoggettare e parallelamente oggettivare il “deviante”. In questo, la prospettiva neuropsichiatrica mostra una vocazione disciplinare chiave, offrendo una lettura epistemologica a base organica alle devianze individuali e sociali, definendo

normale e *anormale* il soggetto a partire dal proprio cervello, e contemporaneamente identifica la normalità come uno stato naturale che può essere ripristinato attraverso l'intervento tecnico e farmacologico.

La biopolitica oggi dipende da un laboratorio di capillare creazione di nuovi fenomeni, dall'enorme potere informatico dell'apparato che cerca di connettere le storie mediche e le genealogie familiari con le sequenze genomiche, dai poteri di mercato delle società farmaceutiche, dalle strategie regolatrici dell'etica della ricerca, dai comitati/enti per l'autorizzazione dei farmaci e dalle commissioni bioetiche, e, naturalmente, dalla ricerca di profitto e di valore azionario che tale situazione promette. È qui, nelle pratiche del biopotere contemporaneo, che vanno ricercate le forme nuove dell'autorità (Rose, 2008, p. 40).

La prospettiva bio-psyco-sociale che guida anche gli interventi educativi, infatti, se da una parte rivela una timida apertura all'aspetto culturale, politico e sociale della condizione delle soggettività, dall'altra ne stabilisce l'ordine delle gerarchie disciplinari atte a produrre e disciplinare il soggetto deviante (Armstrong, 1987). Le tecniche di gestione terapeutica del sé, lungi dall'agire in funzione dell'espulsione o della punizione di coloro che si discostano dal sistema dominante, costituiscono piuttosto nuove forme di autorità politica volte alla normalizzazione del soggetto stesso. Il corpo, in questo, continua ad essere una rappresentazione esclusivamente biologica, non diversa dalla relazione ortopedagogica analizzata nei paragrafi precedenti. Come sottolinea lo stesso Foucault:

Da una parte il potere scolastico funziona come realtà rispetto al potere psichiatrico che la istituisce come ciò in base a cui esso potrà individuare e specificare quelli che sono i ritardati mentali; dall'altra, il potere psichiatrico fa funzionare la realtà scolastica (2019, p. 201).

Rose, sulla scia di Foucault, collega lo sviluppo delle discipline *psy* allo sviluppo di tecnologie di governi neoliberali e afferma che gli esperti delle scienze *psy* hanno acquisito una posizione di potere privilegiata negli ultimi secoli, poiché sono proprio queste discipline che affermano la propria abilità di fornire il sostegno appropriato alla conoscenza del comportamento umano. La commercializzazione di sostanze capaci di modificare il comportamento umano è da intendere come un'azione reciproca di neuroscienze e biopotere che Rose ha analizzato attraverso il concetto di "sé neurochimici". È un nuovo processo di soggettivazione mediante cui si opera una trasformazione antropologica e/o ontologica di noi stessi in pratiche che costituiscono il sé attraverso termini chimici.

Quella del sé neurochimico è un'idea centripeta dell'umano. Ciò che determina quest'ultimo e che lo definisce normale o anormale sta esclusivamente dentro di sé, o meglio dentro il *cervello*. Tutto ciò che è anche esterno, ambientale non conta essenzialmente. *L'uomo animale politico, l'uomo sociale e tutte le definizioni centrifughe dell'umano sono archiviate nella prospettiva neuroscientifica* (Pacioni, 2016, p. 69).

Si può dire che, malgrado l'apertura data da studi come le neuroscienze a contesti culturali e all'ambiente, essi rilevano solamente i meccanismi biologici di base con cui l'apprendimento avviene e la relativa interpretazione dei sentimenti, degli affetti e delle azioni delle soggettività, sotto una prospettiva universalistica. In una prospettiva ecologica non possiamo non rilevare che «nelle biotecnologie, sia che esse siano a base neuroscientifica o genetica, tutto ciò che sta intorno all'oggetto - l'*ambiente* - viene separato per essere considerato come *doppio* dell'oggetto, cioè come riproducibile» (*ivi*, p. 27).

Sebbene le neuroscienze siano state anche usate (illegittimamente) per giustificare, come ben dimostrato da numerosi lavori, discriminazioni di tipo razziste (Rose, 2008) o sessiste (Fine, 2010), l'area di ricerca è sempre più in espansione e sempre più penetra la discussione pedagogica. Questione, questa, lungamente dibattuta in campo internazionale ad esempio da Inan Snook (2012) nell'editoriale della rivista *Educational Philosophy and Theory* e che già in passato aveva sviluppato un'attenta disamina della letteratura sulle neuroscienze in educazione (Snook, 2007), criticando l'affermazione nel numero speciale sulla relazione tra neuroscienze e educazione (Patten & Campbell, 2010) che ponevano nelle neuroscienze le azioni educative come "scienza applicata". La prospettiva neuroscientifica, inoltre, ripropone in una direzione tutt'altro che ecosofica ancora una volta la divisione tra corpo e mente; sebbene venga riconosciuto "l'errore di Cartesio" (Damasio, 2005), essa continua ad insistere sull'"oggettività" dei processi cognitivi a livello fisiologico e sulla centralità del "cervello" nei processi di apprendimento, dimenticando ancora una volta la corporeità e le sue relazioni ecologiche. L'egemonia in campo educativo delle discipline *psy* e in particolar modo delle neuroscienze rischia di produrre un corpo oggetto di tecniche che "perde il suo peso di corpo - vivente per acquisire uno statuto fittizio. Perde la sua costituzione materiale per acquisirne una figurale" (Cutro, 2004, pp. 78). Coincidendo con una rappresentazione immateriale e con la sua stessa forma "immateriale" di capitale umano, il corpo entra nel mercato, ed equivale a promuovere nei processi educativi la conquista di precise competenze che concernono la progressiva immaterializzazione del lavoro (D'aniello, 2015). L'idea che il lavoro sia sempre più "cognitivo" è frutto di tale processo, ma non tiene conto che ogni rappresentazione del corpo non corri-

sponde mai al corpo stesso. È come se il corpo stesso eccedesse la sua rappresentazione, e con tale processo portasse importanti elementi di critica. L'analisi del ruolo del biopotere, come maggiore capacitazione e controllo del corpo, ci permette di legare il potere contemporaneo alle forze della vita, ma soprattutto a partire da questo di cercare la convergenza tra le forze di liberazione:

La convergenza e l'interazione di forze di liberazione in atto nella società contro razzismo, sessismo, *ageism* e imperialismo economico, mostrano come questi "ismi" siano indici dell'oppressione generata da una società che considera determinati gruppi come inferiori. Tutti sono radicati nelle strutture socioeconomiche della società. Tutti deprivano determinati gruppi del loro status sociale, del diritto al controllo sulle proprie vite e li condannano all'impotenza (Walton, 1979, p. 9)

Guardare alla materialità della "microfisica" del potere e del biopotere come diretto al vivente e alla sua corporeità ci permette a partire dalla "critica" di aprire a nuove prospettive del corpo. Una soggettivazione, questa, che piega le linee del potere e del sapere fin qui discusso come affermazione del corpo e della vita, una politica della vita affermativa.

### 2.1.6 Bios: *la politica della vita*

Così come sul concetto di dispositivo, anche sul concetto di biopolitica e sul funzionamento del biopotere esiste una sostanziale differenza tra diversi autori che negli ultimi anni si sono occupati dell'argomento. Genericamente si può affermare che le ricerche sulla biopolitica si sviluppano in due direzioni: da una parte su un'analisi biopolitica selettiva, politica *sulla* vita e *sul* corpo; dall'altra su una forma biopolitica affermativa, una politica *della* vita e *del* corpo. A tal riguardo, più specificamente, si può affermare che molti scritti contemporanei sulla biopolitica, inclusi quelli di Agamben e di Esposito, si occupano di come la biopolitica regola la morte, portando alla riduzione della biopolitica in una forma di "*thanatopolitica*". Per Agamben – le cui differenze erano già state tracciate anche a partire dal concetto di dispositivo - la morte non è il limite del potere, ma piuttosto il terreno su cui opera il potere: si può dire che «la produzione di un corpo biopolitico sia la prestazione originale del potere sovrano» (Agamben, 1995, p. 9). Dall'altra parte, come messo in luce nella mappa concettuale elaborata da Laura Bazzicalupo (2006) e da molti autori come Donna Haraway, Rosy Braidotti e Gilles Deleuze, il biopotere viene rovesciato nella forma di un *bios* affermativo, che produce nuovi processi di soggettivazione e nuove relazioni umano/non-

umano che aprono la strada a una dimensione ecologica. Per esempio, per Donna Haraway, la biopolitica affermativa del *manifesto cyborg* produce in una prospettiva femminista l'idea che i dispositivi tecnologici possano essere "manipolati" in modo vantaggioso e aiutano ad esprimere le potenzialità del corpo. Sulla stessa lunghezza d'onda, Rosy Braidotti risponde alla governamentalità biopolitica dei corpi "affermando" metamorfosi possibili, oltre l'umano. Per la lettura neo-spinoziana di Deleuze, il corpo stesso ingloba anche l'artificiale sempre aperto a mescolanze e ibridazioni: l'artificio parte della natura. Nel modello etologico di Deleuze: un animale o la forma di vita non è mai separabile dal suo rapporto con il "mondo". Il mondo non è mai solo "oggetto", ma è sempre "eccedenza". Seguendo la pista tracciata dall'antropologo Tim Ingold (2019a), la stessa educazione può essere intesa come la "tensione della vita" e non una modalità di trasmissione che mette a freno la vita stessa. L'autore inoltre aggiunge che «alla tensione della vita, secondo cui il *bios* non è vissuto semplicemente qui e ora ma si tende, distende, grazie a una memoria del futuro che permette a ogni momento presente di essere un nuovo inizio» (*ivi*, p. 66-67). La medesima vita che in Foucault è oggetto del potere, può infatti divenire, come in Deleuze, ciò che resiste al potere stesso nella sua pretesa di gestirla: «quando il potere assume come oggetto o obiettivo la vita, la resistenza al potere fa già appello alla vita e la rivolge contro il potere» (2009, p. 123). Per tale ragione non possiamo che comprendere i movimenti sociali degli anni sessanta e settanta attraverso le parole dello stesso Foucault:

[...] quel che si rivendica e serve da obiettivo è la vita [...]. Poco importa che si tratti o no di utopie; abbiamo a che fare qui con un processo reale di lotta; la vita come oggetto politico è stata in un certo qual modo presa alla lettera e capovolta contro il sistema che cominciava a controllarla. È la vita, molto più del diritto, che è diventata allora la posta in gioco delle lotte politiche, anche se queste si formulano attraverso affermazioni di diritto. Il "diritto" alla vita, al corpo, alla salute, alla felicità, alla soddisfazione dei bisogni, il "diritto" a ritrovare, al di là di tutte le oppressioni o "alienazioni," quel che si è e tutto quel che si può essere, questo "diritto" così incomprensibile per il sistema giuridico classico, è stato la replica politica a tutte queste nuove procedure di potere che, a loro volta, non partecipano del diritto tradizionale della sovranità (Foucault, 2014b, pp.128-129).

Per questo le tensioni emancipatorie dei movimenti sociali sono da sempre parte integrante della discussione pedagogica, della trasformazioni delle sue pratiche e della costante "tensione" che queste generano nel divenire. Si può affermare che i movimenti sociali che si riarticolarono dentro una prospet-

tiva femminista, decoloniale e ambientalista possono essere di fatto prospettive di biopolitica affermativa, ma anche che questi hanno da sempre causato pieghe nel dispositivo pedagogico.

## 2.2 Tra le pieghe del corpo

In continuità con quanto detto sinora, questo paragrafo si sviluppa provando ad analizzare le incrinature della configurazione del potere-sapere del dispositivo pedagogico a partire da ciò che rende il corpo visibile e dicibile all'interno di tale dispositivo: l'educazione fisica. Tale visibilità ha reso possibile un attacco esplicito ai meccanismi disciplinari sin qui analizzati. In particolar modo il paragrafo si rifà al titolo dell'omonimo testo uscito nel novembre 2019, che pone l'obiettivo di delineare le pieghe che da un'analisi in seno a questa disciplina si sono poi ampliate e sono frutto di una fiorente discussione internazionale, iniziata con l'organizzazione del seminario "*Cosa può un corpo? Saperi e pratiche*" promosso dall'Associazione Leib<sup>8</sup>, nel febbraio 2018. I partecipanti al seminario hanno contribuito a fornire vari piani di analisi, ponendo le basi per una discussione sulla centralità del corpo nel dispositivo pedagogico. Parte della discussione scaturita dall'organizzazione e dalla realizzazione di questo evento, ha portato alla necessità collettiva di raccogliere questi contributi e svilupparli in una serie di pubblicazioni, iniziate con il numero speciale intitolato "*O que pode um corpo: perspectivas sobre a corporalidade na transmissão de práticas e saberes*" (Galak, Donato, & Tonelli, 2019) per la rivista scientifica brasiliana *Tempos e Espaços em Educação*; e continuate con la pubblicazione italiana "Le pieghe del corpo" (Donato, Tonelli, & Galak, 2019) per la casa editrice Mimesis. Muovendosi da una fiorente discussione scientifica in corso, il paragrafo che segue è soprattutto una cartografia delle pieghe nell'area pedagogica: pieghe, centrali per delineare le linee dell'attuale concetto di corpo, ovvero del nostro divenir-altro nella resistenza ai meccanismi di disciplina e controllo. Anche a partire da queste "incrinature" scopriamo, infatti, nuovi modi di piegare le linee dei dispositivi. Piegare, dunque, quelle contemporanee tecnologie disciplinari incorporate in quelle biopolitiche che segnano anche il divenire

<sup>8</sup> L'associazione "Leib - il corpo che resiste" è nata a Bologna nel 2015, con lo scopo principale di sostenere azioni e riflessioni dal corpo all'interno delle istituzioni e dei processi sociali. Oltre a lavorare con progetti di ricerca, formazione e promozione sociale sul territorio, questo collettivo era interessato fin dall'inizio alla collaborazione internazionale sia in Europa che in America Latina. Il termine *leib* per la filosofia fenomenologica è il corpo vissuto, che contrasta con *körper*, l'organismo, un oggetto tra gli altri.

della società disciplinare in una società del controllo per ripensare nuovi processi di soggettivazione.

Nella modernità il trattamento dei soggetti contribuisce a ri-leggere, *en profondeur*, la stessa storia dell'educazione come una storia della soggettivazione. Infatti, in quella fase gli individui vengono studiati in funzione di un loro governo, imposto dalle modernizzazioni delle società produttive. La soggettività si rivela come un dispositivo vitale per il potere, poiché funzionalmente necessario ad esso. Il soggetto-individuo-persona - attraverso le pratiche educative, di cura, di medicalizzazione, di reclusione, di controllo ecc - viene conformato all'ideologia, la quale manifesta simultaneamente e un ideale di soggettività e un coordinamento tra valori etici e sociali (Mariani, 2008, p. 192).

La pedagogia come scienza è direttamente chiamata in causa, sottolineando come esistano diversi modi di prendersi cura di sé, e allo stesso modo esistano diverse forme di sé (Foucault 1992). A tal proposito, le ricerche genealogiche dei lavori foucaultiani offrono uno spiraglio per pensare nuove forme di resistenza al potere, identificando come tale proprio la biopolitica affermativa, attraverso la messa in campo di pratiche di sé apertamente alternative a quelle disciplinari e di controllo. La vita va trasformata attraverso una modalità sperimentale (Rabinow, 1999). Intendendo contemporaneamente il pensiero come sperimentazione della vita e la vita come sperimentazione del pensare, non è dunque una casualità che i momenti di maggior interesse teorico (anche pedagogico) scaturiscano da eventi e movimenti collettivi che provano a ripensare la vita, sperimentando la vita stessa. Come riporta lo stesso Deleuze riferendosi ai movimenti sociali degli anni sessanta/settanta, «il pensiero non è mai una faccenda di teoria. Erano problemi di vita. Era la vita stessa» (2000, p. 141). Sono stati, questi, momenti di lotta politica che hanno saputo produrre numerosi spunti nei/dei concetti della modernità, come il corpo.

### 2.2.1 “Quel corps?” *nell'avventura della filosofia francese*

Sembrerà strano partire, per indagare le pieghe nel dispositivo pedagogico e per narrare dei movimenti che hanno saputo porre al centro la vita, da quell'evento che invece segna una morte, la “morte dell'uomo” che proprio Foucault due anni prima del '68 aveva annunciato. Il filosofo francese si richiama qui a Marx e alla sua idea secondo cui l'uomo produce l'uomo e la sua morte, che non ha niente a che vedere con la morte fattuale dell'essere umano, ma è direttamente intesa come possibilità di sviluppare nuove pratiche di soggettivazione, di produzioni di soggettività. A questo è collegato

infatti il richiamo alla piega: la morte dell'uomo può addirittura essere intesa come un liberare la vita, quando l'uomo è pensato come "forma" per imprigionare la vita (Deleuze, 2009).

I movimenti sociali tra gli anni sessanta e gli anni ottanta del XX secolo, in Francia, coinvolsero tutte le sfere del sociale, come riportato da Alessandro Mariani: «anche la pedagogia ha subito un radicale processo di decostruzione, che ha smascherato/demistificato i condizionamenti profondi e le latenze presenti nel discorso pedagogico contemporaneo» (Mariani, 2003, p. 9). La pedagogia è stata più che mai in quel momento al centro del dibattito sulla trasformazione sociale che Dario Ragazzini (1987) definisce come il "caso francese", anche perché «la pedagogia moderna, si era costituita e sviluppata nell'ambito del grande progetto dell'umanesimo europeo, aveva affidato all'educazione il compito di costruire "l'uomo", di edificarne l'identità e la coscienza» (Colicchi, 2008a, p. 23). Tale contestazione, che non era solo rivolta al problema didattico, delinea trasformazioni radicali del dispositivo pedagogico, sia per i saperi pedagogici sia per le relazioni di potere tracciando una reciproca relazione tra trasformazione sociale e trasformazione pedagogica. Come riportano anche da Bourdieu e Passeron nel celebre libro *La riproduzione*:

L'analisi delle caratteristiche sociali e scolastiche del pubblico dei ricettori di un messaggio pedagogico ha senso solo se conduce a costruire il sistema delle relazioni tra, da una parte, la scuola concepita come istituzione di riproduzione della cultura legittima [...] e d'altra parte, le classi sociali, caratterizzate, sotto l'aspetto dell'efficacia della comunicazione pedagogica, da distanze ineguali nei confronti della cultura scolastica e da disposizioni differenti a riconoscerla e acquisirla (1972, p. 163).

Particolare importanza di questo discorso è data dalle modalità con cui Alessandro Mariani mette in luce «un'attenzione teorica al corpo che costituisce la base filosofico-educativa attraverso la quale dare nuova linfa vitale al discorso pedagogico contemporaneo» (2003, p. 76). Con il '68 anche in Educazione Fisica, disciplina esplicita del corpo, si producono delle incrinature tra le linee dei dispositivi. L'epicentro di questo terremoto politico risiede nella rivista "*Partisans*" che proprio nel '68 con l'uscita di *Sport, culture et répression* vede sedimentarsi «uno studio critico e rivoluzionario dello sport, dell'educazione fisica e della cultura dello sport in un regime capitalista» (Knief, Languillaumie, Brohm 1968, p. 5). Sulla proposta di costruire una *teoria critica dello sport*, questa pubblicazione avrà anche in Italia una grande risonanza e designerà l'architettura di numerose critiche radicali degli anni seguenti. Ai fini di questo ordine del discorso, è importante precisare – così come metteranno in evidenza successivamente alcuni autori come Ginette Berthaud e Jean-Marie Brohm (1972) – che la pubblicazione è

servita per de-stratificare la dimensione storica e prendere in analisi direttamente il potere. Possiamo dunque, in questa pubblicazione, fissare il “punto zero” di determinate critiche sistematiche e sistemiche in cui lo sport o l’educazione fisica vengono poste al centro di una determinata discussione politica da un punto epistemologico. Di particolare interesse è l’effetto di questa pubblicazione rispetto all’esperienza post-sessantottina di Jean-Marie Brohm che darà vita alla rivista *Quel Corps?* pubblicata dal 1975 al 1997 per un complessivo di 52 volumi. Alla rivista parteciperanno negli anni numerosi autori tra cui Michel Foucault, con un’intervista dal titolo “*potere-corpo*” poi tradotto e pubblicato in italiano all’interno del volume *microfisica del potere*. Jean-Marie Brohm scrive nell’ultimo numero della rivista *Quel Corps?* nel 1997 quest’esperienza come una

[...] macchina da guerra nomade: né mini-partito, né rivista canonica, né centro di ricerca, né gruppo di affini, ma un po’ tutto questo e molto di più. [...] Con lo scopo principale di essere sempre uno strumento strategico per l’azione anti-sportiva e anti-olimpica, un luogo di raggruppamento e l’organizzazione di energie militanti» (1997, pp. 31-32, *Traduzione dell’Autore*).

Come si evince dal nome, il corpo occupa la riflessione principale della rivista, mantenuta al centro della discussione sulle pratiche con una nuova domanda: *Quel Corps?*, e sarà punteggiato in modo interrogativo perché la sostanza del dibattito è l’analisi e la critica del corpo “moderno”, che porta gli stessi accademici militanti ad affermare che:

[...] il motivo per cui la pratica effettiva di *Quel Corps?* (“Teorico”, militante, politico e pedagogico) è sempre stata l’analisi critica di tutte le pratiche corporee esistenti. [...] In breve, il progetto esplicito di *Quel Corps?* era di svelare la determinazione istituzionale delle pratiche realmente esistenti, criticarle come merci, prodotti del Capitale da un lato, forme di sottomissione/alienazione all’ideologia dominante, dall’altro. Allo stesso tempo *Quel Corps?* ha portato concretamente la lotta sul terreno per esporre gli effetti pratici di questo sport capitalista e l’educazione fisica ordinaria, per criticare i meccanismi disciplinari (Foucault) di inculcazione e di tecniche corporee borghesi o burocratiche [...]. *Quel Corps?* si definisce come un “collettivo di militanti del corpo” (Brohm, 1978, pp. 18-19, *Traduzione dell’Autore*).

L’importanza di questa rivista e degli effetti delle sue riflessioni, prima della “auto-dissoluzione” nel 1997, è centrale per noi perché - come già detto - può essere inteso come il punto zero di alcune critiche, ma anche perché getta le basi ad altre prospettive.

La corrente di Jean-Marie Brohm ha presentato e sviluppato, degli anni 68-69, un’analisi profondamente politica che cerca di dimostrare che le pratiche corporee,

in particolare lo sport, sono il luogo più clandestino, ma forse il più privilegiato dell'esercizio del potere, dell'autorità, e soprattutto della lotta di classe. Mostra, in particolare, che la lotta politica delle classi si trova al livello delle relazioni corporee. I corpi sono profondamente segnati dalle relazioni di classe, dai rapporti di dominio. Egli conduce tale analisi critica da un'analisi radicale del capitalismo. Questa è una corrente molto potente che gli ha causato una serie di problemi, ma possiamo notare che dopo Brohm non parliamo più allo stesso modo o non facciamo un discorso ingenuo e mistificante come prima. Penso che sia un'osservazione obiettiva. Non dobbiamo essere d'accordo con ciò che dice il nostro collega, ma è un dato di fatto che non possiamo negare, un impatto considerevole del suo intervento. Credo che l'idea chiave che ha evidenziato l'imposizione di poteri politici ed economici sulle pratiche corporee sia indiscutibile (Parlebas, 1986, p. 9, *Traduzione dell'Autore*)

Se, dunque, si stabilisce in questa produzione francese post-sessantottina una prima piega della configurazione delle linee del sapere-potere che interessano la disciplina del corpo, si deve anche affermare che non è stata l'unica. A partire da questa, infatti, si possono articolare le altre pieghe del corpo che chiamano in causa altri movimenti sociali, che dispiegano altre linee, fino all'attuale. Movimenti che si sviluppano dentro una fiorente discussione pedagogica e hanno la peculiarità di incentrare sul corpo parte delle loro riflessioni, tanto da sviluppare al loro interno movimenti più specifici di analisi della disciplina del corpo. Ci riferiamo al movimento *Renovador*, sviluppatosi in Brasile dentro la *Pedagogia Critica*, e i più recenti *Physical Cultural Studies* sviluppatosi nel più ampio contesto dei *Cultural Studies*.

### 2.2.2 L'Educazione Fisica Critica del Movimento Renovador

Con il movimento accademico autodefinitosi *Renovador*, ci riferiamo alla produzione scientifica e politica del movimento sviluppatosi in Brasile negli anni Ottanta e Novanta durante la dittatura militare e che diede il via a quella che possiamo definire *Educazione Fisica Critica*. Questo movimento, denominato *Renovador* dell'educazione fisica brasiliana, ha continuato ad estendere i legami con il movimento sociale più ampio di "ridemocratizzazione" del paese con l'apertura politica che ha fatto seguito alla dittatura militare che si era insediata dal 1964. Uno degli obiettivi di questo movimento fu anche chiamato "rifiuto autoritario", rappresentato, fra le altre cose, dall'obbligatorietà di tale disciplina senza una formulazione chiara dei curricula scolastici<sup>9</sup>. Tale movimento si annunciava come una proposta pedagogica

<sup>9</sup> Nel caso dell'educazione fisica scolastica, l'espressione massima della legislazione autoritaria della dittatura militare brasiliana era il decreto n 69.450 de 01/11/1971, che definiva

capace di contribuire in tutto il continente latinoamericano all'apertura di prospettive teoriche attraverso cui ripensare il corpo. Tra le numerose prospettive pedagogiche del *Movimento Renovador*, l'Educazione Fisica Critica è quella maggiormente influenzata dal pensiero pedagogico freiriano della Pedagogia Critica. Tale prospettiva pedagogia evidenzia - anche attraverso i processi educativi scaturiti dalla critica alla dittatura militare - che nessun processo educativo è neutro. Esso infatti può fungere da pratica di assoggettamento oppure come "pratica di libertà", attraverso cui si affronta la realtà criticamente e creativamente partecipando alla trasformazione del mondo<sup>10</sup>. Ci si pone dunque subito dentro l'analisi delle relazioni sociali perché è quello il "nodo" in cui si manifesta il potere. Come riporta anche Peter Mayo, uno dei maggiori studiosi della pedagogia critica di stampo freiriano:

Si può contrastare la struttura del potere tentando di cambiare alcune delle relazioni sociali che la originano. E le iniziative educative, complementate da similari iniziative in altri luoghi di pratica sociale possono offrire un importante contributo a questo riguardo [...]. L'educazione bancaria caratterizzata da relazioni sociali gerarchiche, crea le condizioni perché possa verificarsi l'imposizione culturale (l'invasione culturale). A coloro che vengono educati viene negata la possibilità di portare con sé

nel suo primo articolo l'«educazione fisica con i suoi mezzi, processi e tecniche, per risvegliare, sviluppare e migliorare la forza fisica, morale, civile, psichica, e sociale dell'educazione, conseguendo un fattore basico per la conquista delle finalità dell'educazione nazionale», e che nel primo paragrafo del terzo articolo stabilisce che "l'attività fisica costituisce il riferimento fondamentale per orientare pianificare, controllare e valutare dell'educazione fisica, sportiva e ricreativa, a livello stabilito dall'insegnamento» (Brasile, 1971). Primo piano viene posto soprattutto sull'obbligatorietà dell'educazione fisica come attività scolastica regolare del corso di tutti i gradi di qualunque sistema di insegnamento (articolo 2° del decreto m. 69.450) che sembra indicare una legittimità indiscutibile dell'educazione fisica nell'ambito del curriculum scolastico. In verità, come metteranno in discussione gli autori del Movimento Renovador questo apparato legale nasconde solo la fragilità della legittimità dell'educazione fisica scolastica, non solo perché è stabilito per via legale di uno stato autoritario, ma anche perché revocava l'idea dell'educazione fisica come un'attività che si orientava per lo sviluppo del benessere collettivo. Il Movimento Renovador dell'educazione fisica brasiliana per questo ha lavorato soprattutto per elevare l'educazione fisica a condizione di disciplina curriculare (e non a mera attività), perché così facendo si poteva lavorare (anche concettualmente) nella formazione agendo più coscientemente il dispositivo pedagogico.

<sup>10</sup> Il pedagogista Brasiliano in particolar modo articola la propria prassi intorno al processo di coscientizzazione definito da lui stesso come «la presa di coscienza che diviene sempre più profonda. Non ci può essere alcuna coscientizzazione senza prendere innanzi tutto coscienza [...] per lavorare quindi con un atteggiamento coscientizzante, sia con i contadini brasiliani, ispano-americani o africani, o come anche con universitari di qualsiasi parte del mondo si deve ricercare con rigore con umiltà, senza l'arroganza dei settari che sono eccessivamente sicuri delle loro certezze universali, per svelare le verità nascoste dalle ideologie che sono tanto più vive quando si dice che esse siano morte» (Freire, 1993 p.110).

la propria cultura per relazionarla con le attività in aula. La loro cultura non è valorizzata, non è coinvolta in modo da consentire il riconoscimento del suo valore; ad essa non è consentito di essere una parte integrante del generale processo di apprendimento (Mayo, 2007, p. 41).

