

# PEDAGOGIA SOMMERSA

*PER UNA CRITICA  
DELL'ACCADERE EDUCATIVO*



ANDREA  
FRASCARI



Roma TriE-Press  
2025



Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione



*Università degli Studi Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione*

02

*COLLANA RICERCHE DI  
PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE*

**ANDREA FRASCARI**

**PEDAGOGIA  
SOMMERSA**  
*PER UNA CRITICA  
DELL'ACCADERE EDUCATIVO*



*Roma TriE-Press*  
2025



Direttrici della collana:

*Lavinia Bianchi*, Università degli Studi Roma Tre

*Veronica Riccardi*, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico della collana:

*Lavinia Bianchi* (Università degli Studi Roma Tre) – *Veronica Riccardi* (Uni-

versità degli Studi Roma Tre) – *Marco Catarci* (Università degli Studi Roma

Tre) – *Massimiliano Fiorucci* (Università degli Studi Roma Tre) – *Alessandro*

*Vaccarelli* (Università degli Studi L'Aquila) – *Rosita Deluigi* (Università degli

Studi di Macerata) – *Silvia Nanni* (Università degli Studi L'Aquila) – *Nicoletta*

*Di Genova* (Università degli Studi L'Aquila) – *Alessandro D'Antone* (Università

degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Comitato editoriale:

*Aurora Bulgarelli* (Link Campus University) – *Alessandra Casalbore* (Università

degli Studi Roma Tre) – *Conny De Vincenzo* (Università degli Studi Roma

Tre) – *Francesca Gabrielli* (Unicusano) – *Marco Iori* (Università degli Studi

Roma Tre)

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito [mosquitoroma.it](http://mosquitoroma.it) MOSQUITO.

Caratteri tipografici utilizzati:

AvantGarde, Baskerville (copertina e frontespizio)

Adobe Garamond, Times New Roman (testo)

Edizioni: *Roma TrE-Press*©

Roma, luglio 2025

ISBN: 979-12-5977-490-3

<http://romatrepres.uniroma3.it>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma



## Collana

### *Ricerche di pedagogia generale e sociale*

#### Scopo e finalità

La Collana si propone come uno spazio per approfondire ricerche sul campo nei diversi contesti educativi.

Verranno proposti volumi che diano conto di percorsi di ricerca sia qualitativa che quantitativa in due ambiti principali.

Un primo ambito riguarda il campo della “pedagogia generale”, con contributi relativi a esiti di ricerca nella scuola, nei servizi 0-6 e, più ampiamente, ai processi educativi in tutto il ciclo di vita.

Un secondo ambito concerne il campo della “pedagogia sociale”, con particolare riferimento al sistema non formale (famiglia, associazionismo, spazi della partecipazione sociale e politica, servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), e al sistema informale (territorio, contesti di vita, personal e social media.).

La Collana intende configurarsi come *repository* della ricerca empirico-sperimentale sul piano teorico-pratico e su quello metodologico-procedurale.

L'approfondimento metodologico, valorizzato nell'impostazione generale della ricerca, appare utile sia per scegliere metodi e strumenti di indagine, sia per progettare e realizzare percorsi scientificamente fondati per affrontare i problemi della scuola, dell'università e dei contesti educativi.

#### Aree scientifiche e tematiche individuate

L'area scientifica di riferimento per la collana è quella definita dal SSD “M-PED/01 Pedagogia generale e sociale”, che comprende gli studi della pedagogia generale, interculturale, sociale e dell'educazione degli adulti.

In base a quanto previsto al Regolamento del Dipartimento di Scienze della Formazione per le Collane editoriali Roma TrE-Press, verranno adottate le seguenti procedure di revisione:

- Il Comitato Scientifico garantisce l'applicazione della procedura di peer review.
- Il Comitato Scientifico invia il contributo a due Revisori da esso individuati in base al tema e all'area disciplinare della proposta di pubblicazione. I due revisori possono far parte del Comitato Scientifico o essere membri esterni.
- Entro il termine di 60 giorni dal momento dell'invio del testo, i revisori redigono un giudizio complessivo motivato in relazione alla pubblicabilità o meno del contributo e, se necessario, possono formulare suggerimenti all'Autore.

- Qualora uno dei Revisori giudichi non pubblicabile il lavoro, il Comitato Scientifico invia il contributo a un terzo Revisore.
- Il Comitato Scientifico comunica i giudizi dei Revisori all'Autore.
- Nel caso di giudizio negativo conforme da parte di due Revisori, il lavoro non può essere pubblicato.

I volumi pubblicati dalla collana sono liberamente accessibili in formato elettronico sul sito dell'editore Roma TrE-Press. La versione a stampa è acquistabile in modalità 'Print on demand'.

Le pubblicazioni hanno una numerazione progressiva ed eventuali richiami o citazioni ad essi devono riportare la denominazione estesa del contributo a cui si fa riferimento.

*Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.  
Il Comitato Scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.*

*A Zeno*



# Indice

Prefazione	13
Introduzione	17
PARTE PRIMA	23
La Crisi	25
1. La Crisi: per un inquadramento della problematica	25
1.1 L'ambiguità della crisi	27
1.2 Genesi di un concetto: dalla krisis alla crisi	28
2. Dalla crisi dell'educazione alla crisi della pedagogia	32
2.1 Crisi come inefficacia dell'azione educativa	33
2.2 I limiti della crisi dell'educazione	34
3. La crisi delle professionalità pedagogiche	37
3.1 La logica della produzione in educazione	39
3.2 Alienazione e burnout: la dissoluzione del senso educativo	42
3.3 Il Burnout come alienazione	44
3.4 Le distorsioni del ruolo educativo: relazione o tecnica?	47
3.5 L'erosione dei confini professionali	49
3.6 Il riconoscimento normativo delle professioni educative e pedagogiche	52
3.7 Il mancato riconoscimento delle figure educative	53
3.8 Interdisciplinarietà o disciplinarismo?	55
4. Il livello strutturale: la Crisi tra sintesi culturale, egemonia e apparati di soggettivazione	57
4.1 Un punto di contatto tra fenomeni e struttura: la crisi in Riccardo Massa	60
4.2 Una categoria ideologica per riempire il vuoto: la Crisi	62

PARTE SECONDA	67
Le dimensioni sommerse della pedagogia	69
1. Dalla contraddizione alla causalità strutturale	69
1.1 La causalità strutturale	72
1.2 I limiti della causalità lineare	74
2. I fantasmi dell'educazione	76
2.1 Il fantasma della vocazione	79
2.2 Interpellazione e ideologia	82
3. La critica come profanazione	85
3.1 Un esercizio di critica	91
3.2 Critica del buonsenso, elogio della fallibilità	92
Conclusioni	95
Bibliografia	97
ALLEGATO 1. Focus Group con gruppo eterogeneo di professionisti impegnati in contesti di lavoro educativo	103
ALLEGATO 2. Brainstorming rivolto a studentesse e studenti del corso di Pedagogia Generale e Sociale	115

## Prefazione

Alessandro D'Antone

Il volume di Andrea Frascari, *Pedagogia sommersa. Per una critica dell'accadere educativo*, si propone come indagine critica sulle condizioni epistemologiche e professionali del discorso pedagogico e delle pratiche educative, assumendo un approccio sistematico e assai sensibile alle dimensioni teoretiche della problematica.

Un interrogativo di fondo si dipana nel testo e sembra esigere, sia quando è esplicitamente tematizzato che nei suoi rilievi latenti, uno specifico luogo di enunciazione: quale spazio occupa la Pedagogia nel panorama contemporaneo e quali sono le forze che ne determinano lo statuto epistemologico, le pratiche educative e il riconoscimento istituzionale? Per rispondere a tale domanda, il testo si sviluppa in due parti principali.

La prima, dedicata al concetto di *crisi*, affronta la questione sul piano multidimensionale. Frascari mostra come la crisi dell'educazione non possa essere intesa come un'emergenza contingente o come il risultato dell'inefficacia delle pratiche educative, ma vada ricondotta piuttosto a una condizione di carattere strutturale.

La continuità o la discontinuità con cui le figure educative 'abitano' un contesto lavorativo di servizio ha una grande ricaduta rispetto ad una possibile progettazione che non si limiti solamente al momento presente, all'azione immediata, in un quadro di semplificazione che erode la complessità del terreno pedagogico. In un contesto di così elevata flessibilità e di discontinuità, molti educatori e molte educatrici si trovano preclusa la possibilità di vedere i frutti del loro lavoro: frutti, quelli educativi, che notoriamente non si danno nel momento presente, frutti che (come nella miglior metafora agronomica) vanno coltivati nel tempo, frutti che non sono maturi lo stesso giorno in cui si pianta il seme.

Si tratta di una crisi che non è solo e non è tanto del pedagogico, ma che investe la società nel suo complesso, nella misura in cui l'educazione è sempre intrecciata ai rapporti di potere, alla trasmissione dei saperi e alla produzione della soggettività. In questa prospettiva, Frascari sviluppa un'analisi genealogica della crisi, collocandola nel contesto più generale dei processi di soggettivazione e di riproduzione sociale, e rivitalizzando altresì *il rapporto tra educazione e discorso ideologico* – in questo va poi esplicitato un mio motivo di gratitudine nei confronti dell'autore, considerate le lunghe discussioni di carattere culturale

intercorse tra Frascari e me in questi ultimi anni e anche nel periodo preparatorio al mio *Prassi e supervisione* (FrancoAngeli, 2023), dai toni affini. Un tale, impegnativo, rapporto, per quanto talvolta accantonato negli interstizi dell'inattualità, precisamente in questa fase storica meriterebbe più di un'attenzione.

Il carattere mistificato che assume l'*ideologia* si articola produttivamente con la sfera dell'inconscio (Althusser, 1994): nasciamo in un mondo dato ed apprendiamo a far *presa* su questo mondo attraverso modi già codificati, «non c'è *nulla* che non appartenga alla riproduzione sociale, che non sia il prodotto storico di una pratica sociale» (Rossi-Landi, 1982). L'*ideologia*, dunque, è un sistema di rappresentazioni dell'inconscio, un'inconsapevole produzione di senso che opera una mistificazione non intenzionale.

La seconda parte del volume si concentra sulle *dimensioni sommerse della Pedagogia*, ovvero su quegli elementi impliciti, latenti o non tematizzati che attraversano il discorso pedagogico e le pratiche educative. Frascari riprende in proposito, senza mai smarrire la connessione tra discorso pedagogico, agire educativo e condizioni materiali e simboliche di essi, il concetto di *fantasma dell'educazione*, per mostrare come l'identità dell'educatore sia spesso plasmata da rappresentazioni implicite che ne condizionano l'agire e il riconoscimento professionale. Tra questi fantasmi spiccano i temi della *vocazione*, del *sacrificio* e dell'*idealizzazione del lavoro educativo come missione*, non come *professione*. Tali dinamiche contribuiscono, secondo Frascari, alla marginalizzazione delle figure educative, alla loro precarizzazione e all'indebolimento della loro posizione all'interno del più ampio tessuto sociale e della rete dei servizi.

L'assoggettamento ideologico qui descritto da Althusser è assimilabile ai tratti della *vocazione educativa*: la risposta ad una 'chiamata' che ridefinisce lo spazio stesso entro cui l'individuo interpreta e dà valore alle sue pratiche. Questo fatto, tuttavia, non è confinato ad un piano individuale o speculativo; le conseguenze sono materiali e agiscono – come in parte abbiamo avuto modo di vedere – sulle stesse pratiche e sulle stesse rappresentazioni che contribuiscono a (ri)produrre.

Frascari si interroga, dunque, sulle condizioni di possibilità di un ripensamento critico della Pedagogia che possa restituirle un'autonomia epistemologica e una funzione trasformativa all'interno della società, retroagendo dunque sul profilo professionale di educatrici e educatori che, precisamente dal *coté* di un tale ripensamento, vedrebbero riattualizzati i motivi della riflessività e della critica non solo sul piano concettuale, ma anche pratico-procedurale. Dal punto di vista metodologico, inoltre, il volume coniuga riflessione teorica e ri-

cerca empirica, includendo un'indagine qualitativa basata su *focus group* con professionisti di ambito educativo, in particolare con esperienza nel coordinamento pedagogico in servizi diversi, a scuola e in contesti extrascolastici. Una tale impostazione, che assai opportunamente non scorpora la dimensione teorica da quella procedurale garantendo alle emergenze dei *focus* di apparire in stretta connessione con l'elaborazione concettuale e tematica, consente di mettere in dialogo il piano teorico con le esperienze concrete degli operatori restituendo, altresì, una visione articolata e complessa delle problematiche trattate.

Dunque, *Pedagogia sommersa* si configura come un contributo originale e dalla pregevole marca critica all'interno dei dibattiti e delle ipotesi di lavoro che caratterizzano le emergenze pedagogiche del tempo presente. L'approccio critico adottato non si limita a descrivere lo stato dell'arte della Pedagogia generale e sociale, ma intende problematizzarne i fondamenti e la prospettiva. Il volume si rivolge dunque non solo a studiosi della disciplina, ma anche a professionisti implicati nelle pratiche di educazione, istruzione e formazione, invitando a una riflessione sulle condizioni del proprio operato e sulle possibilità di una trasformazione dei discorsi e delle pratiche pedagogiche.



## Introduzione

Ogni discorso che intenda penetrare tra le fitte maglie della pedagogia generale adottando una prospettiva di indagine critica porta con sé l'obbligo di esplicitare in modo preliminare lo sguardo con cui si intenda scrutare tale disciplina (Althusser, 2006; D'Antone, 2023). Qualsiasi posizionamento, infatti, non può darsi nella neutralità (Rossi-Landi, 1982: 47; Tramma, 2003; D'Antone, 2023; Bianchi, D'Antone, 2024) e richiede di essere analizzato in modo sistematico, onde evitare assunzioni apodittiche che minerebbero a monte qualsiasi intenzione critica di un testo (Foucault, 1997). Parafrasando Edgar Morin, si potrebbe dire che ogni azione tesa ad illuminare un oggetto genera anche nuove zone d'ombra (Morin, 2021: 22). La sola ammissione della propria prospettiva, laddove si intenda muoversi nell'ambito della critica, risulta dunque insufficiente.

Procederemo, dunque, ammettendo di quale lettura ci rendiamo colpevoli (Althusser, 2006: 19) per poi analizzare le ragioni alla base di tale prospettiva<sup>1</sup>. La nostra colpa, di cui tenteremo di dimostrare la necessità (*ibidem*), sarà quella di considerare la pedagogia quale disciplina dotata di un proprio nucleo specifico irriducibile (Marcalis, Orsenigo, Prada, Faucitano, 2010: 21) che necessita, pertanto, di essere assunta nella sua globalità (Baldacci, 2024). Ciò non significa che non si possano compiere operazioni di riduzione che abbiano lo scopo di indagare aspetti o fenomeni specifici dell'educazione; significa, piuttosto, rilevare il differente livello logico del discorso pedagogico rispetto all'interpretazione dei suoi fenomeni isolati, i quali rientrano nei discorsi e nelle pratiche delle scienze dell'educazione (*ivi*, p. 12). Tale assunto accompagnerà il presente saggio su due livelli distinti:

1. il primo livello sarà quello del metodo, dove si procederà adottando la pedagogia nella sua generalità, intendendo con questo il suo *corpus* categoriale specifico e dinamico, che la sostanzia quale sapere autonomo, evitando, perciò, che l'analisi dei vari quesiti che intendiamo porre alla disciplina rientri nello schema interpretativo di altri saperi, per quanto affini ad essa. Con questo non intendiamo rinchiuderci nelle maglie di quanto è già considerato pedagogico. Tutt'altro. Intendiamo, piuttosto, aprirci ad ogni possibile pista in grado di illuminare il terreno dei discorsi e delle pratiche educative, assumendoli entro un'ottica pedagogica
2. Il secondo livello si attesta sul piano degli obiettivi dove il presente saggio

---

<sup>1</sup> Scrive L. Althusser in riferimento alla lettura del *Capitale* di Marx (Althusser, 2006: 19): «è una lettura colpevole, che però non assolve la sua colpa con la confessione. Al contrario rivendica la sua colpa come una “buona colpa” e la difende dimostrandone la necessità».

si prefigge di esplicitare e sostenere una considerazione della scienza pedagogica quale disciplina che rifugge qualunque tentativo di riduzione operato sulla sua complessità (Morin, 2021). Una complessità che si esprime in un'articolazione tra i discorsi e le pratiche, nel gravoso rapporto tra prassi e teoria (Mortari, 2003; D'Antone, 2020; Frascari, 2024) che, ancora oggi, pare suscitare aporie tali da causare una cristallizzazione del discorso, in un'ipotesi che conduce ad un vero e proprio blocco epistemologico e ad una gerarchizzazione tra pensiero ed essere (D'Antone, 2020: 37). La considerazione sarà, allora, quella di una sintesi dettata dalla tensione dialettica tra teoria e prassi, tensione, a nostro modo di vedere, fertile, dinamica, foriera di istanze democratiche ed emancipative (D'Antone, 2010: 5; si vedano anche: D'Antone 2020; 2023; Massa, 1986; Frascari, 2024).

Intendere la pedagogia nella sua globalità quale sapere dal nucleo irriducibile (Marcialis *et al.*, 2010: 21) non implica attribuirle un'univocità o un'omogeneità (Riva, 2006); né, tantomeno, significa rifiutare il contributo fondamentale delle scienze dell'educazione nelle loro specifiche produzioni. Con 'globalità' intendiamo la necessità di circoscrivere il campo d'azione della pedagogia ponendo delle linee di confine entro cui è possibile la produzione di un sapere disciplinare secondo un *corpus* autonomo e indipendente. Tale demarcazione non sarà data una volta e per sempre ma sarà da considerare *dinamica*: passibile di aggiustamenti e ristrutturazioni tali da ridefinire costantemente il campo d'azione della pedagogia.

Inoltre, affrontare il tema vasto e articolato della pedagogia assumendola nella sua aspecificità<sup>2</sup> comporta, come condizione preliminare, la necessità di rilevare alcuni caratteri che nella loro generalità risultano presenti in ogni declinazione entro cui la professione educativa si incarna (Frascari, 2024: 62). In altre parole, sarà necessario definire, come punto di partenza della nostra analisi, un processo o un fenomeno costante e trasversale rispetto alla pedagogia, tale da articolarsi quale oggetto interno alla stessa struttura della disciplina. Rispetto a un'analisi che prenda le mosse dall'*educazione* quale elemento privilegiato della pedagogia, tenteremo dunque una strada, non di certo inedita, ma meno battuta, per valutare se sia possibile un'indagine a partire dalla *crisi*.

Scegliere come punto di partenza la *crisi dell'educazione* per delineare, in prima approssimazione, un perimetro alla scienza pedagogica può risultare insolito: parrebbe un tentativo di definire l'oggetto della ricerca attraverso ciò che ne ostacola l'azione. Questa scelta, tuttavia, è dettata dalla prima tesi che

---

<sup>2</sup> In questo caso utilizziamo il termine 'aspecificità' riferendoci alla possibilità di includere, nel nostro discorso, ogni realtà professionale concreta entro cui i pedagogisti si trovano inseriti – contesti lavorativi assai differenti se rapportati ai soggetti destinatari, agli obiettivi e alle metodologie. Questa *aspecificità*, dunque, è da intendersi nel rilevamento di un comune denominatore tra i vari modi in cui i pedagogisti hanno la possibilità di esprimere la propria professionalità ed è, pertanto, direttamente connessa alla *specificità* del discorso pedagogico nella sua globalità.

il presente lavoro intende avanzare: *la crisi dell'educazione ha un carattere strutturale per la scienza pedagogica*.

Il lavoro si suddivide in due parti.

La prima parte, 'La crisi', si propone un duplice obiettivo. Da un lato, intende interrogare la crisi attraverso il suo utilizzo, affiancando all'analisi dei fenomeni una meta-analisi che permetta di riflettere sul modo in cui il concetto viene impiegato. Questo approccio consente, in via preliminare, di liberare il campo da generalizzazioni terminologiche e concettuali, permettendo di evidenziare come la crisi si collochi su un livello strutturale. Dall'altro, un'analisi critica di questo tipo farà emergere numerosi temi e spunti di riflessione legati alle contraddizioni interne alla disciplina pedagogica, riconducibili tanto alle sue pratiche e ai suoi discorsi quanto al suo assetto epistemologico e al suo posizionamento, che non è mai neutrale, ma sempre situato (Tramma, 2003).

La seconda parte, 'Le dimensioni sommerse della pedagogia', intende riprendere i temi emersi nell'indagine sulla crisi e approfondirne i contenuti, al fine di valutare quali condizionamenti agiscano sulle pratiche e sui discorsi pedagogici.

Il testo, nel suo complesso, si propone di offrire un contributo che si configuri come una lettura critica delle dinamiche implicate sia nei contesti di lavoro che nel modo stesso di pensare l'educazione. Allo stesso approccio critico verrà riservata un'analisi dettagliata nella seconda parte della ricerca.

Il presente contributo include una ricerca di natura empirica basata sull'utilizzo del *focus group* (Morgan, Kreuger, 1998; Baldacci, Frabboni, 2013; Hennik, 2014; Barbour, Morgan, 2017), consentendoci di sviluppare un'interazione costante tra ricerca e azione, integrando teoria e pratica in una ricorsività dialettica.

È stato scelto di adottare il *focus group* come metodologia di ricerca e strumento esplorativo, che permettesse di affrontare argomenti ampi e generali attraverso una rielaborazione di gruppo capace di ricollegarsi all'esperienza dei singoli. Come rilevato da Hennik (2014: 2):

[...] un singolo focus group può generare circa il 70% degli stessi temi emersi in una serie di interviste in profondità condotte con lo stesso numero di persone. Pertanto, i focus group permettono di raccogliere un'ampia gamma di dati in tempi molto rapidi. Inoltre, i focus group consentono ai partecipanti di evidenziare le questioni per loro più rilevanti, dando così maggiore risalto alle loro prospettive sui temi discussi<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Il testo è stato liberamente tradotto dall'originale (Hennik, 2014: 2): « [...] a single focus group discussion can generate about 70 percent of the same issues as a series of in-depth interviews with

Il focus group ha coinvolto sei partecipanti (tre donne e tre uomini), tutti professionisti del settore educativo con esperienza in ambiti di servizio differenti. Nello specifico, hanno preso parte alla discussione la presidente di una cooperativa sociale, tre coordinatori pedagogici, un'insegnante di sostegno e un educatore professionale. Tutti i partecipanti svolgono attività di ricerca in campo pedagogico.

L'intervista, della durata di due ore, si è svolta il 27 gennaio 2025. I risultati sono stati registrati e trascritti prima di essere organizzati in aree tematiche (Morgan, Kreuger, 1998). Vengono presentati nel corso dell'analisi, in relazione agli specifici argomenti trattati nelle diverse parti dell'elaborato.

Il *focus group* è stato organizzato attraverso una serie di domande guida con cui il moderatore ha orientato la discussione intorno a determinati argomenti. Ove riportato all'interno del lavoro, il *focus group* verrà citato non con riferimenti bibliografici tradizionali, ma attraverso la dicitura (fg.) seguita da un numero da 1 a 6, corrispondente alle domande, che riportiamo di seguito:

(fg. 1) *Avete mai partecipato ad un focus group?*

(fg. 2) *Quali sono le ragioni che vi hanno portato a scegliere di lavorare nell'ambito dell'educazione?*

(fg. 3) *Quali sono, dal vostro punto di vista, le difficoltà che incontrano oggi educatrici e educatori nei contesti di lavoro?*

(fg. 4) *Nei contesti del privato sociale sono ancora molti i lavoratori assunti con il ruolo di educatrice/educatore professionale privi dei titoli richiesti dalla normativa vigente?*

(fg. 5) *Che significato ha, secondo voi, l'espressione 'crisi dell'educazione'?*

(fg. 6) *Qualcuno desidera aggiungere qualcosa rispetto agli argomenti trattati durante questa discussione?*

Si desidera esprimere un ringraziamento e una sincera gratitudine ad Anna Colombini, Annalisa Liuzzi, Letizia Capelli, Marco Iori, Davide Romandini e Stefano Codeluppi per la disponibilità a condividere le loro esperienze prendendo parte al *focus group*.

Un particolare ringraziamento va al Dott. Alessandro D'Antone, per il costante supporto culturale e critico, per la generosità intellettuale e la disponibilità al confronto, che hanno rappresentato un riferimento imprescindibile in questo percorso.

Un sentito ringraziamento a Lavinia Bianchi e a Veronica Riccardi, direttrici della collana "Ricerche di Pedagogia Generale e Sociale" di RomaTrePress, nonché alla preziosa collaborazione tra il Dipartimento di Scienze della Formazione

---

the same number of people. Therefore, focus group discussions can generate a wide range of data very quickly. Focus group discussions also enable participants to highlight issues of importance to them, thus giving more prominence to participants' perspectives on the issues discussed».

dell'Università degli Studi Roma Tre e il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane di Unimore.

In ultimo, un ringraziamento a Maria Luisa, per l'impagabile sostegno e il costante confronto.

Il presente elaborato è da intendersi come un'ipotesi di ricerca; i diversi debiti culturali espressi nei ringraziamenti non esprimono un'uniformità di vedute; si rimanda, pertanto, la responsabilità di quanto scritto al solo autore.



## PARTE PRIMA



# La Crisi

## 1. La Crisi: per un inquadramento della problematica

Trattare oggi di *crisi*, dopo un quarto di secolo dall'inizio del nuovo millennio, provoca inevitabilmente un senso di imbarazzo o, per dirla con le parole di Cristina Palmieri, «mette a disagio» (Palmieri, 2013: 11). Un disagio dettato dalla prepotenza con cui la crisi entra nella nostra quotidianità e che assume varie forme: può coinvolgerci direttamente, toccare un nostro caro o un conoscente, oppure raggiungerci in modo indiretto, veicolata dalle notizie trasmesse alla radio, in televisione o diffuse attraverso la rete (*ivi*, p. 15). La sua vicinanza ci obbliga a considerarla qualcosa *di più* di un semplice oggetto di ricerca (*ivi*, p. 11) e, forse, è proprio quell'eccedenza (quel *di più*) a metterci in imbarazzo: parlare di *crisi* ci costringe sempre a parlare di *noi*.

Un imbarazzo amplificato dalla percezione universale che questo ineffabile *sensu di crisi* (Banfi, 2013) sembra acuirsi in ogni strato della società e in ogni ambito della vita di ciascuno tanto da aver sopito quella tensione verso l'utopia (Mantegazza, 2005) per lasciare lo spazio alla paura di una svolta distopica del mondo in cui viviamo. Il cambiamento climatico, i nuovi focolai bellici (oltre a quelli storici mai risolti), le emergenze sanitarie, le migrazioni, il ritorno e la nascita di movimenti più o meno dichiaratamente xenofobi, insieme alle varie forme di marginalità con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi, rappresentano solo una parte del sinistro abisso che è possibile percepire oggi. Una matassa incredibilmente intricata, intessuta dalle continue e profonde trasformazioni alle quali partecipiamo ormai attoniti, coperte da una coltre di fumo che rende impossibile prevedere il domani progettando le proprie vite accompagnati da un senso di sicurezza.

L'intima relazione che corre tra pedagogia e crisi rappresenta, dal nostro punto di vista, un ambito di riflessione cruciale per comprendere le dinamiche che caratterizzano l'accadere educativo nella contemporaneità. La pervasività del concetto di 'crisi' è tale da rendere superfluo, ai fini del presente lavoro, qualsiasi tentativo enciclopedico volto ad individuare ogni possibile ambito in cui questa si manifesta: «non c'è settore che non sia assillato dall'idea di crisi: il capitalismo, la società, la coppia, la famiglia, i valori, la gioventù, il diritto, la civiltà, l'umanità...» (Morin, 2021: 21).

L'attuale riflessione pedagogica pare tuttavia, salvo alcune illustri eccezioni<sup>4</sup>, essersi appiattata su una configurazione *pragmatico-strumentale*, dove l'azione educativa viene concepita come ambito di contrasto alla crisi che, di volta in

---

<sup>4</sup> Ci permettiamo di rimandare, in maniera preliminare, a: Baldacci, 2022; Fabbri, 2019; Mantegazza, 2005; Massa, 2000; Palmieri, 2013; Tramma, 2015.

volta, viene declinata sul profilo specifico di un determinato contesto emergenziale (ad es. famiglia, individuo, migrazione, dipendenze, etc.) senza, tuttavia, ricollegarsi ad una struttura in grado di fornirle un senso globale. In quest'ottica, la pedagogia tende ad assumere il ruolo di osservatore/agente esterno, collocandosi al di fuori del perimetro tracciato dal suo insieme, per interrogare i vari ambiti nelle loro specifiche emergenze. Tuttavia, in questo modo, il discorso pedagogico evita di misurarsi con un livello più generale, che permetterebbe di interpretare la crisi nella sua complessità e all'interno del quale la stessa pedagogia si trova ad operare.

Detto altrimenti, la pedagogia tende a ricondurre la crisi ad un piano fenomenico, tralasciando così la sua dimensione globale. Tali fenomeni di crisi, isolati e frammentati in contesti specifici, in apparenza consentono una gestione più agevole del fatto educativo ma, al contempo, impediscono di ricondurre il discorso ad un piano strutturale, lasciandolo sospeso e, in alcuni casi, del tutto inespresso. A tal riguardo, un esempio particolarmente calzante può derivare da una metafora medica dove la *crisi globale* viene intesa come una *patologia*, e le *crisi particolari* come i suoi *sintomi*. Nel nostro caso, la pedagogia parrebbe focalizzarsi sul trattamento dei sintomi, ignorando la loro comprensione in un quadro che potrebbe condurre alla diagnosi di un morbo.

Tratteremo, dunque, di una *crisi* al singolare piuttosto che declinare il termine al plurale, non tanto per uniformare il carattere delle varie emergenze socioculturali dell'epoca contemporanea occidentale, quanto, piuttosto, per rimarcare il differente livello logico (cfr. Baldacci, 2024) dal quale intendiamo interrogare i suoi limiti e i suoi presupposti.

In questo senso, tentare un'interrogazione da una prospettiva che intenda fornire una lettura pedagogica della crisi risulta essere un compito ambizioso. Ambizioso poiché, tra le scienze, proprio la pedagogia risulta accompagnarsi in modo estremamente saldo al concetto di 'crisi' e, pertanto, una lettura siffatta rischierebbe di essere offuscata dall'intima relazione che corre tra i due ambiti. Onde evitare la minaccia di incappare in una secca teorica dovuta a tale vicinanza, si è inteso procedere, nel presente saggio, effettuando un *giro lungo* (Althusser, 2015: 47-51)<sup>5</sup>, tentando, cioè, di percorrere traiettorie senza il timore che esse possano condurre il nostro discorso troppo lontano con il rischio di smarrire la rotta. Un rischio simile corrono quei marinai che navigano in acque sconosciute, che «una volta rientrati nei loro porti, con le caravelle distrutte e le vele strappate, [...] avevano acquisito un'idea completamente diversa del piccolo mondo in cui abitavano» (*ivi*, p. 49). Sempre Althusser osserva come: «non ci spingiamo mai troppo lontano per vivere l'avventura di tornare a casa» (*ibidem*).

---

<sup>5</sup> Louis Althusser in *Initiation à la philosophie pour les non-philosophes* descrive la necessità di un confronto della filosofia con le altre filosofie, nell'esplorazione di «opere vicine e lontane, il più possibile distanti da sé, per poter tornare carica di comparazioni e scoprire qualcosa di più sulla sua natura» (Althusser, 2015: 49-50). Nel presente lavoro intenderemo con 'giro lungo' quell'operazione di dialogo e scambio tra ambiti apparentemente lontani.

In altre parole, questo *giro lungo* si tradurrà, nel nostro caso, nella scelta di non concludere l'indagine entro il solo campo della pedagogia o dell'educazione – intesa in questo lavoro come accadimento sociale (Papi, 1978: 2) – quanto, piuttosto, di interrogare la crisi quale fenomeno generale, assumendo un punto di vista squisitamente pedagogico, nella convinzione che tale centrazione si riveli essere generativa nel fornire una possibile lettura della crisi nel suo rapporto con l'accadere educativo. In tal senso, acquisiremo l'indicazione di Sergio Tramma (2005: 33): «[...] la crisi della pedagogia, come dell'educazione, non è rintracciabile e ricostruibile collocandosi esclusivamente all'interno della sua storia». Si tratterà, dunque, di un'apertura del campo d'indagine al di fuori di quel perimetro entro cui il discorso suole muoversi; come rileva Maurizio Fabbri (2019: 9):

[...] ampliare il campo di indagine infatti non significa ampliarlo solo all'interno dell'educativo, ma estenderlo alla considerazione di quei fenomeni, che entrano nell'educativo medesimo, creando significativi effetti di interferenza, positivi o negativi che siano.

### 1.1 *L'ambiguità della crisi*

Vi è almeno un'ulteriore ragione che ci porta a considerare ambiziosa un'analisi della *crisi* e consiste nell'ambiguità con cui si presenta tale concetto: il suo carattere polisemico e polivoco si manifesta nella pluralità dei significati che acquisisce all'interno del complesso interpretativo del sistema culturale in cui trova diffusione (Colloca, 2010; Koselleck, 2012: 31). Un'opacità che rispecchia la stratificazione semantica del lemma, il quale riflette, in maniera latente e implicita (cfr. Massa, 1986; Ferrante, 2016), significati accumulati storicamente che si trovano a convivere e ad interagire nel carico simbolico veicolato dal concetto di 'crisi'.

Oggi tutto può essere in crisi, indiscriminatamente. La *liquidità* (cfr. Bauman, 2011) con cui è possibile servirsi di questo termine rimanda ad un'assenza di criteri capaci di tracciarne una sagoma. Il suo utilizzo tanto diffuso rimanda direttamente alla sua necessità quale categoria privilegiata di lettura del mondo e dei suoi fenomeni.

Appare paradossale osservare come la crisi, nonostante le resistenze che ne impediscono una lettura chiara ed esplicita, emerga come *categoria interpretativa del mondo* contemporaneo. In questo senso, si potrebbe affermare che essa offra una sorta di *lettura alfabetica*: una lettura dal carico simbolico che si esprime in una dimensione evocativa indefinita. Edgar Morin, già nel 1976, sosteneva la necessità di formulare una teoria della crisi e, a tal proposito, affermava (Morin, 2021: 22 – il corsivo è nostro):

La parola crisi si è diffusa a poco a poco, invadendo ogni cosa sociale, ogni nozione: ma perché il concetto riprenda senso, bisogna

perseguire fino in fondo l'operazione di "crisificazione" e mettere infine, e soprattutto, il concetto di crisi in crisi. La chiave del problema è questa: come chiarire il concetto di crisi? Come renderlo illuminante? (Sapendo naturalmente che ogni chiarificazione porta con sé la sua ombra, ogni delucidazione il suo punto cieco).

Nell'immaginario contemporaneo, colonizzato dalla (ormai neanche più tanto) recente crisi economica e dalle sue macerie ancora ben presenti nelle vite di tutti, il termine sembra aver assunto un senso ancora più vasto e inafferrabile (Mercadante, 2021).

Alla luce di queste considerazioni ci chiediamo dunque: *che cos'è la crisi?*

Sono molti i rischi a cui ci si espone nel tentare di rispondere a un simile quesito: ogni forzatura verso questa o quella direzione ne minerebbe irrimediabilmente il significato. Ci approcceremo a tale questione, dunque, senza la presunzione di fornire una risposta che ne concluda il senso entro un quadro univoco. Tutt'altro: tenteremo di vagliarne i limiti attraverso la rilevazione di possibili criteri in grado di illuminare tale oggetto, in una prospettiva che intenda la *crisi* nel suo carattere mutevole e, al contempo, trasformativo. Interrogare *la crisi* nella sua complessità strutturale, tuttavia, pone inevitabilmente di fronte a un altro quesito fondamentale e non trascurabile: *come si interroga una crisi?*

Quasi un secolo addietro Banfi si interrogò sul medesimo tema fornendoci un'indicazione preziosissima per sollecitare tale tematica (Banfi, 2013: 37):

«[...] noi che cosa cerchiamo? Non di dimostrare la realtà della crisi, ma di porre in luce il significato della coscienza di essa»

Sarà allora il *senso di crisi (ibidem)*, quella percezione diffusa e progressivamente universalizzata, forse persino appresa (Palmieri, 2013), il fenomeno che denota la materialità stessa della crisi e da cui prenderemo le mosse: una risalita verso un luogo in cui la nebbia che avvolge la crisi si sia ormai diradata, permettendo di coglierne il profilo, per come esso si riveli.

### *1.2 Genesi di un concetto: dalla krisis alla crisi*

Per poter afferrare pienamente il senso che riveste oggi la parola 'crisi' è utile rivolgere, in maniera preliminare, l'attenzione sia al suo significato originario, sia agli slittamenti semantici che lo hanno caratterizzato nel corso dell'evoluzione filologica che lo ha consegnato alla contemporaneità (Frasconi, 2024: 62-76).

Nell'antichità greca il verbo κρίνω (*Krino* – Koselleck, 2012: 32; Chantraine, 1968: 584-585) definiva l'attività di trebbiatura del grano e stava ad indicare l'operazione con cui veniva separata la granella dalla pula e scartati i

sottoprodotti della lavorazione del cereale (Mercadante, 2021). Questa prima accezione del termine rimanda direttamente ad un'operazione analitica, traducibile con scelta, decisione, giudizio, ma anche competizione e lotta. La *krisis*, dunque, possedeva già nell'antichità classica un ampio spettro di significati (Koselleck, 2012: 32). Il suo uso, tuttavia, era definito in modo relativamente chiaro in rapporto agli ambiti in cui trovava applicazione: medico, giuridico e teologico (*ivi*, p. 31).

L'utilizzo in ambito medico del lemma 'crisi' si deve a Ippocrate: successivamente fissato da Galeno (*ivi*, p. 35) e integrato nel contesto del trattamento dei pazienti, ne assume una delle sue principali applicazioni (*ibidem*):

Con riferimento ad una malattia, per crisi si intendevano sia la situazione osservabile sia il giudizio (*judicium*) sul suo decorso, che giungeva ad un certo punto all'alternativa tra la vita e la morte del malato.

Nel contesto medico, la decisione da prendere di fronte a una condizione di crisi assume un carattere prevalentemente *conservativo*, poiché, se la malattia poneva come alternativa la vita o la morte, il superamento della crisi era necessariamente associato al ripristino dello stato di equilibrio precedente all'insorgenza del disturbo (Ampollini, 2023: 133).

È nel corso dell'età moderna che il concetto rompe gli argini del suo utilizzo storico estendendosi progressivamente a macchia d'olio: dal terreno tradizionalmente medico passa a quello della politica a quello della filosofia, per giungere al nostro tempo ormai spoglio di un vero e proprio limite che ne tracci un perimetro. Tutto, oggi, può essere in crisi.

Il progressivo ampliamento del concetto, che storicamente ha inizio negli anni immediatamente precedenti al crollo dell'*Ancien Régime*, porta la parola 'crisi' a confrontarsi con la dimensione della temporalità (Koselleck, 2012: 50; Ampollini, 2023: 134), facendo emergere modelli semantici corrispondenti ai diversi ritmi con cui essa viene interpretata:

- *Crisi come alternanza*: in una concezione che intende il processo storico come una linea crescente verso il progresso, la crisi può essere concepita come condizione che periodicamente si alterna ad uno stato di normale sviluppo.
- *Crisi stagnante*: il processo che determina il *senso di crisi* (Banfi, 2013) ha una durata indefinita e si protrae fino ad un momento di sblocco che può essere sinteticamente rappresentato da un superamento verso il 'nuovo' o da una regressione (un ritorno ad uno *status quo ante* – Morin, 2021). Antonio Gramsci definisce la stagnazione come «interregno», dove: «il vecchio muore e il nuovo non può nascere» (Gramsci, 1975, quaderno 3, § 34).
- *Crisi come momento decisivo*: la crisi si accompagna ad una percezione della

maturità dei tempi, ad una «tensione apocalittica» (*Kairos*) (Banfi, 2013; Koselleck, 2012) che preannuncia un imminente rottura, una trasformazione irrimediabile rispetto al periodo che l'ha preceduta.

A partire dalla fine del XVIII secolo il concetto inizia ad essere associato a fenomeni di ambito economico. Tuttavia, occorrerà attendere il XIX secolo e lo sviluppo del nascente capitalismo industriale perché il legame tra crisi ed economia si consolidi tanto nel lessico quanto nell'immaginario (Koselleck, 2012; Ampollini, 2023: 134). La sinergia tra crisi e produzione ha contribuito a costruire una rappresentazione fortemente caratterizzante del primo termine, che ancora oggi continua a permeare, se non addirittura a colonizzare, l'immaginario collettivo. È sufficiente digitare il termine 'crisi' su un qualsiasi motore di ricerca per trovare una sproporzione numerica che vede dominare risultati in diretto riferimento con l'economia.

È importante rilevare come nell'antichità esistesse almeno un'altra dimensione semantica del termine *κρίνω*, mutuata a partire dal significato giuridico e situata in ambito religioso, che stava ad indicare il giudizio che Dio avrebbe espresso alla fine dei tempi e che si sarebbe svolto proprio come un vero processo (Koselleck, 2012: 34; Ampollini, 2023: 134). Il giudizio divino si configura, dunque, come evento cosmico in grado di fornire un orizzonte di aspettativa preteso verso una promessa di salvezza (*ibidem*).

Tale declinazione di stampo teologico, risalente alla «traduzione dei Settanta dell'Antico Testamento» e al «Nuovo Testamento», concorse a determinare il concetto di 'crisi' nella sua tensione apocalittica (Koselleck, 2012; Ampollini, 2023; si veda anche Banfi, 2013) quale momento decisivo: un Giudizio Universale ancora da venire, anticipato e attualizzato dalla fede con cui i fedeli vivono le proprie vite nel momento presente. Come rileva Reinhart Koselleck, infatti (2012: 34): «la crisi restava ancora aperta quale evento cosmico, ma era già compiutamente realizzata nella coscienza». Un celebre passo del *Libro della Rivelazione*, noto ai più come *L'Apocalisse*, recita (C.E.I., Apocalisse 11,18 – il corsivo è nostro):

Le genti ne fremettero,  
ma è giunta l'ora della tua ira,  
il tempo di *giudicare* [κρίνειν] i morti,  
di dare la ricompensa ai tuoi servi,  
ai profeti e ai santi e a quanti temono il tuo nome,  
piccoli e grandi,  
e di annientare coloro  
che distruggono la terra.

Nel corso del XVI e del XVII secolo la religione perde progressivamente il suo carattere egemonico in favore delle nuove forme con cui andavano organizzandosi i vari poteri statali accompagnati dalle moderne correnti filosofiche

(Koselleck, 2012; Foucault, 1997). A questa trasformazione storico-sociale si accompagna una progressiva secolarizzazione della tensione escatologica ormai radicata nel concetto. La *crisi* non è più legata al *giudizio finale*, ma ne conserva, mutuandola, la stessa tensione verso un momento decisivo, in una sorta di laicizzazione del processo fino a quel momento religioso. Un processo di sedimentazione che può essere descritto metaforicamente attraverso le parole di Friedrich Nietzsche, espresse in uno dei celebri aforismi dal caratteristico registro profetico presenti in *La gaia scienza* (Nietzsche, 2010, § 108: 105):

Quando Budda fu morto, per ancora molti secoli si mostrò la sua ombra in una caverna, un'ombra enorme e terribile. Dio è morto: ma, data la natura degli uomini, vi saranno forse ancora per molti millenni caverne in cui si mostrerà la sua ombra. E noi... noi dobbiamo ancora vincere la sua ombra!

L'evoluzione filologica della parola 'crisi' la consegna al presente, ormai privata dei suoi contorni, svuotata dal suo interno, capace soltanto di evocare un'idea generica di malfunzionamento a cui si accompagna un senso di incertezza: una perturbazione che deriva dall'esterno (ed è causa di disequilibrio) oppure dall'interno della struttura stessa (Morin, 2021: 22). La sua ambiguità sembra superarsi, in apparenza, solo nel momento in cui il lemma viene rapportato ad uno specifico ambito capace di tratteggiarne i contorni secondo criteri definiti (Koselleck, 2012). L'ambito medico, ad esempio, ricorre in modo massiccio al termine, declinandolo, di volta in volta, a seconda della condizione che intende descrivere seguendo parametri *quantitativi*; così come il contesto politico definisce con chiarezza le condizioni *normative* per poter parlare di crisi (crisi di governo, apertura/chiusura della crisi, crisi extraparlamentare, etc.)<sup>6</sup>. Eppure, anche nel terreno della politica, è facile intravedere un tipo di *crisi* meno manifesta e più generale, che sfugge a criteri normativi o quantitativi e che aleggia come un fantasma, insinuandosi nei processi decisionali, nelle strutture istituzionali e nelle dinamiche di rappresentanza, lasciando un senso diffuso di disorientamento e incertezza.

Sono vari gli studiosi che sottolineano come l'ambiguità di tale concetto si acuisca a causa di un utilizzo inflazionato e che invitano ad una maggior prudenza nel suo impiego (Morin, 2021; si vedano anche: Colloca, 2010; Mercadante, 2021). Il progressivo slittamento semantico che ha interessato il termine pare abbia invertito il suo significato etimologico. Come riportato da Edgar Morin: se *krisis* corrispondeva per i greci al momento in cui era possibile formulare la diagnosi di una malattia a partire da sintomi evidenti – e quindi di decidere come intervenire – oggi il termine 'crisi' «significa esattamente il contrario: esso traduce la difficoltà di formulare diagnosi» (Morin, 2021: 7-8) associandosi ad una vaga e astratta idea di incertezza.

<sup>6</sup> [https://it.wikipedia.org/wiki/Crisi\\_di\\_governo](https://it.wikipedia.org/wiki/Crisi_di_governo) (Ultima consultazione: 03/03/2025).

## 2. Dalla crisi dell'educazione alla crisi della pedagogia

Nel corso delle diverse epoche storiche la produzione letteraria sull'educazione è risultata spesso in rapporto con periodi di grandi trasformazioni che hanno interessato il tessuto sociale. Tali trasformazioni, difatti, sollevavano più o meno esplicitamente l'esigenza di un confronto tra i contenuti culturali in mutamento e i processi con cui questi venivano trasmessi alle nuove generazioni. È sintomatico, pertanto, rilevare come a partire dal Novecento tale produzione sia stata oggetto di un incremento senza eguali rispetto ad ogni altra epoca passata, tanto da poterlo definire «il secolo dell'educazione»<sup>7</sup> (Mantegazza, 2005: 11). In questa fioritura di pratiche e discorsi, la *crisi* inizia progressivamente ad emergere come un elemento di sfondo rispetto alla disciplina pedagogica<sup>8</sup>.

Oggi, di fatto, accade quasi quotidianamente di sentire dire che l'educazione sia in crisi (Palmieri, 2013: 42). Tale espressione, tuttavia, risulta incomprensibile se presa isolatamente: privata di un contesto semantico che ne tracci un posizionamento o una direzione, la *crisi dell'educazione* appare in tutta la sua oscurità: può dire tutto e niente al contempo. Un «concetto baule», riprendendo le parole di Carlo Colloca, capace di racchiudere una molteplicità di significati e di espandersi nei vari lessici delle scienze umane (Colloca, 2010: 19; Morin, 2021).

Se poc'anzi abbiamo individuato nel *sensu di crisi* banfiano (Banfi, 2013: 37) un possibile appiglio materiale attraverso cui è possibile interrogare la crisi, è necessario, tuttavia, mantenere una *vigilanza critica* che non assuma apoditticamente nemmeno la presenza stessa della crisi. In questo senso, intendiamo procedere dislocando ulteriormente la nostra prospettiva (Bianchi, D'Antone, 2024), ponendo in dubbio la possibilità stessa di una crisi dell'educazione: *l'educazione può essere in crisi?*

Per rispondere a tale quesito occorre un affondo preliminare sul significato con cui si intendono entrambi i termini. Procederemo, dunque, analizzando alcuni modi di intendere la *crisi dell'educazione*, per valutarne la legittimità e, al contempo, tentando di rintracciare e ricostruire i significati che tali concetti assumono nella prospettiva qui adottata.

---

<sup>7</sup> Con questa espressione Raffaele Mantegazza (2005) non intende assolutamente alludere ad una caratterizzazione positiva o negativa dell'azione educativa quanto, piuttosto, porre l'accento sull'aspetto quantitativo con cui le esperienze educative e i discorsi pedagogici sono stati prodotti nel corso del XX secolo.

<sup>8</sup> A partire dalla fine dell'Ottocento il fermento educativo sembra tradursi in nuovi modi di intendere l'educazione, che si ponevano come alternative ai metodi diffusi nelle giovani istituzioni scolastiche. Numerosi autori iniziano a confrontarsi con le contraddizioni insite nell'educazione ponendosi in aperto contrasto con quanti sostenevano una visione conservatrice. John Dewey, ad esempio, pur non trattando sistematicamente l'idea di crisi educativa, descrive l'inadeguatezza dei metodi di insegnamento tradizionali e la disconnessione della scuola dalla vita sociale rimandando in maniera sottesa all'idea di crisi (Dewey, 2014: 1): «tutti i movimenti sociali danno luogo a conflitti che si riflettono in controversie intellettuali. Non sarebbe un buon segno se un rilevante interesse sociale quale l'educazione non fosse un campo di battaglia, pratica e teorica».

Il *senso di crisi*, dunque, verrà assunto come indice di *una possibile* crisi e non come conferma della stessa. La sua presenza sarà in grado di fornire un supporto materiale capace di orientare la nostra ricerca che, tuttavia, resterà aperta alla possibilità di non incontrare alcuna crisi, ammesso che sia possibile tracciarne dei confini precisi.

### 2.1 *Crisi come inefficacia dell'azione educativa*

Uno dei significati principali attribuiti alla crisi dell'educazione rimanda ad un senso di *inefficacia dell'azione educativa*, ovvero alla percezione di uno scarto tra le aspettative riposte nell'educazione e i risultati effettivamente riscontrabili nella società. Questa dissonanza è spesso interpretata come un malfunzionamento della pratica educativa, sia essa familiare o istituzionale, la quale viene addotta a negligenze operative degli attori coinvolti o a quelle derivate dai tagli economici dettati dal mondo della politica (Tramma, 2005). Tale significato sembra richiamare altri livelli in cui il fatto educativo si intreccia con la crisi: crisi di legittimità, crisi valoriale, crisi istituzionale, e altre manifestazioni analoghe. Tuttavia, nessuno di questi livelli di crisi appare realmente utile per comprendere appieno la crisi educativa, poiché le risposte che offrono tendono a celare, a loro volta, gli stessi interrogativi che poniamo all'educazione: non è possibile spiegare la crisi dell'educazione ricorrendo alla crisi dei valori, né viceversa. La loro reciproca vicinanza, però, ci permette di intravedere, in via preliminare, un'identità relativa che accomuna *il senso di crisi* nei diversi ambiti, rivelandone una *dimensione strutturale*.

*L'inefficacia dell'azione educativa*, come interpretazione della crisi dell'educazione, pare situarsi in superficie e muoversi spontaneamente tra costrutti basati sul *senso comune*, su quella *pedagogia popolare* delineata da Bruner (Bruner, 1997: 18). È importante, tuttavia, tentare di scorgere il discorso implicito alla base di questa interpretazione e renderlo visibile (Massa, 1986; Ferrante, 2016). Tale posizione, infatti, si fonda su una considerazione del processo educativo inteso come processo eterodiretto e unidirezionale: l'educatore educa l'educando, senza scarti né resti. (Almeno sulla carta). La causalità in questo caso è lineare e i ruoli degli attori chiari e definiti nel loro posizionamento gerarchico. Il mancato funzionamento di un circuito così elementare viene attribuito alle istituzioni e ai singoli attori coinvolti, considerati responsabili del fallimento.

L'educazione si configurerebbe, in questa prospettiva, come azione *conformatrice* protesa verso un *idea di uomo* che si è progressivamente naturalizzata nell'immaginario diffuso associandosi a caratteri universali e immutabili: una sorta di *ontologia spontanea* di stampo scienziata e idealista. Tale *idea di uomo*, tuttavia, sottende un insieme di rappresentazioni implicite e acritiche, naturalizzate, ma che in realtà sono il prodotto di una determinata congiuntura storica e sociale (Marx, Engels, 1966; Massa, 1986; Althusser, 2008; D'Antone, 2023).

Come sostenevano Marx ed Engels già negli anni 1845-46 (Marx, Engels, 2018), le *idee* non nascono nel vuoto: sono prodotti storici e sociali «direttamente intrecciate all'attività materiale e alle relazioni materiali degli uomini, linguaggio della vita reale» (*ivi*, p. 87). Lo stesso Marx, in un famoso passaggio presente nell'introduzione di *Per la critica dell'economia politica* del 1859, scriveva (1966: 747):

[...] il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale il processo sociale, politico e spirituale della vita. Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è, al contrario, il loro essere sociale che determina la loro coscienza.

D'altro canto, occorre rilevare come il piano ideale (per Marx la sovrastruttura<sup>9</sup> – Marx, 1859; Althusser, 2006: 165-271; 2008: 81-119) generi un'azione di ritorno sulla base materiale, agendo concretamente nella realtà e confrontandosi con essa. *L'idea di uomo* si troverebbe dunque a confrontarsi con l'*uomo* in carne ed ossa (cfr. Papi, 1978: 28). La discrepanza tra questi due piani risulterebbe essere la medesima sottesa nell'idea di *crisi dell'educazione* basata esclusivamente sul divario tra aspettative e realtà.

*L'inefficacia dell'azione educativa*, intesa come incapacità o negligenza dei professionisti a conformare gli uomini all'*idea di uomo*<sup>10</sup>, denota una forma tendenziale di opposizione tra il piano ideologico e il piano materiale, indice di una *contraddizione* (Althusser, 2008: 81-119; D'Antone, 2023; Frascari, 2024).

Il *senso di crisi* (Banfi, 2013), date queste premesse, non deriverebbe tanto dall'inefficacia dell'azione educativa, quanto, piuttosto, dalla *contraddizione* (cfr. D'Antone, 2023) che si sviluppa nello scarto che emerge dall'incontro tra la realtà e la sua rappresentazione.

Acquisiremo, fin d'ora, la *contraddizione* come processo e possibile categoria interpretativa per sollecitare ulteriormente la *crisi*, rimandando più oltre ad un approfondimento di tale costrutto (§ 5).

## 2.2 I limiti della crisi dell'educazione

Un ulteriore dato rilevabile nella concezione della *crisi dell'educazione*, a partire dalla sua presunta inefficacia, si fonda sull'ingenua convinzione che sia

<sup>9</sup> *Struttura e sovrastruttura* si configurano come concetti fondamentali nella produzione marxiana e negli sviluppi del marxismo sino ai giorni nostri. All'interno della sua produzione Karl Marx ritorna più volte sul tema, sviluppandolo e chiarendolo senza, tuttavia, alterarne il senso originale: (Marx, 1859 - il corsivo è nostro) «L'insieme di questi rapporti di produzione costituisce la *struttura* economica della società, ossia la base reale sulla quale si eleva una *sovrastruttura* giuridica e politica e alla quale corrispondono forme determinate della coscienza sociale. Il modo di produzione della vita materiale condiziona, in generale, il processo sociale, politico e spirituale della vita».

<sup>10</sup> *Idea di uomo* viene qui riportata al singolare ma è plausibile intenderla come ventaglio di possibili modi accettati socialmente.

possibile governare completamente l'intera sequenza dell'immenso processo sociale rappresentato dall'educazione stessa (Papi, 1978: 36). Questa concezione conduce inevitabilmente a considerare l'educazione come azione deliberata, unica responsabile e, nel suo momento negativo, colpevole di ogni fenomeno umano. Una prospettiva radicata in una visione vetero-positivista dei processi di formazione dell'uomo e della donna, secondo cui l'individuo sarebbe completamente plasmabile attraverso un'intenzione educativa (Meirieu, 2007) teleologicamente guidata da una pretesa conformatrice e performativa. Tale scenario, ampiamente superato nell'ambito dei discorsi pedagogici, sembra, tuttavia, persistere in dinamiche implicite presenti nelle pratiche educative e, più in generale, nella concezione diffusa dell'educazione entro la sua dimensione latente (Massa, 1975; Ferrante, 2016).

Se, da una parte, l'allestimento di un setting educativo (Dozza, 2000: 50-64) costituisce una condizione necessaria per istituire campi esperienziali autentici (Massa, 1986; Ferrante, 2016), dall'altra non è mai garantito il successo nello sviluppo di abiti mentali duraturi (Dewey, 2014). Se la pedagogia fosse una scienza in grado di controllare interamente tutti gli aspetti dell'accadere educativo sarebbe una scienza molto pericolosa (cfr. Massa, 1986; Dewey, 2014; D'Antone, 2023). Se l'*inaspettato* fosse, per così dire, *atteso*, non sarebbe possibile alcun discorso pedagogico, ma solamente un ricettario per la formazione dell'uomo, conforme alle aspettative. La singolarità, intesa come evento non previsto o come divergenza non pianificata, è una dimensione necessaria in ogni discorso pedagogico che necessita a propria volta di essere tutelata in fase progettuale (Mortari, 2003). Parrebbe un paradosso; eppure, il discorso scientifico di ordine pedagogico ha l'obbligo di misurarsi costantemente con l'inatteso e l'imprevisto<sup>11</sup> (Mortari, 2003: 10): non vi sono molte discipline scientifiche che riconoscono i propri limiti come parte integrante dei loro fondamenti. Con questo non intendiamo certo affermare che l'impossibilità di predeterminare in modo totalizzante i processi educativi sia un limite della scienza pedagogica, quanto piuttosto che l'educazione si misuri costantemente con un piano indeterminato e indeterminabile che grava, a nostro avviso in modo ingeneroso, sull'idea di scientificità del discorso pedagogico (cfr. Massa, 1975). Riprendendo le parole di Dewey, infatti (2014: 26):

L'esperienza non si compie semplicemente nell'interno della persona. Essa si svolge lì poiché influenza la formazione di attitudini, di desideri e di propositi. [...] Ogni esperienza autentica ha un aspetto attivo che cambia in qualche modo le condizioni obbiettive sotto cui si compie l'esperienza.

<sup>11</sup> Luigina Mortari, in una prospettiva con una eco fenomenologica, scrive: «[...] l'azione è imprevedibile nei suoi esiti, perché è marcata dalla singolarità imprevedibile del soggetto agente e come tale sempre intrude nel contesto qualcosa di impreveduto» (Mortari, 2003: 10). A tale riflessione è utile affiancare l'ipotesi dell'impossibilità di prevedere totalmente l'esito di ogni azione alla luce dell'aleatorietà di ogni incontro – qui inteso non solo come incontro tra due o più individui, ma in una prospettiva transindividuale (Althusser, 1997b; Pippa, 2023; Morfino, 2022).

L'idea di plasmare l'uomo (Meirieu, 2007), educandolo in maniera globale, sembra essersi spostata dal piano esplicito a un piano sommerso, silenzioso, umbratile – mentre, in superficie, l'apparenza del discorso educativo si ammantava di aperture critiche, emancipative e inclusive (cfr. Massa, 1986; Ferrante, 2016; Bianchi, D'Antone, 2024).

È possibile che la stessa azione educativa avverta la propria pretesa conformatrice come possibile fonte di imbarazzo, al punto da relegare questa *pulsione* in una zona *inconscia* del suo discorso?

A questo riguardo, occorre fare un passo indietro per indagare la relazione tra il *senso comune* e l'ambito *professionale*, ricorrente nei discorsi di natura pedagogica, analizzata per metterne in luce differenze e reciproche contaminazioni. La tendenza a concepire questa relazione in termini di rigida contrapposizione, tuttavia, rischia introdurre nel discorso educativo una separazione gerarchizzante e dicotomica incarnata dai ruoli, secondo cui l'educazione sarebbe prerogativa esclusiva dei professionisti (Foucault, 1975). Il rischio, in questo caso, sarebbe quello di una cesura del fenomeno educativo stesso: da una parte legittimato da un sapere disciplinare (*ibidem*), dall'altra misconosciuto come interferenza rispetto al discorso scientifico (cfr. Papi, 1978: 141). Naturalmente non è nostra intenzione omologare il piano del discorso scientifico a quello del senso comune, bensì evitare che il discorso pedagogico venga privato di quegli aspetti che ne determinano una concreta materialità radicata in un contesto storico e sociale. In altre parole, la pedagogia deve essere in grado di problematizzare il fenomeno educativo in un'apertura che lo intenda come accadimento sociale che non può essere governato interamente (Papi, 1978). Scrive Sergio Tramma (2005: 30-31):

La pedagogia è un derivato di accadimenti pratici e/o teorici che entrano tra loro in interazioni non meccaniche, che progressivamente assumono la forma di discorsi che, nel corso del loro costituirsi e mostrarsi, si alleano o combattono, si velano e si disvelano, si confermano o smentiscono reciprocamente. Tale complessa dinamica indica che la pedagogia, intesa quale discorso, non può essere concepita come prodotto esclusivo dei pedagogisti o di coloro che, a vario titolo, intenzionalmente si occupano di educazione.