Il concetto di educazione bancaria sembra anticipare il concetto attuale introdotto dal mercato economico neoliberale che produce un'oggettivazione della soggettività con il concetto di capitale umano quale processo di colonizzazione della soggettività.

Lo studente è "oggetto" piuttosto che "soggetto" del processo di apprendimento. I probabili effetti di questo processo educativo sono la sottomissione all'autorità, un consumo acritico di nozioni e lo sprofondamento in quella che Freire chiama la "cultura del silenzio". Il metodo pedagogico prescrittivo distrugge ogni senso di relazione che l'educando potrebbe avere con il materiale d'apprendimento determinando così un processo di alienazione culturale. Esso inoltre favorisce ciò che Freire chiama "invasione culturale", dato che lo studente diventa vulnerabile alle idee imposte dall'alto (idee legate alla cultura dominante) e dall'esterno (idee diffuse in quanto parte di un processo di "imperialismo culturale") (*ivi*, p. 76).

L'arcipelago variegato del *Movimento Renovador* che inizia ad interrogarsi, a partire dalla pedagogia critica, su una Educazione Fisica Critica si può suddividere in due posizioni: quella *Critico-Emancipatoria* (Kunz, 1991; 1994) e quella *Critico-Superadora* (Coletivo de autores, 1992). La prima prospettiva proposta da Elenor Kunz trae il suo fondamento teorico dalla teoria sociologica della ragion comunicativa di Jürgen Habermas ed ha come centro di discussione il processo comunicativo descritto come dialogico. La metodologia didattica per l'educazione fisica, proposta da Kunz, mira - in linea con il discorso fatto sinora dalla pedagogia critica - alla formazione di soggetti critici per trasformare la realtà in cui sono inseriti attraverso un'educazione di carattere critico, riflessivo e radicato principalmente nello sviluppo di tre competenze: a) Competenza "oggettiva", che mira a sviluppare l'autonomia degli studenti attraverso la tecnica; b) Competenza "sociale", riferita alle conoscenze e ai chiarimenti che gli studenti devono acquisire per comprendere il proprio contesto socio-culturale; c) Competenza comunicativa, che presuppone un processo riflessivo responsabile dell'attivazione del pensiero critico e si verifica attraverso il linguaggio - che può essere verbale, scritto e/o corporale.

La seconda prospettiva dell'educazione fisica - quella *Critico-superadora* proposta dal Coletivo de Autores<sup>11</sup>, diventata celebre per l'opera *Metodologia do Ensino de Educação Física* (1992) - tratta come oggetto di studio la *Cultura Corporal* dell'educazione fisica, enfatizzando la matrice politica marxiana e facendosi portavoce di istanze emancipative. Attraverso il concetto di *Cultura Corporal*, infatti, il Coletivo de Autores afferma la materialità del corpo come storicamente prodotta e descrive una cultura del corpo come risultato politico e sociale. La riflessione pedagogica si basa sulla raccolta di forme di rappresentazione del mondo che l'uomo ha prodotto nel corso della storia, esternalizzate dall'espressione corporea:

[...] giochi, balli, combattimenti, esercizi ginnici, sport, giocoleria, contorsione, mimo e altri che possono essere identificati come rappresentazione simbolica di realtà vissute dall'uomo, storicamente create e culturalmente sviluppate (Coletivo de Autores, 1992, p. 38, *Traduzione dell'Autore*).

Tale rottura in campo epistemologico è tale da portare alcuni autori del *Movimento Renovador* ad affermare che la cultura è il principale concetto dell'educazione fisica, perchè tutte le attività e le manifestazioni corporee umane sono generate nella dinamica culturale (Daolio, 2004). Con il concetto di *Cultura Corporal*, la discussione disciplinare dell'educazione fisica in Brasile slitta dalle scienze "naturali" del corpo "oggetto" su un campo antropologico, sociale e politico circa l'intento etico e politico della disciplina. L'educazione fisica infatti, come disciplina del corpo, aveva rappresentato soprattutto in Brasile e Argentina e nei paesi con dittatura militare l'incentrarsi dei meccanismi di governo a partire dal corpo (Galak, 2016; 2019).

Il concetto di cultura, usato dall'Educazione Fisica Critica, riprende quello elaborato dall'antropologo americano Clifford Geertz. Egli - con la sua antropologia interpretativa - rompe con il razionalismo scientifico chiamato in antropologia "paradigma dell'ordine". Con Geertz si introduce il concetto di "cultura simbolica", intesa come ri-produzione della società su un piano simbolico. La cultura da questo punto di vista plasma, costruisce, informa attraverso le categorie del pensiero: la realtà non è mai data senza significato. Di conseguenza, le categorie sono gli strumenti per applicare un significato alla realtà ed i significati sono modelli "per" e "della" realtà. Per il *Movimento Renovador* questo permette di dare un senso/significato del

<sup>11</sup> Il collettivo è composto dai seguenti ricercatori: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

movimento umano su un piano culturale anche simbolico e di inglobare completamente questa discussione anche in educazione fisica:

[L'educazione fisica del (dis)ordine] non dovrebbe accettare l'idea di neutralità scientifica e non dovrebbe ricorrere al suo ruolo di intervento nella società, ma prestare attenzione a riconoscere le differenze sociali e culturali, a non interrompere processi collettivi con altri tempi e altri valori politici culturalmente definiti. L'educazione fisica del (dis)ordine non dovrebbe preoccuparsi di controllare e addomesticare oggettivamente gli elementi come l'individuo, il tempo, lo spazio, la storia, il corpo, il movimento, la società eccetera (Daolio, 2004, p. 73, *Traduzione dell'Autore*).

Il grande limite di questa prospettiva, come dirà successivamente anche Mauro Betti (2007), altro esponente del *Movimento Renovador*, è l'essersi focalizzato sulla corporeità attraverso un approccio culturalista che fa perno sull'antropologia interpretativa di stampo geertziano, che intende il corpo come una rappresentazione mentale, rischiando di rimanere ingabbiati nei nuovi paradigmi neuroscientifici e nei nuovi discorsi universalistici, ma svelando altresì dinamiche di potere che saranno successivamente riprese in altre riflessioni.

### 2.2.3 Dalla pedagogia critica ai cultural studies

Parallelamente, sempre a partire da una critica di stampo pedagogico, pur con importanti differenze, possiamo paragonare lavori come *Pedagogia degli oppressi* (Freire 1971) all'*Adult Education* (Thompson 1969) nell'area degli studi sedimentati con il nome di *cultural studies*, «al cui interno docenti e studenti potevano lavorare insieme ad una ricostruzione libera (anti-paternalistica) della propria soggettività culturale» (Mellino, 2012, p. 55). Lavori come *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* di Henry Giroux e Peter McLaren (1994) segnano anche una convergenza tra i due movimenti pedagogici che mettono in discussione i confini tra pedagogia e politica. Lo stesso Lawrence Grossberg nell'introduzione del lavoro, definisce tale confluenza uno spazio di discussione che si estende dalla pedagogia della cultura alla cultura della pedagogia. Per l'autore la cultura è una sorta di spazio che non può essere separato dal contesto in cui si produce, in cui una molteplicità di forze si articolano a produrre una pratica. Riprendendo Michael Denning, Grossberg sottolinea come sia necessario iniziare a immaginare i *cultural studies* non semplicemente come la critica delle discipline o come una nuova disciplina, piuttosto come un'alternativa alle stesse *Humanities*, una riforma che coinvolgerebbe l'intera pedagogia. Secondo

l'autore, la "tecnologia delle *Humanities*" è inserita in quel dispositivo moderno capace di produrre uno studente "disciplinato" e "civilizzato", con accenti sul processo educativo dal richiamo quasi foucaultiano. Propone invece una "pedagogia contestuale", pronta a correre il rischio di stabilire connessioni, tracciare linee, mappare articolazioni tra domini, discorsi e pratiche diversi per vedere quale di essi potrà funzionare, sia dal punto di vista teorico che politico. Si tratterebbe di una pedagogia che non dovrebbe mai dare per scontato il contesto di determinate pratiche culturali, né i termini entro cui esse producono effetti e relazioni (di potere), ma dovrebbe cercare di cartografare mappe impensate delle possibilità.

La messa in discussione della "cultura" come pratica del sapere e del potere è al centro del movimento accademico dei *Cultural Studies*. Infatti, anche questa prospettiva ha assunto l'idea che le linee del sapere non siano autonome dalle relazioni di potere e che, sebbene la pedagogia rappresenti un dispositivo di disciplinazione e controllo, essa può identificarsi con uno spazio di resistenza e soggettivazione. Al pari del *Movimento Renovador* di stampo freiriano, anche i *Cultural Studies* sono stati caratterizzati per tutta la fase iniziale<sup>12</sup> da un paradigma antropologico di stampo "culturalista", caratterizzato dalla poca attenzione alle disposizioni strutturali della sua produzione. Ad interessarci in particolar modo dei *Cultural Studies* è la rottura con tale paradigma verso posizioni di autori come Stuart Hall. Secondo Hall (1981), infatti, il problema principale del paradigma culturalista è che insiste su una comprensione della cultura senza lo studio delle relazioni e delle contraddizioni sottostanti la semplice esperienza. Libri come *The Empire strikes back*, curato dal CCCS nel 1982, sposta l'asse degli studi culturali dall'analisi della cultura come insieme di pratiche condivise all'analisi della cultura come «differenza, cioè come qualcosa di articolato a partire dalla pluralità di soggettività coesistenti nello stesso spazio sociale» (Mellino, 2005 p. 65). L'omogeneità culturale, usata in chiave pedagogica nei lavori come quello di Thompson, si rivela a partire dalla seconda generazione dei *Cultural Studies* e soprattutto grazie all'analisi e alla critica delle relazioni di dominio sviluppatesi nel corso dell'esperienza coloniale, di cui la potenza inglese era attore principale. Come mette in luce anche lo studioso italiano Davide Zolletto (2011) in uno dei pochi libri che collega la pedagogia agli studi culturali in Italia, dall'omonimo titolo, nei *Cultural Studies* si ha una vera e propria "frattura epistemologica" con il dialogo con quelli che vengono definiti *post-colonial studies*. L'espressione "postcoloniale" sta soprattutto a significare

<sup>12</sup> Ci si riferisce soprattutto alle opere di Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson – padri fondatori Centre for Contemporary Cultural Studies all'Università di Birmingham – che hanno caratterizzato con le loro produzioni la prima fase dei Cultural Studies.

una discontinuità nei confronti dei criteri di rappresentazione della teoria sociale moderna a cui si rifanno epistemologie colonialiali<sup>13</sup>. Tali studi hanno in parte l'obiettivo di "estendere" la concezione foucaultiana sulle relazioni di potere nell'area dei rapporti socio-culturali tra l'occidente e gli altri, come per i lavori di Edward Said sull'orientalismo. Un esempio di questa rottura può essere evidente nel doppio legame che lega i processi di colonizzazione e la genealogia moderna di oggettivazione e assoggettamento dell'altro, quello che soprattutto i *postcolonial studies* intendono come «costruzione dell'altro come oggetto di conoscenza» (Spivak, 2006, p. 109). Emblematico per collegare tali studi alla pedagogia può essere il saggio *Schooling in Babylon*, scritto da Hazel V. Carby (1982), in cui si analizza il processo di scolarizzazione di un alunno razzializzato, mostrando come le posizioni teoriche del razzismo appartengano al senso comune e di come queste giustificassero pratiche disciplinari rivolte ad un approccio oggettivante. A prova di questo basti pensare, come riporta Davide Zoletto, allo

[...] stretto rapporto vigente in ambito coloniale tra discipline che indagavano "oggettivamente" l'alterità - prime fra tutte una certa antropologia e certe declinazioni dei saperi "orientalisti" - e le procedure di controllo e disciplinamento esercitate dai colonizzatori sui colonizzati attraverso le pratiche dell'amministrazione, dell'igiene pubblica, dell'educazione (Zoletto, 2011, p. 43).

Sottoposto al vaglio della critica postcoloniale, il discorso pedagogico mostra di basarsi spesso su processi di costruzione dell'altro come "oggetto di conoscenza" centrali non solo nelle pedagogie più esplicitamente coloniali e neocolonialisti, ma anche in molti approcci educativi multiculturalisti contemporanei<sup>14</sup>. Questo chiama in causa la pedagogia a contribuire sia nelle

<sup>13</sup> Come ricorda Hall: «Il post non designa fratture temporali lineari non indica cesure nette o mere successioni cronologiche nello scorrere del tempo storico. Sta piuttosto a significare qualcosa di più complesso ovvero l'indebolimento dei paradigmi, di paradigmi storiche sembravano essere molto solidi, chiaramente articolati e razionalmente costruiti e che a un certo momento iniziano a disintegrarsi. Cominciano a sgretolarsi, a diventare meno chiari e coerenti, ma senza cedere del tutto. Il "post" indica dunque, l'inizio di una fase di transizione un momento aperto e indeterminato, contraddittorio, quello che possiamo chiamare un movimento dialogico senza superamento dialettico» (2015, p. 43).

<sup>14</sup> Rifacendosi anche alle analisi di Angelo Del Boca, ad esempio, Gabrielli mostra come «il discorso sul colonialismo sull' "altro" [abbia] costituito un elemento fondamentale della costruzione dell'identità nazionale e dell'immagine di sé degli italiani: [la] cultura dell'identità nazionale [italiana] si è nutrita anche di sentimenti di superiorità, timori e attrazioni verso l'alterità rappresentata proprio dalle popolazioni delle colonie. Le pratiche reali e simboliche di dominio sulle colonie e sulle popolazioni colonizzate hanno cioè costituito il materiale per la costruzione di stereotipi dell'alterità carichi di espliciti o impliciti giudizi di disvalore che hanno contribuito alla definizione dell'identità dell'italiano e allo stesso tempo hanno rappresentato una delle direttrici principali di sviluppo del razzismo nazionali» (2011, p. 69).

relazioni di potere sia nei saperi da decolonizzare. Al centro c'è, come riporta la Spivak (2006), anche per la pedagogia la ricerca di discontinuità tra l'etico e l'epistemologico; secondo la studiosa, si tratta di collocare l'*agency* dell'educatore in un "radicalmente altro continuamente detrascendentizzato", ovvero un processo che possiamo leggere foucaultianamente come una ri-negoziazione del ruolo di potere interna alla relazione educativa. Spivak rovescia i rapporti educativi, soprattutto affermando che bisogna "imparare a imparare dal basso", ma anche affermando che il "maestro è il subalterno". Come ha infatti ben sintetizzato uno degli studiosi più attivi in questo ambito, Cameron McCarthy, studiare, ad esempio, le modalità con le quali viene costruito e riformato il curriculum scolastico significa affrontare le questioni fondamentali della distribuzione del potere a scuola attraverso un'analisi del «ruolo e dello *status* che le identità culturali minoritarie posseggono nell'organizzazione del curriculum» (1998, p. 110). Il contributo dei *Postcolonial Studies* all'interno dei *Cultural Studies* può essere utile ad analizzare le relazioni di dominio che si sono storicamente articolate e a sviluppare nuovi saperi postcoloniali e decoloniali particolarmente importanti nella dimensione ecologica affrontata nel prossimo capitolo. Attraverso l'elemento della corporeità si possono cogliere importanti similitudini tra il movimento accademico anglosassone e quello brasiliano, come dimostrato in un altro lavoro (Donato & Tonelli, 2019). Così come all'interno della critica pedagogica di stampo freiriano, si sviluppa una discussione sul corpo in ambito pedagogico con il *Movimento Renovador*; allo stesso tempo, in quella dei *Cultural Studies*, si sviluppa una precisa area di ricerca, denominata *Physical Cultural Studies (PCS)* e coniata alla fine degli anni '90<sup>15</sup>.

#### 2.2.4 *Physical Cultural Studies*

I PCS, come esplicitato nel volume *Le pieghe del corpo* (Donato, Tonelli, & Galak, 2019), possono essere tradotti in italiano con *Studi culturali del Corpo*. Come esplicita De Martini Ugolotti, sono studi

[...] emersi nell'ultima decade come un *ethos*, o una sensibilità teorica metodologica interdisciplinare in diverse istituzioni accademiche in Nord America, Gran Bretagna e Oceania, come risposta critica ad una serie di limitazioni attribuite a diversi della sociologia dello sport contemporanea (2019, pp. 74-75).

<sup>15</sup> Per il primo riferimento si veda Ingham (1997).

Tali studi sottolineano l'importanza di approfondire l'analisi delle pratiche culturali in cui il corpo è centrale ed all'interno delle quali il movimento, la rappresentazione e i significati attribuiti al corpo sono costituiti all'interno di relazioni di potere (Silk & Andrews, 2011). Con *Handbook of Physical Cultural Studies* curato da Silk, Andrews e Thorpe viene presentato l'incredibile sviluppo che questi studi hanno avuto negli ultimi anni; viene esplicitata la tesi sul carattere dei PCS come progetto «transdisciplinare dinamico e autoriflessivo, radicato in forme qualitative e critiche di indagine del diverso statuto di cultura fisica» (2017, p. 5, *Traduzione dell'Autore*). Se per i *Cultural Studies* “il contesto è tutto e tutto è contesto”, la declinazione nei PCS è una teoria contestuale di contesti come il vissuto *milieux* del potere. Per Andrews (2002), i PCS sono una strategia contestuale con cui riconoscere le forme culturali incorporate, le quali possono essere comprese solo dal modo in cui sono articolate in un insieme particolare di complesse relazioni sociali, economiche, politiche e tecnologiche che comprendono il contesto sociale. Il contributo dei PCS permette di evidenziare come alcune pratiche del corpo possano rinforzare ineguaglianze di tipo sessiste, razziste e abiliste.

Physical Cultural Studies (PCS) avanza l'analisi critica e teorica della cultura fisica, in tutte le sue innumerevoli forme. Questi includono lo sport, l'esercizio fisico, pratiche relative alla salute, alla danza e al movimento, individuate dalla ricerca PCS e analisi all'interno del più ampio contesto sociale, politico, economico e tecnologico in cui sono situati. Più specificamente, PCS è dedicato a comprensione basata sul contesto delle pratiche corporee, discorsi, e soggettività attraverso le quali gli organismi attivi vengono organizzati, rappresentati, ed esperiti in relazione alle operazioni del potere sociale. PCS quindi identifica il ruolo giocato dalla cultura fisica nella riproduzione, e talvolta resa visibile in particolari come classe, etnia, genere, abilità, generazione, nazionale, norme razziali e/o sessuali e differenze. Attraverso lo sviluppo e diffusione strategica di forme di conoscenza potenziali di responsabilizzazione e comprensione, PCS cerca di illuminare e intervenire in, siti di ingiustizia e ingiustizia culturale fisica. Inoltre, dal momento che la cultura fisica è sia manifestata che vissuta in diverse forme, PCS adotta un metodo multimodale verso l'impegno empirico (tra cui l'etnografia e autoetnografia, osservazione dei partecipanti, analisi del discorso e dei media, e analisi contestuale). PCS avanza un vocabolario altrettanto fluido e teorico, utilizzando concetti e teorie da una varietà di discipline (comprese quelle degli studi culturali, economia, storia, studi sui media, filosofia, sociologia e studi urbani) nel coinvolgere e interpretare l'aspetto particolare della cultura fisica sotto esame (Andrews, 2008, pp. 54-55, *Traduzione dell'Autore*).

Un campo, quello dei *PCS*, capace di intrecciare altre aree di ricerca<sup>16</sup> come i *Disability Studies*, i *Postcolonial Studies*, i *Feminist Studies*. Particolare centralità va segnalata soprattutto con quest'ultima, che in alcuni recenti lavori (Adams et al. 2016; Fullagar et al. 2019; Fullagar, 2019) intreccia proprio la cultura del corpo con una serie di problematizzazioni nella comprensione delle relazioni di potere implicate nel “movimento incorporato” rivelando le varie forme di potere che operano su e attraverso i corpi femminili. Le critiche dei *PCS* si sono spesso incentrate sulla politica di produzione della conoscenza, ovvero il debito non riconosciuto nei confronti delle teorie femministe, insieme all'analisi delle relazionali di potere (Olive, 2017), riflessioni che sorgono anche a partire da una impostazione femminista degli *science and technology studies* (Wyer et al. 2013). Tali lavori, influenzati dal pensiero femminista, si pongono come antidoto alla polarizzazione della dicotomia natura/cultura riprendendo il corpo “materiale” lontano dalle svolte culturaliste. Sebbene si potrebbe affermare che il materialismo è sempre stato una contro-teoria dei modi di produzione capitalistici e che le critiche anti-capitaliste hanno sempre riguardato l'ambito educativo, in una “costellazione” come la definisce Lewis (2012) sempre capace di nuove affermazioni epistemologiche e ontologiche, questo “nuovo materialismo” veicolato della filosofia di Gilles Deleuze (2004) rappresenta un possibile mezzo per ravvivare la relazione tra pedagogia, filosofia e politica<sup>17</sup>. Il nuovo materialismo è frutto di un'attenzione riservata al corpo, presente nel femminismo della seconda metà degli anni Novanta (Gosz, 1994).

Per l'educazione la teoria si basa anche sul presupposto che il termine materialismo possa essere usato in modo intercambiabile per scopi politici e ontologici. L'uso

<sup>16</sup> Secondo Hall gli stessi Cultural Studies «sono emersi contaminandosi con altri campi e contaminandoli a loro volta, da sempre propongono come un campo ibrido e transdisciplinare contingente, in continua formazione; hanno accolto le tematiche e gli autori più diversi: il femminismo l'anti-razzismo, Marx, Lacan Foucault, Derrida, ecc. Sono cresciuti certo a partire da una sorta di nucleo o di centro, ma non hanno mai avuto confini precisi da difendere come accade per le “discipline” vere e proprie. Si può dire che sono stati storicamente all'avanguardia della transdisciplinizzazione delle scienze sociali. Rappresentano un'istanza davvero transdisciplinare e non semplicemente interdisciplinare, poiché ciò che conservano delle vecchie discipline –sociologia, media studies, studi letterari-non è che un'ombra, che attraversa il loro campo restandovi ma impregnandosi d'altro: così è successo sin dal loro emergere» (2015, p. 33).

<sup>17</sup> Nell'editoriale di *Educational Philosophy and Theory* (Peters, 2004) del volume monografico dal titolo emblematico “Experiencing Deleuze” troviamo una “facile risonanza” dei tre termini attraverso il concetto di Geofilosofia coniato da Deleuze e Guattari per legare la filosofia a una geografia e una storia, una specie di specificità genealogica e spaziale, in cui la filosofia come la pedagogia non può sfuggire nel suo rapporto con le Polis Greche e lo Stato, o ora nelle sue forme moderne al rapporto con il capitalismo industriale e della conoscenza.

politico allinea il materialismo con i modi in cui l'educazione è un sistema di potere che trasmette privilegi attraverso i meccanismi capitalistici (Cole, 2011, p. 4).

È, dunque, attraverso questa nuova forma di materialismo che il corpo acquista centralità in forme ecologiche e con cui si assiste ad una rapida trasformazione anche nell'analisi delle relazioni che lo producono.

### *2.2.5 Il divenir-ecologico del corpo*

Il concetto di corpo nella discussione dei PCS è al centro della produzione di conoscenza che incoraggia nuove relazionali per creare modi di pensare diversamente alle pratiche pedagogie. I contributi di questa area si stanno sempre più articolando su come gli studi del corpo operano pedagogicamente nel ripensare l'ecologia.

L'emergere di PCS come campo di analisi è implicato in molteplici relazioni di potere, in cui si contestano gli imperativi disciplinarizzanti e normalizzanti, e di come interagiscono più profondamente le pratiche che si interfacciano con le basi epistemologiche. Non mancano all'interno della discussione approcci che si legano alle teorie decoloniali e postcoloniali lavorando con la complessità attraverso le ontologie di mondi diversi e ponendo importanti domande sui corpi non universali e perseguendo l'analisi su come il potere viene esercitato attraverso colonizzazioni attuali (Brown, 2018; Ratna, 2018). Il genere è, inoltre, una lente utile anche per un approccio ecologico sul corpo; Lugones sostiene che «l'imposizione coloniale del genere taglia attraverso le questioni dell'ecologia, economia, governo, relazioni con il mondo degli spiriti e conoscenza, nonché attraverso le pratiche quotidiane che ci abituanano a prenderci cura del mondo o a distruggere esso» (2010, p. 742). Parte di questa sfida è il riconoscimento del non umano, insieme all'umano, in relazioni che arrivano a influenzare particolari culture fisiche. Sempre più, ci si chiede: come gli studi del corpo possono spiegare la complessità dinamica dell'inter - e intra - azione, ambiente e società? Con le diverse epistemologie coinvolte si riarticolano l'analisi e le relazioni che il corpo agisce, attraverso approcci diversi dai più convenzionali che riguardavano ciò che "è" un corpo o quale sia il suo "significato" che hanno caratterizzato le tradizioni interpretative umanistiche.

### 3. La dimensione ecologica

Gli studi appena delineati nella dimensione genealogica s'interfacciano - come visto - sempre più, con epistemologie avanzate da soggettività in cui gli effetti del potere rendono esplicito ed evidente processi di disciplinamento volti all'oggettivazione del corpo e anche ad una sua paradossare "naturalizzazione". Tali epistemologie hanno prodotto definizioni alternative del corpo e creato nuovi campi di studi interdisciplinari riferendosi a se stessi come "*studies*": tra quelli pedagogicamente più significativi sul concetto di corpo - come analizzato in precedenza - ci sono quelli decoloniali, postcoloniali, femministi, della disabilità che si incontrano in larga parte nelle ricerche pedagogiche dei PCS. Secondo James Chandler (2004) questa proliferazione di discorsi produce una situazione di "disciplinarietà critica", sintomo della condizione del superamento delle istanze umaniste nelle scienze umane, sia sotto l'aspetto degli effetti del potere che nella sedimentazione del sapere. Chandler sostiene che a seguito della giusta diagnosi di Foucault sulla morte dell'uomo, la tradizionale organizzazione per discipline è stata messa in discussione. La messa in discussione del corpo poggia, dunque, sempre più sulla solida base della scoperta di "nuove" epistemologie che a loro volta danno sempre più attenzione alla dimensione ecologica e relazionale. Con i movimenti sociali che fanno da sfondo a partire dagli anni sessanta, attraverso la messa in discussione del concetto di corpo e dello statuto dell'umano, anche la pedagogia attraverso una critica della "disciplina del corpo" si è aperta alla possibilità di piegare linee del sapere e del potere verso nuovi processi di soggettivazione.

I pensatori radicali della generazione post '68 rifiutavano l'umanesimo sia nella sua versione classica che in quella socialista. L'ideale dell'Uomo Vitruviano come modello di perfezione e miglioramento fu letteralmente buttato giù dal suo piedistallo e decostruito. Questo ideale umanista rappresenta, infatti, il nucleo della concezione liberal-individualista del soggetto, che definisce la perfettibilità in termini

di autonomia e autodeterminazione. E queste sono precisamente le peculiarità che i poststrutturalisti contestavano (Braidotti, 2014, p. 32).

Riprendendo Foucault, si può dire che i movimenti sociali degli anni sessanta e settanta hanno saputo cogliere che «nulla nell'uomo – nemmeno il suo corpo - è abbastanza saldo per comprendere gli altri uomini e riconoscersi in essi» (1977a, p. 43). Più ampiamente riflettendo sul maggio '68 a diversi anni di distanza, esso si può definire con le parole di Gilles Deleuze «apertura del possibile» (2010, p. 188). Apertura che implica una radicalità di pensiero per poter accedere alle molteplici possibilità e svelare la presunta naturalità con cui una certa idea dell'umano (e del corpo) ha caratterizzato tutta l'epoca moderna.

Questo è un compito enormemente difficile dato che il linguaggio, la pratica e gli effetti dell'umanesimo sono operativi da secoli, ci avvolgono in ogni momento e sono diventati “naturali”. L'umanesimo è l'aria che respiriamo, la lingua che parliamo, la forma delle case in cui viviamo, le relazioni che siamo in grado di avere con gli altri, la politica che pratichiamo, la mappa che ci localizza sulla terra, i futuri che possiamo immaginare, i limiti di tutti i nostri piaceri. L'umanesimo è ovunque, schiacciante nella sua totalità; e, dato che è così “naturale”, è difficile vederlo funzionare (St. Pierre, 2000, p. 278, *Traduzione dell'Autore*).

La proliferazione di studi che provano a de-naturalizzare l'umanesimo ha iniziato a esplorare relazioni “più che umane<sup>1</sup>” e rappresenta i presupposti per una discussione pedagogica attuale sulle sfide ecologiche. La discussione portata avanti dagli anni sessanta in poi ha avuto una grande capacità di decentrare il concetto corpo dalla sua soggettività fissa, che può essere rappresentata iconograficamente con l'uomo vitruviano. Da tale iconografia si può comprendere come gli standard del soggetto universale umanistico europeo, fanno

[...] dell'eurocentrismo qualcosa in più di una questione di atteggiamento contingente: si tratta di un elemento strutturale della nostra pratica culturale, radicato persino tanto nelle teorie che nelle pratiche istituzionali pedagogiche (Braidotti, 2014 p. 23).

<sup>1</sup> A tal riguardo si segnala nella recente organizzazione del seminario “*Re-assembling the Nature-Culture-Body Nexus: Practices and Epistemologies in Health, Physical Activity, and Education*” il panel dal titolo “*More-than-Human Perspectives on Physical Activity, Health, and Education*”, che organizzato dall'associazione Leib ha visto la partecipazione proprio di autori afferenti ai PCS (Del Gobbo et al. 2022; Bortolotti et al. 2022).

Non c'è, dunque, da stupirsi che la stessa pedagogia tra la fine degli anni sessanta e l'inizio degli anni settanta, sia stata attraversata da un processo storico destinato a trasformarla radicalmente, favorendo un dibattito epistemologico centrale ancora oggi. Al centro delle critiche c'è sempre quella cesura operata delle dicotomie moderne come corpo/mente, soggetto/oggetto e soprattutto natura/cultura, che pongono nel concetto del corpo un elemento centrale nel delineare una dimensione ecologica o reciderla. La genealogia sviluppata nel capitolo precedente, così come la messa in discussione dello statuto umanista della pedagogia, va intesa non come un'apertura verso una prospettiva relativista, ma di problematizzazione attraverso una "de-naturalizzazione" del corpo e una successiva problematizzazione della "culturalizzazione" dello stesso. Come afferma il filosofo Manlio Iofrida, il lavoro di Foucault va inteso considerando la concezione del rapporto natura/cultura, «per un primato assoluto della cultura, per una negazione decisa di ogni naturalismo» (2007, p. 67). In questo senso, si è visto come già il nuovo materialismo possa produrre un'analisi che non è semplicemente "attraverso" il mondo, ma composto "di" culture che permettono di indagare la nostra relazionalità. Questo permette di porre il corpo al riparo dal concepirlo come una "rappresentazione" culturale, e permette comunque di spostare ecosoficamente le categorie del naturale e del culturale, sovvertirle e in larga misura sfumarle.

[...] la messa in discussione dei paradigmi che per secoli hanno considerato l'essere umano come il referente unico e primario delle riflessioni scientifiche, filosofiche, pedagogiche, oltre che delle prassi educative. Implica che, in primo luogo, si ponga mano a nuove epistemologie in grado di superare la gerarchizzazione che vedeva contrapporsi, da una parte, l'ambiente materiale (rocce, acque, venti, ecc.) e, dall'altra, la vita biologica degli altri sistemi viventi umani e non-umani (compreso il mondo delle macchine), cogliendo l'indissolubile unità in cui coabitano il Pianeta sistemi diversi, ma che sono tutti parti interagenti del più generale ecosistema (Gallesi & Pinto Minerva, 2017, p. 121).

Il rinforzo al processo di analisi e prospettiva di de-naturalizzazione è favorito anche dalla crescente "tecnologizzazione" del corpo dell'uomo (sebbene come visto non si può affermare che quest'ultimo sia mai stato "naturale"). La particolare attenzione alle tecnologie, sia in termini di potenziamento del vivente sia come strumento di controllo, evidenzia la necessità di affrontare questioni relazionali fuori dalle logiche che avevano caratterizzato l'umanesimo moderno nel tentativo di superarlo.

### 3.1 Il postumano

Il Postumano è un neologismo creato per definire una corrente di pensiero che fa seguito proprio a alla “morte dell’uomo”, in cui afferiscono molteplici campi di studi e prospettive. Il postumano, infatti, è da ritenersi «una galassia di proposte, sovente assai distanti tra loro o addirittura conflittuali» (Marchesini, 2002, p. 5), che possono in parte essere rintracciate dentro quei movimenti che si sono scagliati contro l’ingiustizia sociale e contro le peggiori derive umaniste.

Le radici del postumanesimo, come abbiamo visto, vanno rintracciate dentro l’evento che può essere foucaultianamente chiamato “morte dell’uomo”, provocato dai movimenti sociali degli anni sessanta e settanta e nella successiva risposta della *governance* in un assetto neoliberale che segna il passaggio della società da un modello disciplinare ad uno di controllo, con una radicale trasformazione tecnologica. La discussione critica sulla tecnologia è pervenuta dentro la discussione sul postumano operata da Donna Haraway a metà degli anni ottanta mediante il femminismo<sup>2</sup>: *la teoria del Cyborg* (1995) si configura come metafora sociale della sfumatura tra organico e macchina, tra natura e cultura, e soprattutto tra tecnologia e sé. Quest’ultima dicotomia può essere riarticolata attraverso ciò che Foucault chiamava tecnologia del sé, ovvero la ri-articolazione tra sé e altro da sé, attraverso un’ontologia relazionale. Una critica politica che trasforma radicalmente il modo di vivere, le relazioni e il modo di agire nei confronti dell’ambiente e delle soggettività, con la convinzione che nessuno è separato dagli altri e dal mondo.

Il corpo della tesi di Donna Haraway (2000) si può inscrivere nella “denaturalizzazione” e dentro l’analisi del biopotere di Foucault. Tale tesi attualizza gli effetti delle tecnologie contemporanee, diverse da quelle studiate dall’autore francese, da cui scaturisce il concetto di *Cyborg*. Sebbene al centro dell’autrice femminista ci sia l’effetto biopolitico dell’incorporazione del *Cyborg*, anche in questa analisi si insiste su come biopolitica affermativa e negativa possano essere facce della stessa medaglia. Se per le analisi foucaultiane del XVII secolo l’obiettivo principale del potere era quello di disciplinare e controllare i folli, i giovani, le donne, i nomadi, i devianti, in tempi recenti esso consiste nel catturare anche il non-umano. Per questo Rosi Braidotti sostituisce l’analisi e la critica di una governamentalità biopolitica dell’umano a una zoe-politica postumana, come critica alle dissimmetrie del

<sup>2</sup> Come mette recentemente in evidenza Donna Haraway (2019) il concetto può essere usato per rendere rendere più “ibridi” i *Science and Technologies Studies*, contaminandoli con i *Cultural studies*, i *Gender studies* e i *Postcolonial Studies*.

potere, che possono portare ad una vera e propria necropolitica non solo dell'uomo, ma di tutti i viventi.

Il postumano, però, si potrebbe altresì configurare come una definizione umanista residuale, come un'alleanza strumentale tra biopotere e individualismo neoliberale, che non implica veramente la fine dell'uomo ma un suo innesto in una visione neoliberale umanista del soggetto. In questa direzione la critica di alcune correnti del postumano è soprattutto rivolta alle filosofie transumaniste che considerano il postumano come una nuova condizione sviluppata grazie al progresso tecnico e scientifico. Con il termine transumano infatti gli autori indicano la transizione verso una nuova forma umana. Il pensiero transumanista può essere ricondotto a un desiderio di tecnotrascendenza, che evoca l'euforia del progresso capitalista e che vede nella tecnologia il futuro dell'umanità (Ferrando 2017). I transumanisti, molti dei quali aspirano all'immortalità, vorrebbero poter cancellare le condizioni della vita ritenute indesiderabili: morte, vecchiaia, sofferenza, malattia; e si pongono in continuità con parte della tradizione moderna e umanista, alla quale peraltro si richiamano esplicitamente.

Il concetto di postumano è dunque un campo di elaborazione estremamente controverso e ambiguo che può avere numerose declinazioni; le correnti critiche sono quelle che maggiormente cercano di cogliere le opportunità teoretiche, politiche e sociali di questa prospettiva. Tra queste ricordiamo il postumanesimo culturale (Halberstam & Livingston 1995; Badmington, 2003; Miah, 2008) e quello critico della filosofa Rosi Braidotti.

Per la prima corrente si sostiene ancora una linea di continuità tra il pensiero umanista e quello postumanista, connotandosi come una fase di transizione che rappresenta un invito a dar vita a una pratica critica di ripensamento e di riscrittura dell'umanesimo stesso; per l'autrice Rosi Braidotti, il postumanesimo critico è

[...] un'opportunità per incentivare la ricerca di schemi di pensiero, di sapere e di autorappresentazione alternativi a quelli dominanti. La condizione postumana ci chiama urgentemente a ripensare, in modo critico e creativo, chi e cosa stiamo diventando in questo processo di metamorfosi (Braidotti, 2014, p. 18).

L'autrice porta l'attenzione al vitalismo della vita intesa come *zoe*<sup>3</sup>, una potenza vitale attraverso un'etica relazionale trasversale tra i viventi per contrastare gli aspetti inumani e anche disumani della condizione postumana.

<sup>3</sup> Secondo l'autrice: «La vita è metà animale, non-umana (*zoe*) e metà politica (*bios*). *Zoé* e la metà povera di una coppia che ha *bios* come altra metà intelligente e preminente; la relazione tra loro costituisce una di quelle distinzioni qualitative sulle quali la cultura occidentale ha costruito il suo impero discorsivo. Tradizionalmente il controllo autoriflessivo sulla vita è

Nella teoria del postumanesimo critico della Braidotti il soggetto si definisce attraverso l'“eco-filosofia”, prendendo le distanze dall'antropocentrismo e estendendo il concetto di vita anche al non umano o alla *zoé*, in una teoria materialista e vitalista. Un punto di vista che si può ricollocare dentro quella biopolitica affermativa analizzata nel capitolo precedente.

### 3.1.1 Il corpo nelle pedagogie del postumano

Il corpo ha un ruolo importante nella prospettiva postumana, muovendo soprattutto critiche al costruttivismo e al rappresentazionismo, nel tentativo di andare in una direzione “ecosofica” del riconciliare i rapporti dicotomici prodotti dalla modernità, natura/cultura, corpo/mente, soggetto/oggetto su tutti. L'analisi del corpo postumano parte da una versione potenziata dell'essere umano attraverso l'effetto del biopotere che determina una sempre maggiore potenzialità (Barone 2012). Halberstam e Liviston nell'introduzione al volume *Posthuman bodies* (1995) mettono in discussione l'umano, l'umanesimo e l'umanità proprio a partire dal corpo e dalle esperienze incorporate. Dissolvendo quella distinzione tra biologico e tecnologico, tra natura e cultura e/o artificio, con la possibilità di esplorare nuove possibilità. Il postumano nel campo pedagogico è prevalentemente impiegato, come afferma lo studioso Alessandro Ferrante, per diversi fini:

(1) smascherare, demitizzare e rielaborare gli assunti antropocentrici e umanisti che esplicitamente o implicitamente permeano i modi di intendere e di praticare la ricerca educativa, la progettazione e le esperienze formative;

(2) ridefinire in termini non-antropocentrici l'assetto ontologico, epistemologico, etico, assiologico del sapere pedagogico, anche attraverso una rilettura concettuale di alcune nozioni, quali ad esempio quelle di soggetto, alterità, ambiente, azione, apprendimento, educazione, materialità;

(3) esplorare a livello teorico ed empirico la relazione tra umano e non-umano nei processi educativi formali, non formali e informali. Osservare l'educazione da un punto di vista postumanista comporta quindi fare i conti con l'antropocentrismo radicato nelle teorie e nelle pratiche pedagogiche, riconoscere la presenza strutturale e attiva del non-umano nella vita sociale e nel mondo della formazione, sperimentare nuove direzioni di ricerca, di progettazione e di azione educativa (2017c, p. 23).

riservato agli umani, laddove il mero svolgersi delle sequenze biologiche è demandato ai non-umani. Zoé rappresenta la vitalità irrazionale della vita che continua indipendentemente dal e indifferentemente al controllo razionale» (Braidotti, 2008, p. 49).

La stessa teoria del *cyborg* ha avuto numerosi risvolti pedagogici, come spiegano Angus, Cook e Evans (2001) che chiamano la loro area di ricerca e lavoro accademico “pedagogia del *cyborg*” nel celebre corso di “geografia della cultura materiale”. Tale sviluppo ha l’obiettivo di incoraggiare gli studenti ad affrontare le problematiche da diversa angolatura insistendo sul fatto che si possa adottare un’ontologia *cyborg* per analizzare le relazioni di ciò che gli autori chiamano “circuiti di cultura”, che vede al centro una prospettiva socio materiale della relazione con le soggettività e l’ambiente. Secondo gli autori sopracitati, le pietre miliari di questa pedagogia del *cyborg* sono “conoscenza situata”, “ontologia del *cyborg*” (riprendendo i concetti da Haraway) e “pedagogia del confine” (la cui formulazione attinge principalmente da Giroux e McLaren in precedenza citati).

Il corpo, dal punto di vista postumano, può essere definito come un insieme tecnologico quasi virtuale. Il che non lo rende meno corporeo, né meno parte di noi stessi, ma complica l’analisi contemporanea volta a comprendere in maniera adeguata la soggettività corporea che abitiamo (Braidotti 2019).

Come riporta Pinto Minerva e Gallelli in uno dei primi saggi che legano il postumano e la pedagogia in Italia:

[...] da una parte, la vita biologica si va sempre più artificializzando grazie a trapianti, protesizzazioni, manipolazioni genetiche, dall’altra, gli artefatti tecnologici si vanno sempre più ‘naturalizzando’, inglobando aspetti peculiari della logica della vita. E così che logica tecnologica e logica della vita appaiono, ora, sempre più destinate ad intrecciarsi (Pinto Minerva & Gallelli, 2004, p. 11).

Si possono ad esempio combinare la critica ai modelli fisici normalizzati con la proposta di nuovi e creativi modelli d’incarnazione, soglie di potenziali corpi in-divenire, spingendo il corpo oltre le sue potenzialità, attraverso le biotecnologie e ricollocandosi alla categoria di soggetto nomade (Braidotti, 1995; 2008) lontana dal soggetto universale dell’umanesimo. Una prospettiva etica e non relativistica che da una parte rende evidenti l’effetto del bio-potere sul nostro corpo, dall’altra ci chiama ad affrontare nuove sfide. Si può affermare che la discussione sul “corpo” postumano, posta in campo educativo negli ultimi anni attraverso una prospettiva materialista, ha sviluppato da una parte una forte critica al naturalismo e dall’altra delineato significativamente un rinnovamento di teoria e pratica pedagogica ridefinendo il rapporto con la “natura”, nonché la «negoziante dei nostri confini corporei in rapporto agli altri corpi e alla materia e all’ambiente che li circondano» (Sullivan, 2014, p. 92). Si può affermare che se per lungo tempo, a partire dal XVII secolo, il corpo sia stato ignorato esplicitamente nel discorso pedagogico in favore di un implicito lavoro disciplinare, con l’attenzione alle nuove tecnologie e all’aspetto ecologico esso diviene prospettiva centrale di

qualsiasi aspetto educativo. Diventa quindi importante anche in pedagogia incorporare discussioni di carattere biopolitico o/e ecologico non contemplate fino a poco tempo fa, perché la prospettiva postumana in pedagogia pone in modo esplicito la possibilità di “potenziamento” del corpo nelle pratiche educative. Allo stesso tempo la pedagogia è costretta a misurarsi in rapporto con un biopotere che incita alla competizione attraverso meccanismi che riconfigurano le capacità corporee. La stessa pedagogia è chiamata direttamente in causa a ripensare ad aspetti socio-ecologici, che fino a poco tempo fa erano aspetti politici ed etici delegati ad altri campi del sapere. Viene chiamata soprattutto in causa poiché «in termini socio-ecologici, lo spazio capitalistico è un modello entropico<sup>4</sup>, possiede una chiara tendenza a rendere indisponibile, consumare, tutto ciò che esiste al suo interno, ad assorbire il sistema del vivente nel suo complesso» (Torre, 2018, p. 80). Ripensare il dispositivo pedagogico si pone come riflessione più ampia che tocca anche aspetti economici, politici, ecologici e sociali. Tali aspetti non possono più essere demandati ad altri spazi di discussione, ma sono chiamati direttamente in causa dalle linee del dispositivo pedagogico.

### 3.1.2 *Accelerazionismo capitalista e antropocene*

Tra le tesi del postumano, quello critico - sviluppato principalmente dalla filosofa Rosy Braidotti - sembra cogliere i limiti espressi da minoranze sociali, prospettandosi come un rinnovo della soggettività, punto di partenza per un *continuum* natura-cultura. L'ecologia rappresenta una parte importante della riconfigurazione del postumano critico, anche per l'affermarsi delle relazioni che attraversano la soggettività. È, invece, in un quadro ecologico più ampio che si può intravedere il grande limite di tale prospettiva. In particolar modo, il postumano s'inscrive in una forma nuova di antropocentrismo, riaffermando in alcuni aspetti di fatto la centralità umana, ma soprattutto una prospettiva ancorata a uno sguardo che sembra ripercorrere i grandi limiti occidentali. Sebbene con presupposti politici diversi, la teoria del postumano rappresenta diverse ambiguità di fondo, soprattutto perché legata a doppio

<sup>4</sup> Il concetto di entropia fa riferimento alla seconda legge della termodinamica, apre un contrasto con la reversibilità e il determinismo della fisica classica proponendo l'irreversibilità e l'indeterminazione come principi regolatori della loro fisica del divenire, che incentrata sulla capacità entropica, ne consegue l'impossibilità di ripristino delle condizioni parametriche di partenza. Tale concetto è spesso considerato uno strumento concettuale sui limiti del progresso capitalista, il quale dissipando energia sotto forma di forza lavoro, di estrattivismo e delle più generiche forme di accumulazione e sfruttamento, sbilancia le relazioni ecologiche verso processi irreversibili.

filo allo sviluppo capitalista. La versione dominante del postumano è veicolata dalle tecno-utopie della *Silicon Valley* – al centro dello sviluppo capitalista capace di meccanizzare l’uomo dentro la prospettiva del progresso - in una tendenza che si lega a doppio filo alle diseguglianze sociali crescenti a cui assistiamo ormai da decenni e accelerata anche dalla sindemia. In questa prospettiva, appoggiata dalle teorie transumaniste, la tecnotrascendenza non sarà capace di rinegoziare le relazioni di potere, ma solo di rendere una minoranza elitaria, che ha accesso allo stato “postumano”, sancendo il suo predominio sulla maggioranza (O’Connell, 2018). Inoltre, già a partire dalla *teoria cyborg* di Donna Haraway, l’accelerazionismo tecnologico si propone come una tendenza all’accentuare le contraddizioni del capitalismo, soprattutto per approdare ad un’epoca post-capitalistica di “fine del lavoro”. Applicato ai temi della crisi ecologica, questo pensiero – secondo i teorici Alex Williams e Nick Srnicek (2013) – servirebbe per non ridurre questioni ambientali complesse a problemi di etica individuale, essenzialmente privatizzando una delle crisi più urgenti dei nostri tempi. La loro tesi sostiene una riappropriazione dei concetti di “modernità” e di “progresso” per non lasciarli al campo del neoliberismo che avrebbe come risultato la piena automazione, ossia l’avvento di una società del *post-work* che, inevitabilmente, farebbe crollare su se stessa l’impalcatura del capitalismo a favore di una società più equa dove non ci sarebbe più posto per lo sfruttamento. Gli autori del manifesto accelerazionista inquadrano addirittura il sistema capitalista come un sistema capace di ingabbiare e bloccare il progresso tecnologico. L’accelerazione è la convizione che si possano liberare le capacità di sviluppo tecnologico andando oltre i limiti imposti dalla società capitalista anche nella sua accezione neoliberale ma con strumenti e meccanismi simili a quelli imposti da tale società.

Sulla teoria accelerazionista, molte sono le critiche che provengono anche dalla galassia anticapitalista e si basano principalmente su alcune lacune di tale teoria proché proprio questa “accelerazione” polarizzerebbe effetti capitalistici. Ad esempio, non considerando il lavoro come un’attività multispecifica e interspecifica, ma principalmente ancorata all’idea novecentesca del lavoro “umano”, che non ci permette di cogliere la stessa ontologia prodotta dal capitalismo e che esclude la “natura” nei processi di produzione. In particolar modo la filosofa Déborah Danowski e l’antropologo Eduardo Viveiros de Castro, accusano l’accelerazionismo di essere accecato dalla polemica contro il “primitivismo” al punto da non rendersi conto che, accentuando le contraddizioni del capitalismo, l’esito inevitabile sarà quello del collasso ecologico:

L'accelerazione 'intenzionale' della macchina capitalista, posta come soluzione alla nostra attuale miseria antropologica, si trova in contraddizione oggettiva con un'altra accelerazione *per niente* intenzionale: l'implacabile processo di retroazione positiva delle trasformazioni ambientali deleterie per l'*Umwelt* della specie. Ci sono forti ragioni insomma, per temere che questo genere di postcapitalismo globalizzato non arriverà sufficientemente in tempo per impedire il "lento" collasso ecologico planetario (Danowski & Viveiros de Castro, 2017, p. 123).

Se il '68 è stato caratterizzato dall'irrompere di soggettività "impreviste" (Movimenti decoloniali e femministi su tutti), ora la soggettività imprevista è la "Terra". Come mettono in luce anche Danowski e Viveiros de Castro nella modernità si pensava che l'edificio avrebbe tenuto in virtù del pianterreno, cioè l'economia, ma di fatto dimenticandosi delle fondamenta: la Terra. Anche per questo i movimenti attuali stanno raccogliendo la sfida politica e negli ultimi anni possono essere riletti nell'area di quello che si definisce ecologia politica. L'ecologia politica, alla quale possono essere iscritti anche gli autori sopracitati, può essere intesa come un campo di ricerca interdisciplinare capace di indagare la relazione tra vivente e ambiente in una trama che intreccia sempre più ecologia, economia e politica, ma anche pedagogia, antropologia e filosofia. I movimenti sociali di questa prospettiva negli ultimi anni si muovono in un quadro che rimanda alla biopolitica affemativa.

I movimenti sociali e politici che si sono espressi a partire dall'inizio del nuovo millennio in realtà tendono proprio a rispondere all'assenza di uno spazio sociale, di orizzonte politico e di una prospettiva storica di lunga durata. Vanno però considerati nella loro dimensione planetaria, soprattutto come progettualità emerse nelle aree crisi. La scena su cui si muovono i movimenti degli ultimi anni è dunque qualcosa di assolutamente nuovo rispetto alle dinamiche politiche e sociali della storia recente. In parte è evidente quanto i processi di globalizzazione abbiano modificato la natura stessa delle rivendicazioni espresse dai movimenti sociali e presenti nella quotidianità dei conflitti urbani ma le novità principali rispetto al passato risiedono soprattutto in un'apertura priva di precedenti verso la ridediscussione delle forme di vita (Torre, 2018, p. 62).

Con l'"intrusione di Gaia" - come la definisce Isabelle Stengers -, inizia a cedere in modo tangibile la ripartizione fondamentale dell'epistème moderna: la distinzione tra l'ordine sociale e quello naturale. Secondo Stengers, nominare tale intrusione è importante per evidenziare una serie di concatenamenti materiali capaci di urtare coloro che sono ancora accampati in una posizione di «guardiani della ragione e del progresso» (2009, p. 59). Possiamo affermare che recentemente, con la crisi ecologica, la distinzione tra storia umana e storia naturale ha iniziato a crollare. La storia del progresso e della ragione eurocentrica ("Storia 1") è costantemente posta in tensione con

una molteplicità di storie indigene e di popoli colonizzati (“Storia 2”) (Chakrabarty 2009). I cambiamenti ambientali sono così ampi che intersecano la storia umana e la storia della natura stessa, avviando una controversa discussione sul poter o meno definire l’impatto dell’umano sulla terra come una vera e propria era geologica: l’*Anthropocene*<sup>5</sup>.

Potremmo affermare che un primo significato filosofico dell’Antropocene risiede nella constatazione che il nostro essere divenuti agenti geologici, al punto da modificare la struttura della Terra, ponga radicalmente in questione la stessa dicotomia tra ambiente e società, tra ecologia ed economia, e de facto quella tra natura e cultura – per quanto buona parte del pensiero critico e antropologico del Novecento avesse già decostruito de jure quest’ultima dicotomia (Vignola, 2016, p. 81).

Sebbene tale termine (molto utilizzato, ad esempio, dalle teorie postumaniste) sia controverso, proprio per la riaffermazione della centralità umana all’interno della transizione ecologica in termini non molto diversi dalla prospettiva che l’ha provocata, è interessante come Emanuele Leonardi e Alessandro Barbero, riprendendo la prospettiva della sintomatologia proposta da Paolo Vignola, considerano l’antropocene un “sintomo” del sociale che «necessita sia di una critica radicale che di una pratica di cura collettiva per essere agita consapevolmente e trasformata. In particolare, esso è un sintomo della crisi delle scienze sociali, o meglio del modo in cui esse hanno messo a tema il rapporto moderno – cioè intermediato – tra natura e società» (2017, pp. 7-8). Lo stesso termine “Antropocene” rappresenta:

[...] il sintomo di questa tensione, poiché farebbe inizialmente pensare a una forma di umanità tanto universale quanto astratta, responsabile se non colpevole in toto e senza sfumature dell’imminente disastro ambientale. L’Antropocene, apoteosi della Storia 1, sarebbe il sintomo-evento della sua stessa fine catastrofica. In quest’ottica, la Storia 2, composta da una molteplicità di storie senza (un) fine, offre la possibilità non solo di acquisire comportamenti ecologicamente più responsabili, ma anche di ripensare lo stesso rapporto tra natura e cultura così come l’anthropos in quanto tale, fino a poter mettere in questione la stessa supremazia dell’uomo e l’esclusività della specie umana in quanto unico soggetto di diritto sulla Terra (Vignola, 2016, p. 82)

Il termine Antropocene non mette in discussione e non permette l’analisi dei rapporti di potere e anche per questo alcuni autori hanno preferito coniare

<sup>5</sup> *Anthropocene* è un termine diffuso negli anni ottanta dal biologo Eugene F. Stoermer e adottato nel 2000 dallo stesso Stoermer e dal Premio Nobel per la chimica Paul Crutzen di cui si ricarda la pubblicazione in italiano nel celebre libro “Benvenuti nell’antropocene” (Crutzen, 2005). Per una attenta disamina del termine si veda: Lewis e Maslin (2015) e Conty (2016).

nuovi termini, come quello di Capitalocene ad opera di Jason Moore (2017). Secondo Moore, il Capitalocene è un tentativo di ripensare la crisi ecologica ma contesta quello di Antropocene come pensiero al centro della svolta green occidentale sebbene confermi gli stessi meccanismi capitalistici e relazionali di accumulazione e sfruttamento. In conclusione si può affermare che la discussione sulla legittimità o meno di poter denominare Antropocene l'attuale epoca geologica rende comunque evidenti le sfide ecologiche attuali sulla consistenza o la fine del mondo (Stengers 2009; Danowski & Viveiros de Castro, 2017; Latour, 2019). Una prospettiva molto simile a quella che era stata più prossima della fine del mondo demartiniana, in cui la crisi del mondo e la crisi della presenza rappresenta un'unica crisi, conseguenza della relazione con il mondo, disarticolazione di quella "magia", come avrebbe detto De Martino, che si spezza. Il mondo è affare indistinguibilmente epistemologico ed esistenziale: 'ontologico', a voler trovare una parola sola, non priva, per gli antropologi, di un'eco contemporanea come si vedrà nel prossimo paragrafo.

### 3.2 Multinaturalismo

Generalmente, come delineato nelle pagine passate, si può definire la cultura europea occidentale con le parole di Sandro Mezzadra come un «insieme inestricabile di dispositivi di sapere e potere che hanno *fatto la storia della modernità*, ma che sono stati *contestati* fin dall'origine di quest'ultima, tanto all'interno che all'esterno dell'Europa – e che infine sono stati *sconfitti*, pur lasciando dietro di sé assai significativi e tutt'altro che inoffensivi 'resti'» (2012, p. 132). La sconfitta alla quale si rifà l'autore è legata ai movimenti sociali sviluppatesi dagli anni sessanta in poi che hanno avuto come effetto processi di decolonizzazione e che hanno saputo trasformare i rapporti di dominazione dell'occidente e nell'occidente. Il processo di dominazione occidentale infatti è legato a doppio vincolo a quello coloniale perchè «non ha trasformato soltanto i continenti e i popoli colonizzati, distruggendone la cultura e bloccandone ogni possibile sviluppo storico, ma ha anche contribuito a forgiare la stessa identità moderna europea: modernità, *sive*, colonialismo» (Visentin, 2017, p. 77).