Il sapere sull'educazione, nelle società caratterizzate dalla presenza di diffusi processi educativi che in gran parte sfuggono al controllo degli addetti ai lavori, è un sapere che molti, più o meno consapevolmente, contribuiscono a creare e al quale molti sono in condizioni di attingere.

Nel momento in cui Fulvio Papi definisce l'educazione un accadimento sociale (Papi, 1978: 2), fornisce un'indicazione chiara del suo carattere processuale – e non oggettuale – evidenziandone l'autonomia rispetto all'intenzionalità

umana. L'educazione è, infatti, un processo naturale presente in ogni gruppo umano (Baldacci, 2024), i cui modi, socialmente e storicamente determinati (Marx, 1966), si differenziano a tal punto da renderla, al tempo stesso, un fenomeno artificiale (Mantegazza, 2005). La sua precedenza rispetto al piano dell'intenzionalità ne determina la mancata disponibilità ad un pieno controllo. È proprio nella dimensione dell'intenzionalità che si tenta di agire sull'educazione come fenomeno naturale attraverso il sapere e la pratica pedagogici. Come rileva Riccardo Massa (1986: 405):

Mica ci si può illudere che ciò che avviene in una scuola è solo perché lo vuole l'insegnante, il genitore o chiunque altro. Cioè, non sono gli uomini che fanno l'educazione. È l'educazione che fa gli uomini. E così come l'uomo è detto dal linguaggio e non è lui a dire il linguaggio, com'è detto dall'inconscio e non è lui a dire l'inconscio, così gli operatori scolastici, insegnanti e ragazzi sono come detti e agiti da questa struttura complessa che si è tentato di evocare. O meglio, se possono dire qualcosa, lo possono dire solo all'interno di essa.

### 3. La crisi delle professionalità pedagogiche

Non sarebbe possibile approfondire la *crisi della pedagogia* senza soffermarsi su quel significato che riveste nell'immaginario dei lavoratori coinvolti a vario titolo nei contesti del lavoro educativo e pedagogico. Difatti, una delle traiettorie entro cui è possibile interpretare il *senso di crisi* è quel disagio che accomuna un numero elevatissimo di lavoratori che operano in contesti eterogenei, accomunati da un'intenzione educativa formalizzata sul piano istituzionale. Parliamo di educatori professionali, di coordinatori pedagogici, di consulenti, di insegnanti, di ricercatori, di docenti universitari (ecc.) che operano quotidianamente in una costante trazione tra vincoli e risorse (Marcialis *et al.*, 2010: 21), tra committenza e utenza, tra complessità e senso comune.

Oggi il lavoro nei contesti educativi si rivela essere estremamente faticoso. Una fatica che non sembra nascere nel contesto diretto del lavoro, ma, piuttosto, sembra svilupparsi in una struttura complessa di fenomeni dall'autonomia relativa che nel loro movimento concorrono a determinare il terreno educativo come ambito dalla difficile sostenibilità. Un ambito che si caratterizza per un'estrema flessibilità (Gallino, 2007) alla quale sono chiamati i lavoratori, in termini di tempi e di luoghi, spesso appesantiti da grandi responsabilità e scarsi riconoscimenti. La *flessibilità* in ambito educativo si traduce in orari di lavoro discontinui e frammentati, spesso distribuiti su più enti o servizi.

Tale flessibilità risponde in modo efficace alle esigenze dettate dal *mercato* laddove i servizi (pubblici o del terzo settore) vedono garantita una maggior praticità organizzativa nella gestione delle richieste (Tramma, 2015). La con-

seguenza immediata di un tale assetto è la difficoltà per educatrici e educatori di una pianificazione coerente e centrata sul contesto; ciò impedisce, o limita grandemente, la possibilità di un approccio qualitativo favorendo interventi di stampo quantitativo (cfr. Gallino, 2007; Tramma, 2015; Frascari, 2024).

Questa prospettiva può, a nostro avviso, essere ulteriormente approfondita e rivelare alcuni aspetti impliciti che conducono ad una possibile degenerazione della pratica educativa, che si allontana da un discorso propriamente pedagogico, riflessivo e critico. La flessibilità, infatti, conduce materialmente a scorporare l'accadere educativo nei suoi singoli attori, in sequenze brevi e azioni frettolose, rappresentate più dalla somministrazione di un servizio che dall'autentica istituzione di un contesto esperienziale efficace (Mantegazza, 2005; Tramma, 2015). Non è difficile trovare educatrici e educatori che raggiungono il monte ore previsto (il famoso pacchetto orario) dal proprio contratto solo attraverso una sommatoria di prestazioni svolte in strutture o servizi diversi, se non addirittura con un doppio impiego tra enti diversi (Palmieri, 2013). Da questo dato di partenza è facile rilevare come gli stessi contesti educativi siano affollati da lavoratori *in prestito*, ovvero che prestano servizio senza che esso sia necessariamente rivolto verso un'efficacia educativa. Con questo non s'intende in alcun modo fornire un giudizio negativo su educatrici e educatori, quanto rilevare come la condizione materiale di questa professione venga influenzata in modo gravoso da una trazione che tende a scollegarla dal momento educativo (Marcialis *et al.*, 2010: 21). Lavoratori in affanno nel cercare di riempire il proprio foglio ore senza sapere se l'anno successivo il servizio verrà riconfermato o meno, se le modifiche agli orari che si vedranno imporre permetteranno una continuità o renderanno necessaria una revisione: «*se tagliano le ore in quel servizio dovrò cambiarlo...; se non si vince il bando, in che servizio lavorerò nei prossimi mesi?*». In un quadro siffatto, non sorprende vedere moltissimi professionisti impegnati in una vera e propria mobilitazione di massa quando vengono pubblicati nuovi concorsi che garantiscono un poco di stabilità in più.

Abbiamo parlato poc'anzi di come le condizioni di flessibilità del lavoro educativo esercitino un condizionamento diretto sugli stessi ambiti professionali, allontanando educatrici e educatori dall'accadere educativo e riducendoli a figure in *prestito*, il cui operato si limita a *prestazioni* o interventi immediati. Se da una parte il lavoro – qualunque lavoro<sup>12</sup> – va inteso come prestazione, non possiamo, tuttavia, eludere l'importanza di una *temporalità plurale* nei contesti educativi (De Giorgi, 2020; D'Antone, 2023), che si manifesta, in uno dei suoi nodi più espliciti, proprio nella diacronia tra l'azione del professionista e lo sviluppo di abiti mentali duraturi nei destinatari dell'educazione (Dewey, 2014). La continuità o la discontinuità con cui le figure educative

---

<sup>12</sup> Con lavoro si intende in questa sede ogni lavoro salariato. Resta escluso, infatti, il lavoro direttamente utile al consumo, ovvero quel lavoro il cui prodotto viene immediatamente utilizzato dal lavoratore stesso, senza entrare nel circuito dello scambio mercantile. Un esempio tipico è il caso dell'individuo che taglia la legna per bruciarla e scaldarsi, piuttosto che per venderla (Marx, 1974).

‘abitano’ un contesto lavorativo di servizio ha una grande ricaduta rispetto ad una possibile progettazione che non si limiti solamente al momento presente, all’azione immediata, in un quadro di semplificazione che erode la complessità del terreno pedagogico. In un contesto di così elevata flessibilità e di discontinuità, molti educatori e molte educatrici si trovano preclusa la possibilità di vedere i frutti del loro lavoro: frutti, quelli educativi, che notoriamente non si danno nel momento presente, frutti che (come nella miglior metafora agromonica) vanno coltivati nel tempo, frutti che non sono maturi lo stesso giorno in cui si pianta il seme. Accade così uno *svuotamento di senso* della propria azione lavorativa: l’azione, scollegata dai suoi effetti a lungo termine, perde quella tensione verso un risultato diacronico, assestandosi su una direttrice sincronica. In altre parole, il rischio è quello, per educatrici e educatori, di partecipare all’azione educativa senza poter assistere ai suoi effetti, positivi o negativi che siano, con la conseguenza di smarrire il senso del proprio lavoro e di perdere di vista il movimento strutturale dell’accadimento educativo.

La denuncia di molti lavoratori è proprio nella percezione della mancanza di un senso – dove al suo posto subentra un *sensu di crisi* – che denota la separazione tra la professione e l’educazione stessa. Non c’è da stupirsi se oggi si assiste al fenomeno generalizzato di educatrici e educatori che abbandonano il lavoro per migrare verso altri ambiti professionali.

L’esodo dalla professione educativa (Animazione Sociale, 2023: 17-28), noto anche come *great resignation* (Santoro, 2023), è diventato un fenomeno dalle proporzioni tanto ampie da creare sgomento. La causa di questa defezione di massa non è rintracciabile, tuttavia, solo ed esclusivamente nelle condizioni di flessibilità di lavoratrici e lavoratori. Difatti, anche professionisti con contratti a tempo indeterminato scelgono oggi di rinunciare al proprio impiego in campo educativo per una più profonda mancanza di senso avvertita nei contesti di lavoro (*ibidem*). La solitudine di una posizione che non lascia spazio ad alcuna prospettiva di carriera o di crescita al suo interno, sembra accompagnarsi ad un progressivo inasprimento dei rapporti di lavoro in una «cultura d’impresa tossica» (*ibidem*) incapace di promuovere equità e valorizzazione delle differenze in un contesto professionale<sup>13</sup>. La *great resignation* (anche, ma meno diffuso, *great attrition*) inizia ad essere studiata sistematicamente a partire dall’emergenza sanitaria di SARS-CoV-2, laddove la pandemia sembra aver portato al limite le già difficili condizioni del lavoro nel sociale. Ad oggi, a pandemia conclusa, sembra che il fenomeno non si sia arginato.

### 3.1 La logica della produzione in educazione

Sia la flessibilità richiesta (o imposta) a educatrici e educatori, sia l’imme-

<sup>13</sup> Karl Marx in un noto passaggio contenuto nei suoi *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, scrive a proposito del lavoratore (Marx, 2018: 76): «la sua estraneità viene chiaramente in luce nel fatto che appena non esiste una costrizione fisica o di altra natura, il lavoro viene fuggito come una peste».

diatezza con cui si dispongono gli interventi educativi, sembrano fenomeni atti a rispondere espressamente a logiche di mercato (Tramma, 2015), dove si assiste alla progressiva conformazione di servizi educativi a dinamiche economiche dominate dallo spettro della produttività proprio in un ambito – quello educativo – dove il termine ‘produttività’ parrebbe inconciliabile. In questo nodo emerge il punto di incontro tra la crisi in ambito economico e i suoi risvolti nel campo della pedagogia. Se da una parte abbiamo assistito in Italia ad un progressivo smantellamento del *welfare state* che ha contribuito, e tutt’ora contribuisce, a trasformare le condizioni materiali con cui vengono progettati e programmati i servizi (Tramma, 2015), d’altra parte è fondamentale considerare come la commistione tra mercato e educazione non rimanga solo ancorata ad un piano monetario ma sia determinante nello sviluppo stesso del diffuso immaginario educativo all’interno degli stessi contesti professionali (Marx, 1974). La produttività assume così un ruolo dirimente, implicata in maniera latente – ma non meno impattante – nelle dinamiche educative.

Risulta arduo, tuttavia, quantificare, in cosa consista la produzione di una figura educativa. Se ponessimo questo tema sotto forma di domanda ci troveremmo a sondare il problema da una diversa angolazione: *che cosa produce un educatore? Le strade sono due: o niente o qualcosa. E se produce qualcosa, che cosa?* Rispondere a questa domanda sembrerebbe impossibile: lo è. Althusser definirebbe questa domanda «senza senso» (Althusser, 2015: 25-26) poiché implica qualcosa che non è presente: la produttività senza un prodotto. La figura educativa, infatti, non produce attraverso il suo lavoro alcunché, semmai istituisce le condizioni necessarie affinché la produzione accada, ma accade da un’altra parte e il suo prodotto – l’esperienza – non è disponibile ad entrare nei processi di scambio, di distribuzione e di consumo, se non in modo indiretto o in senso figurato e metaforico (Marx, 2011).

Allora la domanda potrebbe essere: *come uno dei massimi imperativi del nostro tempo – la produttività – si articola con l’educazione? Come avviene questo sconfinamento, questa ibridazione?*

Una risposta parziale sembra derivare proprio dalla flessibilità che abbiamo sinteticamente richiamato finora (Gallino, 2007; Tramma, 2015). Intendere l’educazione come processo produttivo conduce ad una visione che ne coglie solamente i tratti quantificabili, dissolvendo tutta la complessità che deriva da quei fenomeni che rifuggono una contabilizzazione e che si assestano su una direttrice qualitativa. *La forza lavoro* diventa allora il terreno dove misurare in maniera induttiva il fantomatico prodotto dell’educazione: la sua unità di misura è il tempo, in particolare il tempo del professionista nel contesto di lavoro (Marx, 1974: 260-271). Una quantificazione che, seguendo il pensiero di Marx, verrebbe determinata sulla base del *valore di scambio* (*ivi*, § I: 108-109) della *forza lavoro* delle figure educative; tale *forza lavoro*<sup>14</sup> è da intendersi, difatti,

<sup>14</sup> Per *forza lavoro* Marx intende (1974, § VI: 261): «[...] l’insieme delle attitudini fisiche e intellettuali, che esistono nella corporeità, nella personalità vivente di un uomo, e che egli mette in moto

come *merce* nel rapporto tra il lavoratore e il datore di lavoro (*ivi*, § VI: 261).

Detto altrimenti, la stessa *forza lavoro* di lavoratrici e lavoratori, unico dato quantificabile, non solo diventa il metro per la misurazione del processo educativo (che viene così ridotto a prestazione), ma viene a corrispondere, nell'immaginario, al processo educativo stesso. La figura educativa diventa così *educazione in potenza*, traducendosi in *educazione in atto* nel momento dell'incontro con il destinatario dell'educazione

Questo permette la riduzione dell'esperienza educativa a un *servizio erogabile* (il fantasmatico *prodotto* vendibile), sotto l'egida di un paradigma neoliberale *quantificazionista*, che invade e altera lo stesso spazio dove è possibile costruire la propria identità professionale. L'educazione ridotta a prestazione di professionisti, misurabile esclusivamente attraverso un metro temporale e performativo, è in grado ora di entrare appieno nel processo di *produzione, scambio, distribuzione e consumo* (Marx, 2011). Una traduzione che conduce ad una erronea identificazione tra le figure educative e l'esperienza educativa stessa. Educatrici e educatori si trovano, dunque, ad incarnare il fatto educativo attraverso la loro presenza, in una mistificazione che vede l'identificazione tra individuo e processo riassumibile in una semplice equazione:

Figura educativa	=	Educazione
------------------	---	------------

Tabella 1

Facendo un paragone sarebbe come sostenere che il lavoro di un operaio sia misurabile solo contando le ore in cui è presente in fabbrica, poco importa cosa viene fatto in quel tempo: *il suo prodotto è l'esser presente* di fronte al macchinario. D'altra parte, l'operaio ha un destino assai diverso rispetto alle figure educative: il suo prodotto può essere misurato e tutta la sequenza del suo lavoro tradotta su base quantificabile. (Questo non è certo meno problematico ma un'analisi di tale argomento esula dal nostro discorso)<sup>15</sup>.

Nell'incarnazione mistificata del rapporto tra il lavoratore e il processo educativo, educatrici e educatori finiscono per diventare supporti (*Träger* – Althusser, 1994, 2006; Frascari, 2024: 78) di un meccanismo che li riduce a semplici comparse, ombre private del loro oggetto: un'educazione autentica e significativa. La loro presenza si iscrive così in una tensione contraddittoria, che li vede al tempo stesso figure necessarie e superflue. Necessarie per dare corpo a un'educazione formalizzata, ormai concepita come servizio erogabile (Mantegazza, 2005), separata dall'accadere educativo autentico. Superflue, poiché la loro fun-

---

ogni qualvolta produce valori d'uso di qualunque genere».

<sup>15</sup> Per un approfondimento rispetto al tema ci si permette di rimandare a Marx, 1974.

zione è ridotta alla mera presenza, precludendo la necessità di istituire contesti realmente educativi in grado di attivare un processo trasformativo (Frasconi, 2024). La precedente equazione potrebbe essere così riproposta:

$$\begin{array}{c} \text{Educazione} \xrightarrow{\text{Mercato}} \text{Servizio Erogabile} = \text{Figure educative} \\ \text{Laddove} \\ \text{Servizio erogabile} \neq \text{educazione} \end{array}$$

Tabella 2

### 3.2 Alienazione e burnout: la dissoluzione del senso educativo

Questa riduzione dell'educazione a servizio o prestazione, frutto di un'intesa sottaciuta con il mercato (Papi, 1978: 29), in cui l'immediato e il misurabile vengono privilegiati a scapito di una prospettiva processuale trasformativa, conduce ad una standardizzazione di quelli che vengono definiti, sempre più spesso, interventi educativi. Anche in questo caso occorre fare attenzione al lessico e alle parole che vengono assunti nei discorsi pedagogici e nelle pratiche educative: il termine 'intervento', infatti, ormai inflazionato in ambito educativo, riporta ad una dimensione di immediatezza, di presenza, di azione o atto, di ingerenza autoritaria (Il Nuovo Zanichelli: 971).

Educatrici e educatori si trovano così a ricoprire ruoli professionali che tendono a misurarsi solo marginalmente con l'accadere educativo. La tensione verso l'educazione non viene riconosciuta né da un punto di vista formale né, tantomeno, istituzionale. L'educazione, diventando oggetto intrinseco alla presenza dei professionisti stessi, risulta immediatamente disponibile; non v'è più ragione alcuna di tendere verso la sua dimensione strutturale, passando così dall'essere un fenomeno sociale ad una mera funzione operativa.

Il processo di adattamento che forza l'educazione entro una logica mercantile comporta non solo un cambiamento strutturale delle pratiche, ma anche una profonda trasformazione delle condizioni di lavoro di educatrici e educatori. La stessa possibilità di costruire un'identità professionale risulta compromessa dalla mistificazione stessa dell'educazione, che sembra esaurirsi nella dimensione dell'immediatezza e della misurabilità.

La frattura tra *fenomeno* e *lavoro* educativo sembra costituire un ulteriore 'fardello' per educatrici e educatori, chiamati a svolgere mansioni e compiti sempre più incentrati sull'assistenza, sulla protezione e sul controllo (Foucault, 1975). Tuttavia, questa scissione tra educazione e lavoro educativo non si manifesta immediatamente come un dato evidente, ma opera in modo latente (Massa, 1986), incidendo profondamente sulla costruzione dell'identità professionale (Marcalis *et al.*, 2010). Quest'ultima – che non è mai totalmente

avulsa dalla costruzione della più generale idea di sé – viene così a misurarsi con un’impossibilità educativa, con una standardizzazione e una serializzazione degli interventi dal grande impatto sul vissuto degli stessi operatori. Se abbiamo visto poc’anzi come la logica mercantile tenda a sovrapporre il fenomeno educativo ai suoi professionisti (*tab.1*), intravediamo già da ora quanto questa operazione tenda a sottrarre aspetti fondamentali che caratterizzerebbero la stessa relazione tra il lavoratore e il suo lavoro. Detto altrimenti, l’identificazione mitificata avverrebbe solo a patto di trasferire il significato profondo dell’educazione in un servizio erogabile, escludendo l’educazione stessa dal campo e precludendo un suo diretto rapporto con educatrici e educatori (*tab.2*).

È possibile avanzare un parallelismo tra il processo descritto e il processo di alienazione sviluppato da Karl Marx nei *Manoscritti economico-filosofici del 1844* (2018: 69-87). Un’analogia che, a nostro avviso, permetterebbe di chiarire ulteriormente alcuni dei rischi e delle possibili conseguenze del lavoro educativo viziato da una logica mercantile.

Prima di procedere è necessario, tuttavia, introdurre alcune cautele preliminari. Come rilevato da Althusser, infatti, i *Manoscritti economico-filosofici del 1844* (d’ora in poi *i Manoscritti*) possono essere considerati come un’opera giovanile in cui Marx non si è ancora liberato da un umanesimo di stampo feuerbachiano. Althusser considera i *Manoscritti* come l’ultima tra le opere giovanili precedenti alla *rottura epistemologica* (Althusser, 1972: 19), la quale avrebbe segnato l’autonomia e la maturità del pensiero di Marx. Althusser descrive i *Manoscritti* come (*ibidem*): «[...] il testo di quella che è l’ultima notte o quasi, è, paradossalmente, il testo più lontano che ci sia, teoricamente parlando, dall’alba che stava per spuntare». Per l’autore il concetto di ‘essenza umana’ ricade in una visione ancora ideologizzata, che verrà superata da Marx solamente a partire dall’*Ideologia tedesca* del 1845 (2018) e dalle *Tesi su Feuerbach* (1845).

Faremo nostra, dunque, la posizione di Althusser cercando di evitare un’interpretazione umanistica e tentando di mantenere una posizione salda rispetto al carattere strutturale implicato nei processi di alienazione.

Marx utilizza il concetto di ‘alienazione’ per descrivere il processo attraverso cui il lavoratore, nella sua pratica lavorativa, viene progressivamente oggettivato. Questa estraniamento può essere ricondotta sinteticamente a quattro dimensioni principali (Marx, 2018: 69-87):

1. Alienazione dal prodotto del lavoro.
2. Alienazione nell’attività produttiva stessa.
3. Alienazione dalla propria essenza di specie.
4. Alienazione dagli altri individui.

L’accostamento che vede nelle condizioni di lavoro di educatrici e educatori un processo di alienazione, tuttavia, non può essere fatto senza un’ulteriore cautela. Difatti, Marx, trattando di alienazione, sviluppa il suo discorso sot-

tendendo un rapporto tra uomo e natura mediato dalla struttura capitalistica: un rapporto tra uomo e oggetto. Una differenza non priva di conseguenze che tuttavia risulta agilmente superabile proprio attraverso la dimensione dell'alienazione sviluppata nel quarto punto: *alienazione dagli altri individui*. Perché il processo di alienazione sia traducibile nel contesto del lavoro educativo, difatti, è necessario che tale processo includa un'oggettivazione che può rivolgersi alle *pratiche* ormai serializzate e consolidate oppure può coinvolgere gli stessi destinatari dell'educazione. L'*oggettivazione* (letteralmente la riduzione ad oggetto) dei destinatari dell'educazione – così come degli altri attori coinvolti all'interno del contesto educativo – è un'operazione prodromica e parallela allo stesso processo di alienazione. In questo senso l'estraniamento non va intesa come una condizione che il soggetto sviluppa su sé stesso, ma, altresì, come processo che l'individuo mette in atto anche nel suo rapporto con l'altro e con il mondo. Questa premessa ci consente di riferirci ora alla prima dimensione che Marx intravede come parte del processo di alienazione: *l'alienazione dal prodotto del lavoro*. Una condizione che secondo Marx (2018: 72):

[...] non esprime nient'altro che: l'oggetto che il lavoro produce, il suo prodotto, gli si contrappone con un *essere estraneo*, come una *potenza indipendente* dal produttore. Il prodotto del lavoro è lavoro che si è fissato in un oggetto, è diventato una cosa, è l'*oggettivazione* del lavoro. La realizzazione del lavoro è la sua stessa oggettivazione. Questa realizzazione del lavoro appare nella condizione economico-politica come *derealizzazione* del lavoratore, l'oggettivazione appare come *perdita dell'oggetto*, l'appropriazione come *estraniamento*, come *alienazione*.

Proseguendo, poco dopo (*ivi*, pp. 72-73):

[...] il lavoratore si rapporto al *prodotto del suo lavoro* come ad un oggetto *estraneo*.

Nel caso specifico del lavoro educativo si configurerebbe, dunque, una situazione di oggettivazione come processo di mediazione tra lo stesso professionista e il suo ambiente di cui egli stesso fa parte: un'oggettivazione che comprende i destinatari della sua azione professionale, gli altri attori coinvolti nel servizio (famigliari, professionisti di diversi ambiti, ecc.) e sé stesso. Una condizione che implica immediata una dimensione di estraniamento, in cui emerge con forza la mancanza di senso del proprio agire.

### 3.3 Il Burnout come alienazione

Se la condizione professionale di educatrici e educatori, analizzata in una prospettiva che ne rintracci il dispositivo sommerso riconnettendolo a una di-

menzione strutturale (Althusser, 2006, 2008; Massa, 1986), può essere letta alla luce dell'alienazione marxiana (Marx, 2018), è altresì possibile rilevare una forte similitudine tra lo stesso processo di alienazione e la *sindrome da burnout*. Il *burnout*, infatti, sembra rientrare a pieno titolo nel lessico diffuso di educatrici e educatori come una condizione possibile, talvolta presente ma taciuta o come fenomeno sul quale stare all'erta; insomma, una vera e propria minaccia con cui si suole determinare una condizione di vero e proprio disagio psicologico causato dal lavoro stesso.

Il termine *burnout*, coniato nella prima metà degli anni Settanta dallo psicologo clinico Freudenberger (Pani, Biolcati, Sagliaschi, 2009: 205), si riferisce a quella sindrome propria delle professioni definite *di aiuto* (*ibidem*). Maslach lo definisce come (1997: 20):

[...] una sindrome di esaurimento emozionale, di spersonalizzazione e di riduzione delle capacità personali che può presentarsi in soggetti per professione si occupano della gente. Si tratta di una reazione alla tensione emozionale cronica creata dal contatto continuo con altri esseri umani, in particolare quando essi hanno problemi o motivi di sofferenza [...] Il fattore caratteristico del *burnout* è lo stress che sorge dalla interazione sociale tra l'operatore e il destinatario dell'aiuto.

Le letture che derivano in modo preponderante dal campo psicologico tendono ad associare il *burnout* ad un *esaurimento emozionale* dovuto all'eccessivo coinvolgimento di educatrici e educatori sul piano emotivo-affettivo, in costante tensione verso i bisogni altrui (Pani *et al.*, 2009: 206). D'altra parte, è possibile associare tale sindrome ad un fenomeno di *spersonalizzazione* (*ibidem*) in cui si assiste ad un progressivo distacco del professionista che assume atteggiamenti meccanici, associabili al processo di *estraniazione* descritto da Marx nei *Manoscritti* (Marx, 2018).

La *sindrome da burnout* rientra nei disturbi da stress lavoro correlati e pare essere una risposta adattiva ad un carico lavorativo che entra in conflitto con l'individuo in uno sbilanciamento sia quantitativo che qualitativo. Come abbiamo visto in Marx, «il lavoratore si rapporta al prodotto del suo lavoro come a un oggetto estraneo» (*ivi*, p. 73).

Sergio Tramma rileva come la stessa espressione abbia permesso di sistematizzare i sintomi in una chiave interpretativa capace di conferire dignità a quelle forme di malessere che precedentemente erano vissute come forme di incapacità o di insufficienza legate ad aspetti individuali (Tramma, 2003: 110). Lo stesso processo, d'altro canto, implica tutta una serie di rischi legati alla mitizzazione della *sindrome da burnout*, la quale entra in processi di razionalizzazione in maniera spesso colloquiale senza una vera e propria riprova della sua presenza o di una legittimazione formale. Questo sembra accadere anche a causa di una dimensione del 'sacrificio' (§ 6.1) che vede nello stesso malessere lavorativo

una necessità, quasi fosse una condizione intrinseca della professione – si potrebbe azzardare un modo di espiazione: la ‘croce’ stessa di educatrici e educatori (cfr. Mottana, 2012).

Tale condizione entra costantemente nei discorsi della pedagogia già codificata dalla lingua della psicologia. Tuttavia, è non solo legittimo, ma anche doveroso che la pedagogia si assuma l’impegno di elaborare una lettura del fenomeno secondo la propria impostazione, tentando di ricollegarlo alla dimensione stessa dell’esperienza. In questo senso, la pedagogia sembra avere difficoltà nel rilevare gli ambiti delle sue possibilità di analisi, in particolare nel rintracciare e nel codificare fenomeni che si intrecciano con l’esperienza. Quando consideriamo la *sindrome da burnout*, infatti, ci troviamo già di fronte a un presupposto naturalizzato (cfr. D’Antone, 2023, 2024) che colloca questa condizione in ambito psicologico. Inoltre, associando il *burnout* ai professionisti dell’educazione, si verifica uno spostamento implicito basato su una categorizzazione riduttiva, che non vede nelle figure educative soggetti, a loro volta, esposti a trasformazioni dovute alla loro partecipazione a contesti esperienziali. In questo contesto, educatrici e educatori sono percepiti come soggetti esclusi dal campo trasformativo esperienziale che contribuiscono a creare. Il continuo richiamo all’implicazione trasformativa che coinvolge direttamente educatrici e educatori sembra avere un carattere puramente descrittivo, che ratifica la presenza di una condizione senza uno sviluppo concreto, capace di prendere corpo nelle pratiche del lavoro educativo. Difatti, nei contesti concreti, pare proprio che la dimensione trasformativa che interessa gli stessi operatori sia dimenticata o messa da parte, in un’idea di fondo che vede l’educazione gravitare solo attorno ai destinatari di un’azione intenzionale.

Tuttavia, è importante affermare come l’oggetto della pedagogia non sia il fanciullo né il discente, ma l’educazione nel suo connettere l’uomo al mondo attraverso l’esperienza. Nel caso del *burnout*, ciò significherebbe riconnettere le condizioni di insorgenza di un disturbo psicologico ai contesti e alle esperienze che ne rendono possibile lo sviluppo. Una lettura pedagogica del *burnout* permetterebbe di ricollegare tale condizione alla sua intima connessione con le esperienze, consentendo uno spostamento logico dal piano dei fenomeni a quello della struttura (cfr. Baldacci, 2024).