La stessa antropologia - disciplina spesso utilizzata per legittimare pratiche e teorie coloniali, ad esempio, a partire dagli anni sessanta - ha assistito a quella che viene chiamata "crisi della rappresentazione etnografica". Questa crisi ha riguardato soprattutto il modo in cui l'antropologia aveva "parlato degli altri" senza preoccuparsi troppo del modo in cui questi "altri" potevano

essere rappresentati all'interno di un testo etnografico nei processi di oggettivazione dell'altro e anche nell'esperienza di altri popoli: un guardare nel cannocchiale dal lato sbagliato:

Nell'etnografia i nostri insegnanti vengono convertiti in oggetti di studio. E come rovesciare un telescopio per guardare attraverso l'estremità sbagliata. Invece di ricorrere all'esperienza delle persone tra cui abbiamo vissuto per allargare la nostra visione del mondo prendiamo posto sulle vette olimpiche della "teoria" il pensiero di quelli che erano i nostri compagni e che adesso sono "dati" da analizzare. Ritengo che l'origine del problema stia nella parolina *di*. Ogniqualevolta ci riferiamo all'antropologia di questo o di quello infatti tracciamo dei cerchi intorno all'oggetto (Ingold, 2019a, pp. 141-140).

La possibilità di sovvertire tale prospettiva di oggettivazione è stata determinata dai processi decoloniali che non hanno solo avuto la capacità di piegare le linee del potere e di dominazione, ma anche di prendere parola per piegare quelle linee del sapere che legittimavano le prime. L'autore nel suo testo dal titolo emblematico *Antropologia come educazione* afferma che è un "eufemismo" il fatto che l'antropologia abbia avuto un problema con il concetto di cultura, questo perché si è sempre fatta una distinzione tra chi "possiede" la cultura e chi è "posseduto" dalla cultura. A tal proposito l'autore nelle pagine finali del testo arriva a sostenere che «il vero scopo dell'antropologia non è etnografico, come spesso si crede, ma educativo» (*ivi*, p. 137). Si può, dunque, dire che «ogni pedagogia, nella misura in cui si organizza in funzione di una verità, implica un'ontologia che si inserisce in un quadro antropologico» (Mariani, 2003, p. 34). Storicamente l'antropologia e la pedagogia si può affermare che abbiano sempre avuto una relazione anche in forma implicita. Esplicitamente la discussione del campo antropologico è stata spesso inglobata nella discussione pedagogica, attraverso l'antropologia dell'educazione sviluppatasi a partire dagli anni Cinquanta del Novecento. Questa area specifica di ricerca e dialogo è stata aperta soprattutto per rispondere a un'esigenza di ordine pratico: quella di fornire strumenti transculturali, rifiutando spiegazioni del comportamento umano formulate in termini esclusivamente biologici dirette all'oggettivazione dell'"altro". Alla luce dell'attuale crisi ecologica, nelle pagine che seguiranno, non si vuole creare un confronto tra pedagogia e antropologia diretto ad avere strumenti per "agire" l'altro, ma si vuole aprire alla possibilità di un confronto tra "meta-fisiche" come utile esercizio di decolonizzazione. La sfida ecosofica che la pedagogia è chiamata a rispondere è *in primis* una sfida ontologica che può essere declinata nella domanda *Esiste un mondo a venire?* posta dagli antropologi brasiliani Danowski e Viveiros de Castro (2017). Da una parte i

moderni hanno aperto a capacità distruttive e dall'altro deridevano – o alternativamente “tolleravano” –, credendo di ‘spiegare’ i molteplici dispositivi di cui le comunità umane non occidentali, non-moderne (Latour, 1995), amoderne (Haraway, 2019) si erano dotate per relazionarsi.

Nella dimensione ecologica allora è importante usare in pedagogia l'antropologia come “filosofia con le persone”, con cui Ingold, giocando con la doppia accezione di *people* nella citazione originale<sup>6</sup>, rappresenta sia il concetto di “gente”, sia il sostantivo di “popoli”. L'antropologia come “la teoria e la pratica di una decolonizzazione permanente del pensiero” verso un modo di conoscere gli “altri” studiando “con” e non “su” gli altri. Come scrive Mathieu Renault (2013), decolonizzare il sapere deve significare produrre delle variazioni e delle discontinuità nelle teorie occidentali, decentrandole in favore di un confronto con altre teorie.

Una filosofia, quindi, con altre persone e altri popoli all'interno: la possibilità di un'attività filosofica che intrattenga una relazione con la “non-filosofia” - la vita - di altri popoli del pianeta, oltre alla nostra. I popoli “non comuni”, dunque, quelli che si trovano al di fuori della nostra sfera di *comunicazione* (Viveiros de Castro, 2017, p. 168).

L'obiettivo della comparazione con altre società non è quello di “*spiegare il mondo di altri*”, ma “*di moltiplicare il nostro*” (Viveiros de Castro, 2019b), soprattutto nella riarticolazione della dicotomia di natura-cultura proprio a partire dal corpo in una dimensione ecologica.

Con l'emersione di nuove “epistemologie” materialiste, si sta articolando un superamento del naturalismo e culturalismo occidentale con posizioni ontologiche differenti. L'emersione di tali posizioni è evidente tanto nelle *Science and technology studies* (STS), portando ad approcci sociomateriali come l'*Actor-network theory* (ANT), tanto in antropologia dove attraverso la discussione degli studi decoloniali si è dato vita a quella che analizzeremo come “svolta ontologica”.

### 3.2.1 *Dalla svolta sociomateriale a quella ontologica*

Prima di approfondire l'analisi sulla svolta ontologica - in particolar modo sulla prospettiva multinaturalista dell'antropologo brasiliano Viveiros de Castro, come studi capaci di rimettere in gioco diversamente la dicotomia natura-cultura che pongono al centro proprio il corpo - è importante iniziare

<sup>6</sup> Citazione originale: «anthropology is philosophy with the people» (Ingold, 1992, p. 696).

l'ordine del discorso dagli approcci sociomateriali dell'*Actor-network theory* (ANT), che ha avviato in parte la stessa discussione sull'ontologia e che al contrario della prospettiva multinaturalista è stata già esplorata da numerosi riflessioni pedagogiche. Molti sono infatti gli autori che si sono occupati della sociomaterialità in educazione (Sørensen, 2009; Fenwick & Edwards, 2010; Lichtner 2016), tanto che questa discussione pedagogica viene denominata "svolta sociomateriale", (Barbanti, 2016), traduzione dall'inglese di *sociomaterial turn*. Attraverso l'ANT la materialità diviene una componente intrinseca del sociale, anzi è il sociale ad avere una forma materiale (Orlikowski, 2010). Per questa prospettiva, tanto i corpi vivi quanto gli "oggetti", non sono da considerare "materia inerte" ma elementi eterogenei che hanno una loro forza sociale e che combinandosi tra loro producono *network* eterogenei. Al centro non sono più le intenzioni delle soggettività, quanto gli assemblaggi (*network*) sia umani che non umani che producono effetti in termini di conoscenze, identità, comportamenti e culture; ci si decentra dunque dalla soggettività che conosce il mondo, verso una ricomprensione della soggettività all'interno della materialità esperienziale (Barone, 2014). Come sostiene Viteritti, tale prospettiva aiuta a riflettere sulle forme sociomateriali dell'interazione, come quella della vita scolastica; per l'autore infatti:

La vita scolastica è un mondo di assemblaggi eterogenei tra loro non coerenti. In una stessa scuola si possono avere nicchia innovazione accanto a pratiche più tradizionali, si possono avere esperienze di reti tra scuole che performano modi di esperienza eterogenei e più inclusivi o piuttosto scuole che agiscono in modo più selettiva ed esclusivo. O ancora, guardando alla sfera delle policy possiamo avere [...] maggiore standardizzazione dei processi valutativi, accanto a correnti di opinione tra insegnanti e famiglie che si oppongono a tali visioni. La ricerca educativa in questi anni ha sottolineato questo tipo di tensioni tra programmi delle policy e controprogrammi da parte di componenti scolastiche, tra cui gli insegnanti, pronte a mettere in questione una visione considerata manageriale e aziendalista della vita scolastica (2017, p. 155-156).

Seguendo questa riflessione, si possono innescare numerosi considerazioni sulle tecnologie e sull'apprendere in digitale che soprattutto dopo l'emergenza Covid-19 ed il relativo distanziamento "sociale" ha visto una accelerazione delle trasformazioni tecnologiche già in atto. Con l'introduzione della Didattica a Distanza (DaD) si può dire che sul distanziamento fisico si è innestato una profonda trasformazione dei rapporti sociali (anche per questo, forse, il termine distanziamento sociale ha soppiantato quello più appropriato di distanziamento fisico) che possono trasformare radicalmente la relazione tra educazione e tecnologie. L'ingresso e la presenza sempre più

importante degli strumenti tecnologici è stato un banco di prova dell'ANT<sup>7</sup>. Interessante, ad esempio, a partire da tale teoria è la rilettura della trasformazione degli ultimi anni della lavagna o del registro elettronico:

Seguendo da vicino le trasformazioni e l'uso del registro elettronico in classe possiamo vedere come cambia la vita scolastica, quali problemi si pongono nella quotidiani in una fase in cui l'uso dell'oggetto si va stabilizzando. Cambia il modo di formulare i giudizi, si rafforza l'idea della rendicontazione del lavoro quotidiano dell'insegnante, che riporta nel registro quanto fatto in classe ora per ora. Il registro elettronico configura nuovi processi di allineamento sociomateriale ma, allo stesso tempo, nel suo uso pratico segnala continue deviazioni, controprogrammi e traduzioni locali che declinano la standardizzazione in modo situato e molteplice (Viteritti, 2017, p. 157).

Le domande che permette questa prospettiva sono «cosa accade quando gli elementi materiali vengono messi in primo piano? Cosa fa e fa fare una lavagna? Cosa fanno e fanno fare i banchi disposti frontalmente o in circolo? Cosa fa e fa fare una lavagna multimediale? Come si comportano gli oggetti e quali interazioni stabiliscono tra loro e con gli attori umani?» (Landriscina & Viteritti, 2016, p. 94). Per questa prospettiva sociomateriale, i processi educativi sono frutto di assemblaggi, non di processi mentali: l'apprendimento è considerato un assemblaggio materializzante e non un risultato cognitivo o un modo di interagire mentalmente (Zürcher 2015).

Sørensen (2009) afferma che nell'ANT gli attori impegnati nei processi pedagogici non agiscono sopra o al di là delle cose bensì tra e con le cose, materiali e immateriali, con cui vivono a contatto, materialità che non è esterna alla vita sociale ma ne è piuttosto il suo principale vettore. Tale approccio vorrebbe permettere il superamento dei dualismi soggetto/oggetto, ma in realtà, rischia di cadere in un radicale oggettivismo di un'ontologia "piatta" (Latour, 2018) che scarsamente riesce a mettere in evidenza i rapporti di potere e di dominio, ossia asimmetrie di potere che perdurano nel tempo e orientano l'evoluzione delle relazioni educative in direzioni tutt'altro che casuali e contingenti. Diversamente si vuole qui tracciare la linea ancora inespolarata in pedagogia dell'ontologia "multinaturalista" che considera che tutti gli esseri esistono sempre in relazione e mai come 'oggetti' o individui, ma allo stesso tempo evidenziano relazioni di potere e dominio a partire dal corpo. La discussione accademica che in ambito antropologico ha

<sup>7</sup> L'ANT è usata nel campo educativo per: nell'integrazione nelle pratiche educative delle nuove tecnologie (Nespor, 2012), nei processi di miglioramento della didattica (Mulcahy, 2014), nello studio delle politiche educative (Gorur, 2011; Grimaldi & Balzanò, 2012), nella sviluppo del curriculum (Edwards & Carmichael, 2012) e nello sviluppo dei test standardizzati (Giancola & Viteritti, 2015).

iniziato a interrogarsi sulle questioni ontologiche ha preso il nome, a partire dalla pubblicazione di *Thinking Through Things* (Henare, Amiria, Holbraad & Waste, 2007), di *Ontological Turn*. Tale discussione ha avuto anche un recente approdo in Italia, sotto il nome di “svolta ontologica” e ha visto la pubblicazione negli ultimi anni di diversi lavori (Consigliere, 2014b; 2014c; Danowski & Viveiros de Castro, 2017; Brigati & Gamberi, 2019; Viveiros de Castro, 2017; 2019a). Come mette in evidenza Valentina Gamberi, una delle curatrici di queste pubblicazioni, la svolta ontologica rappresenta «un ritorno sì alle cose stesse, ma anche alle relazioni» (Gamberi, 2019, p. 46). Si può dunque iniziare – diversamente dalla vecchia “svolta” di stampo culturalista e naturalista, che come si è visto nel passato capitolo ha interessato anche quei filoni pedagogici che tematizzavano il corpo – a dire che il concetto di cultura è il nome della variazione relazionale, per cui le relazioni non sono rappresentazioni ma prospettive. Quello che varia non è il contenuto, ma le relazioni stesse, e le stesse variazioni relazionano. Al concetto di prospettivismo, con il lavoro di Viveiros de Castro, è venuto ad aggiungersi quello “sinottico” di multinaturalismo, utilizzando il pensiero amerindio<sup>8</sup> come precursore di alcuni programmi filosofici contemporanei: «quelli che si sviluppano attorno a una teoria dei mondi possibili, o quelli che si pongono da subito fuori dalle dicotomie infernali che scandiscono la nostra modernità» (Viveiros de Castro, 2017, p. 36). Il riferimento dell’autore è rivolto al lavoro filosofico di Gilles Deleuze e Félix Guattari, che con il testo *Millepiani* segnano secondo numerosi studiosi l’apice della critica politica alla modernità sulla possibilità di una teoria di mondi possibili, che può echeggiare nel concetto di multinaturalismo dell’antropologo brasiliano. Se la prassi europea consiste nel “fare delle anime” o “fare delle menti” (e nel differenziare le culture) a partire da un fondo corporeo dato (la natura), in cui il corpo appartiene alla dimensione dell’innato e dello spontaneo, ma in realtà “costruisce” (ben visibile nel corpo delle donne); contrariamente la prassi indigena consiste nel “fare i corpi”. La teoria indigena del prospettivismo, infatti, «emerge da una comparazione implicita tra le modalità attraverso le quali i diversi modi della corporeità fanno “naturalmente” esperienza del mondo in quanto molteplicità affettive» (*ivi*, p. 73). «*La natura è la cultura del soggetto*; essa è la forma in cui il soggetto fa esperienza della propria natura» (*ivi*, 87). Se il relativismo (multi)culturale si prospetta come una differenziazione di rappresentazioni soggettive volta alla comprensione della

<sup>8</sup> Per “amerindio” si riferisce qui ad un numero limitato di culture native dei Bassipiani del Sudamerica (principalmente dell’Amazzonia occidentale) e del Nordamerica settentrionale (costa nordoccidentale, Nord Athabaska, Nord Algonchino, Eskimo). Per altre etnografie che dimostrano un’impostazione ecosistemica simile all’esempio Amerindio si veda Consigliere (2014b; 2014c).

natura, che a sua volta è intesa in modo oggettivo, in aperta antitesi, il pensiero amerindio propone «un'unità rappresentazionale o fenomenologica che è puramente pronominale deittica, indifferentemente applicata ad una diversità radicalmente oggettiva. Un'unica “cultura” e molteplici “nature”; un'epistemologia e molteplici ontologie. Il prospettivismo implica il multi-naturalismo in quanto una prospettiva non è una rappresentazione» (*ibidem*). Per prospettiva non si intende una rappresentazione perché le rappresentazioni sono non corporee, mentre «*il punto di vista è situato nel corpo*» (Viveiros de Castro, 2014, p. 38), e si pone come capacità di abitare un diverso punto di vista.

Se Cartesio ci ha insegnato, a noi moderni, a dire “penso dunque esisto” – a dire, cioè, che la unica vita o esistenza che riesco a pensare come certa è la mia propria – il prospettivismo amerindio comincia con l'affermazione doppiamente inversa: “l'altro esiste, dunque pensa”. [...] basta esistere per *poter* essere pensato come (pensandosi come) soggetto, e quindi per pensarsi come soggetto, e cioè come soggetto “di una prospettiva”. Però questo “di” deve essere inteso nel senso possessivo e non del genitivo: è il soggetto che appartiene a una prospettiva e non il contrario. La prospettiva è meno qualcosa che si tiene, che si possiede, ma molto più qualcosa che tiene il soggetto, che lo possiede e lo porta (nel senso che ha in francese il verbo *tenir*), e cioè, che lo costituisce in quanto soggetto. “Il punto di vista crea il soggetto” – questa è la proposizione prospettivista per eccellenza, quella che distingue il prospettivismo dal relativismo o dal costruttivismo occidentali che affermano, al contrario, che “il punto di vista crea l'oggetto”. Ma se la prospettiva è qualcosa che costituisce il soggetto, allora può apparire come tale solo agli occhi di un altro. Perché un punto di vista è pura differenza (Viveiros de Castro, 2007, pp. 52-53).

Con il recente approdo alle lezioni “ecosofiche” definite da Félix Guattari attraverso tre ecologie (1991) siamo recentemente arrivati anche a cogliere la ricchezza di queste lezioni data da popoli non occidentali, non moderni, *amoderni*, nel tentativo di emanciparci dalla pressione sistematica del dualismo Natura/Cultura (De fazio, Leivano, & Sorrentino 2019). Il tentativo di superamento delle dicotomie moderne è innanzitutto una prospettiva politica da mettere all'ordine del giorno in quanto permette di riflettere sulle relazioni. Si rietiene, dunque, importante iniziare a tracciare una nuova linea nella cartografia come recentemente accennato in un altro lavoro verso nuove prospettive pedagogiche (Donato, 2020; 2022). Una prospettiva che ponga il corpo nella riarticolazione della dicotomia moderna di Natura/Cultura e che coinvolga riflessioni di molti popoli, come quelli Amerindi, già dotati di sapienza “ecosofica”.

Una prospettiva anticartesiana per eccellenza. Cambiare punto di vista per cambiare prospettiva è un lavoro che muove verso la trasformazione delle

relazioni che richiamano la potenza del corpo in quella domanda spinoziana ancora attuale di “cosa può un corpo?”.

### 3.2.2 *Tagliare le recinzioni: decolonizzare*

I lavori che esplorano la possibilità da parte di altri popoli di fare a meno della “natura” appartengono alla «gigantesca minoranza di popoli che non sono mai stati moderni, perché non hanno mai avuto un concetto di Natura e quindi non l’hanno mai persa né hanno mai sentito il bisogno di liberarsene» (Viveiros de Castro & Danowski, 2017, pp. 153-154). Il concetto di “Natura” nella prospettiva occidentale con la sua astrazione ontologica permette di separare “società e cultura” dalla “natura”; ciò è un punto essenziale del processo di colonizzazione:

La scoperta della natura nel suo complesso fu la parte più importante di quell’era di scoperte che per il mondo occidentale cominciò con le Crociate, i viaggi di Marco Polo e le spedizioni verso sud dei Portoghesi. La natura emerse per essere esplorata per essere invasa, per essere conquistata, e infine per venir compresa [...] non appena furono chiaramente abbozzati i metodi di indagine nella filosofia e nella meccanica del XVII secolo, l’uomo venne escluso dal quadro. La tecnica forse fu temporalmente avvantaggiata dall’esclusione ma alla distanza il risultato finale fu sfavorevole. Nel tentativo di conquistare il potere, l’uomo tentò di ridursi a un’astrazione, o, il che è quasi la stessa cosa, di eliminare ogni parte di se stesso, eccetto che la parte protesa verso il potere da conquistare (Mumford, 1961, p. 46).

Le forme ontologiche della natura sono, al pari del corpo, legate a doppio filo ai processi di colonizzazione e di accumulazione originaria che convergono come si è visto negli *enclousers* e che valgono tanto per i corpi quanto per l’ambiente circostante nelle sue relazioni (si veda Capitolo 2). Il capitalismo, evidenziato nella discussione dell’Antropocene, ha messo bene in mostra come nel suo complesso non *ha* un regime ecologico bensì è un modo di organizzare la natura nella sua dimensione storica già fondamentale: ontologica (Moore, 2017). Questo è ben visibile nella creazione di parchi e aree protette, ovvero la disgiunzione moderna tra umano e natura, propri della società occidentale. Il contraltare delle logiche di sfruttamento è la logica di conservazione solo di quei pezzi di ambiente di “eccellenza”, spesso trasformati in icone turistiche, in cui riecheggia il concetto di natura svuotato dalla dimensione umana. In particolar modo gli spazi “naturali”, legati al termine di *Wilderness*, definiscono un ambiente “naturale” attraverso la sottrazione dell’umano, producendo una certa ambiguità anche con le popolazioni cosiddette indigene che vivono al loro interno, ma mettendo ben in evidenza i

processi coloniali. Come mette in luce Roderick Nash (1967) in *The Wilderness and the American Mind*, la creazione dei parchi negli Stati Uniti risulta una vera e propria “ironia della vittoria” da parte di processi di colonizzazione e di conquista. Da questo punto di vista il concetto di natura può essere inteso proprio come meccanismo di colonizzazione sui presupposti della “conservazione”. «Questo controllo presuppone che le risorse siano sottratte dalle mani degli autoctoni il che spiega il discorso “paternalista” che afferma la loro incapacità a prendersene cura. L’imperialismo ecologico e l’imperialismo culturale trovano qui il loro punto di fusione» (Keucheyan, 2019, p. 57). Si noti come, con questa ripartizione, funzioni socialmente l’ontologia naturalista occidentale, che si regge sulla dicotomia Natura/Cultura, con la Natura diventata “oggetto” da conquistare e sfruttare o al massimo da preservare ma separata dal sociale, legittimando quei processi di valorizzazione capitalista in cui la natura diventa una risorsa a *buon mercato* per l’accumulazione originaria. Secondo Moore (2017), la “natura a buon mercato” nel senso moderno comprende le varie attività di esseri umani e non-umani necessarie allo sviluppo capitalistico ma non direttamente valorizzate. Quello poco visibile alle teorie accellerazioniste è il prezzo da pagare anche in termini prettamenti non-umani. In questa direzione delinare un pensiero ecologico significa sì pensare ad una critica anticapitalista, ma anche mettere in primo piano come questa sia prima di tutto una relazione di dominio e oggettivazione che ne propone un controllo di tutto il *bios*.

La capacità di relazionarsi con quelle epistemologie che sono rimaste fuori dal processo di modernizzazione, processo eminentemente coloniale caratterizzato da genocidi e “massacri pedagogici” (Latour, 2014, p. 175) e contraddistinto dal tentativo di delegittimare altri sistemi di pensiero in quello che l’antropologo Sholte chiama “epistemocidio” (1984, p. 964), ha prodotto una fiorente discussione sull’ontologia che ha sempre più i tratti di un confronto tra metafisiche. Si tratterebbe, sulla scia di Foucault, di «Comprendere e trasformare l’Altro. Comprendere e trasformare se stessi attraverso l’Altro [...]. Accedere alla verità, privilegiando il percorso etico al percorso epistemologico, il coraggio di dire la verità all’analisi delle sue condizioni e delle sue strutture formali» (Galzigna, 2013, p. 48).

### 3.2.3 Oltre l’ontologia naturalista

La chiave per comprendere l’ontologia naturalista risiede nell’interfaccia natura/società che con le parole Roberto Brigati (2019) potremmo definire “modello Natura/Culture” occidentale. Tale modello sia con l’accento sul primo termine (sociobiologia o neuroscienze), sia con l’accento sul secondo

termine (rifacendosi agli studi delle scienze umane legate al culturalismo o all'antropologia simbolica e interpretativa), ha sempre sostenuto il dualismo cartesiano *Mente/Corpo* e legittimato il monismo ontologico naturalistico. Insomma, lo stesso modello caratterizza allo stesso tempo posizioni culturaliste e naturaliste. Interessante è notare il grafico proposto da Ingold (2014) proprio su tale paradosso:

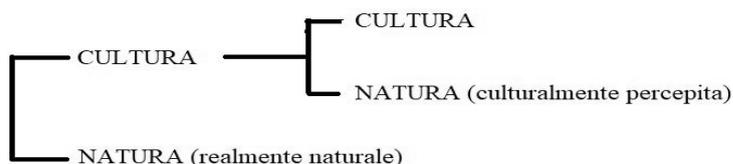


Fig. 2: *Il modello natura cultura* (Ingold, 2014, p. 92)

Ingold fa notare come in entrambe le sue accezioni il concetto di cultura accompagna sempre quello di natura all'insegna di un monismo ontologico. Uno schema completamente inadatto per altri sistemi di pensiero che oggi pongono importanti risposte ai problemi della cesura moderna della relazione natura-cultura.

I selvaggi non sono più etnocentrici o antropomorfici ma cosmocentrici e cosmomorfici. Invece di dover dimostrare che loro sono umani perché distinguono sé stessi dagli animali, dobbiamo riconoscere ora quanto *in-umani noi* siamo per opporre umani e animali in un modo in cui loro non l'hanno mai fatto: per loro natura e cultura sono parte dello stesso campo socio-economico” (Viveiros de Castro, 2019a, p. 82).

Quelle prospettate, sono ontologie differenti dalla nostra ontologia naturalista, in cui l'interfaccia natura/società è qualcosa di naturale e i corpi sono “oggetti” nelle relazioni ecologiche. Queste ontologie permettono il carattere sociale delle relazioni tra umani e ambiente, in cui l'interfaccia natura/società è sociale e l'ambiente risulta essere una società di società:

Quello che noi chiamiamo mondo naturale, o “mondo” in generale, è per le popolazioni amazzoniche una molteplicità di molteplicità intrinsecamente connesse.

Gli animali e le altre specie sono concepite come altrettanti tipi di “persone” o “popoli”, ovvero come delle *entità politiche*. Non è “il giaguaro” a essere “umano”: sono i giaguari individuali ad acquisire dimensione soggettiva (più o meno pertinente, conforme al contesto pratico di interazione con questi animali), grazie al fatto di essere percepiti con una società alle “spalle”, un’alterità politica collettiva. Anche noi (e ci riferiamo a noi occidentali, includendo per mera convenzione i brasiliani di cultura europea) chiaramente pensiamo, o ci piacerebbe pensare di pensare, che si può essere umani solo in società, che l’uomo è un animale politico ecc. Ma gli amerindi pensano che tra il cielo e la terra, esistano molte più società (e dunque esseri umani) di quante ne sognino la nostra antropologia e filosofia. Ciò che noi chiamiamo “ambiente” è per loro una società di società, arena internazionale, una *cosmopoliteia*. Non esiste dunque una differenza assoluta di statuto tra società e ambiente, come se la prima fosse il “soggetto” e il secondo l’“oggetto”. Ogni oggetto è sempre un soggetto, ed è sempre più d’uno. (Danowski & Viveiros de Castro, 2017, p. 150-151).

Attraverso tali ontologie si arriva ad affermare che non può quindi sussistere alcuna radicale separazione tra relazioni sociali ed ecologiche supposte dalla dicotomia natura-cultura; piuttosto, le prime costituiscono le ultime. Riportato nella discussione pedagogica, si può affermare che le stesse condotte umane poste a disciplina (come visto nel secondo capitolo) non sono solo il frutto dell’intreccio tra la biologia e l’educazione, ma che tale intreccio evidenzia una delegittimazione dei processi educativi e più genericamente di aspetti etici e sociali in favore di fattori “naturalisti”.

Così come si è visto nella prospettiva neuroscientifica, «è lo stesso confronto o scontro tra natura e cultura a venire meno» (Pacioni, 2016, p. 68). Pur avendo un ruolo di primissimo rilievo nella politica ontologica moderna, gli effetti pedagogici sono relegati a fenomeni determinati e superficiali, così come articolato dal paradosso del naturalismo che produce anche le discipline umanistiche. Come sostiene Roberto Brigati (2019) il paradosso del naturalismo è di essere un monismo che nasce dall’introduzione di una dicotomia (natura/cultura) e la ribadisce nel suo statuto dicotomico ogni volta che “naturalizza” qualche porzione della realtà, com’è avvenuto in misura crescente nel corso della modernità. La stessa dicotomia natura/cultura è anche alla base delle discipline umanistiche e pone importanti problemi alle discipline stesse. Tale dicotomia, infatti, è base per i processi di oggettivazione all’interno dei dispositivi pedagogici e coinvolge soprattutto la corporeità:

[...] la categoria dell’oggetto fornisce il *telos*: conoscere significa “oggettivare”: significa poter distinguere nell’oggetto ciò che gli è intrinseco da ciò gli appartiene in quanto soggetto conoscente e che, come tale, è indebitamente o inevitabilmente proiettato sull’oggetto. Conoscere è perciò desoggettivare rendendo esplicita la parte

del soggetto presente nell'oggetto, in modo da ridurla a un minimo ideale (o ad amplificarla in vista del conseguimento di effetti critici spettacolari). I soggetti, alla pari degli oggetti, vengono visti come i risultati di processi di oggettivazione: il soggetto stesso si costituisce o si riconosce oggetti che produce e si conosce obiettivamente quando riesce a vedersi "dall'esterno" come un "quello". Il nostro gioco epistemologico prende il nome di oggettivazione; ciò che non è stato oggettivato irreal e o astratto. La forma dell'altro è la cosa (Viveiros de Castro, 2017, p. 47).

L'utilizzo di ontologie diverse come quella Amerindia si pone per scardinare quella moderna occidentale, fornendoci numerosi strumenti a cui attingere nel tentativo di non "oggettivare". Per il pensiero amerindio, "conoscere è personificare", assumere il punto di vista di ciò che deve essere conosciuto, o meglio di colui che deve essere conosciuto, dato che tutto viene ricondotto al conoscere "il chi delle cose", a prescindere dal quale non sarebbe possibile rispondere in maniera intelligente alla questione del "perché". «La forma dell'altro è la persona» (*ibidem*).

Così come negli ultimi anni alcune discipline come l'antropologia si propongono di ripagare il proprio debito nei confronti dell'altro – parafrasando Viveiros de Castro – reinventando la sua missione e diventando «la teoria e la pratica di una decolonizzazione permanente del pensiero» (2017, p. 28), la pedagogia ha qui la possibilità di immaginarsi come teoria e pratica della decolonizzazione permanente del corpo con l'obiettivo di liquidare l'orizzonte epistemologico oggettivistico, che permetta di esplorare il modo in cui il corpo è forzato o liberato (Orsenigo 2009) verso una costruzione di nuovi processi etici di soggettivazione.

### 3.2.4 La metamorfosi del corpo

La linea che si configura nella cartografare, fuori dalla discussione "moderna", permetterebbe di collocare la pedagogia fuori dall'ontologia naturalista e culturalista, non considerando il suo lavoro come l'acquisizione di schemi mentali di rappresentazione ma intendendola invece come un processo di metamorfosi del corpo. Seguendo i lavori foucaultiani, possiamo affermare che il pensiero occidentale, a partire da Platone, si caratterizza per due modalità: quella della conversione e quella della metamorfosi (Moreau, 2018). La conversione, così come arrivata ai nostri giorni con l'influenza del cristianesimo, designa un cambiamento di ordine mentale, che delegittima il ruolo del corpo nelle relazioni e nei processi di apprendimento, rifacendosi ad un concetto di pentimento. In realtà la parola latina di *conversio*, come precisa Hadot, corrisponde a «due parole greche con significati diversi, da

un lato *epistrophê* che significa cambiamento di orientamento e implica l'idea di un ritorno (ritorno all'origine, ritorno a se stessi), dall'altra parte *metanoïa* che significa cambiamento di pensiero, pentimento e implica l'idea di una mutazione e una rinascita» (1968, p. 980). *Conversio*, contiene dunque in parte la categoria della metamorfosi, ma rischia di essere considerato un processo in base al quale il soggetto diventa ciò che dovrebbe essere in accordo con la sua stessa essenza. Questa forma di anamorfosi rischia di conformare la soggettività attraverso le relazioni di potere, capaci di farci accedere alla verità purificata dall'esperienza: rinunciando alle sensazioni del corpo. Cartesio segna una rottura, dice Foucault, trasformando la conversione in un metodo per afferrare la verità a partire da una soggettività predefinita. Nei due filoni presentati nel *Cours au collège de France* del 1981-1982 dal titolo *L'hermeneutique du sujet*, Foucault declina il primo filone - dominante nella Modernità - in cui il filosofo, lo studente o più generalmente lo scienziato riconosce la verità attraverso i suoi atti di conoscenza o metodo, senza che debba alterare o cambiare in alcun modo il suo corpo; nel secondo filone invece, affinché il soggetto abbia diritto di accesso alla verità, deve essere cambiato, trasformato, e in una certa misura e fino a un certo punto diventare diverso da se stesso. Si può accedere alla verità solo al prezzo di mutare come soggettività. Ne consegue, dunque, che da questo punto di vista non può esserci verità senza metamorfosi del corpo, nè senza analisi della propria prospettiva. Per Foucault la verità del soggetto è la sua capacità di metamorfosi, che gli consente di formarsi, agire e trasformarsi. Si può concepire, a partire da questo, la stessa pedagogia in due modi, come mette in luce Enza Colicchi (2016). Nel primo caso, la pedagogia, legata alla cultura occidentale moderna, produce rappresentazioni e entra in relazioni con queste attraverso un sapere universalmente valido. Di conseguenza, la soggettività è intesa come un soggetto puro, disincarnato, decontestualizzato, privo di condizionamenti e di limiti: capace di sottrarsi alla corporeità, sia dell'inganno dei sensi, sia della forza dei desideri e delle passioni. Nella seconda concezione, la pedagogica può "soggettivare" solo a partire dal riconoscimento del ruolo attivo svolto dalla soggettività in ogni processo esperienziale/conoscitivo. L'educazione, non come conoscenza della rappresentazione della realtà "oggettiva" ma come relazione indefinita e indefinibile, tiene conto di come lo stesso soggetto sia divenuto tale. Ne consegue che la soggettività sia posta come un soggetto materiale nei processi che definiscono la corporeità, per cui il soggetto è agente attivo in ogni relazione educativa.

Come sostiene l'antropologo Tim Ingold (2019a), l'agentività non è data prima dell'azione, come causa di un effetto, ma è invece in continua forma-

zione e trasformazione a partire dall'azione stessa. L'autore invita, a tal proposito, a trasformare il sostantivo in un verbo e dire piuttosto "diventando agente" (*becoming agent*) oppure "agendo" (*agencing*), riprendendo l'equivalente francese spesso considerato in traducibile: *agencement*. In questa direzione si può riprendere anche parte del pensiero greco, ovvero degli stoici, e più esplicitamente quello di Seneca, secondo cui la metamorfosi è il viaggio attraverso il quale il soggetto si trasforma nell'esperienza che ha del mondo perché la conoscenza che costruisce lo trasforma e trasforma la sua visione del mondo e di se stesso (Moreau, 2014). L'educazione diviene una pratica di resistenza all'identificazione e alla distribuzione di posizioni predeterminate che è supportata dall'analisi della relazione tra tecniche del sé e relazioni di potere. Seguendo le lezioni di Viveiros de Castro tenute nel dipartimento di antropologia a Cambridge, recentemente tradotte in italiano, possiamo definire l'epistemologia occidentale come il "punto di vista che crea l'oggetto", e invece l'alternativa Amerindia come "il punto di vista che crea il soggetto" (Viveiros de Castro, 2019a). Allontanandoci da quell' "ideologia occidentale della cognizione" in cui la stessa prospettiva, così come il corpo, risulta essere una rappresentazione, iniziamo a intendere la prospettiva come un punto di vista e come tale localizzato nel corpo. Ecco dunque, che possiamo definire la metamorfosi del corpo come «la controparte amerindia del tema europeo della conversione spirituale» (Viveiros de Castro, 2014, p. 44). «La *Bildung* amerindia accade nel corpo più che nello spirito: non c'è un cambiamento "spirituale" che non sia una trasformazione corporea, una ridefinizione delle sue affezioni e capacità» (Viveiros de Castro, 2019a, p. 110). Modificando il corpo attraverso l'alimentazione, il cambio di abitudini e l'instaurazione di relazioni sociali con altri soggettività ivi compreso l'ambiente, considerato come una società di società, viene acquisito un altro punto di vista. I popoli amerindi, infatti, concepiscono il mondo come abitato da diversi tipi di soggettività che conoscono il mondo da punti di vista distinti in relazione ai loro corpi (Vilaça, 2002). Quello che si definisce qui corpo:

[...] non è sinonimo di una sostanza distintiva o forma fissa; è un assemblaggio di affezioni o modi di essere che costituisce un *habitus*. Tra la soggettività formale delle anime e la materialità sostanziale degli organismi, c'è quindi un piano intermedio che è occupato dal corpo come un fascio di affezioni e capacità e che è l'origine delle prospettive (Viveiros de Castro, 2019a, p. 100).

I corpi sono pensati come "fabbricati" attraverso la condivisione di sostanze corporee, alimentari, sottoposti periodicamente a processi intenzionali di fabbricazione che ci dispongono e ci rendono capaci. Attraverso il corpo la prospettiva della soggettività cambia: «la natura umana è letteralmente

fabbricata, modellata, dalla cultura» (Viveiros de Castro, 1979, p. 32). È questo il senso della metamorfosi, in cui l'educazione gioca un ruolo primario. Analizzando i lavori di Viveiros de Castro, Tim Ingold (2019b) definisce la metamorfosi non una copertura, ma un'*apertura* della soggettività al mondo. Una soggettività che può assumere molte forme e può presentarsi in ogni genere di situazione ora in una forma, ora in un'altra, e ciascuna forma offre una prospettiva diversa. Legando questo ai processi di soggettivazione possiamo dire con le parole di Ingold che la formazione del sé è allo stesso tempo formazione di un ambiente per quel sé, in cui il sé

[...] non è il soggetto prigioniero del modello occidentale ordinario, racchiuso entro i confini di un corpo, e che formula le proprie congetture su come potrebbe essere il mondo esterno sulla base delle limitate informazioni di cui dispone. Al contrario, [...] il sé esiste nel suo continuo impegno con l'ambiente: è *aperto* al mondo, non chiuso (*ivi*, p.73).

Potremmo dunque affermare che il corpo è sempre in relazione e consente sempre di invertire, rinegoziare, rovesciare, sovvertire i rapporti di forza, piegare le linee dei dispositivi, eccedere le costrizioni. Come ricorda Deleuze, infatti, i processi di soggettivazione passano attraverso la resistenza alle due forme attuali di assoggettamento: la prima che consiste nell'individuarsi in base all'esigenza del potere, ben visibile nei processi di disciplinazione e normalizzazione, la seconda che consiste di fissare ogni individuo a una identità saputa e conosciuta, bloccandone ogni possibile trasformazione; per questo, come precisa lo stesso autore, «la lotta per la soggettività si manifesta allora come diritto alla differenza, e come diritto alla variazione, alla metamorfosi» (2009, p. 140).

La capacità di metamorfosi del corpo, espressione del corpo di trasformarsi e mutare, produce un corpo eterotopico capace di relazioni "impenstate". La metamorfosi - come riconosce l'antropologo Viveiros de Castro - è apertura alla possibilità "dell'intercambiabilità di prospettive", caratteristica evidenziata dalle ontologie Amerindie.

Le persone più potenti sono quelle che sono in grado di "saltare" da una "natura" all'altra. [...] In questo modo, il contatto o l'incontro di prospettive si manifesta e significa potere. Direi che il potere - come potenziale - è la qualità delle relazioni (Viveiros de Castro, 2019a, p. 135).

Rimarcando ancora una volta che le relazioni (comprese quelle pedagogiche) non sono rappresentazioni, esse sono prospettive. Il corpo diventa, sì, "il punto zero del mondo" ma, nel suo divenire, non è riducibile ad alcuna

individualità o soggettività fissa. Si sottrae o si eccede ogni rappresentazione e fissazione essenzialista di individualità. Il corpo contiene la capacità di disegnare, nel suo presente e con la sua presenza, la contingenza inattesa delle alterità imprevedibili/impreviste, in cui anche la sfida ecologica pone elementi nuovi da poter considerare nei processi educativi. L'esplorazione degli spazi educativi diventa una valida lente per intrecciare la dimensione ecologica con quella genealogica, nel tentativo di contro-effettuare il dispositivo pedagogico.

## 4. Eterotopie pedagogiche

Secondo un famoso discorso che Foucault tenne a Tunisi ad una conferenza di architetti nel 1967, dal titolo *Des espaces autre*, gli spazi possono essere classificati come utopie e eterotopie. Le prime sono considerate dall'autore spazi privi di luogo reale, mentre le seconde sono dei luoghi reali presenti all'interno della società, dei contro-luoghi, delle utopie reali, la cui finalità può essere quella di sovvertire o contestare la società. L'eterotopia secondo Foucault (2011) ha il potere di giustapporre, in un unico luogo reale, diversi spazi, diversi luoghi che sono tra loro incompatibili.

Secondo il filosofo di Poitiers, non esiste società al mondo che non produca eterotopie (sebbene non abbiano mai carattere universale, così come il dispositivo). Il filosofo compie un'ulteriore distinzione, in eterotopie di crisi e eterotopie di deviazione, per cui nelle società attuali le prime sono sostituite dalle seconde. Le prime sono legate alle società "primitive" e rappresentano dei luoghi privilegiati, riservati alle soggettività che si trovano in relazione alla società e all'ambiente in uno stato di crisi; quelle di deviazione, invece, consentono di collocare gli individui, il cui comportamento appare deviante in rapporto alla norme imposte. Questa descrizione delle eterotopie riguarda il fatto che, ripercorrendo le linee genealogiche delle società, ognuna di esse può far funzionare in modo molto diverso un'eterotopia che esiste e che non smette di esistere; «in effetti ogni eterotopia possiede un funzionamento preciso e determinato all'interno della società e la stessa eterotopia può, in base alla sincronia che possiede con la propria cultura, sviluppare un funzionamento piuttosto che un altro» (Foucault, 2011, p. 26). Diventa dunque interessante considerare come alla luce della crisi ecologica, capace di mettere in discussione le relazioni di potere e gli strati del sapere, si possano produrre in pedagogia spazi reali di contestazione e sovversione del dispositivo pedagogico, nel tentativo di contro-effettuare i processi di individualizzazione, disciplinamento e normalizzazione, liberando la potenza trasformativa del corpo.

## 4.1 Spazi-altri pedagogici

L'idea di teorizzare gli spazi educativi come eterotopie, come suggeriscono diversi autori (Kenway & Youdell, 2011; Tamboukou, 2006; Allen Ratliff, 2019; Kannen, 2014; Barden, 2016, Rymarczuk & Derkson, 2014), è importante per vedere ciò che le soggettività fanno «con lo spazio che conta» (Gulson & Symes, 2007, p. 4). La dimensione materiale, fisica e architettonica dei processi educativi, sempre ci conduce a comprendere quanto lo spazio racconti e descriva chiaramente scelte e *habitus* impliciti o espliciti nel dispositivo pedagogico. Lavori come quello di Johnson (2013) sviluppano il concetto di eterotopia sull'adozione di tale concetto per illuminare le caratteristiche diversificate degli spazi sociali e la loro capacità di inventarne di nuovi.

Le eterotopie sono “un valido strumento di lettura dell'*alterità* dello spazio abitato e dei suoi rapporti con le relazioni educative: esse infatti partono sempre da una soluzione “di crisi” o di deviazione che cerca *altre* vie di espressione, non al di fuori della realtà (come le utopie) ma al suo interno, sovvertendone il carattere di normalità o *normotopia* che ne è connaturato. L'eterotopia perciò non è mai una fuga dalla realtà, ma un *giro* al suo interno, un giro che ne svela sarcasticamente le contraddizioni [...], fanno capir meglio il meccanismo, anzi il *dispositivo* di potere-sapere che soggiace alle relative culture e alle relative relazioni educative, e che, quindi, permette una lettura delle *alterità*, sono le cosiddette eterotopie “di crisi” e “di deviazione”, quelle forme di spazio *implicito* che descrivono e contengono forme particolari di “affezione” o nascondono una sorta di *collaudo* alle cose della vita (Pesare, 2013, s.p.).

Consideriamo, dunque, alcuni spazi educativi come eterotopie, “spazi altri”, immaginari e reali ai margini degli spazi dell'educazione tradizionale. La stessa scuola è riconosciuta da Foucault come uno spazio transitorio, cioè un'eterotopia di transizione; in altre parole, un sito all'interno della società, ma a distanza da essa, uno spazio che paradossalmente può essere definito di inclusione, ma anche di esclusione, che può collegare diversi attori sociali (Roy, 2003).

Si può sostenere che queste eterotopie «facilitano atti di resistenza e trasgressione in quanto generano spazi in cui non esiste un ordine chiaramente definito di come dovrebbero accadere le cose; sono come luoghi di battaglia, pieni di fumo e confusione» (Hetherington, 1998, p. 132, *Traduzione dell'Autore*). Tali questioni sono poste dalla geografia critica per la ricerca della giustizia sociale e non possono essere separate da concetti geografici come corpo, luogo, spazio (Merrett, 2004). Con l'ecologia si perviene

all'educazione, quella che Soja (1996) definisce “svolta spaziale” e che richiama l'attenzione su come lo spazio sia parte del dispositivo e predisponga pratiche sociali. Lo spazio produce e viene prodotto dalle relazioni sociali: le soggettività con il loro corpo modellano e vengono modellate dalla spazialità (Gordon 1996). Con Lefebvre si può affermare che «qualsiasi spazio implica, contiene e dissimula le relazioni sociali» (Lefebvre, 1991, pp. 82-83). Come sostiene il sociologo Nicola De Martini Ugolotti, intrecciando i PCS sull'analisi degli spazi:

guardare alla reciproca costituzione di corpi e spazi può rappresentare quindi il punto di partenza per avanzare prospettive che ambiscono ad essere socialmente e politicamente rilevanti; questo, a partire da ambiti, come le pratiche corporee, il cui impatto sulla nostra contemporaneità viene spesso considerato nelle scienze sociali limitato, per via di una visione cartesiana che sancisce il dominio della mente sul corpo, o circoscritto a visioni puramente funzionaliste, medicalizzanti legate all'attività fisica e allo sport (2019, p.74).

Come visto nel secondo capitolo, sull'analisi della disciplina del corpo, soprattutto nella modernità, gli spazi vengono definiti per delineare processi normalizzanti e disciplinarizzanti costituendo intorno alla soggettività una “realtà”; ad esempio, con le territorialità scolastiche intorno all'architettura (Burke, 2005), con l'idea di uno spazio protetto (Quinn, 2003) o di un'omologazione del paesaggio (Donato 2020). L'analisi della spazialità ha creato in campo pedagogico una fiorente discussione: sebbene i geografi abbiano espresso preoccupazione per il fatto che i non-geografi come i pedagogisti – siano desiderosi di intrecciare la loro disciplina – nella possibilità di abbracciare il concetto di spazio, in risposta a questa preoccupazione, Razack (2002) e altri teorici del “campo” della geografia critica e/o femminista hanno usato le loro analisi per incoraggiare anche in altre discipline a vedere le identità che sono intrecciate e/o inestricabili con gli spazi in cui si trovano (Longhurst, 2002; Mahtani, 2006; McDowell, 1999; Puwar, 2004; Valentine, 2007). Molte di queste riflessioni vanno nella direzione dell'intreccio tra corpi e spazi: Puwar, ad esempio, afferma che alcuni corpi sono considerati come aventi il diritto di abitare, mentre altri sono contrassegnati come trasgressori, poichè, secondo il modo in cui sia gli spazi che i corpi sono immaginati (politicamente, storicamente e concettualmente), risulterebbero circoscritti come “*Out of place*” (2004, p. 8). Non solo alcuni corpi sono considerati “fuori posto”, come se ci fosse un posto adeguato per tutti, ma tutti i corpi costituiscono e sono costituiti da spazi educativi. Per esempio, prendendo in esame la scuola, è evidente la posizione dell'aula e il suo effetto su chi può o non può attraversare lo spazio; la disposizione dei tavoli - da una prospettiva foucaultiana - come “l'arte del rango”, in cui le istituzioni disciplinari

devono sorvegliare e controllare attentamente il proprio spazio e distribuire le soggettività in posizioni particolari e devono anche assicurarsi che le aree divise possano essere utili e in grado di funzionare (quello che Foucault chiama i “siti funzionali”). Come mette ben in luce Salvo Vaccaro, nell’introduzione di *Spazi-altri*, nelle relazioni di potere i corpi sono «sezionati incrociando lo spazio come categoria di lettura e la loro spazialità come effetto oggettivato dell’intreccio di formazioni strategiche tese al controllo dei corpi e delle menti» (Vaccaro, 2011, p.13). Come visto nella dimensione genealogica, la disciplina è un «contatto sinaptico corpi-potere» (Foucault, 2019, p. 48), un potere che nella modernità si fa sempre più fisico, materiale, che esercita sempre una connessione diretta tra il corpo e il potere politico. Lo spazio è anche la lente con cui guardare le relazioni di potere; ad esempio, «la disposizione dei banchi in file parallele rivolte alla cattedra pone l’insegnante nella posizione di chi tende a porre tutte le domande e a dare tutte le risposte» (Iori, 1996, p. 146).

Nel tentativo di contro-effettuare il dispositivo pedagogico, è importante ribadire come la disciplina sia innanzitutto «l’individualizzazione per mezzo dello spazio, la sistemazione dei corpi in uno spazio individualizzato che permette la classificazione e le combinazioni» (Foucault, 1998a, p. 92). Come riportano da alcune ricerche nell’ambito scolastico, il sistema di sorveglianza gerarchica analizzata da Foucault, attraverso il progetto del *Panopticom*, può rimarcare una somiglianza tra tale modello e la scuola con particolare attenzione alla disciplina del corpo (Azzarito, 2009). Lo spazio risulta un’utile lente per delineare le eterotopie contemporanee, declinando la svolta ontologica nei processi educativi.

#### 4.1.1 Il “fuori”

Cartografando il dispositivo pedagogico nel provare a delineare il concetto di corpo, si può intendere con eterotopie una contro-effettuazione di tale dispositivo “fuori” dal rischio di oggettivizzare, normalizzare, individualizzare. Particolare attenzione a questa contro-effettuazione, in risposta alla sfida ecosofica, hanno quelle pratiche che negli ultimi anni si sono sviluppate in tutto il mondo, le quali pongono particolare attenzione all’ecologia (sebbene anche in forma diversa da quella esposta finora in questo lavoro) e stanno sempre più influenzando il dibattito pedagogico attuale, tra cui l’*Outdoor Education*. Per *Out* si vuole qui intendere, forzando il termine, quello che Deleuze lascia emergere nel testo *Foucault* come l’impensato del potere, il suo intimo “fuori”, quel limite estremo che lo rende possibile e lo mette in crisi allo stesso tempo.

La resistenza, infatti, si genera proprio su questa soglia irrepresentabile dall'imprevisto, non la oltrepassa e tuttavia sfugge al potere, rivelandone discontinuità e trasformazioni imprevedute, anche nelle pratiche educative. «La forza che deriva dal fuori non è forse una certa idea della vita, un certo vitalismo al culmine del pensiero di Foucault? La vita non è forse questa capacità di resistere che è propria della forza?» (Deleuze, 2009, p.124). Quello che eccede e pone l'imprevisto è una forma di biopolitica affermativa che con qualsiasi soggettività ha affermato l'eccedenza della vita.

Questo fuori è lo spazio dell'eterotopia; la piega che permette l'assunzione del proprio desiderio, della propria libertà, della propria originale distinzione. Con tutti i rischi che questo comporta. Ma ricordiamoci Emilio non è mai esistito. Per questo dicevamo che l'utopia di Rousseau acquista autenticità solo dal punto di vista del sapere pedagogico come archivio di un certo modo di fare e pensare l'educazione. In questo senso Emilio ci interessava non come bambino reale ma titolo di un libro che si propone come saggio sull'educazione. Emilio passaggio al limite (Orsenigo, 2015, p. 67)

Facendo convergere il concetto del “fuori” delle pratiche educative con il “fuori” del concetto deleuziano, alla luce della discussione ecologica svolta finora, l'*Outdoor Education* rende visibile alcuni elementi per lo studio di quegli “spazi altri”, quei luoghi alternativi che funzionano nella quotidianità come contestazioni mitiche e reali: le eterotopie. Utilizzando l'*Outdoor Education* come pratica per rendere visibile qualche elemento detto sinora, va sottolineato come la ricca discussione in campo internazionale, soprattutto nell'area Nord Europea, stia alimentando una sempre più articolata discussione su tali pratiche anche in Italia.

Secondo Alessandro Bortolotti (2019), autore di un recente “manuale” sull'*Outdoor Education*:

[Lo sviluppo dell'OE] non deve riguardare solamente i contenuti, bensì portare a modifiche strutturali nei processi d'insegnamento e apprendimento: in tal modo si pone l'accento sulla coerenza tra quanto si professa e il metodo con cui si perseguono gli obiettivi dichiarati. Non è per caso o moda, dunque, che l'OE elabori e divulghi percorsi attivi ed esperienziali all'aria aperta, ma in quanto qualsiasi progetto in grado di ‘fare scuola’ tramite l'immersione diretta nell'ambiente esterno, può contribuire a indicare e rafforzare le interconnessioni tra la comunità e il proprio territorio di riferimento, nonché a stimolare delle riflessioni come e quanto i processi formativi tengano conto dei rapporti società/ambiente” (Bortolotti, 2019, pp. 16-17).

Lo sviluppo dell'OE può essere politicamente intesa come una risposta alla costante de-contestualizzazione degli spazi educativi standardizzati,

verso una rottura di quel letto di Procuste e all'implosione dei paradigmi che sostengono l'*enclousers* contemporanei.

Più recentemente la discussione sul tema è stata posta al centro della rivista *Studium Educationis* "*Tracce di Outdoor Education*" (Benetton & Zanato Orlandini, 2020), in cui i diversi contributi testimoniano una varietà di proposte e di esperienze educative dell'*Outdoor Education* anche in Italia, accumulate, come riportato nell'introduzione, dalla necessità di promuovere l'acquisizione di una nuova coscienza ecologica. Proprio una curatrice del monografico, Mirca Benetton, nel suo intervento pone l'accento sul superamento stesso del "dissidio natura/cultura". Secondo la stessa autrice, «l'unità natura-cultura si manifesta nella stessa metafora del *giardino*, in quanto in esso la natura esprime la traccia dell'umanità e quest'ultima si inserisce rispettosamente nella natura» (Benetton, 2020a, p. 20). Le parole sulla metafora del giardino sembrano riecheggiare proprio quelle dello stesso Foucault sull'eterotopie, con cui si concepiva il giardino come "la più piccola particella del mondo". «Il giardino rappresenta fin dalla più remota antichità una sorta di eterotopia felice e universalizzante» (Foucault, 2011, p. 28).

Significativo è tale interesse all'*Outdoor Education* nelle discussioni sul valore delle pratiche educative durante l'emergenza pandemica Covid-19<sup>1</sup> che ancora di più ha esortato la discussione pedagogica verso un paradigma ecologico:

Il paradigma ecologico a cui deve rifarsi l'outdoor education, affinché il fuori possa associarsi all'educativo, sollecita a riprendere il tema sul significato pedagogico odierno che le idee di esperienza e di azione assumono nell'ambiente (Benetton, 2020b, p. 203).

Sullo sfondo di questa riflessione pedagogica ci sono quei progetti "ecologicamente orientati" che sempre più coinvolgono le attività educative, capaci di diventare veri e propri processi "istituenti" (Donato & Mancini,

<sup>1</sup> Si veda ad esempio, il DPCM, datato 11 giugno 2020, che allarga ulteriormente le maglie delle attività ammesse dopo il lockdown pandemico, dedica uno specifico documento (allegato 8) alle "Linee guida per la gestione in sicurezza di opportunità organizzate di socialità e gioco per bambini ed adolescenti nella fase 2 dell'emergenza covid-19". Al seguito della breve introduzione che apre a "Nuove opportunità per garantire ai bambini ed agli adolescenti l'esercizio del diritto alla socialità ed al gioco", dopo le indicazioni relative ai parchi gioco, l'allegato si dedica alle "Attività ludico-ricreative, di educazione non formale e attività sperimentali di educazione all'aperto (in inglese, outdoor education) per bambini e adolescenti di età 0-17 anni, con la presenza di operatori, educatori o animatori addetti alla loro conduzione, utilizzando le potenzialità di accoglienza di nidi e spazi per l'infanzia, scuole, altri ambienti similari ed aree verdi".

2018). Con il termine istituyente ci si riferisce alla doppia accezione di istituzione, quella di istituito/istituyente: il primo ha una lettura delle istituzioni statica, una forza d'inerzia conservatrice che cerca di preservare la situazione così com'è; la seconda avvia invece una lettura dinamica che privilegia soprattutto i processi trasformativi. L'istituyente si presenta come una tensione dialettica con l'istituito, una spinta, anche creativa, che vorrebbe indurre una trasformazione e un cambiamento. Le forze istituyente si muovono soprattutto in due modalità: la prima è quella teorica, quella epistemica ed ontologica, delle possibili cartografie; la seconda è quella pratica dei tanti progetti che si moltiplicano sul territorio, all'interno delle istituzioni stesse. Senza scindere teoria e pratica, si vuole rimarcare l'indissociabilità. Si vuole piuttosto esplicitare come «la pratica è un insieme di relè da un punto teorico all'altro, e la teoria è un relè da una pratica all'altra. Nessuna teoria può svilupparsi senza eventualmente incontrare un muro, e la pratica è necessaria per perforare questo muro» (Foucault, 1977b, p. 119, *Traduzione dell'Autore*). Tali processi istituyente, che si sviluppano nell'articolarsi delle pratiche dell'*outdoor education*, rispondono alle sfide attuali della pedagogia. L'antropologo Tim Ingold afferma che anche per la pedagogia oggi la sfida è, per così dire, «riportare la persona 'sulla terra', ripristinarla nel contesto primario del suo coinvolgimento in un ambiente» (Ingold, 2019b, p. 65) e per farlo si stanno producendo incredibili eterotopie.