La prospettiva che abbiamo avanzato interpreta il *burnout* non solo come una condizione individuale o psicologica, ma come un effetto strutturale (Althusser, 2008) di un sistema che priva il lavoro educativo del suo fondamento trasformativo. Educatrici e educatori si trovano in una costante tensione tra un sapere disciplinare e l’impossibilità di tradurlo in azione, tra l’acquisizione di strumenti teorici e la loro inefficacia nei contesti reali. Tale tensione alimenta il senso di frustrazione e di estraneazione dal proprio lavoro. Certo, non intendiamo affermare che le ragioni del *burnout* siano tutte riconducibili a quanto finora trattato. Crediamo, piuttosto, che l’indagine su questo fenomeno, che intenda sollecitarne i caratteri da un punto di vista pedagogico e che prenda le mosse da un’intenzione di autentica ricerca interdisciplinare, sia

capace di illuminare aspetti di questa condizione che fino ad ora sono rimasti sommersi. È necessario, inoltre, cogliere il potenziale trasformativo che una lettura pedagogica del fenomeno può contribuire a creare: la presa di coscienza e la problematizzazione di un tale assetto problematico, che noi intravediamo nel suo aspetto strutturale, permetterebbe, a nostro avviso, un diverso approccio pratico alla problematica; una rielaborazione che coinvolgerebbe direttamente un settore di lavoratori senza ricadere sulle spalle dei singoli individui (cfr. D'Antone, 2023).

### *3.4 Le distorsioni del ruolo educativo: relazione o tecnica?*

Il processo di identificazione mistificata che abbiamo poc'anzi descritto (tab.1-2) sembra costituire un terreno fertile per la valutazione di educatrici e educatori non tanto sulla base di competenze professionali, quanto, piuttosto, in funzione alle caratteristiche di personalità individuali e spontanee (cfr. Tramma, 2003). Una percezione sempre più diffusa e generalizzata, dove la tendenza è quella di (Frasconi, 2024: 74):

[...] spostare pericolosamente l'importanza che rivestono le competenze specifiche della professionalità educativa alle strutture di personalità dei suoi professionisti. In tal senso l'educazione sarebbe squalificata, posta in secondo piano rispetto al *talento naturale* di taluni individui.

Non c'è da stupirsi se oggi assistiamo alla dominazione dell'idea che l'educazione si esaurisca nella dimensione relazionale, emotiva e affettiva, in una visione romantica e moraleggiante (Massa, 1975; Riva, 2006) che appiattisce il processo educativo riducendolo al solo momento dell'incontro tra individui.

Non è qui in gioco l'importanza di aspetti quali relazione, emozione e affettività (fondamentali in ambito educativo), quanto, piuttosto, un loro corretto posizionamento, capace di assumerli come parte di quella moltitudine di processi che attraversano e danno forma all'accadimento educativo (Frasconi, 2024). In questo senso ci permettiamo di rimandare alle parole di Maria Grazia Riva, la quale rileva come anche nell'opera di Riccardo Massa (Riva, 2006: 32):

[...] la convinzione era che non si potesse risolvere la questione della formazione soltanto analizzando le dinamiche relazionali, emotive e affettive, ma occorreva connettere questo gioco relazionale alla decodificazione dei modelli pedagogici presenti nella mente del formando come del formatore, studiandoli nel loro intreccio, per poi analizzare il tipo particolare di dispositivo pedagogico presente in quel contesto.

L'educazione, difatti, intesa come dispositivo complesso<sup>16</sup>, si radica in una struttura materiale e simbolica che riconduce la relazione nel quadro di una struttura educante (Frasconi, 2024; si vedano anche: Massa, 1987; Ferrante, 2016; D'Antone, 2023).

La crisi dell'educazione professionale, vista dalla prospettiva dell'emergenza di un settore lavorativo in forte sofferenza, rimanda, altresì, ad un mancato riconoscimento delle figure educative. Un mancato riconoscimento dal doppio volto come un Giano bifronte: da una parte vediamo come «tra le professioni che prevedono l'obbligo di un titolo di laurea<sup>17</sup>, quella di educatore/educatrice è la professione con lo stipendio più basso» (Animazione Sociale, 2023: 3) accompagnata dalla percezione di essere nel gradino più basso della scala delle figure del *welfare* (*ibidem*); dall'altra un mancato riconoscimento pubblico, culturale e sociale dei ruoli educativi (*ivi*, p. 5; si vedano anche: Marcialis *et al.*, 2010: 21; Iori, 2024: 57), dove le rappresentazioni di educatrici e educatori «oscillano tra la figura del volontario o missionario a quella del tecnico iperspecializzato» (Palmieri, 2013: 38). In un contesto di lavoro spesso denotato da un rapporto diretto con la marginalità pare che la stessa figura professionale venga spostata in una zona di margine, non assunta (o non sufficientemente assunta) come attività che deriva da un processo di professionalizzazione di educatrici e educatori (cfr. Tramma, 2003: 21), anche a causa della sua naturale presenza nella specie umana. Come rileva Sergio Tramma (2003: 20-21):

[...] la capacità di educare potrebbe essere considerata *naturalmente presente* nelle persone, in termini di propensione o competenze innate che necessitano solo di essere scoperte ed esplicitate quando necessario: si tratterebbe cioè di una potenzialità naturale che si trasforma in atto laddove richiesto dalla variazione di ruolo (da non genitore a genitore). Inoltre, fatte tali premesse, la conseguenza logica è che il sapere necessario per educare si acquisirebbe per il solo fatto di essere stati, a propria volta, educati, cioè per avere vissuto esperienze educative in quanto educandi.

Una prospettiva che, se accolta acriticamente e portata alle sue estreme conseguenze, darebbe vita, secondo l'autore, ad una doppia immagine distorta dell'educatore (*ibidem*):

<sup>16</sup> È Michel Foucault, negli anni Settanta, a impiegare sistematicamente il concetto di *dispositivo* nei suoi corsi al *Collège de France* e nelle sue opere nel campo delle scienze umane. Esso indica una «totalità organizzata in atto» (Massa, 1986: 484) che riporta a un insieme eterogeneo di elementi (discorsi, ruoli, norme, contesti, etc.) e di relazioni che si instaurano tra essi (Ferrante, 2016).

<sup>17</sup> Si veda la Legge 27 dicembre 2017, n. 205 (art. 1, commi 594-601), 'Disciplina delle professioni di Pedagogo ed Educatore professionale socio pedagogico', nota come 'Legge Iori', che riconosce il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico e del pedagogo definendone il percorso formativo.

[...] da una parte un educatore definibile “caldo”, o genitoriale, cioè fortemente motivato, emotivamente coinvolto, passionale, unico in quanto non riproducibile o sostituibile, artigianale, intuitivo; dall'altra un educatore “freddo”, o tecnicista, cioè dotato di razionalità strumentale, distaccato e distante, sostituibile, riproducibile in serie, industriale, efficace ed efficiente. Al cospetto dei due ritratti delineati precedentemente, è ovvio affermare che l'educatore professionale non dovrebbe essere né l'una né l'altra cosa.

Due immagini estremizzate, come dice Tramma, che, tuttavia, non si limitano ad un piano ideale e si concretizzano nei modi con cui le stesse educatrici e gli stessi educatori si vedono e si progettano come professionisti. L'educatore ‘caldo’ che, ancora una volta, enfatizza la relazione (Marcialis *et al.*, 2010: 25) o la dimensione emotiva (Raffaele Mantegazza parla non a caso di *enuresi delle emozioni* – 2005: 27-31). L'educatore ‘freddo’ che, nello smarrimento del discorso pedagogico e della sua stessa identità professionale, trova rifugio nella tecnica e nello specialismo, sconfinando talvolta in pratiche e metodologie che provengono da altri campi del sapere (Marcialis *et al.*, 2010: 25).

È fuor di dubbio che la specializzazione possa e debba essere un aspetto fondamentale per lo sviluppo della professionalità educativa, ma non può, tuttavia, ridefinire i confini del lavoro educativo in una riduzione a tecniche seriali che ne minerebbero la complessità strutturale (*ivi.*, pp. 25-26; Frascari, 2024: 79).

### 3.5 L'erosione dei confini professionali

Il quadro finora delineato restituisce un'idea di crisi in stretto rapporto con le dinamiche materiali e ideologiche che contribuiscono alla costruzione di una chiara identità professionale, con significative implicazioni per i professionisti coinvolti. Anche in questo caso è utile un richiamo diretto alle parole di Sergio Tramma, con cui descrive in modo sintetico ma estremamente efficace, la figura educativa come (2003: 11):

[...] figura costitutivamente incerta, alle volte quasi sfuggente, costantemente in via di definizione, restia a qualsiasi intervento di stabilizzazione all'interno di una rassegna esaustiva di compiti e funzioni.

Questo essere figura «costantemente in via di definizione» (*ibidem*), tuttavia, dà vita ad uno dei nodi più problematici con cui si trovano ad avere a che fare educatrici e educatori. La tensione dialettica – non solo teorica ma anche estremamente materiale – che si sviluppa tra l'indeterminatezza di un assetto professionale e l'avvertita necessità di una sua definizione, sembra essere il terreno

fertile per tutta una serie di ingerenze autoritarie che derivano dai contesti entro cui la professione si realizza. La resistenza che impedisce una chiara e limpida definizione delle funzioni delle figure educative sembra essere ‘la grande assente’ nei contesti di lavoro concreti dove a dominare è l’imperativo del *fare*.

Nel contesto dell’intervista focalizzata di gruppo (*focus group*) attorno alle tematiche su cui verte il presente lavoro, un operatore ha raccontato gli inizi della sua esperienza lavorativa come educatore professionale (fg. 2):

Io già facevo l’operatore in un CAS [centro accoglienza straordinaria] e la specifica del CAS che mi era stata detta dal responsabile era: qui non si fa lavoro educativo. Era stato un modo per dirmi di fare un po’ più veloce certe cose, cioè non c’era tanto da star lì ad ascoltare o a parlare, perché non eravamo pagati per quello. Questa cosa che mi hanno detto di non fare, ho capito che esisteva quando mi hanno detto che non andava fatta. Non avevo per niente chiaro che cosa facesse l’educatore, a essere sincero non lo sapevo.

Un imperativo del *fare*, dunque, che non sempre si riconnette al *fare educativo* (Marcialis *et al.*, 2010: 21):

[...] all’operatore sembra essere richiesto un intervento che *supera* o *restringe* la sua identità professionale. Che sia per *sovrapposizione*, nel momento in cui si avverte la necessità di prestazioni supplementari a quella educativa, o piuttosto per *erosione*, che riduce l’educativo ad altro, ad assistenzialismo, a controllo o a semplice aiuto, i confini professionali sembrano essere posti in discussione.

Tali *trazioni* (*ibidem*), a cui sono sottoposti educatori e educatrici, sembrano relazionarsi sinergicamente con le ingerenze ravvisabili all’interno del lavoro educativo. Infatti, il rapporto tra le figure educative e le altre professionalità, coinvolte a vario titolo nei servizi, risulta essere troppo spesso viziato da una visione gerarchica non necessariamente giustificata sul piano formale e istituzionale, ma interiorizzata e perpetuata attraverso pratiche consolidate e atteggiamenti culturali radicati. Come rileva Luigina Mortari (2003: 12):

L’educatore (ma anche l’operatore sanitario, quello sociale ecc.), in quanto professionista “pratico”, è concepito come implementatore-esecutore di saperi elaborati da altri, i cosiddetti teorici, quelli cioè che a vario titolo (pedagogisti, psicologi, sociologi, ecc.) si occupano di costruire teorie.

Una vera e propria squalifica professionale che si traduce nei contesti di servizio – nei luoghi di lavoro veri e propri – in una tensione che vede educatrici

e educatori relegati a rivestire una posizione subordinata, compromettendo, così, la possibilità che essi possano contribuire in modo significativo ai processi decisionali e progettuali del contesto in cui si trovano ad operare. Un'autorità regolarmente accettata poiché la sua percezione risulta ormai offuscata, profondamente radicata nei vari ruoli che si contendono il dominio del campo educativo, in cui la figura educativa appare esautorata. In questo quadro, educatrici e educatori rischiano di subire il fascino esercitato dalla sicurezza dei discorsi e delle pratiche di altre discipline che attraversano il contesto educativo, finendo per adottare una prospettiva non più propriamente pedagogica o educativa, ma ponendosi come figure intermedie di altri saperi. Un'eventualità che, laddove si verifici, contribuisce ulteriormente a sbilanciare il già marcato disequilibrio presente fra le varie professionalità in campo a favore di ambiti non direttamente educativi.

Un esempio concreto ci viene fornito da quei contesti in cui a educatrici e educatori vengono assegnate (più o meno esplicitamente) funzioni paradiagnostiche: assumendo una prospettiva puramente psicologica, interpretano alcuni segnali come possibili 'anomalie' psichiche sulla base di rudimenti nozionistici acquisiti nei loro percorsi formativi. Quest'azione di controllo preliminare-segnalazione non viene percepita come invasione di campo; al contrario, rappresenta la manifestazione di un dominio del sapere medico sul sapere educativo. Le figure educative, difatti, non corrono il rischio di impersonare una diversa professionalità (il che sarebbe illegittimo), ma fungono da estensione funzionale che permette una maggiore diffusione e un più efficace controllo da parte del sapere medico (cfr. Foucault, 1975).

Un ulteriore esempio si riscontra in quei contesti educativi in cui è presente un'utenza che necessita l'assunzione di terapie farmacologiche. In tali situazioni, è comune che alle figure educative venga affidato, seppur indirettamente, il compito della somministrazione dei farmaci. Sebbene questa responsabilità spetti legalmente al personale sanitario, si ricorre spesso a una liberatoria in cui l'educatore viene formalmente indicato come figura di supporto all'auto-somministrazione del farmaco da parte dell'utente (o di chi ne ha responsabilità legale). Tuttavia, non di rado, educatori e educatrici si trovano di fronte a utenti non autosufficienti nel gestire o assumere le proprie terapie, trovandosi costretti a contravvenire alla normativa per garantire l'effettiva assunzione del farmaco. In questi casi, la figura educativa si trova intrappolata in un *doppio vincolo* (Bateson, 1976; Morin, 2001), una condizione in cui qualsiasi scelta, quale che sia, comporta (potenzialmente) conseguenze negative. Da un lato, la terapia farmacologica è essenziale per il mantenimento dello stato di salute dell'utente, rendendone necessaria l'assunzione; dall'altro, il rispetto della normativa impedisce a educatori e educatrici di intervenire direttamente. Una pratica ampiamente diffusa, ma difficile da quantificare, proprio perché si colloca in un'area liminale tra ciò che è lecito e ciò che è illegittimo.

La liberatoria richiesta all'utenza (ai familiari o ai tutori) ha come funzione quella di sollevare il datore di lavoro da ogni responsabilità legale. Difatti, qua-

lora vi fossero conseguenze generate dalla somministrazione di un farmaco, la responsabilità (legale e morale) ricadrebbe immancabilmente sulle spalle dei professionisti coinvolti nell'azione.

Anche la situazione appena descritta può essere inserita in quella zona di confine in cui numerosi processi si incontrano dando vita a un fenomeno che non trova un'unica ragione alla sua base (Althusser, 2008; D'Antone, 2023). La maggiore flessibilità con cui è possibile disporre oggi delle figure educative, il loro minor costo rispetto alle professioni sanitarie e la confusione rispetto a cosa l'educazione sia, sembrano tutti motivi capaci di rispondere (in parte) all'emergere di situazioni che vedono educatrici e educatori appesantiti da compiti che eccedono o ignorano l'ambito dell'educazione (Marcialis *et al.*, 2010).

### *3.6 Il riconoscimento normativo delle professioni educative e pedagogiche*

Il fenomeno di *erosione dei confini professionali* (Marcialis *et al.*, 2010) si accompagna sinergicamente a una ridefinizione del ruolo lavorativo basata su una logica gerarchica tra le varie discipline presenti nei contesti educativi. Non solo. Lo stesso personale assunto con il ruolo di educatore professionale ospita un numero elevato di professionisti formati in ambiti disciplinari differenti; come denunciava Sergio Tramma nel 2015 (2015: 40):

[...] pedagogia ed educazione sono, per natura e vocazione, territori di confine tra discipline e pratiche diverse, ma allo stesso tempo sono anche zone di scorreria (o di disinteresse) per altre attenzioni disciplinari, non solo di tipo teorico ma anche operativo. Per quanto riguarda il versante operativo, chi ha esperienza di servizi e interventi educativi sa benissimo che questi ospitano, con funzioni educative, operatori appartenenti ad aree disciplinari contigue a quella pedagogica-educativa, e ciò pone problemi di riduzione dei propri ambiti. Nella situazione attuale non è possibile che accada il contrario, cioè che educatrici ed educatori operino in quanto assistenti sociali o psicologi, e ciò anche grazie a (legittimi) confini e filtri in ingresso collocati dagli ordini professionali. Nello stesso tempo, tale reciprocità di sconfinamento affonda nell'ancora troppo radicato convincimento che tutti possono educare senza alcuna specifica formazione, vuoi perché operatività "semplice", vuoi perché attività "naturale" degli esseri umani, mentre le altre professioni non sono legate a una qualsivoglia attività ritenuta naturale.

A partire dal 2017, con la Legge Iori (Legge n. 205 del 27 dicembre 2017), si assiste ad un significativo impegno politico verso una chiara definizione delle professioni educative, volto a riconoscere il profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico e del pedagoga, nonché i relativi requisiti di accesso. Il ti-

tolo di laurea nelle discipline pedagogiche e nei settori scientifici previsti dalla normativa diventa un requisito imprescindibile per esercitare le professioni di educatore e pedagogista<sup>18</sup>, dopo un periodo transitorio di tre anni, pensato per consentire la regolarizzazione di coloro che già operavano nel settore pur essendo privi dei titoli necessari. Uno degli obiettivi della legge è quello di garantire la qualità dei servizi educativi attraverso una formazione specifica degli operatori coinvolti, oltre a tutelare i professionisti riducendo la confusione tra le figure operanti nel settore.

Nonostante l'importanza che riveste questa riforma per l'intero settore professionale, si sono sviluppate forme di resistenza, in particolare negli ambiti privati, che ne hanno parzialmente compromesso l'efficacia. Ancora oggi non è raro imbattersi in operatori 'prestat' all'educazione, in attesa di un migliore impiego o del completamento dei propri studi di altri ambiti 'più illustri'. Allo stesso modo, si trovano educatori il cui percorso professionale è nato nel volontariato e non è mai stato regolarizzato in termini di requisiti normativi e formativi.

Un fatto ben testimoniato dai professionisti coinvolti nel *focus group* (fig. 4) che raccontano come, nella loro attuale esperienza professionale, tale legge venga regolarmente ignorata nei contesti del privato sociale, anche a causa della scarsità con cui vengono individuate nuove figure educative da inserire all'interno dei vari servizi.

A rafforzare il percorso avviato con questa riforma, l'istituzione degli albi professionali di educatori e pedagogisti (legge 55/2024) rappresenta un ulteriore passo verso il pieno riconoscimento delle professioni educative. Tuttavia, a distanza di mesi, l'assenza dei decreti attuativi e le relative misure organizzative necessarie per l'applicazione della legge rischiano di ridurre la riforma ad una pura formalità burocratica<sup>19</sup>.

### 3.7 *Il mancato riconoscimento delle figure educative*

Poc'anzi abbiamo osservato come gli stessi professionisti dell'area pedagogica siano spesso soggetti a un mancato riconoscimento sociale, incapace di coglierne e valorizzarne la professionalità. Una problematica grave e concreta, ricca di conseguenze per educatrici e educatori visti come figure in bilico tra il professionale e l'amicale, qualcosa di più di un volontario perché remunerate,

<sup>18</sup> Per essere riconosciuti come educatori socio-pedagogici è necessario il conseguimento di una laurea nella classe L-19 (*Scienze dell'Educazione e della Formazione*), mentre per il titolo di pedagogista è richiesta una laurea magistrale in una delle classi LM-50, LM-57, LM-85 o LM-93. La normativa prevede, inoltre, una deroga per chi già lavorava come educatore senza un titolo specifico, consentendo la regolarizzazione tramite corsi di qualificazione di 60 CFU, da completare entro termini stabiliti.

<sup>19</sup> Le associazioni di categoria (ANPE – APP – CONPED – FEDERPED) denunciano il grave ritardo rispetto all'approvazione dei decreti attuativi attraverso un comunicato stampa sottoscritto il 12-12-2024, consultabile al sito: <<https://www.anpe.it/2024-12-16-appello-per-ordine.html>> (data ultima consultazione: 15/01/2025)

ma anche qualcosa di meno di un volontario perché non pagato. Un ibrido tra un professionista e un missionario, che opera ai margini, nel margine; non abbastanza dedicato a questa o quella situazione per essere percepito come sufficientemente coinvolto, né abbastanza professionale per dialogare da pari a pari con l'assistente sociale o lo psicologo riguardo al servizio.

Una problematica estremamente concreta che caratterizza il vissuto professionale di molti operatori e che ne determina, talvolta, spinte verso una maggiore disponibilità extraprofessionale nell'ottica di un riconoscimento sociale non più legato al lavoro: *è proprio una brava persona*. Un'etica professionale ancora infestata da un senso del sacrificio di cristiana ascendenza, che in ambito educativo sembra far eco ad una solidarietà caritatevole che assume i contorni di un imperativo categorico umanistico non del tutto laicizzato.

Sul mancato riconoscimento sociale delle figure educative è necessario, tuttavia, dire qualcosa di più e, forse, di diverso. Dal nostro punto di vista, quella del riconoscimento delle professioni educative è oggi una questione assai dibattuta ma poco, o per nulla, affrontata. Essa, infatti, emerge universalmente come situazione problematica e causa di stress professionale oltre che come limitazione operativa. Se, tuttavia, interrompessimo l'analisi a questo livello, non faremmo altro che accogliere questa situazione come dato di fatto, in cui la problematica stessa non è affrontabile in quanto eternalizzata al discorso educativo, nella quale, cioè, essa viene sollevata come fosse un giudizio attribuito dal senso comune e sulla quale il discorso pedagogico non ha alcun potere: "lo subisce e basta". Una lettura che restituisce il solo punto di vista dei membri di un ridotto gruppo sociale (in questo caso le figure educative) limitandosi, tuttavia, ad una mera constatazione di una problematica e ad una conseguente recriminazione verso l'esterno.

La nostra intenzione, sia chiaro, non è quella di negare il problema dello scarso riconoscimento delle figure educative, ma, piuttosto, problematizzarne le ragioni e valutare come esse non siano solo ed esclusivamente da reperire al di fuori del campo educativo. Se consideriamo quanto ancora il campo dell'educazione sia ingombro da pulsioni di natura ideale e moraleggiante (Massa, 1975; Ferrante, 2016), senza che questo sia in alcun modo motivo di scandalo, ma, anzi, spesso di vanto a livello individuale o di servizio, è facile intravedere come lo stesso settore professionale sia coinvolto nel mancato riconoscimento del proprio ruolo professionale. Un fenomeno, dunque, che non può essere inteso in una diade biunivoca che vede i professionisti come soggetti vittima di una denigrazione sociale da parte dei non addetti ai lavori o degli addetti ad altri lavori. Anche in questo caso, è d'obbligo misurarsi con la complessità di una simile problematica la cui lettura deve necessariamente rifarsi ad una struttura di cause in un'articolazione che, sola, può determinarne la presenza (Althusser, 2008). Nel momento in cui lo scarso riconoscimento delle figure educative viene isolato dalle molteplici cause che contribuiscono a determinarlo, si opererebbe una *cattiva astrazione* (Althusser, 2015): il fenomeno, separato dalla struttura storico-sociale che lo genera, viene privato dei possibili

significati emergenti dalla sua connessione tra i diversi livelli su un piano strutturale. Quest'azione, implicita e latente, fallisce nel riconoscere il problema nella sua globalità assumendolo solo nella sua parte più manifesta ed esplicita con la conseguenza di deresponsabilizzare lo stesso settore lavorativo rispetto ai processi che contribuisce a mettere in atto.

Detto altrimenti, il mancato riconoscimento della professionalità educativa su un piano sociale e culturale (espresso anche materialmente) rappresenta la base di un disagio professionale concreto per educatrici e educatori, che deve essere compreso come l'effetto di una serie di fattori interconnessi ai quali anche gli stessi professionisti contribuiscono a dare forma.

### 3.8 Interdisciplinarietà o disciplinarismo?

La figura educativa emerge da questo quadro fortemente depauperata, in una struttura sorretta da un'interdisciplinarietà dis-integrata. Una questione tutt'altro che nuova nei contesti educativi, dove l'educazione stessa risulta essere a tutti gli effetti un campo di battaglia in cui saperi disciplinari diversi se ne contendono l'egemonia (Tramma, 2005: 34).

A partire da questo rilievo, diventa di fondamentale importanza tentare di analizzare in profondità quale significato rivesta il concetto di 'interdisciplinarietà'. Nell'ambito del sapere pedagogico, infatti, tale termine rientra a pieno titolo quale elemento fondamentale per la costituzione di un servizio o di un setting educativo. Un concetto accolto universalmente, la cui necessità non desta alcun dubbio: una vera e propria *conditio sine qua non* dei contesti educativi. Si potrebbe persino avanzare l'ipotesi che questo costrutto abbia assunto la forma di un dogma in ambito educativo, tanto è diffuso il consenso che ne deriva, ma ci riserviamo di trattare più oltre tale questione.

Sia nei discorsi che nei contesti operativi dell'educazione formale, assistiamo ad un costante richiamo sull'importanza di un'azione orchestrata, capace di integrare i vari ambiti disciplinari coinvolti, senza che ciò ne comprometta l'autonomia. L'assenza di una reale interdisciplinarietà è evidente in frequenti ingerenze, attribuzioni improprie e distorsioni metodologiche che permeano i contesti educativi. L'interdisciplinarietà rimane così un proposito interdetto, mentre a prevalere è una forma di *disciplinarismo*, inteso sia come impermeabilità reciproca tra le discipline, sia come incapacità di costruire relazioni processuali capaci di generare autentiche interazioni costruttive. Se da un lato l'incontro tra saperi diversi può dar vita a tensioni e conflitti potenzialmente generativi, dall'altro il suo evitamento – che corrisponde alla rigida separazione delle discipline – cristallizza discorsi e ruoli, in una disposizione gerarchica che impedisce lo sviluppo di approcci autenticamente interdisciplinari.

Anche in questo caso emerge limpida una *contraddizione*: se da una parte, infatti, il concetto di 'interdisciplinarietà' tende ad essere assunto come condizione necessaria sul piano dei discorsi, dall'altra la percezione della difficoltà di una sua piena realizzazione contribuisce a giustificare la mancanza. Una

giustificazione sostenuta, altresì, dalla stessa accettazione dell'autorità esercitata dalle altre discipline scientifiche presenti nei campi educativi (cfr. Papi, 1978). Accade così che nei contesti di lavoro l'interdisciplinarietà si traduca in un suo compromesso, che si limita a descrivere la compresenza tra più ambiti professionali.

Come già sosteneva Riccardo Massa, interdisciplinarietà «non significa giustapposizione di discipline scientifiche diverse, ma significa proprio *connessione strutturale e indipendenza relativa*» (1975: 33).

Con questa breve ed efficacissima definizione emerge tutta la problematicità di un rapporto autenticamente interdisciplinare. Difatti, Massa rileva un doppio movimento che apparentemente sembra condurre verso direzioni opposte: *connessione e indipendenza*.

Come possono connettersi diversi ambiti disciplinari mantenendo la propria indipendenza senza entrare in contraddizione? Riteniamo che tale quesito, sollevato in maniera implicita dalla breve proposizione dell'autore, possa aprire a numerose traiettorie di riflessione che conducono ad un posizionamento della stessa epistemologia pedagogica. Vediamo come.

La *connessione strutturale*, a cui fa riferimento Riccardo Massa, riporta alla dimensione dell'educazione intesa come fenomeno sociale allargato, che non può essere interamente assorbito o posseduto da una singola disciplina. L'educazione, infatti, coinvolge attivamente una moltitudine di diversi fattori che, nella nostra società, appartengono a un arcipelago di saperi tra loro autonomi. Solo attraverso una connessione strutturale tra questi saperi è possibile ridurre la distanza tra l'educazione e la sua comprensione, rendendola progressivamente più disponibile ad essere assunta nella riflessione e nell'azione educativa.

Questa connessione è la condizione necessaria per il movimento di appropriazione culturale del fenomeno educativo generale, non ridotto e frammentato nelle sue parti, un processo mai concluso e sempre aperto. L'*indipendenza relativa*, in questo quadro, è resa possibile solo grazie a tale connessione strutturale. Se, come sembra accadere oggi, la connessione si realizza nella forma di un *disciplinarismo*, i vari saperi scientifici emergono come un arcipelago di isole separate, in un rapporto di semplice giustapposizione (*ibidem*). Un quadro capace di rendere l'indipendenza disciplinare *assoluta* e, al contempo, di costituire una base per una *dipendenza* tra discipline.

Laddove la pedagogia venga assunta, dunque, come disciplina posta sul medesimo livello logico degli altri saperi che si confrontano con l'accadere educativo, essa perde il suo *proprium* logico, che deve essere situato su un piano strutturale (cfr. Baldacci, 2024) diverso rispetto a quello delle varie scienze dell'educazione. Un posizionamento della scienza pedagogica che sembra non realizzarsi, contribuendo a determinarne una *minorità epistemologica* (Massa, 1975: 7) che emerge nel terreno stesso del suo farsi concreta, nel rapporto con gli altri saperi ma, ancor prima (e in modo più grave), nel rapporto con la propria pratica (*ivi*, p. 3):

[...] il discorso pedagogico, invece che porsi come creativamente scientifico, continua a crogiolarsi in moralismi politici e in orecchiamenti interdisciplinari, confermando così la propria minorità epistemologica e la propria impotenza operativa.

#### 4. Il livello strutturale: la Crisi tra sintesi culturale, egemonia e apparati di soggettivazione

L'itinerario sinora tracciato, prendendo le mosse dal *senso di crisi* banfiano, non ci ha condotti a una definizione chiara di cosa la crisi sia. Al contrario, le diverse sollecitazioni con cui abbiamo interrogato questo costrutto hanno avuto l'esito di separarlo dai fenomeni educativi con cui sovente si accompagna, attraverso una decostruzione critica delle concezioni cristallizzate della crisi (Bianchi, D'Antone, 2024). Come detto, la stessa educazione, intesa come fenomeno sociale e non soltanto come azione intenzionale (Papi, 1978), parrebbe essere impermeabile alla possibilità stessa della crisi.

Quando al fenomeno educativo si aggiungono le dimensioni dell'*intenzionalità* e della *possibilità* (Massa, 1975) – quando, cioè, ci si interroga sui modi e sugli scopi dell'educazione – è il discorso pedagogico a confrontarsi con una crisi che, tuttavia, non concerne i singoli fenomeni cui viene spesso associata. La crisi non coincide con la mancanza di risorse, né con la fatica del professionista; non si riduce all'ingerenza di altri saperi su quello educativo o pedagogico. Non è, infine, la semplice somma di questi elementi.

Tenteremo dunque di volgere il nostro sguardo altrove, non più sul *senso di crisi* (Banfi, 2013) che emerge nei fenomeni a esso associati, ma sulle sue manifestazioni strutturali. Finora, difatti, i fenomeni critici che abbiamo analizzato hanno mostrato il loro limite proprio nel loro isolamento, nella loro assunzione come oggetti separati dal movimento più generale che ne costituisce la base e ne determina l'emergere come contraddizioni (Engels, 1950).

Questa migrazione – dai fenomeni alla struttura – non abbandona il costrutto banfiano di *senso di crisi* (Banfi, 2013), tutt'altro; è proprio nel suo rapporto con la struttura che questa percezione, a nostro avviso, trova la sua giustificazione e permette una reale risalita alla crisi stessa.

Proprio il filosofo milanese, nel suo tentativo di far luce sul concetto di 'crisi' (*ibidem*), mette in un rapporto organico crisi, educazione e pedagogia (Baldacci, 2022: 3). L'autore sostiene che, quando in una comunità sociale vige una *sintesi culturale condivisa*, non vi è ambiguità rispetto all'educazione, la quale dipende direttamente dall'*ethos* della stessa società (Banfi, 2013). I valori da trasmettere alle nuove generazioni, così come i modi per farlo, sarebbero chiari e universalmente accettati. Parafrasando le parole di Massimo Baldacci (2022: 3): la problematica educativa non emergerebbe e non vi sarebbe una necessità diretta di un'elaborazione pedagogica se non al fine di ratificare l'*ethos* comunitario e i costumi educativi vigenti.

Nel momento in cui la *sintesi culturale* si infrange, viene meno l'univocità dello stesso *ethos* sociale e si sviluppano orientamenti etico-sociali differenti, i quali possono entrare in un rapporto conflittuale. La tensione tra questi orientamenti, pur non necessariamente conflittuale, sembra essere in diretto rapporto con il senso di crisi tracciato da Antonio Banfi. In questa condizione, osserva Baldacci (*ibidem* – il corsivo è nostro):

[...] la problematica educativa emerge nella sua specificità e autonomia, reclamando una riflessione pedagogica capace di indicare quale alternativa scegliere o, comunque, una *via di uscita dalla crisi*.

Se, da una parte, la teoria banfiana sulla crisi è ricca di spunti di riflessione fondamentali, dall'altra è lo stesso Massimo Baldacci a rilevarne i limiti in un assetto che non indica un'eziologia precisa della crisi: per Banfi «che esse [le crisi] avvengano è un fatto storico» (*ivi*, p. 4). Sempre Baldacci tenta di superare tale limite mettendo in dialogo il discorso banfiano con la teoria dell'egemonia di Gramsci (1975). La risonanza tra i costrutti di 'egemonia' e di 'sintesi culturale' è evidente, ed è proprio attraverso questo accostamento che è possibile, secondo Baldacci, tentare un'interrogazione della crisi a partire dalle concezioni di entrambi i pensatori.

Andiamo per ordine. Gramsci sostiene che in ogni società sia presente una divisione fondamentale tra gruppi dominanti e gruppi subalterni. Il mantenimento del potere da parte dei gruppi dirigenti si realizzerebbe attraverso due meccanismi: il primo equivale all'uso della forza, ossia la *coercizione*, e rappresenta l'imposizione stessa del potere senza alcuna ambiguità. La seconda modalità di esercizio del potere si basa invece sul *consenso*. Proprio quest'ultima forma viene denominata da Gramsci 'egemonia'. L'egemonia, sia culturale che politica, si esprime nella capacità di sviluppare un senso comune diffuso e condiviso all'interno di una determinata società, tanto che la sintesi culturale delineata da Banfi può essere letta come l'esito positivo di un'azione egemonica (Baldacci, 2022). Tale sintesi, condivisa da vari gruppi sociali (*ivi*, p. 5), agisce come presupposto culturale che orienta la stessa cultura dell'educazione. In questo quadro, la crisi dell'educazione coinciderebbe con una più ampia crisi di civiltà, rappresentata dall'indebolimento della capacità di creare consenso da parte del potere dominante; il che equivarrebbe a un fallimento stesso del discorso egemonico nella sua funzione conformativa (*ibidem*). Questo allentamento delle maglie egemoniche avrebbe come conseguenza la nascita e lo sviluppo di discorsi ideologici che aspirano a stabilire una nuova egemonia, e il conseguente inasprimento di un conflitto culturale contro-egemonico (*ivi*, pp. 5-6). Un contesto, tuttavia, contrassegnato dalla persistenza di una serie di *apparati* sviluppati nel corso del dominio egemonico, i quali proseguono nelle loro funzioni, generando una moltitudine di contraddizioni sociali (Althusser, 1997a; Baldacci, 2022).

Come osserva Baldacci (2022: 6): «la prassi educativa quotidiana è regolata

più o meno tacitamente da una cultura dell'educazione (insieme di credenze circa i valori, gli scopi e i modi dell'educare) che inerisce a una data sintesi culturale». Nel momento in cui la sintesi cessa di essere condivisa, le stesse pratiche educative si trovano a dover fronteggiare uno spaesamento (*sensu di crisi*) che corrisponderebbe ad uno spostamento del conflitto egemonico dal piano politico-sociale a quello delle pratiche educative (cfr. Baldacci, 2022). La problematica educativa emerge da questo contesto come riflessione pedagogica necessariamente rivolta verso una *scelta*, che va dal progetto educativo, alla scelta di valori e scopi. Non si tratta, per la pedagogia, di emergere come un discorso teorico analitico in grado di spiegare l'esistente, ma di una pratica-teorica (Marx, 2011; Althusser, 2008) che si definisce in base alla scelta che prende. Abbiamo già visto come una delle dimensioni del significato originario del termine *crisi* fosse proprio quello di *scelta* (§ 1.3) e sembra che in questa lettura riemerga tra le stratificazioni semantiche che ne hanno ricoperto l'etimo. La pedagogia, assunta in questa prospettiva, non può darsi come neutrale (Tramma, 2003; Tramma, Kanizsa, 2011; D'Antone, 2023; Bianchi, D'Antone, 2024) e anche laddove vi fosse una pretesa di neutralità sarebbe essa stessa da considerare un posizionamento fazioso. Scrive Baldacci (2022: 6):

L'autonomia non va confusa con la neutralità. La scelta pedagogica appare per lo più oggettivamente schierata, in quanto tenderà a risultare maggiormente in sintonia con una certa posizione culturale rispetto alle altre.

La trasformazione delle condizioni sociali che permettono l'egemonia di un determinato paradigma (cfr. Kuhn, 1962) può condurre a diversi esiti secondo Massimo Baldacci (2022: 7):

- Ridefinizione di un nuovo assetto egemonico (passaggio di paradigma). In questo caso la crisi sarebbe in diretta connessione con le tensioni conflittuali che accompagnano la trasformazione sociale.
- Riaffermazione del paradigma dominante: le contraddizioni non si fondono in un «principio di rottura» (Althusser, 2008) tale da rendere necessaria una ridefinizione egemonica dell'assetto sociale. In questo senso, il paradigma dominante sopravvive assimilando e risignificando le stesse contraddizioni che ne hanno minacciato l'integrità, «riuscendo a respingere gli attacchi (politico-)culturali di un paradigma rivale» (cfr. Baldacci, 2022: 7), rafforzando così la propria egemonia.

Il progressivo indebolimento del paradigma dominante, che diviene manifesto nell'emersione delle contraddizioni sociali alla base dello stesso *sensu di crisi*, si sviluppa in tempi distesi e può determinare una situazione di stallo dove nessun paradigma egemonico è capace di affermarsi, precludendo così la possibilità stessa di una *sintesi culturale condivisa* (*ibidem*). Una situazione che si caratterizza per uno sfinimento delle vecchie idee e dei vecchi valori, man-

tenuti in un'inerzia dettata dall'ossatura istituzionale e amministrativa, oltre che culturale, di una determinata società. Difatti, quelli che Louis Althusser definisce come *apparati ideologici di stato* (*Ais* – Althusser, 1997a) – che nel discorso sinora tracciato equivalgono alla struttura *conformativa* e produttrice di *consenso* – non cessano di svolgere la loro funzione di riproduzione di quelli che l'autore definisce *rapporti di produzione* (*ibidem*).

Per Althusser, a differenza di Gramsci, i processi di conformazione ideologica determinati dagli *Ais* operano a un livello inconscio. In questo quadro, non si può più parlare di *consenso* in senso gramsciano, poiché l'azione degli *Ais* non si limita a persuadere, ma *interpella* gli individui, assoggettandoli alla struttura ideologica dominante (Althusser, 1994, 1997a).

Da queste considerazioni è possibile delineare un primo profilo della *crisi* intesa nella sua dimensione strutturale, che definiremo *radicale*, in quanto radicata nella base stessa della struttura sociale. Una *crisi radicale* che precede e investe le istituzioni educative e che non può essere affrontata nei soli termini di una risposta adattiva. Il discorso pedagogico che intenda posizionarsi responsabilmente non si limiterà, dunque, a registrare (passivamente) i mutamenti e le trasformazioni che coinvolgono (e sconvolgono) l'assetto sociale; ma procederà interrogandosi sulla propria collocazione epistemologica e politica a partire dalle dimensioni implicite e sommerse in un processo di coscientizzazione disciplinare che ne permetta l'assunzione quale *dispositivo* agente e agito dall'*egemonia* (cfr. Massa, 1986; Baldacci, 2022). Come rileva Sergio Tramma (2005: 37-38):

Non esiste un'emergenza educativa in sé, non è in crisi l'educazione-apprendimento, non si sono prosciugate le sue fonti ed esauriti gli obiettivi, bensì si è indebolita quell'aspirazione pedagogica tesa ad esercitare un'egemonia sull'educazione, e a esercitarla nel senso di pensare, predisporre e governare, anche solo intellettualmente, le esperienze educative.

#### 4.1 Un punto di contatto tra fenomeni e struttura: la crisi in Riccardo Massa

Io procederei interrogandomi sulla crisi che attraversa l'intenzionalità *educativa*; perché più che la crisi della scuola, più che la crisi della famiglia, oggi sembra ci sia, in qualunque tipo di situazione istituzionale, la difficoltà di organizzare pratiche che abbiano una loro specifica intenzione educativa (Massa, 2000: 60).

A poche settimane dalla prematura scomparsa di Riccardo Massa, viene pubblicato sulla rivista *Animazione Sociale* un testo ancora inedito, basato sulle trascrizioni di una relazione da lui presentata ad un convegno<sup>20</sup> (Massa, 2000:

---

<sup>20</sup> *Fuori dal centro: il CAG come dispositivo di autopromozione*, convegno tenutosi a Paullo (Mi) il 26 novembre 1999.

60-66), pertanto dal carattere provvisorio. L'articolo in questione si interroga sulla crisi educativa, riuscendo a condensare, in neanche una decina di pagine, un'interpretazione di rara lucidità su un fenomeno critico che, tuttavia, sembra essere intrecciato immediatamente ad un piano strutturale. Il fenomeno sul quale l'autore si sofferma è la progressiva modificazione che ha investito quegli ambienti all'interno dei quali i giovani si vanno formando, intesi come contesti di vita carichi di senso e valori, capaci di fornire un raccordo con le generazioni adulte. Questi *milieu* educativi (*ivi*, p. 60) sembrano di fatto essersi prosciugati come ambiti di esperienza diffusa. Osserva Massa (*ivi*, p. 61):

[...] le agenzie educative si trovano di fronte a un problema centrale: non trovano più un ancoraggio all'interno di un ambiente di riferimento. Il gruppo religioso tradizionale trovava un ancoraggio in una cultura familiare, il gruppo politico aveva una continuità, anche in forma di contrapposizione e di ricerca di fuoriuscita, con il contesto sociale e culturale di riferimento. La scuola, quando funzionava, funzionava perché c'era una "collisione" tra scuola e famiglia, una sorta di scambio di valori tra le varie agenzie storiche.

Il venir meno di contesti di esperienza comporta uno spostamento dell'istanza educativa che diventa una faccenda *tutta interna alla famiglia (ibidem)*. Se, da una parte – scrive Massa – questo spiega il successo di una psicologia di tipo sistemico-relazionale (*ivi*, p. 62), dall'altra tende a ricollegarsi alla tensione verso l'individualismo, in una chiusura (o mancata apertura) che vede nell'individuo o nelle famiglie dei soggetti in una sorta di autoreferenzialità.

Una situazione, denuncia lo stesso Massa, in cui i professionisti che lavorano negli ambiti educativi extrascolastici si trovano privati di veri e propri punti di appoggio in grado di sostenere un'azione educativa intenzionale. Uno scollamento che si ripercuote nella stessa difficoltà con cui si tenta di capire quali sia l'immaginario dei giovani, dominato da immagini e fantasie fortemente omologate e, altrettanto fortemente, differenziate, così che «la proposta educativa corre il rischio di appiattirsi su questa molteplicità d'immaginari giovanili non riuscendo più a far leva su queste per costruire una propria proposta» (*ibidem*).

Il venir meno di contesti esperienziali, così come descritto da Massa, sembra ricollegarsi sinergicamente alle prospettive di Banfi e Gramsci. Il vuoto lasciato dal superamento di quelle grandi narrazioni condivise, l'estenuazione di quegli ideali intorno ai quali la società riusciva a raccogliersi, può essere inteso proprio come principio di crisi che si ricollega sul piano fenomenico alla scomparsa dei *milieu* educativi.

#### 4.2 Una categoria ideologica per riempire il vuoto: la Crisi

L'identificazione tra crisi e fenomeni critici ha mostrato, finora, tutti i suoi limiti. Le sole interpretazioni che hanno superato l'esame di un'interrogazione critica sono quelle che hanno trasceso l'analisi dei fenomeni critici isolati, per approdare ad una considerazione di ordine strutturale. *Allora qual è il rapporto che lega tali fenomeni all'idea di crisi? E perché si è spontaneamente portati a giustificare tali fenomeni attraverso la crisi?*

Sebbene crisi e fenomeni critici non siano sovrapponibili, questi ultimi emergono dalla crisi fornendole un profilo manifesto. Questo potrebbe spiegare la tendenza a ricondurre il concetto di 'crisi' a un piano immediatamente percepibile. Eppure, il tentativo di risalire da un piano fenomenico alla stessa crisi ha condotto finora ad un oggetto assente, *ad un'assenza di causa*. Dove ci aspettavamo di trovare la crisi, troviamo invece il *vuoto*.

La tentazione, a questo punto, potrebbe essere quella di fermarsi: laddove abbiamo cercato la crisi non v'era alcunché. Eppure, crediamo che lo stesso *vuoto* che abbiamo trovato, nel momento in cui la nostra risalita ci avrebbe dovuto condurre a veder chiaro, possa essere ulteriormente sollecitato ed essere assunto non come domanda inevasa, ma come risposta positiva. Considereremo, dunque, il *vuoto* nel suo *essere* piuttosto che intenderlo nel suo *non essere*.

Per procedere in questa direzione ci rifaremo direttamente all'assetto teorico elaborato da Louis Althusser tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta soffermandoci, in particolare, sul concetto di *struttura*. Per l'autore la struttura sociale emerge da un complesso di relazioni in cui nessuna istanza può rivendicare il ruolo di causa unica o prima (Althusser, 2008). La struttura, di per sé, non è immediatamente visibile né direttamente identificabile: essa opera attraverso una rete di effetti che ne manifestano l'esistenza senza renderla direttamente percepibile. Proprio in questo quadro Althusser sviluppa il concetto di 'causa assente' (cfr. Althusser, 1994, 1997a, 2006, 2008) in cui gli effetti – nel nostro caso i fenomeni di crisi – non sono riconducibili ad un elemento specifico ad essi esterno. Questo a dire che la struttura è *immanente* agli stessi effetti, già da sempre implicata e non emergente come elemento esterno ad essi. Come osserva Althusser (2006: 258):

*L'assenza della causa [...] della struttura sui suoi effetti non è il risultato dell'esteriorità della struttura in rapporto ai fenomeni economici; è, al contrario, la forma stessa dell'interno della struttura, come struttura, nei suoi effetti.* Questo implica, allora, che gli effetti non siano esterni alla struttura né siano un oggetto o un elemento, uno spazio preesistente sui quali la struttura *imprimerebbe il suo marchio*: al contrario, questo implica che la struttura sia immanente ai suoi effetti, [...] che *tutta l'esistenza della struttura consiste nei suoi effetti*, in breve che la struttura che è solo una combina-

zione specifica dei propri elementi non sia nulla al di fuori dei suoi effetti.

Secondo Althusser la struttura si manifesta nei suoi effetti senza, tuttavia, manifestarsi come causa separata o distinta. A questo riguardo, osserva Fabio Raimondi (2011: 60):

La *filosofia* [...] deve custodire i vuoti (apertura) delle scienze impedendo all'ideologia di riempirli con qualcosa che scienza non è, valori, credenze, opinioni, fantasie ecc., che derivano da altri campi, tradizione, morale, religione, estetica ecc. L'ideologia tende a produrre un pieno dove c'è il vuoto in nome di una Verità connessa all'idea di completezza.

L'ideologia tenderebbe dunque a riempire quegli spazi lasciati dalle scienze nel processo di costruzione del sapere. Il vuoto in questo caso è inteso come lo spazio necessario per lo sviluppo di un discorso di natura scientifica. Rispetto alla nostra problematica questa constatazione ci fornisce due diversi spunti.

Il primo ci permetterebbe di intendere il concetto di *crisi* come un costrutto ideologico, utile a riempire quegli spazi in cui è preclusa un'interpretazione – per l'appunto gli spazi vuoti. In questo senso l'impossibilità di reperire la crisi attraverso un'analisi che muova dai fenomeni spontaneamente associati ad essa o a partire dalla sua percezione (il senso di crisi per Banfi), sarebbe dovuto all'impossibilità di ricollegare tali istanze ad una causa di fondo – per Althusser una *causa assente* (Althusser, 2006: 165-270). Il *vuoto* sarebbe la risposta alle domande che abbiamo posto alla crisi. Questa emergerebbe, dunque, come *categoria ideologica* atta ad interpretare le contraddizioni che emergono dal movimento stesso della struttura sociale, nell'articolazione dinamica delle relazioni che la compongono, delle trasformazioni non ancora assorbite da un piano interpretativo scientifico, che ricadono così in una spiegazione (la crisi) che pacifica le aporie dovute alla minaccia che il vuoto causerebbe (cfr. Althusser, 2006; a questo riguardo si vedano anche: D'Alessandro, 1980; Raimondi, 2011).

Dall'altra ci permette una considerazione più generale sulla *minorità epistemologica* della stessa pedagogia (Massa, 1975); in particolare sulla difficoltà che incontra tale disciplina ad emergere nella sua autonomia scientifica. La lettura althusseriana ci permette di ipotizzare come la disciplina pedagogica, nel momento della produzione del suo apparato teorico-scientifico generale (cfr. Althusser, 1994: 108-109), si trovi a competere per uno spazio già occupato da pratiche e discorsi ideologizzati. Abbiamo visto in precedenza come lo spazio di sviluppo del discorso di natura scientifica della pedagogia sia un terreno di conflitto fra varie discipline, oltre che con quella pedagogia popolare (Bruner, 1997) che vede l'educazione intenzionale solo in funzione di una sua naturale presenza nella specie umana (Tramma, 2003). La comprensione di questa pro-

blematica è cruciale per smarcare la pedagogia dai fantasmi prescientifici che la infestano (cfr. Massa, 1975; Althusser, 2008) spingendola in una posizione che la vedrebbe come *pratica ideologica* piuttosto che come *pratica teorica* (Althusser, 2008: 147). Rileva Althusser (2008: 150-151):

Che dire della *spontaneità* di certe discipline d'avanguardia trionfanti, legate a interessi pragmatici precisi: che non sono rigorosamente scienze, ma pretendono di esserlo perché impiegano metodi "scientifici" (peraltro definiti indipendentemente dalla specificità del loro oggetto presunto); che pensano di avere, come tutte le vere scienze, un *oggetto*, mentre hanno a che fare soltanto con una certa realtà data, che del resto si disputano e si contendono molte altre "scienze" concorrenti: un certo ordine di fenomeni non costituiti in fatti scientifici e dunque non *unificato*; discipline che non possono, nella loro forma attuale, costituire vere pratiche teoriche, perché per lo più sono solo l'unità delle *pratiche tecniche* (esempi: la psicosociologia, la sociologia e la stessa psicologia in numerose loro branche).

Un'ulteriore riflessione che emerge a partire dalla lettura althusseriana è legata al ruolo che giocherebbe la filosofia nel discorso ideologico poc'anzi abbozzato. Per Althusser, infatti, la filosofia avrebbe il compito di proteggere i vuoti, di custodirli quali aperture a fronte di un'azione ideologica che intende colmare ogni spazio (Althusser, 2008; Raimondi, 2011). Crediamo che tale posizione debba essere fonte di una riflessione profonda per lo stesso discorso pedagogico, in particolare rispetto all'interpretazione che oggi sembra dominare nel rapporto con la filosofia. La nascita della pedagogia quale disciplina autonoma a nostro avviso non definisce, se non su un piano retorico e formale, il rapporto tra filosofia e pedagogia. Già nel momento in cui si sostiene che la pedagogia si sia resa autonoma dalla filosofia emergono tutta una serie di questioni inevase: per sostenere una posizione di questo tipo occorrerebbe in maniera preliminare definire con precisione e in maniera definitiva cosa siano filosofia e pedagogia, e, soprattutto, se sia possibile parlare di filosofia in generale, includendo tutti i modi con cui i discorsi filosofici si presentano. Il processo di autonomia spesso implicato nel rapporto tra questi due saperi è, a nostro avviso, pericoloso, poiché si assesta nell'ordine dei discorsi formali. Non è necessario, infatti, che il riconoscimento dell'autonomia del sapere pedagogico debba essere collegato alla separazione da un altro tipo di sapere in una determinazione negativa; ma è assai rilevante, al contrario, che tale riconoscimento si garantisca la possibilità di costruire un sapere nell'incontro e nel confronto interdisciplinare. Nessuno risponderebbe alla domanda '*chi sei?*' nominando come prima cosa *chi non è*<sup>21</sup>. Nel caso della disciplina pedagogica,

<sup>21</sup> È interessante rilevare un parallelismo con Althusser in *Tre note sulla teoria dei discorsi* (1994:

in particolare, si tratterebbe di riconoscere assunzioni già direttamente implicate di natura filosofica, che devono emergere nella loro azione latente per rientrare nell'ordine del discorso scientifico della pedagogia (cfr. Foucault, 1975; Massa, 1986). Non solo. L'analisi critica, storicamente associata alla pratica filosofica (Althusser, 2006; 2008), è riconosciuta, almeno formalmente, come dispositivo imprescindibile dei discorsi pedagogici (Cambi, 2006; D'Antone, 2024). La pedagogia, privata di una vigilanza critica, ricadrebbe «nel novero delle scienze umane certificatrici, conformatrici e disciplinari» (D'Antone, 2024: 20).

Il giro lungo che abbiamo tentato di intraprendere per cercare contaminazioni generative attraverso le quali incontrare la crisi sembra essersi concluso con un ritorno al porto dal quale siamo partiti: *la crisi come categoria di lettura del mondo* (Althusser, 2015). Il nostro itinerario ci ha permesso di intravedere come questo modo di intendere la crisi si intrecci direttamente con un piano ideologico, che emerge dalle contraddizioni che, a loro volta, determinano un *senso di crisi* (Banfi, 2013). La nostra lettura ha avuto come fulcro interpretativo la scienza pedagogica, attraverso la quale ci è stato possibile individuare alcuni dei limiti che le pratiche educative si trovano ad affrontare, oltre a permetterci di valutare il posizionamento stesso della disciplina rispetto al suo assetto epistemologico.

---

108-109), dove, descrivendo l'assenza di una *teoria generale* (scientifica) conduce la *teoria regionale* a tentare di «definire il proprio oggetto per *differenziazione*, [...] *ma senza riuscirci*».



## PARTE SECONDA



# Le dimensioni sommerse della pedagogia

## 1. Dalla contraddizione alla causalità strutturale

*Mi contraddico?  
Certo che mi contraddico,  
sono vasto, contengo moltitudini.*

Walt Whitman, 1892<sup>1</sup>

L'analisi condotta nella prima parte di questo lavoro ha messo in luce diversi aspetti che intendiamo approfondire in questa seconda sezione. In particolare, prenderemo le mosse dalla *contraddizione* quale snodo dinamico, che permette di cogliere un livello strutturale in costante trasformazione. I fenomeni educativi, pur nel loro profilo manifesto, non esauriscono il movimento della struttura, che si esprime nei suoi effetti senza rendersi direttamente visibile come entità separata. È proprio su di un asse processuale – quindi nella stessa relazione tra i fenomeni – che è possibile cogliere le contraddizioni, qui intese come «incontro conflittuale tra differenti correnti o circostanze» (Frasconi, 2024: 64) o «forme tendenziali di opposizione» (*ibidem*; si vedano anche: Althusser, 2008; D'Antone, 2023). Questo significa che la *contraddizione* è inseparabile dalla struttura sociale entro cui si sviluppa (*ibidem*). Ogni riduzione della complessità dell'accadere educativo, che parcellizza i fenomeni isolandoli dal loro rapporto con la struttura, può rendere più agevole l'analisi. Tuttavia, se questa separazione non è accompagnata da un'indagine che ne ricollochi gli elementi nella loro determinazione strutturale, il risultato rischia di dissolvere l'*architettura processuale* del fenomeno educativo stesso (Althusser, 2008; Frasconi, 2024). Con *architettura processuale* intendiamo sottolineare la moltitudine di elementi implicati nella costruzione stessa di una struttura. Quando osserviamo un edificio siamo immediatamente portati ad assumerne la staticità, ma essa è il risultato di un continuo gioco di forze che interagiscono e che si bilanciano nel momento del loro incontro: la stabilità di un edificio non è un dato di partenza ma il risultato continuo di forze interagenti. Il limite di questa metafora, nel nostro caso, è che la struttura non va considerata statica, ma *dinamica*, in costante movimento. L'*architettura processuale* richiamata, dunque,

---

<sup>1</sup> Estratto di *Song of myself* liberamente tradotto. La versione originale recita:  
*Do I contradict myself?  
Very well then I contradict myself,  
(I am large, I contain multitudes.)*

è da intendere nell'interazione costante di forze in trasformazione e in movimento, le quali ridefiniscono i propri *effetti* (i fenomeni) sia attraverso la loro evoluzione sia attraverso le posizioni che assumono rispetto agli altri elementi. Se nella metafora dell'edificio potremmo associare la *contraddizione* ad una crepa – in cui il bilanciamento di forze esercitato dai vari materiali non è stato in grado di evitare il punto di rottura – nel nostro caso tale complessità aumenta in maniera esponenziale poiché gli stessi elementi che compongono l'edificio mutano e cambiano di posizione continuamente. Inoltre, se nella crepa vediamo un'anomalia, lo stesso non possiamo dire della contraddizione: essa non è una disfunzione della struttura, ma una sua espressione.

La tendenza a isolare i fenomeni educativi dalla loro rete di interrelazioni produce, infatti, un duplice effetto distorsivo: da un lato, la descrizione perde di profondità analitica, riducendo i fenomeni a unità autonome che non rispecchiano la loro reale complessità; dall'altro, l'idea stessa di crisi viene sovrapposta a tali fenomeni come un attributo accessorio, interpretato in chiave esclusivamente negativa. Questo approccio non solo oscura le dinamiche strutturali esistenti, ma finisce per trasformare la crisi in un mero giudizio di indecidibilità, svuotandola della sua portata analitica.

Questo viene ulteriormente chiarito in un famoso passaggio di Engels nell'*Anti-Dühring* (1950: 133):

Sino a quando consideriamo le cose in stato di riposo e prive di vita, ciascuna per sé, l'una accanto all'altra, l'una dopo l'altra, è certo che in esse non incontreremo nessuna contraddizione. Vi troviamo certe proprietà che sono in parte comuni, in parte sono diverse, anzi perfino in contraddizione l'una con l'altra, ma in questo caso esse sono ripartite tra cose diverse e quindi non recano in sé alcuna contraddizione. Nella misura in cui questo campo di indagine è sufficiente, ce la caviamo con l'abituale modo di pensare metafisico. Ma è invece tutt'altra cosa allorché consideriamo le cose nel loro movimento, nel loro cambiamento, nella loro vita, nella loro azione reciproca. Qui cadiamo subito in contraddizioni.

Le stesse contraddizioni, tuttavia, non sono direttamente manifeste. Come abbiamo visto, infatti, una prospettiva che riduce il campo ai soli fenomeni risulterebbe incapace di cogliere le contraddizioni implicate. È da considerare, peraltro, come sia controintuitivo non compiere delle riduzioni: nell'isolare un fenomeno o un oggetto si compie una separazione, per Althusser un'astrazione (2015), che garantisce una maggiore versatilità dell'oggetto in questione. La riduzione facilita la gestione di tali oggetti rendendoli più disponibili ma separandoli dalla rete processuale che li definisce in prima battuta. Quest'azione, dunque, emerge nel suo essere economicamente vantaggiosa sotto un profilo cognitivo con la conseguenza, tuttavia, di condizionare sia l'oggetto che il campo di ricerca.

Questo aspetto emerge molto concretamente laddove vengano istituiti setting di II livello (D'Antone, 2023) focalizzati sulla rielaborazione di situazioni o vissuti che le stesse figure educative hanno trovato nella loro pratica professionale. In questi contesti, infatti, non è raro che un singolo evento apparentemente semplice si traduca poi in una discussione ampia e profonda sulla quale ci si sofferma per molto tempo. La ricchezza interpretativa che emerge in questi casi mostra come anche le situazioni più semplici siano intrecciate a un complesso sistema di relazioni – un'*architettura processuale*, per l'appunto – che consente continuamente nuove riletture di carattere strutturale.

Affinché le *contraddizioni* divengano manifeste è necessaria, dunque, un'elaborazione da parte dei professionisti, in quanto responsabili del campo educativo, «in modo da emergere non solamente come condizioni problematiche ma, anche, trasformative» (Frascari, 2024: 65; si vedano anche: Dewey, 1938; Althusser, 2008; D'Antone, 2023).