Le cose cui ci si limitava a parlare o a discutere come fossero assenti divengono improvvisamente presenti e attive a pieno titolo, e cominciano a parlare per sé stesse. [...] Prendersi cura, infatti, non comporta unicamente ascoltare cosa gli altri hanno da dirci, ma anche rispondere loro in maniera adeguata. Si tratta di assolvere un debito ontologico, di restituire al mondo e ai suoi abitanti ciò che gli dobbiamo per la nostra formazione (Ingold, 2019a, pp. 81-82).

Alla luce di quanto detto sin ora, si delinea a partire dalla prospettiva ecologica la stessa teoria pedagogica non come “sterile razionalità del rappresentazionalismo” (Gregoriu, 2004), ma una “specificità pratica materiale” (Carmichae, 2012) capace di ri-pensare ontologicamente il concetto stesso di corpo. La teoria e la pratica pedagogica, infatti, sono come due facce della stessa medaglia: la teoria educativa non può essere separata dalla pratica, ma è essa stessa l'effetto delle pratiche, dei diversi modi di essere nel mondo, includendo, ovviamente, pratiche che separano la teoria dalla pratica (Edwards, 2012). Se l'approccio che scinde la teoria dalla pratica è legato in una particolare epistemologia rappresentazionale di matrice moderna, che rende visibile la polarizzazione nella dicotomia corpo/mente del secondo termine, la criticità sta nel fatto che attraverso questa polarizzazione si lascia alle spalle il mondo materiale per entrare nel dominio delle idee, dell'astrazione,

dove lo spazio elevato della mente rende possibile un oggettivante del corpo. Va dunque esplicitato con Barad (2007) che teorizzare, come sperimentare, è una pratica materiale. A partire da questo possiamo affermare che ripensare la pedagogia a partire dal corpo e dalle sue metamorfosi partecipa alla produzione di “mondi multipli”. Dunque «fare conoscenza non è semplicemente fare fatti, ma anche creare mondi, o piuttosto si tratta di creare specifiche configurazioni di mondi - non nel senso di renderle *ex nihilo*, o fuori dal linguaggio, dalle credenze o dalle idee, ma nel senso di impegnarsi materialmente come parte del mondo nel dargli una forma materiale specifica» (*ivi*, p. 91). La spinta per la pedagogia è quella di delineare un contro-dispositivo legato alle trasformazioni del mondo e, quindi, alla genealogia e all’ecologia delle soggettività materiali. Con quello che Franca Pinto Minerva definisce “approccio ecologico”, diventa centrale un approccio in cui «principi e valori, fatti e pratiche operative si presentano plurali, articolati e complessi, soggetti a svolte e rotture, in un intreccio di regole formali e pratiche di vita, di principi che divengono e si trasformano nel *continuum* della storia» (Pinto Minerva, 2016, p. 151). Parafrasando la stessa autrice, la ridefinizione dei rapporti teoria/prassi all’interno di un approccio ecologico cambia da una parte la relazione con il mondo e dall’altra comprende un nuovo modo di essere e di pensare la stessa pedagogia. Una pedagogia che può finalmente liberare la “potenza” del corpo nelle pratiche educative.

## 4.2 Cosa può un corpo (ecologico)?

Come si è visto, corpo ed ecologia - anche grazie alla “crisi” ecologica che ne evidenzia i limiti del pensiero moderno - si intrecciano. Il corpo, a lungo antitesi dell’ecologia attraverso il processo di individualizzazione - come visto nel secondo capitolo - attraverso quella “*enclousers*” moderna, messa in atto dai meccanismi di disciplinazione e normalizzazione, ha finito per emarginare (anche a livello pedagogico) le relazioni del dispositivo pedagogico dall’ambiente. Il corpo è una cartina tornasole, come scrive Oppermann, «il corpo è un testo locale di contesti globali, reso “altro ecologico” dalle forze del capitalismo che creano traiettorie di inquinamento ambientale estese fino ai singoli sistemi metabolici. Il corpo, allora, è il luogo in cui si incarnano le tossicità di biomi ed ecosistemi» (2015, p. 122). Giunti verso la conclusione di questo lavoro - memori della discussione sulla svolta ontologica - si può affermare che è «nel corpo che l’ecologia trova la sua espressione» (*ibidem*).

Con gli spunti dei processi istituenti che trasformano radicalmente la pedagogia, si iniziano a elaborare teorie ecologiche, intese come teorie che mirano - come caldeggiato da Franco Cambi - alla «trasformazione sia nella concezione di sé sia nel modo di abitare il mondo» (2017, p. 50) in cui il corpo sia elemento imprescindibile e cardine dei processi educativi e dell'analisi pedagogica. In particolar modo con la sua “metamorfosi”, origine delle prospettive di un corpo inteso come un fascio di affezioni e capacità. Il legame tra ecologia e corpo è centrale per numerosi autori contemporanei, basti ricordare in antropologia i lavori di fenomenologia culturale basati sul *paradigma dell'incorporazione* di Thomas Csordas (1990, 2002) che presta attenzione all'esperienza incorporata acquisita attraverso relazioni sociali e processi storici e culturali e della sua ricaduta in campo pedagogico. Proprio secondo questo autore, il processo di incorporazione inizierebbe già in una fase precedente rispetto alla capacità di una sua comprensione in termini razionali del *cogito* da parte del soggetto. “In virtù del fatto che tale processo è pre-categoriale, pre-oggettivo, pre-concettuale, percettivo appunto, ma non pre-culturale, gli esseri umani sono artefici della costruzione culturale della realtà senza necessariamente esserne consapevoli” (Csordas, 1990, p. XX). Si afferma, dunque, che l'individuale, il personale, il soggettivo è sociale, collettivo. Di matrice fenomenologica è anche il recente testo *Per un paradigma del corpo: una rifondazione filosofica dell'ecologia* del filosofo Manlio Iofrida (2019) in cui si ripensa ecologicamente il corpo attraverso la filosofia francese di Merleau-Ponty, tradizione di pensiero che ha molto riflettuto sulla corporeità e che anche per questo ha influenzato alcune scuole pedagogiche italiane<sup>2</sup>.

Il metodo fenomenologico è soprattutto una comprensione diretta e descrizione in profondità – un modo di accordare peso uguale a tutte le modalità dell'esperienza umana, in qualsiasi modo esse si chiamino, e decostruire i rivestimenti ideologici che assumono quando sono teorizzate”. [...] “la fenomenologia è lo studio scientifico dell'esperienza. Essa è un tentativo di descrivere la coscienza umana nella sua immediatezza vissuta, prima che sia soggetta ad elaborazione teoretica o sistematizzazione concettuale. Nelle parole di Paul Ricoeur, la fenomenologia è ‘un'investigazione sulle strutture dell'esperienza che precede l'espressione linguistica ad esse connessa’ (Jackson, 1996, p. 2.).

Questo lavoro, con la presa in considerazione del piano ontologico instaura e con la prospettiva delle analisi fenomenologiche, delinea una sottile

<sup>2</sup> Per quanto riguarda le scuole Pedagogiche italiane che si interessano particolarmente alle questioni del corpo attraverso la lente fenomenologica si ricorda quella bolognese di Piero Bertolini. Proprio su questa si veda la collettanea *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche* a cura di Lucia Balduzzi (2002).

quanto sostanziale differenza perché prova a guardare all'intero dispositivo piuttosto che alle singole linee. Con Tim Ingold in particolar modo, si articola, in termini ecologici, sia quanto sviluppato nella discussione "ontologica" sia l'idea dell'antropologia fenomenologica dei soggetti come esseri-nel-mondo, teorizzando, anche attraverso diverse etnografie, molteplici modi di relazionarsi con l'ambiente. Il filo conduttore sarà quello di provare a rispondere alla domanda spinoziana posta come titolo del paragrafo e come problema ecologico, nel senso che la potenza corporea è sempre legata a delle condizioni di esercizio e dalle relazioni. «Comprendere un corpo dal punto di vista della potenza, significa comprenderlo dal punto di vista delle sue relazioni con l'ambiente esterno» (De Fazio, 2019, p. 55). Si interpella, dunque, attraverso l'ecologia, lo spinozismo deleuziano.

Il corpo cela qualcosa di fondamentale: se ci fissiamo sulla specie o sul genere non sapremo mai cosa è in grado di affettare o distruggere il nostro corpo. Il potere di essere affetti: l'unica questione degna di essere posta. Che cosa distingue un rospo da una scimmia? Non tanto le differenze specifiche o i caratteri generici, dice Spinoza, ma il fatto che non hanno la stessa capacità di essere affetti. Bisognerebbe realizzare delle vere e proprie mappe degli affetti degli animali. Lo stesso per uomini: fare una mappa dei loro affetti possibili. Diventerebbe evidente che, osservando le culture e le società, gli uomini non hanno sempre avuto la stessa capacità di essere affetti. È risaputo che uno modi impiegati per sterminare i popoli amerindi consisteva nel lasciare luogo le piste vestiti infetti dal virus dell'influenza, presi nell'ambulatori medici. Gli indiani non erano in grado di sopportare l'"affetto-influenza". Non c'era bisogno di mitragliatrici: morivano come le mosche. D'altra parte è altrettanto evidente che noi non vivremmo molto a lungo nella foresta (Deleuze, 2013, pp. 55-56)

"Cosa può un corpo?", chiede Spinoza. Tale domanda non è posta su una questione generale di un corpo generico ma declinato nei corpi soggettivi, indagando di quali esperienze e di quali capacità si possa essere capaci. L'esperienza è la modalità con cui si conoscono le proprie capacità: come ricorda il filosofo, nessuno conosce le proprie capacità in modo preliminare all'esperienza; "non sappiamo per niente cosa può un corpo" o della propria potenza, intesa come capacità affettiva, che a secondo dalle esperienze "fabbrica" il corpo. Il riferimento di Deleuze è diretto al libro più importante di Spinoza, l'Etica, in cui vi si trovano due termini due termini latini: *affectio* e *affectum*. Deleuze traduce la prima con "affezione" e la seconda con "affetto". Una distinzione cruciale rispetto ad altri autori che utilizzano genericamente un solo termine e dunque tralasciano la definizione del corpo quale insieme dei rapporti che lo compongono o lo assimilano al suo potere di essere affetto. Dice Deleuze: «l'unico modo di acquisire conoscenza dei corpi

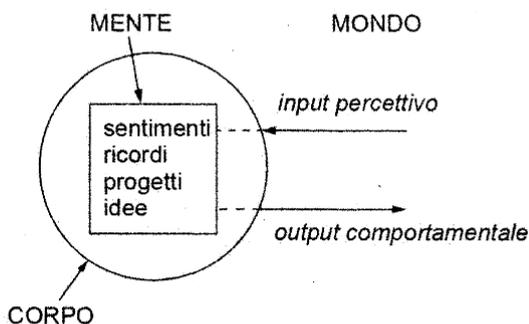
esteriori sono le affezioni che essi producono sul nostro» (*ivi*, p. 53), riprendendo la seconda parte dell'etica. Un'affermazione anticartesiana per eccellenza, perché esclude ogni autonoma rappresentazione da parte della *res cogitans*. Suely Rolnik, psicanalista brasiliana esiliata in Francia durante la dittatura militare che ha lavorato con Félix Guattari e ha contribuito alla diffusione del suo pensiero e quello di Deleuze in Brasile, in particolare traducendo Mille Piani, propone di realizzare una cartografia degli affetti e delle affezioni perché anche i paesaggi sociali sono cartografabili.

La cartografia, in questo caso, accompagna e si svolge contemporaneamente allo smantellamento di alcuni mondi - la loro perdita di significato - e la formazione di altri: mondi che sono creati per esprimere gli affetti contemporanei, in relazione ai quali gli universi in vigore sono diventati obsoleti. Essendo compito del cartografo tradurre in linguaggio gli affetti che richiedono questo passaggio, da lui ci si aspetta fondamentalmente di essere immersi nelle intensità del suo tempo e che, attento ai linguaggi che trova, divori quelli che sembrano elementi possibili per la composizione delle cartografie necessarie. (Rolnik, 1989, pp. 15-16).

Il cartografo - aggiunge l'autrice - è soprattutto un antropofago, per evidenziare la possibilità di incorporare le prospettive altre. Una funzione che in questo lavoro, come si è visto, spetta soprattutto all'antropologia, intesa come filosofia *con* i popoli. Così come esplorato da Viveiros de Castro, nel pensiero amerindio di quelle che egli definisce *metafisiche cannibali*. Metafisiche, dunque, capaci di cogliere diverse prospettive.

Forme differenti di corporeità come quelle analizzate dall'antropologo Tim Ingold che pongono proprio a paragone il modello occidentale con quello della società degli *Ojibwa* (o *Ojibway*), originari nell'odierno stato del Michigan e sulle coste settentrionali del Lago Superiore e del Lago Huron, chiamati impropriamente dai colonizzatori *Chippewa*. Società nordamericana che - al pari di quella Sudamericana Amerindia - ha subito quel processo di colonizzazione tanto nelle forme necropolitiche tanto in quello che si è definito "epistemocidio". Il modello sul differente concetto di persona è emblematico, anche sulle differenze sociopolitiche che ne derivano.

## IL MODELLO OCCIDENTALE



## IL MODELLO OJIBWA

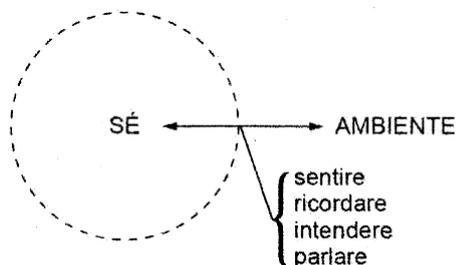


Fig. 2: Il modello occidentale e il modello ojibwa della persona (Ingold, 2019b, p. 80)

Ciò che mette in luce l'antropologo con questo schema è come l'ambiente non sia solamente una dimensione bio-fisica, ma comprende aspetti culturali e sociali: esso non è qualcosa di neutro per cui si agisce *su*, ma piuttosto *con*, con le relazioni, con le prospettive. Tale figura mette in evidenza il fatto che le relazioni sociali sono in rapporto di continuità con gli altri costituenti del loro ambiente: non c'è alcuna rottura radicale tra i campi delle relazioni sociali e di quelle ecologiche (Ingold, 2019b). Le forme di vita possono essere molteplici e variare con i processi educativi; al centro c'è una capacità metamorfica con fenomeni ambientali o con soggettività più o meno tangibili. «La formazione del sé è allo stesso tempo formazione di un ambiente per quel sé, ed entrambi emergono da un processo comune» (*ivi*, p. 73), in cui il corpo è una "veicolo" per estendere tale esperienza. Si può dunque affermare che il mondo non è qualcosa di esterno, ma un'eccedenza in continua generazione da me. Una lezione, questa, che può essere inglobata in una più ampia progettualità pedagogica delle pratiche pedagogiche ecologicamente

orientate come pratiche di sperimentazioni, di vera e propria decolonizzazione della pedagogia<sup>3</sup>, che sappia intendere la relazione con il corpo come ecologica sempre in divenire.

Così, laddove noi, membri privilegiati di tali società possiamo fare cose che *loro* - gente di altre "culture" - non sanno fare, questo è tipicamente attribuito al maggior sviluppo, in noi, di universali capacità umane. Ma laddove loro sanno fare cose che noi non riusciamo a fare, questo è attribuito alla particolarità della loro tradizione culturale. Ragionare in questo modo significa applicare due pesi e due misure, secondo il senso occidentale della propria superiorità sugli "altri", secondo un senso della storia come sua progressiva realizzazione, e secondo una visione marcatamente etnocentrica. Delle potenzialità umane (Ingold, 2016, p. 60).

Così, nel ritornare alla domanda "cosa può un corpo?", si può dire che «non si può determinare cosa *sia* un essere umano, o cosa sia in natura umana, al di fuori dei modi molteplici in cui esseri umani *divengono*, nel vivere le proprie vite, comunità e ambienti diversi» (*ivi*, p. 62). Per definire la capacità che l'autore chiama *skill*, due sono i punti da prendere in considerazione.

Prima di tutto l'abilità (*skill*) non è una proprietà dell'individuo isolato, o un corpo umano soltanto, ma dell'intero sistema relazioni costituite dalla presenza dell'artigiano in un ambiente riccamente strutturato. Questo sistema corrisponde a ciò ho descritto prima, con riferimento specifico alla tessitura come un campo di forze. L'abilità (*skill*) non consiste solo nell'applicazione meccanica di una forza esterna. Come è visto nel tessere, comporta le qualità della cura del giudizio e della destrezza (Ingold, 2016, p. 210).

Il Camminare, ad esempio, può essere inteso come una delle attività umane più comuni, eppure esso è legato ai processi educativi ed è stato spesso ignorato, se non delegittimato. Il camminare è stato spesso associato

<sup>3</sup> «È solo una vecchia abitudine quella che continua segretamente a farci pensare che essere ingegnere sia intrinsecamente meglio che essere sciamano; o che il medico rappresenti un modo di umanità più alto rispetto a quello del cacciatore nella brousse. Perché i nostri bambini possano diventare matematici, meccanici o filosofi, e quindi entrare in relazioni di un certo tipo con determinati enti del nostro mondo, li cresciamo in un ambiente che fin dall'inizio seleziona e favorisce determinate facoltà (capacità di calcolo, verbalizzazione, deduzione, abilità tecnica); allo stesso modo, perché i bambini Dogon possano diventare guaritori ed entrare in relazione con determinati spiriti; o perché i bambini Achuar possano diventare sciamani ed entrare in relazione con le piante della selva, e necessario che vengano cresciuti in contesti che rendano possibili certe relazioni e favoriscano determinate capacità. In breve: se per fare un medico servono almeno trent'anni di Bildung altrettanti ne servono per fare uno sciamano, un cacciatore, un guaritore, una levatrice. E spesso anche molti di più» (Consigliere, 2014a, p. 36).

all'assenza di conoscenza e di vita ai margini dell'istruzione o alla perdita di tempo. Il camminare come un modo per conoscere è stato ignorato considerandolo un accessorio, sebbene sia fondamentale per l'acquisizione della conoscenza: solo recentemente si è arrivato ad affermare che il movimento è intrecciato al pensare. Piuttosto che uno svago, camminare dovrebbe, quindi, essere considerato un'attività educativa che non pone solo una visione individuale di crescita, ma anche collettiva: quella del cambiamento sociale. In Inghilterra, ad esempio, durante gli anni 70' e 80', Colin Ward e Tony Fryson della *English Town and Country Planning Association* hanno promosso un lavoro educativo denominato "streetwork" (1973) attraverso il *Bulletin of Environmental Education*. Tale esperienza mette in luce a partire dagli anni '60 la nascita e il collegamento di due idee radicali del campo dell'educazione e dell'ambiente. Gli autori infatti collegavano nel loro lavoro le idee del movimento ambientalista e le critiche all'istituzione scolastica di autori come Freire e Illich, dando inizio a una rete di persone, luoghi e pedagogie che hanno utilizzato l'ambiente come strumento di apprendimento. Tale esperienza è particolarmente interessante, ancora oggi, perché invece di concentrarsi solo sull'ambiente "naturale", come fecero la maggior parte dei progetti all'epoca che provavano a utilizzare l'educazione ambientale, Ward sostenne lo studio delle aree urbane come percorso di cittadinanza attiva.

Si può mettere ben in evidenza quanto l'abitare in un ambiente permetta incorporazione della conoscenza di pratiche quotidiane, ponendo soprattutto il corpo direttamente implicato nei processi educativi:

La conoscenza del mondo si ottiene muovendosi all'interno di esso, esplorandolo, prendendolo in carico, sempre attenti ai segni attraverso i quali si manifesta. Imparare a vedere, allora, non riguarda l'acquisizione di schemi spendibili per *costruire* mentalmente l'ambiente, bensì concerne il conseguimento delle abilità necessarie al *coinvolgimento* percettivo diretto con i suoi costituenti, umani e non-umani, animati e inanimati. Non è un processo di inculturazione ma di acquisizione di capacità (Ingold, 2014, p. 119).

La dialettica tra il costruire e l'abitare indagata dall'autore in più lavori (Ingold, 2014) vede nel concetto di paesaggio un'interessante relazione che connette i poli dell'abitare e dell'agire/costruire. I significati che si possono attribuire al termine paesaggio sono numerosi (Jakob, 2009; Zagari, 2006): generalmente si può intendere con tale termine un'entità ecologica complessa di relazioni tra differenti elementi, un rapporto dinamico tra diversi "corpi" che lo abitano. Il paesaggio non può essere la riduzione dell'ambiente alla mera funzionalità di transito, di sfruttamento e consumo di suolo, trasformazioni che possono essere lette come mera "distruzione del paesag-

gio”, causata da una mancanza di visione prospettica del paesaggio (Gan-gemi, 2019). Il diverso rapporto con il paesaggio è indagato a partire dall’analisi etnografica che Tim Ingold fa sulla società Pintupù dell’Australia Occidentale, delineando quattro importanti caratteristiche della relazione tra questa popolazione e il paesaggio:

Primo, il paesaggio non è un sostrato già dato e in attesa di essere solcato da eventuali attività che vi si conducono, ma è esso stesso la cristallizzazione di attività svolte nel passato al livello fenomenico degli antenati umani, ma ancor di più al livello degli esseri ancestrali. Secondo, esso non è tanto una superficie continua, quanto piuttosto una rete topologicamente ordinata di luoghi ciascuno identificato da qualche caratteristica fisica, e dei sentieri che li connettono. Terzo, il paesaggio fornisce abitanti umani i lineamenti dell’identità personale e sociale, garantendo a ciascuno uno specifico punto d’origine e un destino specifico. E quindi, in quarto luogo il movimento della vita sociale è esso stesso un movimento *nel* (e non *sul*) paesaggio, i cui punti fissi di riferimento sono località, o “siti”, fisicamente segnati. In breve, il paesaggio non è uno scenario esterno o una piattaforma per la vita, che sia quella degli esseri ancestrali del Sogno o quella delle loro incarnazioni umane nell’arco del tempo. Piuttosto è monumento durevole della vita (Ingold, 2014, pp. 115-116).

L’autore, anche qui, mette ben in evidenza quanto l’abitare un paesaggio serva a incorporare la conoscenza di pratiche quotidiane. «In verità, nulla viene davvero trasmesso. La crescita della conoscenza pratica nella storia di vita di una persona ristorata non della trasmissione di informazioni ma di una riscoperta guidata. Con questo intendo dire che ad ogni generazione, gli apprendisti imparano per mezzo del loro essere situati in determinati contesti nei quali, alle prese con certi compiti viene loro mostrato cosa fare e a cosa prestare attenzione, sotto la tutela di mani più esperte» (Ingold, 2016, pp. 68-69). Quello che appare chiaro dal punto di vista dell’autore è che «conoscenza perciò lungi dal risiedere nelle strutture del mondo e nelle strutture della mente, dalla persona conoscente, è invece immanente del conoscente e si sviluppa nel contesto della pratica, si instaura grazie alla sua presenza in quanto essere-nel-mondo» (*ivi*, p. 70). La conoscenza fuori dalla «svolta culturalista è incorporazione, non interpretazione. Impariamo a conoscere l’ambiente non osservandolo, non attraverso una verifica mentale volta a testare le nostre rappresentazioni di fronte all’evidenza dei sensi, ma muovendoci dentro di esso» (Ingold, 2019a p. 87). L’autore pone l’esempio del camminare e del muoversi come pratica di conoscenza: si conosce dunque, attraverso il corpo, non con la mente che è anch’essa generata da pratiche del corpo. Ingold cita soprattutto Gregory Bateson (1976) per far fronte alla relazione corpo-mente nei processi educativi, in cui la mente non è limitata

dalla pelle, ma piuttosto si estende nell'ambiente lungo i molteplici sentieri del coinvolgimento sensoriale, così a sua volta il «corpo non è un'entità statica e isolata ma si dà in movimento, subisce una crescita e un continuo movimento secondo molteplici relazioni ambientali. Corpo e mente perciò, non sono cose separate ma modi di scrivere la stessa cosa o meglio lo stesso processo, cioè stessa attività dell'organismo-persona nel suo proprio ambiente» (Ingold, 2016, p. 73). Il problema ecologico – come ricorda il filosofo italiano Manlio Iofrida – «non è una mera questione oggettiva, ma attiene alla relazione fra il soggetto vivente e l'ambiente, e in questo sta già tutto il senso filosofico dell'ecologia» (2019, p. 45). L'individuo, la persona, la soggettività non sono “qualcosa” di pre-esistente ma - come riporta Ingold – sono il “dispiegarsi creativo di una relazione”:

Come incarnazioni di relazioni le persone esistono e persistono solo nella misura in esse sono attivamente mantenute all'interno del movimento della vita sociale. Quindi non postuliamo individui a priori come entità pre-date già funzionanti, per poi generare la vita sociale immaginando di associarli e di farli interagire sotto l'impulso delle loro nature individuali. Cominciamo invece dalla vita sociale, come una formazione progressiva di relazioni nelle strutture della coscienza. Questa formazione, come abbiamo visto, equivale alla generazione delle persone (*ivi*, pp. 102-103).

In sintesi, abitare un mondo è l'intrecciarsi delle vite, qualcosa che fa eco con il lascito freiriano in cui nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, ci si educa insieme, con la mediazione del mondo:

[...] abitare un mondo, in breve equivale al continuo intreccio temporale delle nostre vite l'una con l'altra e con i diversi elementi del nostro ambiente. Il mondo della nostra esperienza è, di fatto, in un continuo divenire senza fine attorno a noi mentre noi lo intrecciamo. Se esso ha una superficie è come la superficie di un cesto: non ha un “dentro” o un “fuori”. La mente non è al di sopra o la natura al di sotto; piuttosto, se ci chiediamo dove sia la mente, essa sta nell'intreccio della superficie. È all'interno di questo intreccio che i nostri progetti di produzione qualunque essi siano, vengono formulati e posti in atto. Solo se saremo capaci di tessere, solo allora potremo produrre (*ivi*, p. 216).

L'educazione si può porre, in ultima analisi, come quella pratica del corpo che intreccia linee, in cui l'autore, in uno degli ultimi lavori tradotti in italiano, si propone proprio lo “studio della vita delle linee”, in cui “ogni essere vivente è una linea” (Ingold, 2020). In ciò si possono udire echeggiare le parole di Deleuze e Guattari sulla linea del divenire; propri questi scrivono, infatti: «Un divenire non è né uno né due né rapporto dei due, ma tra i due»

(2017, p. 408). E se riprendendo Viveiros de Castro «le capacità di intenzionalità consapevole e di agency definiscono la posizione del soggetto» (2019a, p. 99) il corpo non è che l'elemento ecologico più importante delle pratiche educative.

## Conclusioni

La “morte” dell’uomo non è stata neutra per le scienze legate ad esso, come quelle umane, ma ha avuto degli effetti tragici che si sommano alla costante delegittimazione degli studi umanistici come studi secondari. Questo scava ancora di più il solco di quella “grande ripartizione” moderna della scienza ben distinta dalla filosofia, secondo cui solo alla prima spetta l’esplosione del reale, del mondo, uno e ben definito da leggi “naturalisti”.

Si direbbe che la scienza e la filosofia seguano due vie opposte, perché i concetti filosofici hanno per consistenza degli eventi, mentre le funzioni scientifiche hanno per riferimento degli stati di cose o mescolanza: attraverso i concetti la filosofia non cessa di astrarre dallo stato di cose un evento consistente [...] mentre la scienza non cessa, attraverso le funzioni, di attualizzare l’evento in uno stato di cose, una cosa o un corpo riferibili (Deleuze & Guattari, 2002, p. 121).

Come introdotto già dal premio Nobel Ilya Prigogine nel suo lavoro insieme a Isabelle Stengers (1979), si ripropone una “nuova alleanza” tra filosofia e scienze. Spunti epistemici interessanti, quelli di Prigogine e Stengers, ripresi anche da Deleuze e Guattari in *Che cos’è la filosofia?* che mettono ben in luce come gli eventi non possano mai essere spiegati in termini di “leggi”, ma in termini di processi<sup>1</sup>, intesi come una serie continua di eventi che producono una rottura permanente degli equilibri stabiliti. Una rottura che mette in discussione le discipline moderne e il loro potere di oggettivare

<sup>1</sup> Nell’ambito della fisica, Prigogine ha parlato degli stati in cui le differenze minime si propagano anziché annullarsi e in cui dei fenomeni affatto indipendenti entrano in risonanza, in congiunzione. In tal senso, un evento può essere ostacolato, represso, recuperato, tradito, e nondimeno ne resta sempre qualcosa d’insuperato. Per quanto vecchio, l’evento non si lascia superare: è apertura di un possibile. S’insinua sia all’interno degli individui, sia tra le maglie della società. Nello specifico Deleuze & Guattari (2010) utilizzano il concetto di “processo dissipativo”.

e assoggettare, ridefinendo una diversa articolazione della dicotomia natura/cultura e del rapporto tra se stesse. La scissione tra rappresentazione ed esperienza ha infatti prodotto nella modernità la nascita delle “discipline” che, come si è visto, rappresenta nel dispositivo pedagogico tanto sedimentazioni del sapere quanto strategie del potere. Dunque, le discipline, se da una parte possono voler dire educazione, apprendimento, insegnamento, dall’altra possono diventare un dispositivo di punizione, castigo, autorità e repressione.