L'azione di emersione delle *contraddizioni*, infatti, non si limiterebbe solamente ad una passiva presa di coscienza, ma sarebbe capace di ridefinire la stessa problematica educativa alla luce di un posizionamento dinamico dei fenomeni implicati. Sotto questa luce le stesse *contraddizioni* diventano un possibile principio di discontinuità (D'Antone, 2024) capace di condurre ad un cambiamento. Come osserva Althusser (2008: 90):

Affinché tale contraddizione divenga “attiva” in senso forte, principio di rottura, è necessaria un'accumulazione di “circostanze” e di “correnti” tali che, quali che ne siano l'origine e il senso [...], esse si fondano in una *unità di rottura*.

Tale *unità di rottura* (*ibidem*) nel campo educativo assume la forma di un processo di coscientizzazione (Freire, 1968) che passa attraverso la rilevazione stessa di quanto è sommerso e non direttamente percepibile nella stessa prassi educativa. Questo rimanda, da una parte, alla dimensione *ideologica* implicata nel più generale fenomeno educativo e nei modi stessi in cui prende corpo attraverso prassi e discorsi pedagogici; dall'altra, alla dimensione *critica* che permette una vigilanza sulle derive mistificate dei fatti educativi. Riprenderemo queste due dimensioni tentando di approfondirle più avanti nel presente lavoro.

Nella prima parte di questa ricerca abbiamo più volte accostato la *contraddizione* alla stessa idea di *crisi*. In alcuni casi questo accostamento ci ha permesso di liberare il campo da un uso troppo generico e poco fondato del concetto di 'crisi', mentre, in altri contesti, abbiamo potuto vedere come la stessa *contraddizione* alla base di un *senso di crisi* si legasse all'oggetto in questione. L'importanza che assume la *contraddizione* non è, tuttavia, da rapportare alla *crisi*: abbiamo visto, infatti, come il *senso di crisi* sia un possibile indicatore e non una necessità della *crisi*. La contraddizione risulta fondamentale nel definire, almeno riprendendo l'impianto althusseriano, il rapporto tra struttura

sociale ed effetti (per noi i fenomeni di crisi). Per riuscire a chiarire ulteriormente tale rapporto è necessario riportarlo alla dimensione nel quale lo stesso Althusser ha inteso teorizzarlo: la *causalità strutturale* (Althusser, 2006; 2008; D'Antone, 2023).

### 1.1 La causalità strutturale

Nei quasi quattro decenni entro i quali si snoda la produzione di Louis Althusser vi sono, come è inevitabile che sia, alcune revisioni e alcuni ripensamenti concettuali. È fisiologico che lo sviluppo del pensiero di un autore non abbia un avanzamento lineare né costantemente progressivo. Lui stesso, parlando dell'opera di Marx, sostiene: «bisogna pur nascere un giorno, da qualche parte, e cominciare a pensare e scrivere in un mondo *dato* (Althusser, 2008: 70)<sup>2</sup>».

In Althusser è presente un elemento, tuttavia, che sembra far eccezione e che attraversa la sua opera senza subire revisioni sostanziali: la *causalità strutturale*. Non sarebbe sbagliato intravedere nella concezione della categoria di causalità la posta in gioco stessa del discorso di Althusser, la vera cifra della sua riflessione (Carlino, 2023: 130).

In Althusser la *causalità strutturale* rappresenta sia una critica sia il superamento della *causalità lineare* di stampo meccanicista, ed è determinante per comprendere appieno il complesso rapporto tra base economica (la *struttura*) e l'intreccio di pratiche culturali, politiche e ideologiche (la *sovrastruttura*). Tale rapporto risulta determinante anche nel campo della pedagogia, dove è possibile intendere i modi dell'educazione (l'educazione intenzionale e formale – Tramma, 2003) come parte della *sovrastruttura* teorizzata dalla tradizione marxista. Se, infatti, consideriamo il rapporto tra l'uomo e il suo ambiente nella prospettiva delle pratiche dirette con cui questi determina la propria sopravvivenza – ossia la base economica in senso stretto – è necessario rilevare come ogni società produca una sua cultura e i modi con cui intende trasmetterla alle nuove generazioni. Per comprendere il fenomeno educativo, dunque, è necessario storicizzarlo, considerando il complesso rapporto che lega struttura e sovrastruttura.

La *causalità strutturale* si collega direttamente a un concetto derivato dalla psicoanalisi: la *surdeterminazione* (Althusser, 2008), che rappresenta il complesso rapporto tra i diversi livelli della struttura dai quali emergono i fenomeni. Essa permette di interpretare le dinamiche sociali e educative non come conseguenza ad un'unica causa prima, ma come il risultato di una molteplicità di determinazioni che si influenzano reciprocamente.

Per meglio definire cosa intenda Althusser con il concetto di 'surdetermi-

---

<sup>2</sup> In questo passaggio l'accento di Althusser è posto a un idealismo ancora presente nel Marx delle prime opere. Noi, dal nostro canto, ci serviamo delle sue parole per sottolineare il dinamismo stesso che caratterizza l'opera dell'autore stesso.

nazione' è possibile effettuare un parallelismo tra i *fenomeni* (considerati quali effetti in una prospettiva di *causalità strutturale* e, quindi, nella loro *surdeterminazione*) e il sogno nell'opera di Sigmund Freud *L'interpretazione dei sogni* (Freud, 2012). Quest'ultimo, descrivendo la complessità del rapporto che si concretizza nella fusione di elementi eterogenei in una rappresentazione onirica, osserva (*ivi*, p. 281):

[...] non solo gli elementi del sogno sono *più volte* determinati dai pensieri onirici, ma i singoli pensieri sono anche rappresentati nel sogno da più elementi. Da un elemento del sogno il percorso associativo conduce a diversi pensieri onirici, da un pensiero onirico a diversi elementi del sogno. La formazione del sogno, dunque, non avviene in modo tale per cui il singolo pensiero onirico, o un gruppo di pensieri, fornisce un sunto del contenuto del sogno [...], l'intera massa dei pensieri onirici, invece, sottostà a una determinata rielaborazione, in conformità alla quale gli elementi più volte e meglio sostenuti emergono per entrare nel contenuto del sogno [...].

A nostro avviso, quanto rileva Freud rispetto alla costituzione dei sogni riporta direttamente ad un complesso rapporto che si articola tra piano strutturale – i *pensieri onirici* – e la loro fusione su un piano più manifesto, ma non meno misterioso, dei fenomeni – il *sogno* stesso. Un tale rapporto di fusione viene espresso da Freud attraverso un processo di *condensazione* (Freud, 2012: 276):

La prima cosa che salta agli occhi dello studioso, quando confronta il contenuto e i pensieri del sogno, è che è stato svolto un enorme *lavoro di condensazione*. Il sogno è conciso, misero, laconico rispetto all'ampiezza e alla varietà dei pensieri onirici. Messo per iscritto, il sogno riempie una mezza pagina; l'analisi, che contiene i pensieri onirici, necessita di uno spazio sei, otto, dodici volte più grande.

Questo *lavoro di condensazione* è presente negli stessi contesti del lavoro educativo dove l'azione di lettura di un contesto è parte integrante e necessaria del lavoro dei professionisti. Un fatto ben testimoniato dalla documentazione che viene prodotta dagli stessi operatori all'interno dei vari servizi, spesso caratterizzata da un'efficienza concisa e laconica. Se, tuttavia, la stessa situazione viene spostata su un terreno di rielaborazione gruppale (Dozza, 2000) emerge uno *scarto* tra i due piani narrativi (cfr. D'Antone, 2023: 130-139) proprio come richiamato nelle parole di Freud poc'anzi riportate (Freud, 2012: 276). L'elaborazione spontanea, difatti, corre il rischio di assestarsi su una direttrice performativa, viziata da un *modus operandi* tacitamente assunto, in un orizzonte

condizionato dalla produttività stessa che invade l'ambito educativo. Un condizionamento che, tuttavia, non avviene soltanto attraverso la *cultura di servizio*, ma è ulteriormente determinato dalla stessa soggettività che la produce nella privazione di una dimensione *transindividuale* (D'Antone, 2023: 135).

Accanto al processo di *condensazione*, Freud introduce un altro elemento che sembra rientrare appieno nel perimetro della *surdeterminazione* di Althusser: il processo di *spostamento* (Freud, 2012: 300). Osserva Freud (*ibidem*):

Mentre raccoglievamo gli esempi di condensazione onirica [...] abbiamo potuto notare che gli elementi che nel contenuto del sogno spiccano come componenti essenziali non svolgono affatto lo stesso ruolo nei pensieri onirici.

Questa diversa centratura non è priva di conseguenze. Il processo di *spostamento* che rileva Freud nella formazione del sogno risulta estremamente problematico se trasposto in una concezione della causalità. Questo non per un vizio o un potenziale errore teorico nella formulazione althusseriana, quanto per le ricadute di una siffatta considerazione rispetto alla stessa possibilità di entrare in un rapporto conoscitivo con – e attraverso – un piano fenomenico. Se abbiamo detto prima sulla scia di Althusser che la struttura è *immanente* ai suoi *effetti* (Althusser, 2008), nei processi di *condensazione* e *spostamento* emerge la difficoltà con cui è possibile rendere intelligibile tale dimensione latente. Il processo attraverso il quale l'uomo interpreta il mondo sembra osteggiato dalla stessa complessità determinata da un assetto causale, non più inteso nella sua presunta linearità, ma in perenne movimento, dove ogni elemento è costantemente interconnesso agli altri e dove anche le mancate connessioni sono da considerare nel loro valore positivo, come accade anche al più semplice dei codici binari, dove presenza lo zero e non il vuoto.

### 1.2 I limiti della causalità lineare

Il superamento di una prospettiva analitica fondato su un'eziologia immediata, in cui a fenomeno corrisponde causa, risulta di estrema importanza per le professioni educative e pedagogiche. La costante necessità di *osservare e leggere* preliminarmente a qualunque possibilità progettuale rimanda direttamente ad una lettura *non a libro aperto* (Althusser, 2006: 20-21).

Il lavoro educativo, come ogni altra forma di lavoro, coinvolge i professionisti anche sul piano libidico e inconscio (Massa, 1975). Tale coinvolgimento si manifesta attraverso il concetto psicoanalitico di 'fantasma' (Enriquez, 1980; Tramma, 2003), inteso come rappresentazione derivante da un piano immaginario latente e sotteso, che tuttavia influenza direttamente l'identità del professionista, svolgendo un condizionamento significativamente nella pratica educativa. Nel famoso saggio in cui Eugène Enriquez passa in rassegna alcuni modelli capaci di chiarire come il carico fantasmatico prende corpo negli am-

biti della formazione (Enriquez, 1980: 111-132) è dedicata una sezione al *fantasma dell'interprete* (*ivi*, pp. 119-122). Enriquez sostiene come nella società dell'informazione la psicoanalisi abbia subito un processo di volgarizzazione che attraversa indistintamente tutte le frange della società (*ibidem*). Un movimento, sostiene Enriquez, che (*ivi*, pp. 119-120):

[...] si esprime nella volontà di interpretare tutto, di spiegare tutto, di trovare cause e ragioni di ogni comportamento – quasi che interpretare, spiegare, cercare le cause fossero una sola ed unica attività del pensiero [...]. Questo meccanismo è particolarmente inquietante (e gli analisti dovrebbero fare molta attenzione in proposito) perché finisce per congiungersi con il fantasma di spiegazione universale e totalitaria presente nelle nostre società, fantasma che si basa, curiosamente, sulla confusione delle cose e dei generi.

Per educatrici e educatori non è difficile, difatti, entrare in contatto con situazioni già codificate che assumono i tratti descritti da Enriquez. Quante volte accade di sentire che i motivi di un determinato comportamento di una bambina o di un bambino siano da rintracciare in carenze affettive del contesto familiare (senza peraltro una conoscenza approfondita di tale contesto)? Oppure, in un risvolto positivo, è possibile pensare a quei contesti di lavoro con soggetti migranti in cui determinati comportamenti vengono automaticamente interpretati come abitudini della cultura d'origine.

In entrambi gli esempi (se ne potrebbero fare molti altri) il dato che emerge è l'efficienza stessa di una codificazione lineare: rapida e senza apparenti resti. Laddove questa interpretazione venga successivamente smentita dai fatti, può essere rapidamente riformulata includendo i nuovi dati emersi; oppure, al contrario, l'interpretazione non viene messa in discussione e viene preservata a discapito del soggetto *interpretato*. In questo caso al destinatario dell'azione educativa viene data la responsabilità dell'eccedenza rilevata, dove quest'ultimo diventa l'interferenza stessa rispetto all'interpretazione formulata (Papi, 1978). Le famose 'cause perse', oggi non più dichiarate, ma che continuano ad essere prodotte dallo scarto tra l'interpretazione e la realtà<sup>3</sup>.

In questo senso, è importante assumere l'atto interpretativo non soltanto come lettura o decodifica, ma nel rischio di una sua pretesa normativa, alla quale il destinatario deve adattarsi, volontariamente o meno. Ciò implica che la stessa azione interpretativa, nella misura in cui si configura come atto esplicativo e performativo, comporta implicitamente una forma di violenza simbolica, costringendo il destinatario entro un'identità definita dall'esterno, in

<sup>3</sup> Interessante rilevare nelle parole di un partecipante al *focus group* un diretto riferimento personale (fig. 2): «il fatto che fossi stata *una causa persa* ha aiutato tantissimo a prendermi a cuore delle cause perse».

un'azione eterodiretta (cfr. Enriquez, 1980; Meirieu, 2007). Così come accade nell'*effetto Pigmalione* (o *profezia che si autoavvera*) l'*interpretante* descritto da Enriquez non agisce una forma passiva di lettura, piuttosto produce una rappresentazione – in un'azione di soggettivazione (Althusser, 1997a) – con la quale gli educandi dovranno misurarsi.

Dietro un'azione interpretativa siffatta lo stesso Enriquez intravede una volontà di potenza (Enriquez, 1980: 121-122; si vedano anche: Nietzsche, 2010; Foucault, 1975):

In definitiva, ciò che si profila dietro a questo tipo di interpretazione è la volontà di potenza: essere colui che ha il diritto alla parola perché depositario del sapere, colui che può rinchiudere gli altri in una formula che li identifica necessariamente, colui che non può essere rimesso in causa dalla parola dell'altro ma *spia ogni* parola per poterla acchiappare, etichettare, ridurre. Per certi saperi ciò equivale ad un voler sopprimere ciò che è vivo, perché la vita viene sentita come insopportabile se non può entrare in uno schema precostituito.

## 2. I fantasmi dell'educazione

La formulazione di Enriquez sulle diverse configurazioni con cui può presentarsi la dimensione fantasmatica nel campo dell'educazione è stata ripresa da numerosi autori, reinterpretata e rivista alla luce di diverse prospettive; ciò sembra testimoniare in maniera induttiva l'efficacia stessa di questa teorizzazione. Lo stesso autore, del resto, sottolinea il carattere introduttivo e non definitivo di questo lavoro, quale fosse uno spunto per ulteriori ricerche (Enriquez, 1980: 111). Enriquez individua otto diversi *fantasmi* che sintetizziamo di seguito, tralasciando il *fantasma dell'interpretante* già affrontato nel precedente paragrafo:

1. *Il formatore*: colui che agisce sulla forma (*deformando, trasformando e riformando*). Tale fantasma si forma a partire da un giudizio di inadeguatezza o imperfezione, formulato (o, data la sua natura inconscia, percepito) nei confronti delle persone cui è rivolta l'azione educativa. Questa figura è guidata dall'idea di una forma ideale a cui tendere, che non si limita agli educandi ma si estende all'insieme delle relazioni sociali (il *buon* lavoratore, la *brava* persona, ecc.). L'*idea*, in questo caso, traccia i contorni di un modello normativo che orienta l'agire del professionista senza una sua piena consapevolezza.
2. *Il terapeuta*: il processo di medicalizzazione dei contesti del lavoro sociale rappresenta una tensione latente ma costante nei servizi educativi. La

prossimità con cui educatrici e educatori si confrontano con stati patologici, comporta un investimento affettivo direttamente intrecciato con un *discorso inconscio* (Althusser, 1994). In questa prospettiva, la salute diviene l'obiettivo a cui tendere, mentre la malattia è percepita come una minaccia dalla quale fuggire. Occorre rilevare, tuttavia, come questa lettura dal carattere implicito comporti un effetto di *soggettivazione* (Althusser, 1994) nei confronti dei soggetti, riconosciuti soggetti proprio in quanto 'malati'. La situazione patologica (in senso ampio) assume alcuni caratteri propri del *taboo*. Così come la morte e la sessualità vengono allontanate da un piano direttamente visibile nella società, anche la malattia si trova ad essere confinata in spazi separati: spazi di invisibilità e di margine (Foucault, 1975). Il *terapeuta* assume entro questo quadro la missione di cura – intesa come guarigione – che vede nei soggetti qualcosa 'da aggiustare' affinché possano essere restituiti a una vita *normale* (Enriquez, 1980: 115).

3. *Il Maieuta*: il desiderio in questo caso è quello di far emergere la *bontà originaria* presente in ogni essere umano in quanto tale. L'atteggiamento della figura educativa si conformerà ad uno stile *empatico e comprensivo*, in un rispetto incondizionato dell'altro. Diametralmente all'opposto alla figura del *formatore*, il *maieuta* non impone una forma, ma ritiene che essa sia già presente e che vada semplicemente liberata dai condizionamenti che ne hanno ostacolato lo sviluppo. Tale posizione si fonda su un'idealizzazione dell'essere umano come intrinsecamente buono, escludendo la violenza come componente naturale, considerata solamente come risposta adattiva ad una *cattiva educazione*. Il *fantasma del maieuta* sottende un'azione che sussume la presenza di un'essenza umana individualizzata, in un processo di de-storicizzazione del fatto educativo.
4. *Il militante*: l'educatore militante si fa carico delle istanze di un gruppo sociale svantaggiato e intravede nella propria azione una possibilità di trasformazione delle condizioni di subalternità dello stesso gruppo. La sua azione intende promuovere una presa di coscienza del gruppo marginalizzato e, parallelamente, confluire con un sistema colpevole delle condizioni di vita di tale gruppo. Una rappresentazione riduttiva che contrappone un gruppo sociale ad un sistema, come fossero due elementi separabili della società, in cui il *militante* si sente legittimato a far da portavoce di istanze derivanti dal gruppo stesso. Il *militante*, come il *formatore*, muove partendo da un giudizio di indesiderabilità, il cui obiettivo, tuttavia, non resta confinato al singolo individuo, ma si estende ad un gruppo, in una prospettiva che muove esplicitamente nell'ambito politico.
5. *Il riparatore*: anche qui la società viene intesa come fonte di ogni male, causa di ogni violenza e produttrice di disegualianza e ingiustizie. Il riparatore si configura come colui che, attraverso la propria azione, cerca di rimediare alle sofferenze altrui. La sua missione si compie nella di-

mensione del sacrificio, in una devozione verso l'alterità spesso connessa ad un piano intimamente narcisista. Un'azione che, se letta criticamente, contribuisce alla riproduzione delle stesse condizioni di violenza alle quali intende porre rimedio: «medicando le ferite egli impedisce che esse diventino insopportabili e che gli altri, per resistere, si facciano carico collettivamente dei loro problemi» (*ivi*, p. 125).

6. *Il trasgressore*: i limiti imposti dalla società vengono considerati esclusivamente come una forma di costrizione, da superare a ogni costo. La stessa società, in questa prospettiva, sembra emergere come sistema di vincoli che agisce una castrazione sull'individuo. Il *trasgressore*, nel suo desiderio di superare i limiti imposti, pare appiattire ogni discorso ad un progetto di superamento.
7. *Il distruttore*: con il *fantasma del distruttore* Enriquez descrive come talune azioni inconscie di un formatore, possano emergere dal desiderio di distruggere l'altro. Detto in questi termini sarebbe facile assumere che questo *fantasma* sia proprio di individui sadici. Eppure, riteniamo che tale fantasma sia estremamente diffuso e, al contempo, difficilmente percepibile. Il *distruttore*, difatti, desidera veder riconosciuto il proprio potere, assicurandosene a spese degli altri. Ricerca conferme rendendo gli altri sottomessi, in un sottile gioco di dipendenza. Proprio la tensione fra *dipendenza* e *autonomia* sembra essere terreno fertile per l'insorgenza di questa pulsione *fantasmatica* in ambito educativo.

La destrutturazione che compie Eugène Enriquez, proponendo un vero e proprio elenco di disposizioni inconscie che abitano educatrici e educatori, è da considerarsi nel suo carattere descrittivo e non prescrittivo. Le figure educative, infatti, possono essere abitate da uno o più fantasmi contemporaneamente, in base alle situazioni che si trovano a dover affrontare. La riduzione compiuta da Enriquez ha, dunque, un carattere di traduzione deduttiva, che può essere utilizzata come utile strumento per indagare le proprie pratiche in una prospettiva che voglia assestarsi su un'asse critica. Non una ricetta per 'spiegare', dunque, altrimenti cadremmo immediatamente nella tentazione dell'*interpretante*; quanto, piuttosto, un costante esercizio di interrogazione. A questo riguardo, osserva Sergio Tramma (2003, p. 119):

Fuor di metafora quantitativa e farmacologica, è possibile dire che l'educatore è "naturalmente" abitato da fantasmi, cioè da possibili e discutibili concezioni del proprio ruolo, ma ciò non comporta che debba automaticamente essere compiuta un'opera di *completa* e *definitiva* pulizia. I fantasmi non sono considerabili di per sé elementi procuratori di patologie nella relazione educativa [...].

L'autore conclude, dicendo (*ivi*, p. 121):

I fantasmi elencati da Enriquez rappresentano altrettante possibili (e frequenti) deviazioni da una “normale” relazione educativa, ma rappresentano anche, in dosi omeopatiche, il necessario corredo rappresentazionale con il quale l’educatore si presenta a se stesso e agli altri.

### 2.1 Il fantasma della vocazione

Durante la lezione inaugurale del corso *di Pedagogia Generale e Sociale*, tenutasi il 23 settembre 2024 presso l’Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, il Dott. Alessandro D’Antone ha proposto a studentesse e studenti<sup>4</sup> un quesito preliminare: ‘Cosa significa per voi essere e fare l’educatrice e l’educatore?’<sup>5</sup>.

Tale quesito è stato somministrato attraverso la piattaforma online *Mentimeter*<sup>6</sup>, consentendo di raccogliere, in tempi ridotti, 85 brevi risposte. L’analisi dei dati raccolti ha evidenziato come circa un terzo degli studenti ricollegasse il lavoro educativo alle dimensioni dell’*aiuto* o del *supporto*. Un esercizio per *rompere il ghiaccio*, per ridurre la distanza formale che un giovane studente o una giovane studentessa possono percepire tra loro e il professore. Un compito capace, tuttavia, di fornire una fotografia preliminare – certo non scientifica – di aspettative, desideri e rappresentazioni con cui gli studenti si avvicinano alla disciplina e al futuro ambito professionale.

Riteniamo utile soffermarci sulle motivazioni che oggi spingono una persona a intraprendere la professione educativa e su come queste influenzino la sua esperienza professionale nel tempo. Non è certo un mistero che questo lavoro sia sottopagato e offra pochissime possibilità di avanzamento professionale (Santoro, 2023), né tantomeno si fa mistero della flessibilità che lo caratterizza. Se già nel senso comune, dunque, il lavoro educativo è percepito come un mestiere di ‘serie B’, è evidente come la scelta di intraprendere questa professione si colleghi fin dall’inizio a dimensioni extra-professionali.

Una delle dimensioni direttamente implicate sembra essere quella del ‘sacrificio’, aspetto richiamato da Enriquez che caratterizza il *fantasma del riparatore* (Enriquez, 1980: 125). Una dimensione che, pur non essendo esclusiva del mestiere educativo, acquista in questo ambito un valore sociale specifico, che tende a essere riconosciuto e sostenuto non tanto per l’azione professionale in sé, quanto per il suo orientamento, cioè verso i destinatari cui tale azione è diretta. Lo stesso non accade per altre professioni. Poniamo, come esempio, la professione medica: nonostante l’azione del medico sia rivolta alla cura di uomini e donne, la professionalità che ne emerge non pare essere sostenuta dallo

<sup>4</sup> Presso il Corso di Laurea in Scienze dell’Educazione per il Nido e le Professioni Socio-Pedagogiche, nel Dipartimento di Educazione e Scienze Umane.

<sup>5</sup> I temi qui riportati sono stati oggetto di confronto con il dottor D’Antone per verificarne le implicazioni e le possibili interpretazioni. Le risposte sono state raccolte in un documento che riportiamo al termine del presente testo come allegato (Allegato 2).

<sup>6</sup> <<https://www.mentimeter.com/>>

stesso slancio ‘altruistico’ che, più o meno esplicitamente, viene attribuito alla professione educativa; piuttosto sembra fondarsi sulla base di un sapere scientifico e di pratiche professionali.

Certo non tutti i professionisti sono votati al *sacrificio*. Eppure, tutti sono chiamati, più o meno direttamente, a confrontarsi con tale dimensione. Difatti, i contesti dell’educazione sono spesso (se non sempre) permeati dall’idea diffusa che vede nell’educazione *solo* una *professione d’aiuto*. Un’idea che, tuttavia, non si limita ad una semplice distorsione interpretativa, ma trova riscontro nei contesti reali di lavoro, in quei professionisti orientati a riprodurre la figura del *buon samaritano*, così descritta da Enriquez (1980: 121):

Si sacrificherà per gli altri, non risparmierà tempo e fatica, si farà coinvolgere e anzi si immergerà nel suo lavoro, che gli sembra una vera e propria missione. Vuole essere un prete laico (senza deviazioni marxiste) al servizio degli altri. La sua vita personale, i suoi desideri non devono staccarlo dal suo lavoro, che è quello di soccorrere gli altri. [...] Egli è il *redentore*. Che a scorrere sia il suo sangue piuttosto che quello degli innocenti, che il suo sangue salvi gli innocenti.

La dimensione del *sacrificio* si riconnette a una tradizione culturale di matrice cattolica che, almeno in Italia, è stata progressivamente spogliata del suo carattere religioso attraverso un processo di laicizzazione e secolarizzazione<sup>7</sup>. Un *fantasma* gravoso, che incarna la forma di un’etica del lavoro tossica, utile a riprodurre lo stesso rapporto di subalternità che caratterizza la professione educativa. Se, infatti, rileviamo come le condizioni contrattuali, salariali e sindacali delle professioni educative siano estremamente svantaggiose; è necessario rilevare altresì come il lavoro venga inteso, talvolta, come una missione e non come una professione. La quota di *pluslavoro* (Marx, 1974) che deriva da tale dimensione viene offerta ‘liberamente’ dal lavoratore stesso. Non è raro incontrare operatori che fanno vanto della loro dedizione, disponibili a concludere un turno più tardi del previsto, a rispondere a telefonate fuori dall’orario di lavoro (in certi casi anche in orari notturni) o nel fornire un sostegno ad utenti al di fuori del contesto lavorativo (ecc.). Laddove tale disponibilità non venga ‘liberamente’ concessa, può emergere sotto forma di *richiesta indiretta* da parte del datore di lavoro o da parte di altre figure coinvolte nel servizio (colleghi, familiari, ecc.). La formulazione, in questi casi, non emerge in maniera esplicita – nel caso contravverrebbe formalmente alle normative in materia di diritti del lavoratore – ma assume i tratti di una richiesta di assunzione di responsa-

---

<sup>7</sup> Come osserva Agamben (2023: 63-64): «La secolarizzazione è una forma di rimozione che lascia intatte le forze, che si limita a spostare da un luogo all’altro. Così la secolarizzazione politica di concetti teologici (la trascendenza di Dio come paradigma del potere sovrano) non fa che dislocare la monarchia celeste in monarchia terrena, ma ne lascia intatto il potere».

bilità nei confronti di un servizio in difficoltà o verso un'utenza che non ha alternative disponibili, ecc. Una richiesta sottile, che passa attraverso il tentativo di produrre un *sensu di responsabilità*, o, nei casi peggiori, un *sensu di colpa*, in cui il lavoratore viene *interpellato* come *soggetto* in grado di fornire una soluzione (cfr. Althusser, 1994; 1997a).

Un tema che emerge direttamente dalle testimonianze dei professionisti che hanno partecipato al *focus group* (fg. 3):

D) *Io credo anche ci sia, un po' nella natura degli educatori, un senso di colpa. Si fa fatica, oltre che creare quel senso di comunità tra educatori, anche a prendere in mano e a invocare certi diritti. Io lavoro nella scuola e c'è proprio un senso di colpa nel dire: 'oggi sciopero per i miei diritti'. Se oggi io mi fermo l'utente dove va? Cosa fa?*

*Io ancora non so cosa ne penso di questa cosa. Da un da lato mi assicura il fatto di dire: bene, non siamo schiavi del mercato. Però poi non facciamo sentire la nostra voce.*

*Se non vanno a lavorare degli educatori in una comunità, non c'è un supplente, non c'è qualcuno che va al tuo posto. Ci sono delle persone che rischiano. [...]*

A) *A me viene in mente il tema della vocazione.*

C) *A me viene in mente un parallelismo con la posizione delle donne rispetto ai lavori di cura. Non tutti gli ambiti educativi sono femminili, però ci sono tanti parallelismi tra il ruolo in cui si mette l'educatore professionale e il ruolo in cui si mette la donna. È quasi naturale che ti sacrifichi, facendo più di quanto devi fare...*

A) *Che se poi non lo fa...*

D) *Lì torna anche il senso di colpa...*

In questo breve estratto della discussione, emergono molti elementi che si articolano entro il tema della *vocazione* (senso di colpa, responsabilità, canalizzazione femminile della professione, ecc.).

Con *vocazione* si intende comunemente una disposizione d'animo che nel contesto religioso vien fatta corrispondere ad una *chiamata* oltremondana che conduce ad abbracciare un certo tipo di vita. Nella tradizione religiosa essa può assumere la forma di una chiamata simbolica che passa attraverso l'interpretazione di alcuni *segnali* da parte dello stesso individuo, o una chiamata diretta come accadde per San Paolo: «Saulo, Saulo, perché mi perseguiti?» (Atti degli apostoli, 9,1-19).

Celebre la chiamata che Sant'Agostino descrive nelle sue *Confessioni* (Sant'Agostino, 1999: 136):

Parlavo e piangevo, con il cuore gonfio di amarissimo dolore. Ed ecco che all'improvviso dalla casa vicina mi giunge una voce, voce di fanciullo o di fanciulla, non so, che diceva cantando e ripetendo più volte: «Prendi, leggi; prendi, leggi». Di colpo, il volto si muta: è il mio pensiero va ricercando attentamente se quella sia una delle cantilene che i fanciulli sogliono ripetere in qualche loro gioco; ma non rammento affatto di averla già udita. Smisi di piangere, mi alzai, sicuro che quella voce non era altro che un ordine del cielo di aprire il libro e di leggere il primo capitolo che mi capitasse sotto gli occhi.

Se la *vocazione*, almeno in ambito religioso, corrisponde ad una chiamata, come si può coniugare tale *chiamata* nel contesto dell'educazione? Non è un Dio, infatti, a illuminare il sentiero verso la professione educativa (almeno, per una quota fra coloro che si occupano di pedagogia e di educazione).

## 2.2 Interpellazione e ideologia

Per meglio comprendere se e come avvenga una *chiamata* all'educazione occorre richiamare, almeno nei suoi tratti essenziali, il tema dell'*ideologia*. Tale tematica, già emersa nel corso del presente saggio, si colloca come elemento costante con cui le pratiche educative e i discorsi pedagogici hanno la necessità di misurarsi.

Il tema dell'*ideologia* non è, tuttavia, universalmente avvertito come un'urgenza con cui la disciplina pedagogica intenda misurarsi, anzi, è da molti considerato inattuale (Bianchi, D'Antone, 2024) e ritenuto appartenente ad altre aree di ricerca (o non considerato affatto). Lo stesso termine sembra godere oggi di una cattiva reputazione, capace di generare forti reazioni emotive (Freeden, 2008). Si può esser tacciati di ideologia – *sei un ideologo!* – in un'accezione negativa che vede nella stessa una rigida adesione ad un sistema di pensiero preconcelto. Oppure, essa può essere intesa come problema obsoleto, laddove alcune periodizzazioni del tempo presente lo descrivono come *post-ideologico*. Dal nostro punto di vista, tuttavia, il concetto di *ideologia* può rivestire un ruolo centrale nel discorso pedagogico e, più in generale, rispetto ai modi dell'educazione (Papi, 1978). Per gli scopi del presente lavoro non sarà possibile ricostruire dettagliatamente tale problematica in quanto condurrebbe necessariamente ad una formulazione specifica sul tema<sup>8</sup>. Ci limiteremo a fornire un'interpretazione della nostra posizione che si ricollegghi con il nostro itinerario argomentativo.

Secondo Alessandro D'Antone, in linea con le tesi di Papi e Luporini, l'*ideologia* rappresenterebbe (D'Antone, 2023: 79):

---

<sup>8</sup> In tal senso, ci permettiamo di rimandare a: Marx, Engels, 2018; Rossi-Landi, 1982; Althusser, 1994, 1997a, 2006, 2008; Raimondi, 2011; D'Antone, 2023, 2024.

[...] una forma di normalizzazione dei rapporti di potere interni al sociale: quanto, in sostanza, appare contraddittorio e conflittuale, nel discorso ideologico si appiana, smarrendo tali caratteri contraddittori e acquisendo un carattere naturale (*le cose sono sempre andate così*).

L'*ideologia* si configura come sistema di rappresentazioni (Althusser, 2008: 11) che si sviluppa a partire dalla stessa attività materiale dell'uomo (D'Antone, 2023), senza che l'uomo ne sia direttamente consapevole. Così «l'ideologia è l'uomo che dice al mondo ciò che il mondo gli sembra essere» (Karsz 1976). In un noto passaggio dell'*Ideologia tedesca* Marx ed Engels scrivono (Marx, Engels, 2018: 87):

La produzione delle idee, delle rappresentazioni, della coscienza, è in primo luogo direttamente intrecciata all'attività materiale e alle relazioni materiali degli uomini, linguaggio della vita reale. Le rappresentazioni e i pensieri, lo scambio spirituale degli uomini appaiono qui ancora come emanazione diretta del loro comportamento materiale. Ciò vale allo stesso modo per la produzione spirituale, quale essa si manifesta nel linguaggio della politica, delle leggi, della morale, della religione, della metafisica, ecc. di un popolo. Sono gli uomini i produttori delle loro rappresentazioni, idee, ecc., ma gli uomini reali, operanti, così come sono condizionati da un determinato sviluppo delle loro forze produttive e dalle relazioni che vi corrispondono fino alle loro formazioni più estese. La coscienza non può mai essere qualche cosa di diverso dall'essere cosciente, e l'essere degli uomini è il processo reale della loro vita. Se nell'intera ideologia gli uomini e i loro rapporti appaiono capovolti come in una camera oscura, questo fenomeno deriva dal processo storico della loro vita, proprio come il capovolgimento degli oggetti sulla retina deriva dal loro immediato processo fisico.

Il carattere mistificato che assume l'*ideologia* si articola produttivamente con la sfera dell'inconscio (Althusser, 1994): nasciamo in un mondo dato ed apprendiamo a far *presa* su questo mondo attraverso modi già codificati, «non c'è *nulla* che non appartenga alla riproduzione sociale, che non sia il prodotto storico di una pratica sociale» (Rossi-Landi, 1982). L'*ideologia*, dunque, è un sistema di rappresentazioni dell'inconscio, un'inconsapevole produzione di senso che opera una mistificazione non intenzionale. Come osserva Althusser (1967: 209):

Nell'ideologia, infatti, gli uomini esprimono non i loro rapporti con le loro condizioni di esistenza, ma il *modo* in cui vivono i loro

rapporti con le loro condizioni di esistenza, la qual cosa suppone al tempo stesso un rapporto reale e un rapporto “vissuto”, “immaginario”. L’ideologia è allora l’espressione del rapporto degli uomini col loro “mondo”, ossia l’unità (surdeterminata) del loro rapporto reale e del loro rapporto immaginario con le loro reali condizioni di esistenza. Nell’ideologia il rapporto reale è inevitabilmente investito nel rapporto immaginario: rapporto che *esprime* più una *volontà* (conservatrice, conformista, riformista o rivoluzionaria), e persino una speranza o una nostalgia, di quanto non descriva una realtà.

È interessante, dal nostro punto di vista tentare di ricollegare la formulazione althusseriana di *interpellazione* innestandola sul tema della *vocazione educativa*, di cui abbiamo trattato nel precedente paragrafo (6.1). Il discorso *ideologico*, nella prospettiva di Althusser (1994, 1997a), produce un *effetto di soggettività* in cui l’individuo tende a riconoscersi, riproducendo in questo modo l’*ideologia* (Althusser, 1994: 118). La stessa *ideologia* produce un *effetto-soggetto* che partecipa di persona nel *discorso ideologico* (*ibidem*). Il processo attraverso cui si compie tale soggettivazione è definito dall’autore *interpellazione* (Althusser, 1994, 1997a). Althusser ci fornisce una metafora figurativa, avvertendoci che tale processo avviene in una sequenza temporale progressiva, a differenza di quanto accade nel processo inconscio di *interpellazione* (Althusser, 1997a: 194):

Ci sono degli individui che passeggiano. Da qualche parte (generalmente alle spalle) risuona l’interpellare: “Ehi! lei laggiù!”. Un individuo [...] si volta, credendo-sospettando-sapendo che si tratta di lui, dunque riconoscendo che “è proprio lui” che viene interpellato. Ma in realtà le cose si svolgono *senza nessuna successione*. Sono la stessa e unica cosa l’esistenza dell’ideologia e l’interpellare gli individui in quanto soggetti.

L’assoggettamento ideologico qui descritto da Althusser è assimilabile ai tratti della *vocazione educativa*: la risposta ad una ‘chiamata’ che ridefinisce lo spazio stesso entro cui l’individuo interpreta e dà valore alle sue pratiche. Questo fatto, tuttavia, non è confinato ad un piano individuale o speculativo; le conseguenze sono materiali e agiscono – come in parte abbiamo avuto modo di vedere – sulle stesse pratiche e sulle stesse rappresentazioni che contribuiscono a (ri)produrre.

Il processo di *interpellazione* althusseriano non è da intendersi come un ingranaggio infallibile (Bianchi, D’Antone, 2024: 30) che riproduce perfettamente e continuamente le stesse condizioni. L’*interpellazione* può fallire proprio «in virtù delle contraddizioni sociali in cui il soggetto è inserito e che rappresentano le condizioni materiali in cui il processo medesimo si esprime» (*ibidem*).

Le ragioni che possono spingere un individuo a intraprendere la strada che conduce al lavoro educativo o pedagogico sono di certo le più varie e, tra queste, l'idea di *contribuire* a migliorare le condizioni di vita di altri sembra essere quella dominante. La necessità di ricollegare tale desiderio ai suoi significati profondi e alle implicazioni materiali che ne derivano, tuttavia, diventa imprescindibile qualora si intenda superare una pratica educativa meramente riproduttiva e sviluppare una tensione volta al superamento di sperequazioni implicitamente riprodotte in un'ottica di emancipazione che coinvolga sia educatori che educandi.

### 3. La critica come profanazione

Se l'*ideologia* si presenta come rappresentazione mistificata della realtà (Marx, Engels, 2018) che opera su un piano materiale veicolata dagli stessi soggetti e dagli stessi apparati (Althusser, 1994; 1997a), è necessario coglierne, attraverso gli aspetti contraddittori, quelle dinamiche implicite *naturalizzate* (D'Antone, 2023; Bianchi, D'Antone, 2024) sulle quali è possibile agire un'azione demistificante e di resistenza (D'Antone, 2023). Lungi dall'affermare la possibilità di uscire o poter interamente superare l'*ideologia* – tale affermazione risulterebbe essa stessa *ideologica* (Althusser, 2008) – è opportuno porre un argine ad una deriva contingente che reifica i rapporti di subalternità e di sperequazione, lontana da qualunque possibile giustizia sociale (Bianchi, D'Antone, 2024). In particolare, nelle professioni pedagogiche tale questione risulta cogente, non accessoria e, ci permettiamo di aggiungere, urgente.

La nostra lettura, l'abbiamo sostenuto dal principio, non è stata neutrale e abbiamo tentato di procedere servendoci di un'analisi critica. Se il nostro incedere è stato un tentativo (nulla più) di critica, riteniamo opportuno a questo punto, tentare di rendere sul piano teorico quanto finora abbiamo inteso mettere in pratica (cfr. Althusser, 2008: 145). Ogni pratica, difatti, necessita di una teoria. Non è sufficiente servirsi di una (soluzione) pratica senza porre e risolvere il problema teorico che la produce (*ibidem*). Nel nostro caso non è possibile far uso di un'analisi critica senza rintracciarne i dovuti puntelli teorici che la restituiscano sotto forma di conoscenza<sup>9</sup>. Rileva Althusser (2008: 145-146):

La semplice *enunciazione* teorica di una soluzione che esiste allo stato pratico, tuttavia, non va da sé: richiede un lavoro teorico reale che non solo elabori il *concetto* specifico, o *conoscenza*, di tale soluzione pratica – ma distrugga realmente, con una critica radi-

<sup>9</sup> Non è nostra intenzione, tuttavia, effettuare una ricostruzione dettagliata del concetto di critica nelle sue varie diramazioni (dal criticismo kantiano alla teoria critica francofortese) quanto, piuttosto, restituire un profilo teorico all'analisi compiuta nel presente saggio, cercando, altresì, di mostrarne le implicazioni in una sua declinazione interna al discorso pedagogico.

cale (fino a individuarne le radici teoriche) le confusioni, illusioni, o approssimazioni teoriche che possono esserci. La *semplice* “enunciazione” teorica implica dunque, in un solo movimento, la *produzione* di una conoscenza e la *critica* di un’illusione.

Sulle orme di quanto rileva Rita Fadda (2009: 19), è necessario domandarsi se sia possibile invocare criteri definitivi in grado di regolare l’esercizio critico. Già Foucault metteva in guardia, difatti, sul carattere *eteronomo* della critica (Foucault, 1997: 34): essa secondo l’autore «esiste solamente in relazione con qualcosa che le sorge esternamente in un rapporto di subordinazione» (Frasconi, 2024: 66; si veda anche: Foucault, 1997: 35). In questo senso sorge un duplice problema: *qual è l’oggetto da cui si origina la critica – oggetto stesso della critica?* E ancora: *se la critica è una pratica che si rivolge ad un oggetto, è possibile costituirlo come teoria generale<sup>10</sup>?*

Proviamo a chiarire quest’ultimo punto. Al momento, difatti, rileviamo – sulla scia di Foucault (1997) – un rapporto di *dipendenza ontologica* (o di derivazione) e *dinamica* tra la critica e il suo oggetto: la critica non si dà come entità autonoma e la sua condizione di esistenza è legata filo rosso con l’esistenza stessa del suo oggetto, condizionata dalla stessa struttura e dalle stesse trasformazioni del suo oggetto.

Il rapporto di eteronomia descritto da Foucault si configurerebbe, dunque, come relazione di:

1. dipendenza ontologica o di derivazione
2. dipendenza dinamica condizionale

Il problema che sorge, a questo punto, è la possibilità stessa della fondazione di una *teoria generale della critica* (Althusser, 1994). Lo spostamento della critica dal terreno pratico – dove viene generata – ad un terreno unicamente teorico, correrebbe il rischio di interrompere il rapporto tra la critica e il suo oggetto, in un’azione di separazione che permetterebbe alla critica uno statuto autonomo. Un condizionamento non di poco conto, che rischierebbe di svuotare il senso profondo dell’azione stessa, risolvendo la questione ad un mero ricettario metodologico, conseguenza di un modo di intendere il rapporto tra *teoria* e *pratica* assunti come due oggetti distinti (Althusser, 2015: 74). In questo senso (Frasconi, 2024: 70-71):

la possibile integrazione dei due piani [teoria e pratica] pur nella reciproca autonomia rispetto ai differenti livelli sembra scontrarsi con la difficoltà di porre il binomio teoria-pratica in una relazione dialettica in grado di includere l’elemento di ricorsività in un più

---

<sup>10</sup> Il riferimento va all’analisi di Althusser tra *teoria regionale* e *teoria generale* come presentata nel testo *Tre note sulla teoria dei discorsi* (Althusser, 1994).

ampio movimento che emerge tra la realtà e la sua astrazione, tra il concreto e la sua significazione. Questo rapporto, infatti, “non designa due oggetti distinti, bensì un rapporto variabile tra due termini inseparabili: l’unità della pratica e della teoria”<sup>11</sup>. [...]

È di importanza capitale rilevare come la *teoria*, in una prospettiva materialista, sia una forma specifica di *pratica* che produce conoscenza attraverso il rapporto che il *pensiero* intrattiene con il *concreto*, determinando un movimento circolare che può essere assunto nella seguente formula: *concreto-astratto-concreto*<sup>12</sup>.

Questo si tradurrebbe nell’assunzione stessa dell’*oggetto* della critica come parte integrante di una sua possibile teorizzazione. Il problema ancora aperto è quale sia questo oggetto e, nel nostro caso specifico, come questo oggetto si intreccia con l’accadere educativo.

Michel Foucault, in una conferenza del 1978, descrive come la *critica* trovi il suo momento di esaltazione nell’Illuminismo, a causa delle emergenti dinamiche di *governamentalizzazione* che andavano sviluppandosi nelle società del XVI secolo (Foucault, 1997: 36-37). La critica, in tale contesto, emergeva contrapponendosi alle arti di governo, osserva Foucault, (*ibidem*):

[...] come modo per sospettarne, per rifiutarle e per limitarle, per individuarne una giusta misura e trasformarle, insomma come modo per sfuggire a queste arti di governo, per allentarne comunque la presa, sia sotto forma di rifiuto ma anche come linea di un differente sviluppo.

Foucault espone una prima considerazione della critica come «il movimento attraverso il quale il soggetto si riconosce il diritto di interrogare la verità nei suoi effetti di potere e il potere nei suoi discorsi di verità» (Foucault, 1997: 40), definendola come «l’arte di non essere eccessivamente governati» o «di non essere governati in un certo modo» (*ivi*, p. 38). In questa prospettiva, l’oggetto da cui la critica emerge è il potere, non tanto nella sua funzione repressiva, ma nel suo aspetto produttivo, iscritto nei rapporti sociali stessi (Foucault, 1975).

Un potere che, nel novero della disciplina pedagogica, può assumere la forma diretta dell’autorità veicolata dal sapere (Foucault, 1975) sull’educazione, oppure nel suo assetto implicito e latente che opera attraverso il dispositivo pedagogico indipendentemente dall’intenzionalità delle figure professionali coinvolte (D’Antone, Bianchi, 2024: 25). Un duplice piano in cui la pedagogia si lega al discorso del potere: il primo manifesto e il secondo sommerso. Oc-

<sup>11</sup> Tale citazione è da ricondursi ad Althusser (2015: 74).

<sup>12</sup> Per un approfondimento ci permettiamo di rimandare, in maniera preliminare, a: Althusser, 2008; Marx, 2008; Paterlini, 2019; D’Antone, 2020, 2023; Frascari, 2024.

corre rilevare, d'altronde, come anche il piano manifesto abbia progressivamente subito un processo di normalizzazione che ne rende sfocati i contorni, mascherandone il profilo. La stessa storia della pedagogia racconta un progressivo allontanamento da dinamiche autoritarie nella direzione di una sempre maggior democratizzazione dell'evento educativo (Frasconi, 2024: 66). Ad essere abbandonata, tuttavia, non è stata l'autorità, ma è stato uno stile autoritario sorretto da metodologie che rilevavano nella stessa azione autoritaria un'utilità educativa. L'autorità non è scomparsa dal campo pedagogico in quanto il potere va inteso come «dimensione ineliminabile dell'esperienza educativa» (Ferrante, 2016: 31; si vedano anche: Massa, 1975, 1987; D'Antone, 2023; Baldacci, 2024). È sufficiente pensare l'*obbligo* scolastico dove è esplicito il richiamo all'obbligatorietà, o domandarci, sulla scorta delle parole di Sergio Tramma, '*chi ci autorizza a educare?*' (Tramma, 2003: 75) per rilevare come solo di rado accada che una tal legittimazione provenga dall'educando stesso (basti solo pensare ai contesti di comunità per adolescenti allontanati dalle famiglie di origine) (Frasconi, 2024). Non intendiamo, con questo, porre un'obiezione rispetto a tali esempi. Il nodo di questo discorso è la stessa percezione (o, per meglio dire, la sua mancanza) del potere e delle varie forme con cui si articola nei discorsi e nelle pratiche educative (*ibidem*).

Il discorso sul potere, tuttavia, si estende in ampiezza e profondità, non limitandosi ad ambiti tanto manifesti come quelli appena richiamati. La dimensione latente del potere ne impedisce una chiara percezione, oltre che per una sua naturalizzazione (D'Antone, 2023, 2024), anche per la sua microfisica (*ibidem*), il cui condizionamento sulle «scelte professionali, sulla progettualità educativa, sul clima relazionale e sul posizionamento dei professionisti tanto nell'istituzione quanto nella rete dei servizi» (D'Antone, Bianchi, 2024) risulta determinante nello spazio della pratica educativa. Come osserva Fulvio Papi, infatti (1978: 26):

Colui che si pone il problema di un'educazione buona non sa affatto che l'architettura medesima del collegio segna il processo educativo, la camerata notturna disciplina il sonno, i grandi corridoi distribuiscono l'interiore e il sociale, i grandi giardini lo scambio del discorso e le sue forme. Il modo della distribuzione spaziale organizza le finalità di socializzazione e la sorveglianza, garantisce l'assegnazione dei ruoli tra scolari e maestri e tra scolari e scolari, presiede alla formazione delle classi, crea le condizioni per il modo comunitario di nutrirsi e di vivere collettivamente la nutrizione. [...] La mente come il corpo dell'educando subiscono un processo di trasformazione e di adeguazione a vari modelli. Tutto ciò è ignoto al progetto di buona educazione, ma il varo del progetto ha questa efficacia causale: il destinatario viene costruito.

Proprio in questo senso la critica diventa una pratica necessaria e non accessoria per la pedagogia. Sempre Foucault rileva come carattere proprio della critica il suo posizionamento antidogmatico (Foucault, 1997). In questo senso la si può intendere come una forma di pratica analitica che non presuppone quello che deve spiegare, anzi, si confronta con i presupposti di tutto quanto si presenta come già spiegato, pronto all'uso, accettato e, in quanto accettato, riprodotto (Marx, 2018). Come ben rilevato da Rita Fadda (2009: 20):

Il procedere critico è essenzialmente un domandare, un interrogare, un porre domande alle cose cui si applica, più che una pretesa di esaustività, prestando attenzione alla risposta che apre alla replica, in una circolarità tendenzialmente infinita, anche perché le parole, i concetti del domandare e del rispondere contengono uno spazio di senso anche esso infinito. Occorre, pertanto, avere il coraggio di interrogare e selezionare le risposte che non sono mai interamente certe, perché c'è un margine di polivalenza e di polisemia in ogni parola, in ogni concetto, in ogni domanda o risposta. La fissità, la datità, infatti, sono tali solo in quanto sono origine, fonte, generazione di senso. Lo spazio della critica e lo spazio interrogante: si critica perché si è in una posizione di domanda intenzionata alla risposta: abitare la critica significa essere nella domanda, la quale diviene critica in quanto aspira a superare la crisi per indagare le ragioni della risposta, in quanto aspira a raggiungere la verità. Una verità che è, per la critica, problema, in quanto la critica è essa stessa problema. E la critica e il desiderio di ricerca di verità, non possesso di essa ma aspirazione: essa è, quindi, pratica e non compimento.

Un'azione mai sazia, che si identifica con lo stesso atto di domandare, mai paga della risposta che troverà dinnanzi. In questo senso l'azione critica è apologia pratica della verità nel suo continuo disfarsi. Una pratica demistificante che tende a rendere manifesti discorsi impliciti, la cui azione sommersa agisce essa stessa come assoggettamento ideologico proprio per mezzo del potere che esercitano. In questo senso la critica è da intendersi come azione demistificante, «che trasforma ciò che estrae» (Althusser, 2008: 85).

L'obiettivo della critica non è da rilevarsi, dunque, in un'azione intenzionata a distruggere o a sovvertire, quanto, piuttosto a far emergere (Frascari, 2024). Un'azione che può essere metaforizzata attraverso le considerazioni che Giorgio Agamben compie in merito ai concetti di Sacro e profano (Agamben, 2023). L'autore, in un suo recente lavoro, descrive come la sacralità designi «l'uscita delle cose dalla sfera del diritto umano» (*ivi*, p.60), mentre, per converso, profanare significa «restituire al libero uso degli uomini» (*ibidem*). Agamben individua come un elemento determinante di ogni religione sia l'azione di sottrarre (cose, persone, animali, luoghi, ecc.) trasferendole in una sfera sepa-

rata dall'uomo (*ivi*, p. 60-61): il *sacro*. La *profanazione*, in questa lettura, assume i tratti di un'azione che destituisce l'oggetto della sacralità che gli è stata assegnata. Ciò può avvenire per contatto diretto, la *contagione*<sup>13</sup> (*ibidem*) o per un utilizzo improprio e negligente di tale oggetto.

In questa metafora la critica assumerebbe i tratti della *profanazione*, laddove attraverso un'azione di contatto o di utilizzo improprio, permetterebbe una riappropriazione di discorsi ormai separati, non più disponibili. Come osserva Agamben (2023: 64):

La profanazione implica, invece, una neutralizzazione di ciò che profana. Una volta profanato, ciò che era indisponibile e separato perde la sua aura e viene restituito all'uso. Entrambe [sacralizzazione e profanazione] sono operazioni politiche: ma la prima a che fare con l'esercizio del potere, che garantisce riportandolo a un modello sacro; la seconda disattiva i dispositivi di potere e restituisce all'uso comune gli spazi che esso aveva confiscato.

Da quanto emerso, abbiamo potuto osservare come l'oggetto della critica sia il potere. Nello specifico, per quanto riguarda la pedagogia critica, si tratta del potere implicato nel dispositivo pedagogico stesso, articolato all'interno del discorso ideologico. Un potere che, tuttavia, non svolge soltanto una funzione produttiva istituendo condizionalità, ma opera anche un'azione di destituzione attraverso rimozione, censura e allontanamento. Assumendo, difatti, *l'assenza* nel suo carattere attivo – cioè evitando di intendere il vuoto come dato originario – essa renderebbe manifesta una possibile esclusione dall'esistenza nella struttura stessa del campo educativo (Frasconi, 2024). Ci riferiamo a quei temi che non trovano spazio all'interno dei discorsi e delle pratiche pedagogiche: la *morte* e il *senso* (*ibidem*). Due esperienze tanto centrali da racchiudere la vita stessa: da un lato la sua generazione, dall'altro la sua fine; sulle quali, tuttavia, la pedagogia sembra aver preso le distanze. Nonostante una sempre più diffusa sensibilità rispetto a queste tematiche, il peso della tradizione e l'imbarazzo che suscitano tali argomenti, paiono sufficienti a far volgere lo sguardo della disciplina altrove. Osserva Papi (2001: 61):

Vi sono selezioni lontane, non dichiarate, di oggetti di cui il sapere dell'educazione accetta l'autorità. L'educazione non può che riprodurre ciò che a lei arriva da riprodurre, compreso il vuoto del silenzio.

---

<sup>13</sup> Ciò che è stato ritualmente separato, può essere restituito dal rito alla sfera profana. Una delle forme più semplici di profanazione si realizza per contatto (contagione) [...]. È sufficiente che coloro che partecipano al rito tocchino queste carni, perché esse diventino profane e possano essere semplicemente mangiate. Vi è un contagio profano, un toccare che disincanta e restituisce all'uso ciò che il sacro aveva se-parato e impietrito (Agamben, 2023: 61).

### 3.1 Un esercizio di critica

*Ho visto una formica  
in un giorno freddo e triste  
donare alla cicala  
metà delle sue provviste.  
Tutto cambia: le nuvole,  
le favole le persone...  
La formica si fa generosa...  
È una rivoluzione.*

(Rodari, 1980: 168)

Mettendo mano alla famosa fiaba di Esopo, Gianni Rodari apre ad una diversa prospettiva morale in cui la formica non è più il freddo e avaro giudice che condanna la cicala agli stenti e alla gelida notte invernale. Certo, sia Esopo sia Rodari nel limite stilistico dettato dalla forma fiabesca hanno potuto esplorare solo un piccolo spazio di narrazione dal risvolto morale, in uno sviluppo del racconto lineare, progressivo e conclusivo.

Ma siamo certi che l'esercizio di Rodari sia lo stesso di Esopo? Siamo sicuri che la sola differenza sia il diverso accento sull'esito morale dei due racconti? Se così fosse, infatti, le due fiabe sarebbero indipendenti e autonome – equivalenti, seppur nelle loro differenze, nel loro intento narrativo. Ma la fiaba di Rodari non è indipendente da quella di Esopo: la implica, la richiama, la assume come proprio fondamento. È la fiaba di Esopo a permettere la vita di quella del Rodari. Si badi bene: la fiaba del Rodari vivrebbe ugualmente senza quella di Esopo, ma sarebbe un'altra vita, totalmente diversa; in questo caso equivalente a quella del racconto originale. La distanza tra le due favole voluta da Rodari è il nodo che le rende due esercizi non più identici, distanza che viene rimarcata ulteriormente in un'altra fiaba dello stesso autore (Rodari, 2011):

Chiedo scusa alla favola antica  
se non mi piace l'avara formica.  
Io sto dalla parte della cicala  
che il più bel canto non vende, regala.

A questo punto, però, occorre tornare brevemente sul racconto originale dove Esopo racconta la storia dell'operosa formica che lavora instancabilmente sotto il sole dei mesi caldi dell'estate mentre la cicala ozia e canta godendosi la bellezza della stagione. Al cambiare del tempo la cicala si trova impreparata, senza provviste né rifugio e chiede aiuto alla formica. Da questo punto sono molti gli autori che hanno reinterpretato e riscritto il destino della cicala e la scelta della formica. Esopo portò all'estremo la parabola (Esopo, 2019: 15):

Infreddolita, la cicala bussò alla porta. “Chi busa?” chiese la formica, “Sono la cicala; sto morendo di freddo e non ho più niente da mangiare”. “Mi ricordo di te: quest’estate, mentre io lavoravo duramente per prepararmi all’inverno, tu cosa facevi?” “Ho cantato!” “Hai cantato?” rispose la formica “E allora adesso balla!” Poi, chiuse la porta e lasciò al freddo la cicala.

L’insegnamento della fiaba è chiaro e reso esplicito dalle morali con cui ogni racconto soleva concludersi, diventati tanto celebri che alcuni sono stati tramandati per secoli sotto forma di proverbi popolari (*ivi*. p. 10), come nel caso della cicala e la formica (*ivi*. p.15): «morale della favola: chi nulla fa, nulla ottiene».

Rodari sarebbe, dunque, in disaccordo con questa morale? Quando dichiara di essere dalla parte della cicala e di avere in antipatia la formica sta forse formulando un elogio dell’ozio e una critica del lavoro? Chiaramente no. Questa lettura, tanto sbadata da esser rozza, non renderebbe giustizia alla finezza intellettuale dell’autore. Nel momento in cui Rodari scrive questa fiaba (siamo nei primi anni Sessanta) la celebrità delle favole di Esopo è indiscussa. Le versioni di Rodari si distanziano da quelle di Esopo in uno spazio che non le contrappone ma le conserva entrambe in una tensione costante. La stessa distanza che le allontana è lo spazio d’esperienza più importante dell’esercizio del Rodari: la possibilità di interpretare la storia della cicala e della formica in modo diverso. In questo senso vi sono due richiami impliciti: da una parte la complessità delle situazioni umane rappresentate dagli animali della storia e, dall’altra, la critica. La critica di Rodari sembra essere indirizzata verso l’avarizia della formica o sulla centralità della produzione rispetto all’arte, a partire dalla favola originale. Ci potrebbero essere un numero elevatissimo di ulteriori interpretazioni e possibili letture critiche. In questo senso, però, è utile mettere a fuoco come la principale azione critica sia un esercizio che Rodari lascia in sospeso per consegnarlo ai suoi lettori. La critica in questo caso prende le mosse dalla fiaba principale che, come scritto poc’anzi, si differenzia dalle rivisitazioni dell’autore contemporaneo in un rapporto di subordinazione (Foucault, 1997: 34-35). Tale azione, tuttavia, non ha l’obiettivo di confutare o distruggere la morale della fiaba originale (*ivi*. p. 39; Dewey, 2014); ne permette una decostruzione tale da aprire nuovi spazi interpretativi. Con questo espediente letterario Rodari non intacca la fiaba di Esopo, ne consente una più vasta e profonda esperienza traducendola in un esercizio critico per i piccoli e grandi lettori.