La stessa Educazione Fisica può essere intesa come una specifica disciplina moderna che, a scapito della sensibilità, legittima un lavoro “sul” corpo piuttosto che “del/dal” corpo. È a partire da questa sedimentazione/strategia sul corpo che si è sviluppata una critica, una piega nel dispositivo pedagogico, che cammina per divenir-altro.

Il cammino dello studioso è comunque continuo. A prescindere dai suoi giri e rigiri, dalle convergenze e dalle divergenze, non attraversa nessun confine territoriale. Nella pratica, ogni disciplina è una convergenza più meno temporanea: non un campo delimitato, ma un insieme di linee di interesse tracciate dai diversi studiosi. E siccome trecciarsi di queste linee continua mentre gli studiosi procedono la loro strada, la disciplina è insieme processuale e aperta. Quando le discipline non consentono più di avanzare, si disfano, piuttosto che frammentarsi, e le linee che le componevano per altre direzioni per legarsi con altre linee in altre convergenze. Considerato nella sua interezza, quest’intrico di linee, che si fa si disfa in punti diversi, forma il grande arazzo della conoscenza la ricerca accademica non smette mai di tessere. (Ingold, 2019a, p. 167)

Le pieghe del corpo non possono definirsi come un lavoro “interdisciplinare” perché, come riporta il concetto di interdisciplinarietà, ha spesso il compito di enfatizzare lo spazio tra discipline piuttosto che la matrice comune, che possono essere collegate da qualche operazione di connessione del tutto diversa da quella che si muove su terreni ontologici e sociopolitici. Infatti, come mette in evidenza Ingold, l’operazione o il “problema” dell’interdisciplinarietà non sorge nel corso del normale lavoro di ricerca accademica, ma sorge nella contestualizzazione della conoscenza. A questo problema, le pieghe del corpo e le trasformazioni del dispositivo pedagogico cercano di disfare le discipline come compartimenti stagni; in tal caso, il concetto di corpo può essere inteso come una “linea d’interesse”.

Così come era stato per i movimenti sociali degli anni sessanta/settanta, questo si riconfigura anche oggi nelle forme istituenti delle pratiche educative. Queste sono considerate come vere e proprie pratiche di liberazione, così come indica Paulo Freire nei compiti della pedagogia critica radicale e liberatrice:

Uno dei compiti primari della pedagogia critica radicale e liberatrice è lavorare per la legittimità del sogno etico-politico del superamento della realtà ingiusta. È lavorare per la genuinità di questa lotta e la possibilità di cambiare, vale a dire, è lavorare contro la forza dell'ideologia fatalista dominante, che stimola l'immobilità degli oppressi e il loro accomodamento alla realtà ingiusta, necessaria al movimento dei dominatori. È difendere una pratica docente in cui l'insegnamento rigoroso dei contenuti giammai si faccia in forma fredda, meccanica e bugiardamente neutra. È in questo senso che la pedagogia radicale non può fare assolutamente nessuna concessione agli artifici del pragmatismo neoliberale che riduce la pratica educativa al training tecnico-scientifico degli educandi. Al training e non alla formazione (Freire, 2000, p. 22).

Nelle critiche ai processi di individualizzazione e normalizzazione del corpo e nelle alternative educative, si apre la possibilità di ribaltare in pedagogia la biopolitica come forma di politica sulla vita in una biopolitica affermativa di una politica della vita, in cui il fine dell'educazione non è mai pura sopravvivenza, ma *modus*, "forme di vita" per far fronte ai problemi etico-politici, o quantomeno impegnandosi a tali risoluzioni. Dunque la scuola non è la separazione dalla vita, ma vita stessa. La capacità di decolonizzare la pedagogia come disciplina moderna, proprio a partire dal corpo, ci pone davanti all'esperienza moderna europea che attraverso la dicotomia natura-cultura ha prodotto una colonizzazione tanto interna quanto esterna: «Decolonizzare i saperi è un esercizio che parte dal rifiuto della violenza epistemica e materiale prodotta da una certa narrazione dell'esperienza europea, la quale ponendosi come modello normativo della modernità, legittima e rende universali i suoi dispositivi di conoscenza» (Conelli & Meo, 2017, p. 9). In particolar modo, con le "prospettive" analizzate, si è tentato di aprire la possibilità del corpo nei processi educativi rispondendo circa la crisi ecologica. Avanzare con la riflessione di un'ecologia del corpo dentro le pratiche educative - che sappia riarticolare le dicotomie moderne di natura/cultura, soggetto/oggetto, mente/corpo attraverso l'impronta *ecosofica* - serve soprattutto a trasformare le pratiche.

Un rapporto educativo che sappia guardare all'ecologia del corpo, come dimostrato nel lavoro, servirebbe soprattutto a ridisegnare una diversa relazione con il mondo e con gli altri, al riparo dell'individualismo di stampo capitalistico che ci vede sempre più come soggettività "rinchiuse" in dei confini corporali privatizzati, alterando e falsificando le relazione con il mondo. La crisi ecologica – così come la crisi pandemica – secondo quanto enunciato da Emanuele Coccia sulle pagine di *Métamorphoses*, «è una forza pura della metamorfosi che circola di vita in vita senza essersi fermata ai confini di un corpo. Libero, anarchico, quasi immateriale, senza appartenere a nessun individuo ha la capacità di trasformare tutti gli esseri viventi» (2020, s.p.). La

crisi pandemica è sicuramente indicativo del profondo cambiamento del “nostro” mondo. Come continua l’autore, infatti:

La crisi epidemiologica alla fine sarà superata, ma l’emergere di questo virus ha già irreparabilmente cambiato i nostri stili di vita, le realtà sociali, gli equilibri geopolitici. L’ansia che noi proviamo oggi deriva in gran parte dal fatto che ci rendiamo conto che il più piccolo essere vivente sia capace di paralizzare la civiltà umana meglio equipaggiata da un punto di vista tecnico. Questo potere trasformatore di un essere invisibile produce, penso, una messa in discussione del narcisismo delle nostre società (*Ibidem*).

Un antinarcisismo che ci costringe a metamorfosi ma nella continua riaffermazione della vita, perché - come ricorda lo stesso Foucault - «il biopotere tende ad assumere la vita e i suoi meccanismi, per divenire un agente di trasformazione della vita umana; questo tuttavia, non significa che la vita sia stata integrata in maniera esaustiva alle tecniche che la dominano e la gestiscono. Essa fugge senza posa. Le forze che resistono si appoggiano proprio su quello che il potere investe, cioè sulla vita e sull’uomo in quanto essere vivente» (2014b, p. 128). Fare una cartografia è in ultima analisi, come ricordano Amador e Fonseca, «metamorfosi e anamorfosi presi come un processo di differenziazione» (2009, p. 33). Il lavoro segue una discussione epistemica e ontologica per giungere alla trasformazione delle pratiche. Pensare ad un’ecologia del corpo nella relazione educativa non trasforma solamente la disciplina del corpo, che nel dispositivo educativo è visibile e dicibile a partire dall’educazione fisica, ma ci spinge a modificare l’intero dispositivo.

## Riferimenti bibliografici

- Abberley, P. (1987). The Concept of Oppression and the development of a Social Theory of Disability. *Disability & Society*, 2(1), 5-19. <https://doi.org/10.1080/02674648766780021>
- Adams, M. L., Davidson, J., Helstein, M. T., Jamieson, K. M., Kim, K. Y., King, S., & Rail, G. (2016). Feminist Cultural Studies: Uncertainties and Possibilities. *Sociology of Sport Journal*, 33(1), 75-91. <https://doi.org/10.1123/ssj.2014-0060>
- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Roma: Nottetempo.
- Ahmed, S. (2017). *Living a Feminist Life*. Durham: Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822373377>
- Allen Ratliff, G. (2019). Social Work, Place, and Power: Applying Heterotopian Principles to the Social Topology of Social Work. *Social Service Review*, 93(4), 640-677.
- Andrews, D. L. (2002). Coming to terms with cultural studies. *Journal of Sport and Social Issues*, 26(1), 110-117.
- Andrews, D.L. (2008). Kinesiology's inconvenient truth and the physical cultural studies imperative. *Quest*, 60(1), 45-62. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483568>
- Angus, T., Cook, I., & Evans, J. (2001). A Manifesto for Cyborg Pedagogy? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(2), 195 - 201. <https://doi.org/10.1080/10382040108667439>
- Arcilla, R. V. (2002). Why aren't philosophers of education and educators speaking to each other. *Educational Theory*, 52(1), 1 - 11. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00001.x>
- Armstrong, A. (2008). Beyond Resistance: a response to Žižek's critique of Foucault's subject of freedom. *Parrhesia*(5), 19 - 31.
- Armstrong, D. (1987). Bodies of Knowledge: Foucault and the Problem of Human Anatomy. In G. Scambler (Ed.), *Sociological Theory and Medical Sociology*. London: Tavistock.
- Azzarito, L. (2009). The Panopticon of physical education: pretty, active and ideally white. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/17408980701712106>

- Badmington, N. (2003). Theorizing Posthumanism. *Cultural Critique*, 53(Winter), 10 - 27. <https://doi.org/10.2307/1354622>
- Baker, B. M., & Heyning, K. E. (2004). *Dangerous Coagulations? The Uses of Foucault in the Study of Education*. New York: Peter Lang.
- Balduzzi, L. (Ed.). (2002). *Voci del corpo. Prospettive pedagogiche e didattiche*. Milano: La Nuova.
- Ball, S. J. (2012). *Foucault, power, and education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078662>
- Ball, S. J. (2017). *Foucault as Educator*. Cham: Springer. doi:10.1007/978-3-319-50302-8
- Ball, S. J., & Shilling, C. (2017). General Introduction. In B. S. J., & S. C. (Eds.), *Education Policy Studies* (Vol. 1, pp. 1 - 20). London: Routledge.
- Barad, K. (2007). *Meeting the Universe Halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Barbanti, C. (2016). La scuola: una miriade di assemblaggi sociomateriali. Nuovi quesiti, processi e oggetti nella ricerca in ambito educativo attraverso l'approccio dell'Actor-Network Theory. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 183-198. doi:10.12828/83018
- Barden, O. (2016). Heterotopic affinity spaces. *Power and Education*, 8(3), 222 - 236. <https://doi.org/10.1177/1757743816677134>
- Barone, P. (2004). Risorse umane: attraversamento clinico del dispositivo pedagogico tra affetti materiali e simbolici. In A. Rezzana, & S. Ulivieri Stiozzi (Eds.), *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane* (pp. 97 - 110). Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (2012). Corpo e tecnologie: il reincanto del concreto. In I. Gamelli, *Ma di che corpo parliamo? I saperi incorporati nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone, P. (2014). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante, & D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 133 - 150). Milano: Cortina.
- Barry, A., Osborne, T., & Rose, N. (1996). *Foucault and Political Reason. Liberalism, Neoliberalism and Nationalities of Government*. Chicago: Chicago University Press.
- Barton, L. (Ed.). (2001). *Disability, Politics and Struggle for Change*. London: David Fulton.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. (G. Longo, Trans.) Milano: Adelphi.
- Bazzicalupo, L. (2006). *Il governo delle vite. Biopolitica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bazzicalupo, L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Milano-Udine: Mimesis.
- Benadusi, L. (2019). Le molte interpretazioni del concetto di competenze. Una maionese impazzita o ben assortita? . *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 41-62. <https://doi.org/10.12828/93391>
- Benadusi, L. C. (2018). *Prodromi e ricadute dei movimenti degli studenti*. Milano: Guerini.

- Benadusi, L., & Consoli, F. (2004). *La governance della scuola. Istituzioni e soggetti alla prova dell'autonomia*. Bologna: Il Mulino.
- Benetton, M. (2020a). Il giardino nell'Outdoor Education: un'opportunità per la crescita umana. *Tracce di Outdoor Education. Studium Educationis, 1*, 19-40.
- Benetton, M. (2020b). Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia Oggi, 18*(1), 197-209.
- Benetton, M., & Zanato Orlandini, O. (Eds.). (2020). *Tracce di Outdoor Education. Studium Educationis, 1*, 1-199.
- Berthaud, G., & Brohm, J.-M. (1972). *Présentation Partisans. Sport culture et répression*. Paris: Petite collection Maspéro.
- Besley, T., & Peters, M. A. (Eds.). (2007). *Subjectivity & Truth: Foucault, Education, and the Culture of Self*. New York: Peter Lang.
- Betti, M. (2007). Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da educação física, 18*(2), 207-217.
- Boarelli, M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Roma - Bari: Laterza.
- Bortolotti, A. (2019). *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*. Milano: Guerini.
- Bortolotti, A., Fullagar, S., Mora, B., Ni Shuilleabhain, N., De Martini Ugolotti, N., Bueno, A., Donato, A., Galak, E., Tonelli L., (2022), More-than-human Perspectives on Physical Activity, Health and Education. *Saude em Redes, 8*, pp. 513-527. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n3p513-527>
- Bourdieu, J.-C., & Passeron, P. (1972). *La riproduzione. Elementi per una teoria del sistema scolastico*. Bologna-Firenze: Guaraldi.
- Braidotti, R. (1995). *Soggetto nomade: Femminismo e crisi della modernità*. (T. D'Agostini, Trans.) Roma: Donzelli.
- Braidotti, R. (2003). *In metamorfosi. Verso una teoria materialista del divenire*. Milano: Feltrinelli.
- Braidotti, R. (2008). *Trasposizioni: Sull'etica nomade*. (A. M. Crispino, Ed.) Roma: Luca Sossella editore.
- Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. (A. Balzano, Trans.) Roma: DeriveApprodi.
- Braidotti, R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. (A. Balzano, Ed., & A. Balzano, Trans.) Milano: Meltemi.
- Brigati, R. (2019). La filosofia della svolta ontologica dell'antropologia contemporanea. In V. Gamberi, & R. Brigati (Eds.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 299-252). Macerata: Quodlibet.
- Brohm, J.-M. (1978). Analyse d'un groupe consacré à l'analyse d'une interrogation: quelles pratiques corporelles maintenant? In M. Bernard (Ed.), *Quelles pratiques corporelles maintenant?* Paris: Jean-Pierre Delarge.
- Brohm, J.-M. (1997). Autodissolution. *Quel Corps?* mar. 52.
- Brown, L. E. (2018). Post-colonial feminism, black feminism and sport. In L. Mansfield, J. Caudwell, B. Wheaton, & B. Watson (Eds.), *The Palgrave handbook of feminism and sport, leisure* (pp. 479-495). London: Palgrave Macmillan.
- Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P. (1991). *The Foucault effect: studies in Governmentality*. Harvester Wheatsheaf: Hemeln Hempstead.

- Burke, C. (2005). Containing the School Child: Architectures and Pedagogies. *Paedagogica Historica*, 41(4 - 5), 489-494. <https://doi.org/10.1080/00309230500165635>
- Cambi, F. (2002). Un modello integrato di epistemologia pedagogica. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in Italia*. (pp. 101-115). Milano: Bompiani.
- Cambi, F. (2017). La pedagogia generale oggi: identità e funzione . In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, & D. Sarsini (Eds.), *Pedagogia Generale. Identità, Percorsi, funzioni* (pp. 17-79). Roma: Carocci Editore.
- Cappa, F. (Ed.). (2008). *Foucault come educatore. Spazio tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: FrancoAngeli.
- Cappa, F. (2013). Il senso pedagogico della soggettivazione. *Nóema*, 4(1). <https://doi.org/10.13130/2239-5474/2908>
- Cappa, F. (2018). Education as a dispositif, subjectivation and the late Foucault. *materiali foucaultiani*, 7(13 - 14), 134 - 148.
- Carmichael, P. (2012). Tribes, Territories and Threshold Concepts: Educational materialisms at work in higher education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(51), 31-42. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00743.x>
- Castel, R. (2004). *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?* Torino: Einaudi.
- Cerrato, M. (2015). *La filosofia pratica di Foucault*. Milano - Udine: Mimesis.
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: four theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 97 - 112. <https://doi.org/10.1086/596640>
- Chandler, J. (2004). Critical Disciplinarity. *Critical Inquiry*, 30(2), 355–360. <https://doi.org/10.1086/421132>
- Chicchi, F., & Simone, A. (2017). *La società della prestazione*. Roma: Ediesse.
- Chignola, S. (2017). Sul dispositivo. Foucault, Agamben, Deleuze. In C. Conelli, & E. Meo (Eds.), *Genealogie della modernità. Teoria radicale e critica postcoloniale* (pp. 185-206). Milano: Meltemi.
- Coccia, E. (2020, Marzo 26). *Le virus est une force anarchique de métamorphose*. Retrieved from Philosophie magazine: <https://www.philomag.com/articles/emanuele-coccia-le-virus-est-une-force-anarchique-de-metamorphose>
- Cole, D. R. (2011). Matter in Motion: The educational materialism of Gilles Deleuze. *Educational Philosophy and Theory*, 44(s1), 3 - 17. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00745.x>
- Colectivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Colicchi, E. (2008a). Prefazione. In E. Colicchi (Ed.), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea* (pp. 15-30). Roma: Carocci Editore.
- Colicchi, E. (2016). La teoria pedagogica . In M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 25-44). Carocci Editore.

- Conelli, C., & Meo, E. (2017). Introduzione. Per una genealogia non-eurocentrica della modernità. In E. Meo, & C. Conelli (Eds.), *Genealogie della modernità. Teoria radicale e critica postcoloniale* (pp. 67-98). Milano: Meltemi.
- Consigliere, S. (2014a). La molteplicità dei mondi. In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 19 - 38). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Consigliere, S. (Ed.). (2014b). *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione*. Napoli: Kaiak Edizioni.
- Consigliere, S. (Ed.). (2014c). *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi*. Napoli: Kaiak Edizioni.
- Conty, A. (2016). Who is to Interpret the Anthropocene? Nature and Culture in the Academy. *La Deleuziana*, 4(19), 19 - 44.
- Cooper, M. (2013). *La vita come plusvalore*. Verona: Ombre corte.
- Cossutta, F. (1999). *Elementi per la lettura dei testi filosofici*. (F. Longo, G. Parisi, & M. Trombino, Trans.) Bologna: Calderini.
- Csordas, T. (1990). Embodiment as a Paradigm for Anthropology. *Ethos*, 18(1), 5-47. <https://doi.org/10.1525/eth.1990.18.1.02a00010>
- Csordas, T. (2002). *Body/Meaning/Healing*. New York: Palgrave Macmillan.
- Cutro, A. (Ed.). (2004). *Michel Foucault. Tecnica e vita. Bio-politica e filosofia del bios*. Napoli: Bibliopolis.
- D'Aniello, F. (2017). Riflessioni pedagogiche sulle trasformazioni post-fordiste del lavoro produttivo. In S. S. Macchietti, & F. D'Aniello, *Parole e questioni dell'educazione* (pp. 129-176). Aras Editore.
- Damasio, A. (2005). *L'errore di Cartesio*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Danowski, D., & Viveiros de Castro, E. (2017). *Esiste un mondo a venire? Saggio sulle paure della fine*. Milano: Nottetempo.
- Daolio, J. (2004). *Educação física e conceito de Cultura: polêmicas do nosso tempo*. Campinas: Papirus.
- Dardot, P., & Laval, C. (2019). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. (R. Antonucci, & M. Lapenna, Trans.) Roma: Deriveapprodi.
- De Fazio, G. (2019). "I corpi sono potenza". Appunti per una fenomenologia del corpo moderno. In A. Donato, L. Tonelli, & E. Galak (Eds.), *Le pieghe del corpo* (pp. 53 - 72). Milano - Udine: Mimesis.
- De Fazio, G., Lévano, P. F., & Sorrentino, I. (2019). *Prontuario di ecosofia. Bibliografie metastabili*. Senigallia: Ventura edizioni.
- Deleuze, G. (1995). A Thousand Plateaus. In *Negotiations. 1972 - 1990* (M. Joughin, Trans., pp. 25-34). New York: Columbia University Press.
- Deleuze, G. (2000). *Pourparlers*. (S. Verdicchio, Trans.) Quodlibet: Macerata.
- Deleuze, G. (2004). *La piega. Leibnez e il Barocco*. (D. Tarizzo, Trans.) Torino: Einaudi.
- Deleuze, G. (2009). *Foucault*. Napoli: Cronopio.
- Deleuze, G. (2010). *Due regimi di folli e altri scritti*. (D. Borca, Ed.) Torino: Einaudi.
- Deleuze, G. (2013). *Cosa può un corpo? Lezioni su Spinoza*. (A. Pardi, Trans.) Verona: Ombre corte.

- Deleuze, G. (2014). *Il sapere. Corso su Michel Foucault (1985-1986)/I*. Verona: Ombre corte.
- Deleuze, G. (2017). *Che cos'è un dispositivo?* (A. Moscati, Trans.) Napoli: Edizioni Cronopio.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2002). *Che cos'è la filosofia?* (C. Arcuri, Ed., & A. De Lorenzis, Trans.) Torino: Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). Maggio '68 non c'è stato. In G. Deleuze, *Due regimi di folli e altri scritti. Testi e interviste 1975-1995* (D. Borca, Trans., p. 188). Torino: Einaudi.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2017). *Mille piani*. (P. Vignola, Ed., & G. Passerone, Trans.) Napoli-Salerno: Orthotes.
- Del Gobbo A., De Fazio, G., Panico, C., Fernandez Vaz, A., Galak, E., Bueno, A., de Martini Ugolotti, N., Donato, A., Tonelli, L. (2022) Cartographies of the Body in Pandemic Times. *Saude em Redes*, 8, pp. 493 –512. <https://doi.org/10.18310/2446-4813.2022v8n3p493-512>
- De Martini, Ugolotti N. (2019). Corpi e città contese: studi culturali del corpo e trasformazioni urbane. In A. Donato, L. Tonelli, & E. Galak (Eds.), *Le pieghe del corpo* (pp. 73 - 100). Milano - Udine: Mimesis.
- Donato, A. (2020). Per una decolonizzazione pedagogica del paesaggio: la metamorfosi del corpo. *Studium Educationis*, 1(febbraio 2020). <https://doi.org/10.7346/SE-012020-05>
- Donato, A. (2022). Between nature and culture: For a pedagogical ontological turn in pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 227–237. [https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22\\_17](https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_17)
- Donato, A., & Mancini, P. (2018). Para una critica de la escolarizacion de los cuerpos. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(1), 92 - 110.
- Donato, A., Tonelli, L., & Galak, E. (Eds.). (2019). *Le pieghe del corpo*. Milano - Udine: Mimesis.
- Dreyfus, H. L., & Rabinow, P. (1989). *La ricerca di Michel Foucault*. Firenze: Ponte alle Grazie.
- Edwards, R. (2012). Theory Matters: Representation and experimentation in education. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 522-534. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00719.x>
- Edwards, R., & Carmichael, P. (2012). Secret codes: the hidden curriculum of semantic web technologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(4), 575-590. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.692963>
- Fadini, U. (2015). *Divenire corpo. Soggetti, ecologie, micropolitiche*. Ombre corte: Verona.
- Farné, R. (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini.
- Federici, S. (2015). *Calibano e la Strega. Le donne, il corpo e l'accumulazione originaria*. Milano - Udine: Mimesis.
- Federici, S. (2018). *Reincantare il mondo. Femminismo e politica dei commons*. Verona: Ombre corte.
- Fejes, A., & Nicoll, K. (Eds.). (2014). *Foucault and a politics of confession in education*. London: Routledge.

- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory and Education*. London: Routledge.
- Ferrando, F. (2017). Postumanesimo, transumanesimo, antiumanesimo, metaumanesimo e nuovo materialismo. Relazioni e differenze. *Lo Sguardo - rivista di filosofia*, 2(24).
- Ferrante, A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2017a). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante, A. (2017b). Agency e materialità nella cultura pedagogica diffusa. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 135 - 146). Milano - Udine: Mimesis.
- Ferrante, A. (2017c). Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti, materialità. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 13 - 29). Milano - Udine: Mimesis Edizioni.
- Fine, C. (2010). *Delusions of Gender: The real science behind sex differences*. London: Icon book.
- Fonseca, T. M., & Kirst, P. G. (Eds.). (2003). *Cartografias e devires: a construção do presente*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- Foucault, M. (1977a). *Microfisica del potere. Interventi politici*. (A. Fontana, & P. Pasquino, Eds.) Torino: Einaudi.
- Foucault, M. (1977b). Two lectures on power. In C. Gordon (Ed.), *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977* (K. Soper, Trans.). Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M. (1978). Il gioco di Michel Foucault. In A. VV., *Ornicar? Prospettive della psicoanalisi*. Venezia: Marsilio.
- Foucault, M. (1992). *Tecnologie del sé. Un seminario con Michel Foucault*. (S. Marchignoli, Trans.) Torino: Bollati Boringhieri.
- Foucault, M. (1998a). L'incorporazione dell'ospedale nella tecnologia moderna. In *Archivio Foucault* (Vol. III). Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (1998b). Le maglie del potere. In A. Pandolfi (Ed.), *Archivio Foucault. Interventi, colloqui, interviste. Vol. 3: 1978-1985. Estetica dell'esistenza, etica, politica* (S. Loriga, Trans.). Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2000). Sex, Power, and the Politics of Identity. In P. Rabinow (Ed.), *Essential Works of Foucault 1954-1984* (Vol. 1, pp. 163-173). New York: The New Press.
- Foucault, M. (2001a). *Dits et écrits : Tome 2, 1976-1988*. (A. Fontana, & P. Pasquino, Eds.) Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France 1978 - 1979*. (M. Bertani, & V. Zini, Trans.) Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2010). *The Government of Self and Others. Lectures at the College de France 1982-1983*. New York: Palgrave.
- Foucault, M. (2011). Spazi altri. In S. Vaccaro, *Spazi altri i luoghi delle eterotopie* (pp. 19-32). Milano-Udine: Mimesis.
- Foucault, M. (2014a). *Sorvegliare e punire. Nascita di una prigione*. (A. Tarchetti, Trans.) Torino: Einaudi.

- Foucault, M. (2014b). *La volontà di sapere. storia della sessualità I*. (P. Pasquino, & G. Procacci, Eds.) Milano: Feltrinelli.
- Foucault, M. (2019). *Il Potere Psichiatrico Cours au Collège de France 1973-1974*. Milano: Feltrinelli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the City*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: EGA-Edizioni Gruppo Abele.
- Frost, T. (2010). Agamben's Sovereign Legalization of Foucault. *Oxford Journal of Legal Studies*, 30(3), 545–577. <https://doi.org/10.1093/ojls/gqq015>
- Fullagar, S. (2019). A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 12(28), 63-76. <https://doi.org/10.20952/revtee.v12i28.10161>
- Fullagar, S., Rich, E., Pavlidis, A., & Van Ingen, C. (2019). Feminist Knowledges as Interventions in Physical Cultures. *Leisure Sciences*(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/01490400.2018.1551163>
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Gabrielli, G. (2011). Razze e colonie nella scuola italiana. *aut aut*, 349, 69-102.
- Galak, E. (2016). *Educar los cuerpos al servicio de la política. Cultura física, higienismo, raza y eugenesia en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Editoria Bilbos.
- Galak, E. (2019). Corpo, modernità, immagine e movimento. La formazione della percezione estetica e politica del corporeo. In A. Donato, L. Tonelli, & E. Galak (Eds.), *Le pieghe del corpo* (pp. 33-52). Milano-Udine: Mimesis.
- Galak, E., Donato, A., & Tonelli, L. (2019). O que pode um corpo: perspectivas sobre a corporalidade na transmissão de práticas e saberes. *Revista Tempos e Espaços em Educação*.
- Gallelli, R., & Pinto Minerva, F. (2017). Processi di soggettivazione, formazione e materialità digitale. In A. Ferrante, & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano. Pedagogia, Filosofia e Scienza* (pp. 117 - 131). Milano - Udine: Mimesis.
- Galzigna, M. (2013). *Rivolte del pensiero. Dopo Foucault, per riaprire il tempo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gamberi, V. (2019). Metamorfosi: decolonizzazione vera o apparente? In V. Gamberi, & R. Brigati (Eds.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 11 - 52). Macerata: Quodlibet.
- Gamberi, V., & Brigati, R. (Eds.). (2019). *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia*. Macerata: Quodlibet.
- Gamelli, I. (2001). *Pedagogia del corpo*. Milano: Raffaele Cortina Editore.

- Gangemi, S. (2019). *Common Landscape: processi di educazione, partecipazione ed empowerment in paesaggi ordinari*. Macerata: Quodlibet.
- Genel, K. (2006). The Question of Biopower: Foucault and Agamben. *Rethinking Marxism*, 18(1), 43 - 62. doi:10.1080/08935690500410635
- Giancola, O. (2015). Il nuovo scenario delle politiche educative: tra valutazione, quasi-mercato e l'emergere di nuovi attori. In G. Moini (Ed.), *Neoliberismi e azione pubblica. Il caso italiano* (pp. 129-46). Roma: Ediesse.
- Giancola, O., & Viteritti, A. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*(3-4), 555-580.
- Giancola, O., & Viteritti, A. (2019). Le competenze nello spazio globale dell'educazione. Discorsi, modelli e misure. *Scuola democratica, Learning for Democracy*(1), 11-40. <https://doi.org/10.12828/93390>
- Giroux, H.A., & McLaren, P. (Eds.). (1994). *Between Borders: Pedagogy and the Politics of Cultural Studies* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315021539>
- Giugni, G. (1973). *Presupposti teoretici dell'educazione fisica*. SEI.
- Gomet, D., & Attali, M. (2018). Éducation des corps et disciplinarisation: le processus d'intégration des sports dans l'éducation scolaire française (1918–années 1990). *Paedagogica Historica*, 54(1 - 2), pp. 66 - 82. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1371774>
- Gordon, T. (1996). 'School is Like an Ant's Nest': Spatiality and embodiment in schools. *Gender and Education*, 8(3), 301 - 310. doi:10.1080/09540259621548
- Gorur, R. (2011). Policy as Assemblage 10 (4),. *European Educational Research Journal*, 10(4), 611-622.
- Gregoriu, Z. (2004). Commencing the Rhizome: Towards a minor philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 36(3), 233-251. doi:10.1111/j.1469-5812.2004.00065.x
- Grimaldi, E. (2019). *An Archaeology of Educational Evaluation*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203704363>
- Grimaldi, E., & Balzanò, G. (2012). NPM Discourse, Testing, and the Selection of Head Teachers. *Education Policy Innovation as a Collective Performance. Sociologica*(3), 1-29.
- Grosz, E. A. (1994). *Volatile Bodies: Toward a Corporeal Feminism*. Bloomington: Indiana University Press.
- Guattari, F. (1991). *Le tre ecologie*. (F. La Cecla, Ed.) Torino: Edizioni Sonda.
- Gulson, K. N., & Symes, C. (Eds.). (2007). *Spatial theories of education: Policy and geography matters*. Abingdon: Routledge.
- Hadot, P., (1968). *Porphyre et Victorinus*, Parigi: Tudes Augustiniennes.
- Halberstam, J., & Livingston, I. (Eds.). (1995). *Posthuman Bodies*. Bloomington: Indiana UP.
- Hall, S. (2015). La cultura e il potere. In M. Mellino, *Cultura, razza, potere* (pp. 27-74). Verona: Ombre corte.
- Haraway, D. (1995). *Manifesto Cyborg. Donne, tecnologie e biopolitiche del corpo*. (L. Borghi, Trans.) Milano: Feltrinelli.

- Haraway, D. (2000). *Testimone-modesta@femaleman-incontra-Oncotopo. Femminismo e tecnoscienza*. (L. Borghi, Trans.) Milano: Feltrinelli.
- Haraway, D. (2019). *Le promesse dei mostri. Una politica rigeneratrice per l'alterità inappropriata*. (A. Balzano, Trans.) Roma: DeriveApprodi.
- Hazel, V. C. (1982). 'Schooling in Babylon'. In C. f. Studies, *The Empire Strikes Back: Race and Racism in 1970s*. London.
- Henare, A., Holbraad, M., & Wastell, S. (Eds.). (2007). *Thinking through things: theorising artefacts ethnographically*. Londra: Routledge.
- Hetherington, K. (1998). *Expressions of Identity: Space, Performance, Politics*. London: Sage Publications.
- Iacono, M. A. (2018). Sul concetto di dispositivo. In M. Iofrida (Ed.), *Ecologia, decrescita, dispositivo* (pp. 51 - 71). Modena: Mucchi Editore.
- Ingham, A. (1997). Toward a department of physical cultural studies and an end to tribal warfare. In J. Fernandez-Balboa (Ed.), *Critical postmodernism in human movement, physical education*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ingold, T. (1992). Editorial. *Man*, 17(1), 694-697.
- Ingold, T. (2014). Caccia e raccolta come modo di percepire l'ambiente. In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 89 - 128). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Ingold, T. (2016). *Ecologia della cultura*. (C. Grasseni, & F. Ronzon, Eds.) Sesto San Giovanni: Meltemi.
- Ingold, T. (2019a). *Antropologia come educazione*. (L. Donat, Trans.) Bologna: La linea.
- Ingold, T. (2019b). Sogno in una notte circumpolare. In R. B. V. Gamberi (Ed.), *Metamorfosi: la svolta ontologica in antropologia* (pp. 53 - 92). Macerata: Quodlibet.
- Ingold, T. (2020). *Siamo linee. Per un'ecologia delle relazioni sociali*. (D. Cavallini, Trans.) Treccani.
- Iofrida, M. (2007). *Per una storia della filosofia francese contemporanea. Da Jacques Derrida a Maurice Merleau-Ponty*. Modena: Mucchi.
- Iofrida, M. (2019). *Per un paradigma del corpo: una rifondazione filosofica dell'ecologia*. Macerata: Quodlibet.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Isidori, E. (2017). *Pedagogia e sport*. Milano: FrancoAngeli.
- Jackson, M. (1996). Introduction. Phenomenology, Radical Empiricism, and Anthropological Critique. In M. Jackson (Ed.), *Things As They Are, New Directions in Phenomenological Anthropology* (pp. 1-50). Bloomington: Indiana University Press.
- Jakob, M. (2009). *Il paesaggio*. Bologna: Il Mulino.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (2002). *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*. Roma: Donzelli Editore.

- Kannen, V. (2014). These are not ‘regular places’: women and gender studies classrooms as heterotopias. *Gender, Place & Culture*, 21(1), 52 - 67. doi:10.1080/0966369X.2012.759910
- Kenway, J., & Youdell, D. (2011). The Emotional Geographies of Education: Beginning a Conversation. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 131 - 136.
- Keucheyan, R. (2019). *La natura è un campo di battaglia. Saggio di ecologia politica.* (G. Di Domenicantonio, & G. Morosato, Trans.) Verona: Ombre corte.
- Kirk, D. (1998). *Schooling Bodies: school Practice and Public Discourse 1880-1950.* London: Leincester University Press.
- Knief, J., Languillaumie, P., & Brohm, J. M. (1968). Sport, culture et répression. *Partisans*(43), 5-10.
- Kunz, E. (1991). *Educação física: ensino & mudanças.* Ijuí: Editoria Unijui.
- Kunz, E. (1994). *Trasformação didático-pedagógica do esporte.* Ijuí: Editoria Unijui.
- Landriscina, R., & Viteritti, A. (2016). Sociomaterialità in classe. Pratiche di innovazione didattica. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 93-116. <https://doi.org/10.12828/83014>
- Latour, B. (1995). *Non siamo mai stati moderni.* Milano: Elèuthera .
- Latour, B. (2014). Guerra di mondi – Offerte di pace. In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli I. Oltre la grande ripartizione* (pp. 165 - 182). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Latour, B. (2018). *Tracciare la rotta. Come orientarsi in politica.* Milano: Cortina.
- Latour, B. (2019). *Essere di questa terra. Guerra e pace al tempo dei conflitti ecologici.* (N. Manghi, Ed.) Torino: Rosenberg & Sellier.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space.* (D. Nicholson-Smith, Trans.) Oxford: Blackwell Publishing.
- Leonardi, E., & Barbero, A. (2017). Introduzione. Il sintomo-Antropocene. In J. Moore, A. Barbero, & E. Leonardi, *Antropocene o capitalocene?: scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria* (pp. 7 - 25). Verona: Ombre corte.
- Leoni, F. (2008). *Habeas corpus. Sei genealogie del corpo occidentale .* Milano: Bruno Mondadori.
- Lesce, F. (2010). Foucault e il corpo vivente. *Bollettino Filosofico*, 26, 205-217. <https://doi.org/10.4399/978885484673915>
- Lewis, S. L., & Maslin, M. A. (2015). Defining the anthropocene. *Nature*, 519(7542), 171 - 180. <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- Lewis, T. E. (2012). Mapping the Constellation of Educational Marxism(s). *Educational Philosophy and Theory*, 44(sup1), 98-114. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2009.00563.x>
- Lichtner, M. (2016). La svolta pratica. Un confronto tra l'Activity Theory e l'ANT. *Scuola democratica, Learning for Democracy*, 1, 199-214. <https://doi.org/10.12828/83019>
- Lock, M. (1993). Cultivating the Body: Anthropology and Epistemologies of Bodily Practice and Knowledge. *Annual Review of Anthropology*, 22, 133-155. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.22.100193.001025>
- Longhurst, R. (2002). Geography and gender: a ‘critical’ time? *Progress in Human*, 26(4), 544–552. doi:10.1191/0309132502ph385pr

- Lonzi, C. (1973). *Sputiamo su Hegel, Scritti di rivolta femminile*. Milano: Rivolta femminile.
- Mahtani, M. (2006). Challenging the Ivory Tower: Proposing anti-racist geographies within the academy. *Place & Culture*, 13(1), 21 - 25. <https://doi.org/10.1080/09663690500530909>
- Mantegazza, R. (2001). *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*. Milano: Ghibli.
- Marchesini, R. (2002). *Post-human*. Torino: Bollati Boringheri.
- Mariani, A. (2000). *Foucault: per una genealogia dell'educazione*. Napoli: Liquori Editori.
- Mariani, A. (2003). *La pedagogia sotto analisi. Modelli di filosofia critica dell'educazione in Francia (1960-1980)*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A. (2008). Il soggetto assoggettato (e liberato) . In E. Colicchi (Ed.), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea* (pp. 191-200). Roma: Carocci Editore.
- Massa, R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia,.
- Massa, R. (1997). Formazione del soggetto e proceduralità pedagogiche. Intervista a Riccardo Massa. In A. Mariani (Ed.), *Attraversare Foucault. La soggettività, il potere, l'educazione* (pp. 178 - 179). Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2003). Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione. Milano: Unicopli.
- Massa, R., & Bertolini, P. (1998). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat, *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (Vol. VIII, pp. 337-370). Milano: Garzanti.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). Do historians (of education) need philosophy? The enlightening potential of a philosophical ethos. *Paedagogica Historica*, 44(6), 647 - 660 .
- Massumi, B. (1992). *A User's Guide to Capitalism and Schizophrenia: Deviations from Deleuze and Guattari*. Cambridge: MIT Press.
- Mayo, P. (2007). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Sassari: Carlo Delfino Editore.
- Mbembe, A. (2016). *Politiques de l'inimitié*. Paris: La Découverte.
- McCarthy, C. (1998). *The uses of culture: education and the limits of ethnic affiliation*. New York - London: Routledge.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture as Disability. *Anthropology and Education Quarterly*, 26(3), 324-348. <https://doi.org/10.1525/aeq.1995.26.3.05x0936z>
- McDowell, L. (1999). Gender, Identity, and Place: Understanding Feminist Geographies. *University of Minnesota Press*, 5. <https://doi.org/10.15299/local.2015.11.5.181>
- McNay, L. (1994). *Foucault: A Critical Introduction* . Cambridge: Polity Press.
- Mellino, M. (2005). *La critica postcoloniale. Decolonizzazione, capitalismo e cosmopolitismo nei Postcolonial Studies*. Roma: Meltemi.

- Mellino, M. (2012). Il lato oscuro della Englishness. Per un'introduzione agli studi culturali britannici. In C. Bartleby (Ed.), *Saperi in polvere. Una introduzione agli studi culturali e postcoloniali* (pp. 39-83). Verona: Ombre Corte.
- Merrett, C. D. (2004). Social Justice: What Is It? Why Teach It? *Journal of Geography*, 103(3), 93-101. <https://doi.org/10.1080/00221340408978584>
- Mezzadra, S. (2012). In viaggio. Michel Foucault e la critica postcoloniale. In Collettivo Bartleby (Ed.), *Saperi in polvere. Una introduzione agli studi culturali e postcoloniali* (pp. 128 - 141). Verona: Ombre corte.
- Miah, A. (2008). Posthumanism in Cultural Theory. (B. Gordijn, & R. Chadwick, Eds.) *Medical Enhancement and Posthumanity*, 71 - 94.
- Moore, J. (2017). Natura e origine della nostra crisi ecologica. In J. Moore, W. Barbero, & A. E. Leonardi, *Antropocene o capitalocene?: scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria* (pp. 7-25). Verona: Ombre corte.
- Morandi, M. (2016). Snodi identitari di una materia scolastica. In M. (. Morandi (Ed.), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche* (pp. 56 - 71). Milano: FrancoAngeli.
- Moreau, D. (2014). Sénèque: L'éducation métamorphique et l'émancipation. *Rassegna di pedagogia*, 43(1 - 2).
- Moreau, D. (2018). Foucault et la métamorphose éducative. *materiali foucaultiani*, 7(13 - 14), 93 - 112.
- Nail, T. (2016). Biopower and control. In T. Morar, T. Nail, & D. W. Smith, *Between Deleuze and Foucault* (pp. 247-263). Edinburgh : Edinburgh University Press.
- Nash, R. F. (1967). *Wilderness and the American Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Nespor, J. (2012). Devices and Educational Change. In T. Fenwick, & R. Edwards (Eds.), *Researching Education through Actor-Network-Theory* (pp. 1-20). London: Wiley-Blackwell.
- O'Connell, M. (2018). *Essere una macchina*. Milano: Adelphi.
- Ojakangas, M. (2005). Impossible Dialogue on Bio-power: Agamben and Foucault. *Foucault Studies*, 2(5), 5 - 28. <https://doi.org/10.22439/fs.v0i2.856>
- Oksala, J. (2005). *Foucault on Freedom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Olive, R. (2017). The political imperative of feminism. In M. Silk, D. Andrews, & H. Thorpe (Eds.), *Routledge handbook of physical cultural studies* (pp. 51-61). London: Routledge.
- Oliver, M. (1990). *The politics of Disablement*. Basingstoke: Macmillan.
- Olssen, M. (2009). *Liberalism, Neoliberalism, Social Democracy: Thin Communitarian Perspectives on Political Philosophy and Education*. London: Routledge.
- Olssen, M. (2018). Foucault and Neoliberalism. A response to recent critics and a new resolution. *Materiali Foucaultiani*, 7(13 - 14), 28 - 55.
- Oppermann, S. (2015). Il corpo tossico dell'altro. Contaminazione ambientale e alterità ecologiche. In D. Fargione, & S. Iovino (Eds.), *ContaminAzioni ecologiche. Cibi, nature e culture* (pp. 119-132). Milano: Led-Edizioni Universitarie di Lettere Economi.

- Orlikowski, W. J. (2009). The sociomateriality of organisational life: considering technology in management research. *Cambridge Journal of Economics*, 34, 125-141.
- Orsenigo, J. (2009). Il gesto educativo come architettura. In F. Cappa (Ed.), *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici* (pp. 27 - 74). Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo, J. (2015). Pedagogia e soggettivazione: compiti antichi e urgenze moderne. In S. Tomarchio, S. Ulivieri (Eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 622-627). Pisa: ETS.
- Pacioni, M. (2016). *Neuroventi. Politica del cervello e controllo dei corpi*. Milano - Udine: Mimesis.
- Palma, M. (2016a). *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2015). Ripensare la Cura attraverso Foucault . In F. Cappa (Ed.), *FOUCAULT COME EDUCATORE* (pp. 177-236). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*. Milano-Udine: Mimesis.
- Parlebas, P. (1986). *Histoire de l'EPS. Les trois époques de l'E.P.S.: certitudes, inquiétudes, servitudes (conferenza 1986 à l'UEREPS de Poitiers)*. Poitiers: CRUISE.
- Patten, K. E., & Campbell, S. R. (Eds.). (2010). *Educational Philosophy and Theory: Special Issue* (Vol. 43).
- Pesare, M. (2013). Le periferie come “spazi altri”. Psicopedagogia delle eterotopie in Michel Foucault. *MeTis*, 3(2). <https://doi.org/10.12897/01.00005>
- Peters, M. A. (2004). *Knowledge Cultures: Education in the age of knowledge Capitalism*. Lanham, Boulder, NY and Oxford: Rowman & Littlefield.
- Peters, M. A., Besley, A. C., Olssen, M., Maurer, S., & Weber, S. (Eds.). (2009). *Governmentality Studies in Education*. Rotterdam: Sense 14 Publishers.
- Pinto Minerva, F. (2016). Il paradigma della complessità . In M. Baldacci, & E. Colicchi (Eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*. (pp. 139-155). Roma: Carocci Editore.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carrocci.
- Pinto, V. (2019). *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*. Napoli: Cronopio.
- Pizza, G. (2008). *Antropologia medica*. Roma: Carocci.
- Popkewitz, T. S. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York: Teachers College Press.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La Nouvelle Alliance. Métamorphose de la science*. (P. D. Napolitani, Trans.) Paris: Gallimard.
- Puwar, N. (Ed.). (2004). *Space invaders: Race, gender and bodies out of place*. New York: Berg.
- Quinn, J. (2003). The Dynamics of the Protected Space: Spatial concepts and women students. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 449-461. doi:10.1080/01425690301924

- Rabinow, P. (1999). *French DNA: Trouble in Purgatory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ragazzini, D. (1987). *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*. Napoli: Liguori Editore.
- Ratna, A. (2018). Not just merely different: Travelling theories, post-feminism and the racialized. *Sociology of Sport Journal*, 35(3), 197–206. doi:10.1123/ssj.2017-0192
- Ravaglioli, F. (1990). *Filosofia dello sport*. Roma: Armando Editore.
- Razack, S. H. (2002). 'When Place becomes Race'. In S. H. Razack (Ed.), *Race, space, and the law : unmapping a white settler society* (pp. 1 - 20). Toronto: ON: Between the Lines.
- Renault, M. (2013). Fanon e la decolonizzazione del sapere. Teorie in viaggio nella situazione (post) coloniale. In M. Mellino (Ed.), *Fanon postcoloniale. I dannati della terra oggi*. Verona: Ombre corte.
- Revel, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris: Ellipses.
- Rolnik, S. (1989). *Cartografia Sentimental Transformações Contemporâneas do Desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.
- Rose, N. (2008). *La politica della vita*. (M. Marchetti, & G. Pipitone, Trans.) Torino: Einaudi Editore.
- Roy, K. (2003). *Teachers in Nomadic Spaces: Deleuze and curriculum*. New York: Peter Lang.
- Rymarczuk, R., & Derksen, M. (2014). Different spaces: Exploring Facebook as heterotopia. *First Monday*, 19(6). <https://doi.org/10.5210/fm.v19i6.5006>
- Sarsini, D. (2003). *Il corpo in Occidente*. Roma: Carocci.
- Scheurich, J. (1997). *Research method in the postmodern*. London: Routledge.
- Segato, R. L. (2014). *La nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Città del Messico: Pez en el Árbol/Tinta Limon.
- Semetsky, I. (2009). Deleuze Pure and Applied Becoming Ethical: Traversing Towards Ecoliteracy. In D. Masny, & D. R. Cole (Eds.), *Multiple Literacies Theory. A Deleuzian Perspective* (pp. 93 - 104). Rotterdam: Sense Publishers.
- Serpieri, R., Grimaldi, E., & Ball, S. J. (2019). Introduction. The final Foucault and Education. *mf/materiali foucaultiani*, 7(13 - 14), 9 - 27.
- Sforzini, A. (2019). *Micheal Foucault: un pensiero del corpo*. Verona: Ombre corte.
- Sholte, B. (1984). Reason and Culture: The Universal and the Particular Revisited: Rationality and Relativism. *American Anthropologist*, 86(4), 960-965. <https://doi.org/10.1525/aa.1984.86.4.02a00090>
- Silk, M., & Andrews, D. (2011). Towards a Physical Cultural Studies. *Sociology of Sport Journal*, 28(1), 4-35. doi:10.1123/ssj.28.1.4
- Silk, M., Andrews, D. & Thorpe H. (Eds.) (2017). *Routledge handbook of physical cultural studies*. London: Routledge.
- Simondon, G. (1964). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris: PUF.
- Snicek, N. & Alex Williams, A. (2013). Manifesto for an Accelerationist Politics". In J. Johnson (Ed), *Dark Trajectories: Politics of the Outside*. Miami: Name.
- Snook, I. (2007). Learning Styles and Other Modern Myths. *Teachers and Curriculum*, 10, 29-33.

- Snook, I. (2012). Educational Neuroscience: A plea for radical scepticism. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 445-449. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00831.x>
- Soja, E. W. (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-And-Imagined Places*. Malden, MA and Oxford: Blackwell Pub .
- Sola, G. (2002). La ricerca epistemologica in Pedagogia. In *Epistemologia pedagogica: il dibattito contemporaneo in italia*. (pp. 11-76). Milano: Bompiani.
- Sordi, R. O. (2003). Os materias de autoria. In T. M. Fonseca, & P. Kirst (Eds.), *Cartografias e devires: a construção do presente* (pp. 149-161). Porto Alegre: Editora da UFRGS.
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Spivak, G. C. (2006). Ethics and politics in Tagore, Coetzee, and certain scenes of teaching. *Diacritics*, 17 - 31. <https://doi.org/10.1353/dia.2005.0001>
- Srnicek, N., & Williams, A. (2013). Manifesto for an Accelerationist Politics. In J. Johnson (Ed.), *Dark Trajectories: Politics of the Outside* (D. Lovaglio, & M. Pasquinelli, Trans.). Miami: Name.
- St. Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 13(5), 477-515. <https://doi.org/10.1080/09518390050156422>
- Stengers, I. (2009). *Au temps des catastrophes. Résister à la barbarie qui vient*. Paris: Les Empêcheurs de penser en rond/La Découverte.
- Sullivan, H. (2014). The Ecology of Colors: Goethe's Materialist Optics and Ecological Posthumanism. In S. Iovino, & S. Opperman (Eds.), *Material Ecocriticism* (pp. 80 - 96). Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Tamboukou, M. (2006). Educational heterotopias and the self Pedagogy. *Culture & Society*, 12(3), 399-414. <https://doi.org/10.1080/14681360400200209>
- Thompson, E. P. (1968). *Education and Experience*. Leeds: Leeds University.
- Torre, S. (2018). *Contro la frammentazione*. Verona: Ombre corte.
- Ullmann, J. (1978). *Ginnastica, educazione fisica e sport dall'antichità ad oggi*. Roma: Armando editore.
- Vaccaro, S. (2011). Introduzione. In S. Vaccaro, *Spazi altri. I luoghi delle eterotopie* (pp. 7-18). Milano-Udine: Mimesis.
- Valentine, G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9272.2007.00587.x>
- Vignola, P. (2016). Antropocene e geofilosofia. Una lettura selvaggia della Differenza. *La Deleuziana*, 4.
- Vilaça, A. (2002). Making Kin out of Others in Amazonia. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 8(2), 347-365. doi:10.2307/3134479
- Villani, T. (2018). *Corpi mutanti, Tecnologie della selezione umana e del vivente*. Roma: Manifesto libri.

- Visentin, S. (2017). 'Distendere' il marxismo. L'eredità di Fanon nei Subaltern Studies. In E. Meo, & C. Conelli (Eds.), *Genealogie della modernità. Teoria radicale e critica postcoloniale* (pp. 67 - 98). Milano: Meltemi.
- Viteritti, A. (2017). La forza delle relazioni tra umani e materialità nei processi educativi . In A. Ferrante, & J. Orsenigo, *Dialoghi sul Postumano. Pedagogia, filosofia e scienza* (pp. 147 - 163). Milano-Udine: Mimesis.
- Viveiros de Castro, E. (1979). *A fabricação do corpo na sociedades Xinguana*. (J. P. Filho, Ed.) Rio de Janeiro: Editora Marco Zero.
- Viveiros de Castro, E. (2007). Amazonia Peruana. *15*(30), 51-58.
- Viveiros de Castro, E. (2014). I pronomi cosmologici e il prospettivismo amerindio . In S. Consigliere (Ed.), *Mondi multipli II. Lo splendore dei mondi* (pp. 19 - 50). Napoli: Kaiak Edizioni.
- Viveiros de Castro, E. (2017). *Metafisiche cannibali*. Verona: Ombre corte.
- Viveiros de Castro, E. (2019a). *Prospettivismo cosmologico in Amazzonia e altrove*. Macerata: Quodlibet.
- Viveiros de Castro, E. (2019b). Il nativo relativo. In R. Brigati , & V. Gamberi. Macerata: Quodlibet.
- Walton, J. (1979). Urban political economy: a new paradigm. *Comparative urban Reserch*, 7, 5-17.
- Fyson, A., & Ward, C., (1973) *Streetwork: The Exploding School*. London: Routledge.
- Wyer, M., Barbercheck, M., Cookmeyer, D., Ozturk, H., & Wayne, M. (2013). *Women, science, and technology: A reader in feminist science studies*. London: Routledge.
- Young, M. (1958). *The rise of the Meritocracy, 1870–2033*. London: Thames & Hudson.
- Zagari, F. (2006). *Questo è un Paesaggio. 48 definizioni*. Roma: Mancosu.
- Zedda, M. (2016). L'educazione fisica: spunti epistemologici di Michele Zedda. In M. Morandi (Ed.), *Corpo, educazione fisica, sport. Questioni pedagogiche* (pp. 40 - 55). Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto, D. (2011). *Pedagogia e studi culturali: la formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: ETS.
- Zürcher, R. (2015). A Sociomaterial Model of the Teaching-Learning Continuum». *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 1-18.

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/opinione](http://www.francoangeli.it/opinione)



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

Copyright © 2023 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN

# FrancoAngeli

## a strong international commitment

Our rich catalogue of publications includes hundreds of English-language monographs, as well as many journals that are published, partially or in whole, in English.

The **FrancoAngeli**, **FrancoAngeli Journals** and **FrancoAngeli Series** websites now offer a completely dual language interface, in Italian and English.

Since 2006, we have been making our content available in digital format, as one of the first partners and contributors to the **Torrossa** platform for the distribution of digital content to Italian and foreign academic institutions. **Torrossa** is a pan-European platform which currently provides access to nearly 400,000 e-books and more than 1,000 e-journals in many languages from academic publishers in Italy and Spain, and, more recently, French, German, Swiss, Belgian, Dutch, and English publishers. It regularly serves more than 3,000 libraries worldwide.

*Ensuring international visibility and discoverability for our authors is of crucial importance to us.*

---

# FrancoAngeli



**torrossa**  
Online Digital Library

## IL CORPO TRA NATURA E CULTURA

Alla luce delle grandi trasformazioni ecologiche in atto, è auspicabile delineare una nuova cartografia del campo epistemico della pedagogia? È possibile tracciare "linee di fuga" capaci di sottolineare la potenzialità del divenire ecologico? Sulla base di questi postulati, la pedagogia diviene un campo del sapere in cui ripensare la cornice teorica per rendere visibili nella discussione scientifica i movimenti e le forze sociali in atto.

Tracciare una cartografia del concetto di corpo, cercare di interrogare eticamente le diverse istanze di soggettivazione contemporanee e costituire una mappa di esplorazione pedagogica del campo epistemico: questi sono gli strumenti attraverso cui la teorizzazione ecosofica in rapporto ai poli di natura e cultura permette di indagare geneologicamente ed ecologicamente i differenti modi di produzione della soggettività. Il corpo con la lente ecosofica risulta, anche grazie all'*ontological turn*, un'autoaffermazione ontologica capace di una decolonizzazione permanente del pensiero. L'obiettivo di questo lavoro consiste nell'articolare le considerazioni delle produzioni scientifiche dell'educazione fisica in una prospettiva pedagogica ecosofica verso una possibile ecologia del/dal corpo. Un corpo continuamente e radicalmente in relazione con il mondo produce, infatti, eterotopie pedagogiche come l'Outdoor Education.

Il libro si rivolge a un pubblico di ricercatori/ricercatrici e studenti/studentesse delle teorie pedagogiche, ma anche a operatori e operatrici del campo dell'educazione interessati a ripensare criticamente le proprie pratiche.

*Antonio Donato* è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Qualità della Vita e professore a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università degli Studi di Bologna. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione presso l'Università degli Studi di Padova. Svolge le sue ricerche nell'ambito della pedagogia generale con particolare riferimento ai *Physical Cultural Studies* e alle tematiche ecologiche. Gli interessi di ricerca sono rivolti in particolare alle pedagogie del corpo, alla pedagogia dello sport, all'outdoor education e a questioni epistemologiche della pedagogia.