### *3.2 Critica del buon senso, elogio della fallibilità*

Nei contesti del lavoro educativo emergono quotidianamente situazioni complesse, irrelate da dinamiche apparentemente autonome che, tuttavia, si intrecciano e si fondono nei soggetti destinatari dell’educazione. Una fusione di situazioni che conduce spesso educatrici e educatori a fare i conti con scelte

rapide, talvolta istintive, atte a salvaguardare il contesto o a ridurne il possibile danno. Si pensi, per esempio, a quegli ambiti che ospitano un'utenza in cui sono possibili (o probabili) manifestazioni di violenza. Oppure, senza ricorrere all'esempio della violenza, è sufficiente pensare ad un ambito comunitario per adolescenti dove ogni ragazzo o ragazza porta in sé una moltitudine di esigenze talvolta in contrasto diretto tra loro, o con quelle del gruppo. Questa complessità è sovente accompagnata da un termine: *'buonsenso'*.

Il buonsenso presenza nei contesti dell'educazione come panacea, strumento perennemente disponibile al quale ci si richiama vicendevolmente per risolvere qualunque dilemma. Evocato per quei colleghi attanagliati dal dubbio sulla gestione di un problema, o imputata la sua assenza a quel familiare troppo invadente o poco presente nella vita del figlio. Una misura perfetta, sufficiente per superare qualunque *impasse*.

Già Cartesio ne parlava nelle prime pagine del suo famoso *Discorso sul metodo* (Descartes, 1673):

Il buon senso è fra le cose del mondo quella più equamente distribuita, giacché ognuno pensa di esserne così ben dotato, che perfino quelli che sono più difficili da soddisfare riguardo a ogni altro bene non sogliono desiderarne più di quanto ne abbiano.

Antonio Banfi ne rileva uno statuto pragmatico, separato da un piano teorico, e osserva (2013: 34):

Ma il problema è come il buon senso possa realmente giovare nella vita dove i termini e i rapporti oscillano. Esso stabilisce un canone per tali oscillazioni ricavate in generale dall'"esperienza" che non è tanto esperienza vissuta, quanto filtrata attraverso un sistema di valori comunemente accettato.

Il buonsenso, stabilendo un canone, definisce una zona di azione sicura che, tuttavia, non è in grado di cogliere i *problemi seri* accontentandosi di *soluzioni intermedie* (*ivi*, p. 35): esso «opera sempre una grave riduzione, [...] si preoccupa di una prassi sicura, continuativa, garantita nei suoi risultati». Già dalle parole di Banfi risulta chiaro come questa prassi sia legata intimamente ad un automatismo pratico, che trova la sua espressione direttamente su un piano riproduttivo ideologico in cui l'azione e il contesto sono già codificati entro un quadro semplificato di senso; quadro apposto dall'esterno, non derivato dalla situazione attraverso un movimento di emersione.

Il buonsenso sembra ricollegare ad un piano riflessivo non critico. La riflessività emerge solo in una funzione di mezzo, in tensione tra un carattere riproduttivo e uno performativo (il *problem solving*). Esso è infallibile nella sua medietà: la posizione che assume è già di per sé una garanzia dove le questioni vengono risolte in anticipo (Raimondi, 2011).

Il *buonsenso*, dunque, si configura come ricettario implicito derivato da un punto di vista sociale accolto acriticamente. La sua presenza richiama un imperativo categorico kantiano, la sua assenza è sempre intesa come colpa.

Il *buonsenso* è sostenuto da una assunzione valutativa dell'educazione, in cui è presente un giudizio (molto spesso implicito) che vede nell'educazione qualcosa di intrinsecamente buono (D'Antone, 2023: 103). Questo si vede chiaramente nello sviluppo della parola 'educazione' nella lingua italiana dal momento in cui qualcuno viene detto *educato* e non *beneducato* (Tramma, 2020). Il *bene*, difatti, è già dato nella stessa educazione<sup>14</sup>. Tuttavia, laddove si intenda porsi in una posizione a-valutativa – «prescindendo da ogni forma di apprezzamento» (D'Antone, 2023: 103) – si opera un'apertura rispetto agli stessi significati dell'educazione. A questo proposito, scrive Maria Grazia Riva (2006: 31):

La formazione, come anche l'educazione e la pedagogia, erano per Riccardo Massa da intendersi tendenzialmente in senso non eulogistico, come amava ripetutamente dire. Egli diceva, e io mi sento molto d'accordo, che c'è una tendenza a considerare i termini formazione, educazione, pedagogia come qualcosa di prioritariamente buono; una pratica educativa se porta all'emancipazione del soggetto. Massa sosteneva che, invece, è importante intendere la formazione come un dispositivo: in base a ciò la formazione e tutto ciò che fa sì che noi, o una certa situazione, ci ritroviamo a essere quel che siamo. Questa è una definizione volutamente trasversale e complessiva, ma determinata proprio dalla necessità di non assegnare un valore sempre e comunque positivo all'idea di formazione.

Una delle conseguenze derivanti dall'assunzione dell'educazione come buona è strettamente connessa alla responsabilità degli operatori. Laddove, infatti, la propria azione si rivolge ad un *altro* (*percezione dell'altruismo*) in un'intenzione educativa (*assunta come buona*) si ha come risultato una deresponsabilizzazione del professionista; quest'ultimo difatti agisce sempre per il meglio, in un contesto che non prevede errori. Nella concezione che assume l'educazione come fatto primariamente *buono*, è presente un ampliamento di legittimazione rispetto all'azione dei professionisti che, operando nell'interesse dell'educando attraverso pratiche *buone*, rivestono una posizione capace di ridurre la categoria del *possibile* (Massa, 1975) non più declinata in funzione di un coinvolgimento attivo dettato dalla necessità di effettuare delle

---

<sup>14</sup> Come rileva John Dewey, infatti (2014: 11-12): «Credere che ogni educazione autentica proviene dall'esperienza non significa già che tutte le esperienze siano genuinamente o parimenti educative. Esperienza e educazione non possono equivalersi. Ci sono difatti delle esperienze diseducative. È diseducativa ogni esperienza che ha l'aspetto di arrestare o fuorviare lo svolgimento dell'esperienza ulteriore».

scelte. L'educazione *buona* fornisce una tutela implicita ai professionisti in quanto depositari intrinseci di un'azione già da sempre legittima.

Un'assunzione a-valutativa del fatto educativo consente una riappropriazione della fallibilità stessa delle pratiche educative. Educatrici e educatori, in una considerazione non viziata da un implicito carattere aprioristicamente 'buono' della loro pratica, si trovano a confrontarsi con il carico di responsabilità derivante dalle scelte che operano nei loro contesti professionali. La fallibilità diviene, dunque, un presupposto fondamentale delle pratiche educative. Essa non corrisponde direttamente all'errore, lo precede: pone le figure educative in una tensione con la stessa possibilità di sbagliare, in una prospettiva di continua costruzione di legittimità derivata dalla prassi.

L'orizzonte della fallibilità è, tuttavia, un sentiero controintuitivo. La responsabilizzazione che deriva dal confronto con i possibili limiti della propria azione conduce ad assumere un posizionamento in un necessario dialogo con la dimensione critica.

## Conclusioni

Durante questo lavoro abbiamo ommesso (deliberatamente) un possibile significato con cui si può intendere la crisi, che già Antonio Banfi riportava nella sua opera giovanile: un significato positivo (Banfi, 2013). Un significato che vede nella crisi un momento generativo, anche laddove tale momento si manifesti sotto forma di un movimento inverso, in una degenerazione di certezze (materiali o ideali) che lasciano spazio per la nascita del nuovo.

Abbiamo concluso la prima parte sostenendo come la *crisi* potesse essere una categoria ideologica di interpretazione del mondo. Con questo abbiamo inteso descrivere la stessa drammaticità di un termine esausto, privo di ogni carattere trasformativo: un uso del concetto di 'crisi' *fotografico*, dove ci si limita a descrivere una realtà che si subisce, realtà che trascende ogni possibilità di trasformazione poiché avvertita come *unica realtà possibile*<sup>15</sup>, ormai assunta come *stato naturale delle cose* (cfr. D'Antone, 2023).

Eppure, è lo stesso spazio *vuoto* della crisi che si traduce in un doppio movimento eccentrico: da una parte la crisi negativa, fonte di infiacchimento delle coscienze (Banfi, 2013) di smarrimento e di mesta accettazione. Dall'altra un'apertura al 'nuovo', non certo priva di sofferenze e patimenti, che non necessariamente rappresenta un miglioramento rispetto a ciò che l'ha preceduto.

<sup>15</sup> In questo senso riteniamo utile riportare le parole di Althusser in cui sostiene (1994: 132): «L'Altro con la maiuscola, che parla nel discorso dell'inconscio, non sarebbe allora il *soggetto* del discorso dell'ideologico – Dio, il Soggetto, ecc. –, ma lo stesso *discorso* dell'ideologico istituito come *soggetto*, nella forma specifica di soggetto, del discorso dell'inconscio, ossia come suo *effetto* [...]».

Questo non intende certo essere un semplicistico invito a vedere il bicchiere mezzo pieno. La stessa assunzione della crisi nel suo carattere positivo non è esente da una degenerazione retorica. È necessario, dal nostro punto di vista, assumere un atteggiamento critico capace di superare il movimento di cristallizzazione operato dalla stessa crisi per tentare di riconnetterla al suo carattere trasformativo. Proprio nel sapere pedagogico e nella pratica educativa incontriamo un terreno fertile per una riappropriazione del carattere intrinsecamente trasformativo della crisi.

La critica, dal nostro punto di vista, è capace di ricollegare la stessa azione dei professionisti ai suoi motivi profondi, nel tentativo di un'interpretazione dell'accadere educativo consapevole, responsabile e posizionato. Si tratta, dal nostro punto di vista, di una vera e propria militanza critica volta al superamento delle condizioni che stratonano la pedagogia in una direzione conformativa, performativa e riproduttiva, dettata da una responsabilità professionale prima ancora che morale.

## Bibliografia

- AGAMBEN, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?*. Roma: Nottetempo.
- AGAMBEN, G. (2023). *La mente sgombra. Profanazioni Nudità Il fuoco e il racconto*. Torino: Einaudi.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Per Marx*. Roma: Editori Riuniti.
- ALTHUSSER, L. (1994). *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- ALTHUSSER, L. (1997a). *Lo stato e i suoi apparati*. Roma: Editori Riuniti.
- ALTHUSSER, L. (1997b). *Sul materialismo aleatorio*. A cura di V. Morfino & L. Pinzolo, Roma: Editori Riuniti.
- ALTHUSSER, L. (2008). *Per Marx*. Milano-Udine: Mimesis.
- ALTHUSSER, L. (2015). *Filosofia per non filosofi*. Bari: Dedalo.
- ALTHUSSER, L., BALIBAR, E., ÉSTABLET, R., MACHEREY, P., RANCIÈRE J. (2006). *Leggere il capitale*. Milano: Mimesis.
- AMPOLLINI, A. (2023). Note sul concetto di crisi. *Quaderni Materialisti*. (21), 131-146. Consultabile al sito: <<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/quaderni-materialisti/article/view/3277>> (ultima consultazione: 16/12/2024)
- ANIMAZIONE SOCIALE (2023). Arginare l'esodo dalla professione educativa. *Animazione Sociale*, 362: 17-28.
- APRIRE MONDI. *Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*. (2020). A cura del Centro Studi Riccardo Massa, Milano: FrancoAngeli.
- BALDACCI, M. (2022). Crisi educativa e progetto pedagogico. *Formazione & Insegnamento*. XX-3-2022, 2-11. Consultabile al sito: <<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/download/6146/5259/23885>> (ultima consultazione: 16/12/2024)
- BALDACCI, M. (2024). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- BALDACCI, M., FRABBONI, F. (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. Torino: UTET.
- BANFI, A. (2013). *La crisi*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- BARBOUR, R.S., MORGAN, D.L. (eds.) (2017). *A New Era in Focus Group Research. Challenges, Innovation and Practice*. London: Palgrave Macmillan.
- BATESON, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- BAUMAN, Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- BIANCHI, L., D'ANTONE, A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- BRUNER, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- CAMBI, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- CAMBI, F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.

- CARLINO, F. (2023). Assenza e struttura: la ricerca della dialettica materialista in Althusser. *Mimesis Journals*. Consultabile al sito: <<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/quader-ni-materialisti/article/download/2355/1874/>> (Ultima consultazione: 03/03/2025).
- CEI. *Apocalisse*. 11,18; consultabile al sito: <[https://www.laparola.net/wiki.php?riferimento=Ap11,18&formato\\_rif=v p](https://www.laparola.net/wiki.php?riferimento=Ap11,18&formato_rif=v p)> (ultima consultazione: 20/12/2021).
- CHANTRAINE, P. (1968). *Dictionnaire étymologique de la langue grecque*, consultabile al sito: <<https://archive.org/details/Dictionnaire-Etymologique-Grec/mode/1up>> (Ultima consultazione: 17/06/2024).
- COLLOCA, C. (2011). La polisemia del concetto di crisi: società, culture, scenari urbani. *SocietàMutamentoPolitica*, 1(2), 19-40. Consultabile al sito: <<https://oajournals.fupress.net/index.php/smp/article/view/10233/10230>> (ultima consultazione: 16/12/2024).
- D'ALESSANDRO, P. (1980). *Darstellung e soggettività. Saggio su Althusser*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'ANTONE, A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategia per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'ANTONE, A. (2022). Dal «teatro dell'atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione. In Mariuzzo, A. (a cura di), *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*. Bologna: il Mulino, 93-115.
- D'ANTONE, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'ANTONE, A., BIANCHI, L. (a cura di) (2024). *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- DE, GIORGI F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- DERIU, M. (2004). *La fragilità dei padri. Il disordine simbolico paterno e il conflitto con i figli adolescenti*. Milano: Unicopli.
- DESCARTES, R. (1637). *Discorso sul metodo*. Consultabile al sito: <<http://www.magistrale-immacolata.it/Didattica/Discorso.pdf>> (ultima consultazione: 14/12/2024)
- DEWEY, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- DOZZA, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In Contini, M. (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, 47-90.
- ECO, U. (2016). *Trattato di semiotica generale*. Milano: La nave di Teseo.
- ENGELS, F. (1950). *Antidühring*. Roma: Rinascita.
- ENRIQUEZ, E. (1980). Ulisse, Édipo e la Sfinge. Il formatore tra Scilla e Cariddi. In Speciale-Bagliacca, R. (a cura di), *Formazione e percezione psicoanalitica. Proposte per gli operatori sociali*. Milano: Feltrinelli, 111-132.

- ESOPPO. *Le favole di Esopo. 145 brevi fiabe per grandi e piccini.* (2019). A cura di A. Accossato, (s.e.).
- FABBRI, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia.* Brescia: Editrice Morcelliana.
- FADDA, R. (2009). Un modello italiano di pedagogia critica. Presupposti, sviluppi, problemi aperti. In Colicchi, E. (a cura di), *Per una pedagogia critica.* Roma: Carocci, 17-54.
- FERRANTE, A. (2016). *Materialità e azione educativa.* Milano: FrancoAngeli.
- FERRANTE, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?.* Milano: FrancoAngeli.
- FOUCAULT, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione.* Torino: Einaudi.
- FOUCAULT, M. (1997). *Illuminismo e critica.* Roma: Donzelli.
- FRASCARI, A. (2024). Educatrici e Educatori: il lavoro educativo come lavoro pratico-critico. In D'Antone, A., & Bianchi, L. (a cura di), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativi.* Milano: FrancoAngeli, 62-76.
- FREEDEN, M. (2008). *Ideologia.* Torino: Codice Edizioni.
- FREIRE, P. (1968). *Pedagogia degli oppressi.* Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- FREUD, S. (1971). *Il disagio della civiltà e altri saggi.* Torino: Bollati Boringhieri.
- FREUD, S. (2012). *L'interpretazione dei sogni.* Milano: Mondadori.
- FROMM, E. (1990). *Introduzione.* In Neill, A.S., *I ragazzi felici di Summerhill.* Milano: Red, 7-15.
- GALLINO, L. (2007). *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità.* Roma-Bari: Laterza.
- GRAMSCI, A. (1975), *Quaderni dal carcere.* Torino: Einaudi.
- GRAMSCI, A. (2022). *Educare nel mondo grande e terribile. Scritti pedagogici.* In Tramma, S. (a cura di). Milano: PGreco Edizioni.
- GRANESE, A. (a cura di) (2009). *Scuola e università crisi ed emergenza permanente. Opinioni pedagogiche a confronto.* Roma: Anicia.
- HENNIK, M.M. (2014). *Focus group discussions. Understanding qualitative research.* New York: Oxford University Press.
- IL NUOVO ZINGARELLI. *Vocabolario della lingua italiana.* XI Ed.
- IORI, M. (2024). Pedagogiste e Pedagogisti, tra progettualità critica, cura del sistema relazionale e tematizzazione della struttura educativa. In D'Antone, A., & Bianchi, L. (a cura di), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo.* Milano: FrancoAngeli, 46-61.
- KANIZSA, S., TRAMMA, S. (a cura di) (2011). *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo.* Roma: Carocci.
- KARSZ, S. (1976). *Teoria e politica: Louis Althusser.* Bari: Dedalo.
- KOSSELLECK, R. (2012). *Crisi. Per un lessico della modernità.* Verona: Ombre Corte.
- KUHN, T. (1962). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche.* Torino: Einaudi.

- MANTEGAZZA, R. (2005). *La fine dell'educazione. Un'utopia (anti)pedagogica*. Troina: Città Aperta.
- MANTEGAZZA, R. (2006). *I buchi neri dell'educazione. Storia, politica, teoria*. Milano: Elèuthera.
- MARCIALIS P., ORSENIGO J., PRADA G., FAUCITANO S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, 20-29.
- MARX, K. (1845). *Tesi su Feuerbach*. Consultabile al sito: <<https://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1845/3/tesi-f.htm>> (ultima consultazione: 16/12/2024).
- MARX, K. (1859). *Per la critica dell'economia politica. Prefazione*. Consultabile al sito: <<https://www.marxists.org/italiano/marx-engels/1859/criticaep/prefazione.htm>> (ultima consultazione: 17/12/2024).
- MARX, K. (1974). *Il capitale*. Torino: Utet.
- MARX, K. (2011). *Introduzione del '57*. In Curi, U. (a cura di), *Leggere l'Introduzione del '57 di Marx*. Como-Pavia: Ibis, 69-131.
- MARX, K. (2018). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Milano: Feltrinelli.
- MARX, K. (2023). *Introduzione alla critica dell'economia politica*. In Musto, M. (a cura di), Macerata: Quodlibet.
- MARX, K., ENGELS, F. (1966). *Opere scelte*. In Gruppi, L. (a cura di), Roma: Editori Riuniti.
- MARX, K., ENGELS, F. (2018). *L'ideologia tedesca. Critica della più recente filosofia tedesca nei suoi rappresentanti Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e del socialismo tedesco nei suoi vari profeti*. Roma: Editori Riuniti.
- MASLACH, C. (1997). *La sindrome del burnout. Il prezzo dell'aiuto agli altri*. Assisi: Cittadella Editrice.
- MASSA, R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- MASSA, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- MASSA, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- MASSA, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140: 60-66.
- MASSA, R. (2023). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Milano: FrancoAngeli.
- MEIRIEU, PH. (2007). *Frankenstein educatore*. Bergamo: Edizioni Junior.
- MERCADANTE, F. (2021). Crisi, un termine usato spesso a sproposito (soprattutto sui media). *Il Sole 24 Ore*. consultabile al sito: <<https://www.economy.ilsole24ore.com/2021/04/19/crisi-termini-sproposito-media/>> (ultima consultazione: 08/07/2024).
- MORFINO, V. (2022). *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*. Roma: Manifestolibri.

- MORGAN, D.L. (1998). *The Focus Group Guidebook*. SAGE Publications.
- MORIN, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- MORIN, E. (2021). *Per una teoria della crisi*. Roma: Armando Editore.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- MOTTANA, P. (2012). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesis.
- MOTTANA, P. (2022). *I tabù dell'educazione. Su ciò che la pedagogia non vuol vedere*. Milano: Mimesis.
- NIETZSCHE, F. (2010). *La Gaia Scienza*. Santarcangelo di Romagna: RL.
- ORSENIGO, J. (2006). *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*. Milano: Edizioni Unicopli.
- PALMIERI, C. (a cura di) (2013), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti per una ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- PANI, R., BIOLCATI, R., SAGLIASCHI, S. (2009). *Psicologia clinica e psicopatologia per l'educazione e la formazione*. Bologna: Il Mulino.
- PAPI, F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- PATERLINI, M. (2019). *La riflessività in una prospettiva materialista*. Bergamo: Zeroseiup.
- PIPPA, S. (2023). Il materialismo aleatorio. Una filosofia per Louis Althusser di Luca Pinzolo. *Recensione del libro di Luca Pinzolo*. Consultabile al sito: <<https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/quaderni-materialisti/article/download/2343/1863/>> (ultima consultazione: 20/12/2024).
- RAIMONDI, F. (2011). *Il custode del vuoto. Contingenza e ideologia nel materialismo radicale di Louis Althusser*. Verona: Ombre Corte.
- REZZARA, A. (a cura di) (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa*. Milano: FrancoAngeli.
- RIVA, M.G. (2006). Psicoanalisi come scienza della formazione. *Rivista italiana di Grup-poanalisi*. XX, 2, 29-37.
- RODARI, G. (1980). *Il libro degli Errori*. Milano: Edizioni Einaudi Ragazzi.
- RODARI, G. (2011). *Filastrocche in cielo e in terra*. Milano: Edizioni Einaudi Ragazzi.
- ROSSI-LANDI, F. (1982). *Ideologia*. Milano: Mondadori.
- SANTORO, R. (2023). Si vive una volta sola. L'impresa sociale alla prova della Great Resignation. *Impresa Sociale*. Consultabile al sito: <<https://www.rivistaimpresasociale.it/rivista/articolo/si-vive-una-volta-sola-l-impresa-sociale-alla-prova-della-great-resignation>> (ultima consultazione: 20/12/2024).
- SARTRE, J.P. (1996). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Milano: Mursia Editore.
- SCHÖN, D. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Edizioni Dedalo.
- TRAMMA, S. (2003). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci.

- TRAMMA, S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- TRAMMA, S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia Oggi*, anno XV, n°2: 107-120.
- TRAMMA, S. (2020). *Sulla Maleducazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- WHITMAN, W. (1892). *Song of myself*. Consultabile al sito: <<https://www.poetryfoundation.org/poems/45477/song-of-myself-1892-version>> (ultima consultazione: 16/12/2024).

## ALLEGATO 1

### *Focus Group* con gruppo eterogeneo di professionisti impegnati in contesti di lavoro educativo.

fg. 1) Avete mai partecipato ad un *focus group*?

- A) Io ho assistito.
- B) Assistito e condotto.
- C) Ho partecipato e condotto.
- D) Assistito e condotto.
- E) No.
- F) No.

fg. 2) Quali sono le ragioni che vi hanno portato a scegliere di lavorare nell'ambito dell'educazione?

- B) Mi interessava approfondire il tema, non l'avevo mai studiato nel mio percorso di studi precedenti fino alle superiori. Una volta che ho messo piede nell'università ho iniziato a masticare il linguaggio e ad avvicinarmi a questi temi, mi sono resa conto che mi interessavano tantissimo e si riconnettevano alla mia pratica di insegnante. Quindi, una volta concluso il corso di studi, ho ritrovato in me la necessità di perseguire qualcosa che trovasse utile per la società. Un pezzetto che magari non risolve gran parte dei problemi che ci sono, però ho la possibilità di fare la mia parte. Per me l'ambito educativo risponde al bisogno di sentirsi parte di un ambiente sociale e portare un contributo.
- A) Io non avrei voluto fare scienze dell'educazione subito, l'interesse è nato dopo. Ero molto incuriosita perché incontravo spesso l'unità di strada. All'università, frequentando le lezioni ho scoperto come i temi educativi mi stessero arricchendo personalmente e mi sono appassionata. Alcuni temi, in particolare, mi hanno coinvolto personalmente: per esempio, sentivo molto il tema del giudizio nel confronto di una fetta di società che sono i giovani, nell'ambito della controcultura. Una leva è stata quella di voler comprendere delle cose di me e del contesto sociale cui era inserita.
- F) Non credo ci sia stato un evento principale, però sicuramente la legge Lori è stata un po' un'occasione: se avessi voluto continuare a fare quello

che già stavo facendo da qualche anno avrei dovuto riprendere gli studi. Lavoravo già nell'ambito educativo e durante un viaggio in Camerun ho conosciuto un educatore. Ci ho messo molto a capire cosa facesse, non lo capivo ma comunque destava il mio interesse.

Io già facevo l'operatore in un CAS [centro accoglienza straordinaria] e la specifica del CAS che mi era stata detta dal responsabile era: qui non si fa lavoro educativo. Era stato un modo per dirmi di fare un po' più veloce certe cose, cioè non c'era tanto da star lì ad ascoltare o a parlare, perché non eravamo pagati per quello. Questa cosa che mi hanno detto di non fare, ho capito che esisteva quando mi hanno detto che non andava fatta.

Non avevo per niente chiaro che cosa facesse l'educatore, a essere sincero non lo sapevo.

- E) Le motivazioni per cui sono mi avvicinato al mondo dell'educazione sono molto diverse dalle motivazioni che mi hanno spinto a rimanerci. Io ho avuto esperienza nell'associazionismo di stampo cattolico, nello scautismo in particolare. Sono stato 'educando' per una serie di anni fino a che sono stato messo di fronte alla possibilità di diventare 'educatore'. A me piaceva molto ed ero attratto dall'idea di entrare in un contesto di progettazione o di riflessione sui contesti educativi, nonostante vi fossero delle profonde lacune.

Io, ho una laurea in scienze politiche in corso su in cooperazione internazionale e proprio in quegli anni sono diventato, 'educatore' all'interno di un gruppo scout e proprio in quegli anni ho scelto, invece, di direzionarmi il verso lo studio della pedagogia.

Ho iniziato a notare certe lacune profonde della situazione nella quale ero stato.

- C) Anche io sono arrivata facendo una strada tortuosa. Avevo studiato lingue alle superiori, dopodiché mi sono iscritta a scienze politiche. Nella mia vita sono sempre stata impegnata in ambito dell'associazionismo, sia cattolico, come educatrice in parrocchia, ma anche dell'associazionismo politico.

Ho incominciato a lavorare per \*\*\*\*\* perché era una cooperativa nata nel contesto dell'ambito parrocchiale; quindi, conoscevo le ragazze che allora l'avevano fondata, che cercavano animatori per centri estivi. Per me è iniziato come un lavoretto mentre studiavo.

L'altra esperienza che ho riconosciuto avere lasciato una traccia: abbiamo fatto una serie di campi di lavoro in Romania. In quel momento in Romania c'erano ancora gli orfanotrofi prima che chiudessero. Dal punto di vista sociale, politico, educativo, ha aperto tutta una serie di temi molto importanti rispetto alla vita dei bambini; Cosa vuol dire educazione, alla preparazione degli adulti che lavoravano con loro; insomma,

a quanto la politica, la società e l'educazione stiano siano intrecciate. Nel frattempo, nella mia università ho fatto il tirocinio presso [rimosso]: posto molto interessante, per nulla educativo perché era un luogo politico e quindi loro avevano dei servizi di accoglienza delle ragazze che uscivano dalla tratta, che maltrattavano per altro perché rimanevano incinta continuamente. Le operatrici si spazientivano perché le ospiti non riuscivano a gestire correttamente i metodi contraccettivi. Per cui in un luogo che doveva essere di protezione di cura, era un luogo di violenza nella realtà.

In cooperativa, a un certo punto si sono messi a cercare educatori che non volessero lavorare solo con bambini e fare centri estivi o inclusione e quindi mi hanno proposto di rimanere a lavorare.

E per cui per me diciamo arrivare a lavorare in ambito educativo ha voluto dire effettivamente fare un po' sintesi di una serie di esperienze casuali, ma non tanto, che avevo incontrato nella mia vita e che insomma, di cui ho trovato una pienezza nel lavoro educativo.

- D) Forse la mia più un'illusione però è sicuramente... Anzi sicuramente è un'illusione. Io sono partito dallo Psicopedagogico. E dopo ho fatto scienze dell'educazione e poi scienze pedagogiche. Sembra un percorso lineare. La realtà dei fatti anche non ho mai pensato che sarei finito a fare questo. Forse la mia più la mia esperienza come utente, come adolescente problematico, sicuramente mi ha permesso di provare a capire e di voler capire certe dinamiche della relazione educativa. Il fatto che fossi stata una causa persa ha aiutato tantissimo a prendermi a cuore delle cause perse. Diciamo che quando ho iniziato scienze dell'educazione è stata un po' casuale, però, con la formazione che dopo ho avuto quindi psico-dinamica, forse di casuale c'era poco. Mi sono sempre interessato di politica e credo che l'educazione sia estremamente politica. Quindi l'idea di voler cambiare le cose che non mi piacevano e mi ha spinto – e mi spinge tuttora – a fare questo lavoro. Forse anche la rabbia è una spinta, che posso trovare per dire vado a fare il lavoro che vado a fare, quindi educativo, per provare a cambiare certe cose.

fg. 3) Quali sono, dal vostro punto di vista, le difficoltà che incontrano oggi educatrici e educatori nei loro contesti di lavoro?

- F) Il lavoro che faccio mi piace molto. Le persone con cui lo faccio mi piacciono molto. È un lavoro che nasce in un contesto e in un modo che ha preso la forma di una cooperativa. La cooperativa si è ingrandita, il servizio si è strutturato, le competenze, alla legge Iori, cioè tutta una serie di cose, sono cambiate. Ma continuiamo a mantenere una forma che è quella della cooperativa, però con un tipo di organizzazione che a mio avviso ha poco a che vedere con le cooperative. Quello che resta della

cooperativa è il nome, il fatto che ci siano formalmente dei soci è lo stipendio. E allora la difficoltà che trovo è il fatto che ad oggi per lavorare in questo settore, o ci diciamo che lavoriamo da cooperativa e quindi che le scelte vengono prese in un certo modo: che gli investimenti, la formazione sulle persone, tutta una serie di cose vengono affrontate come una cooperativa; o si diventa un'azienda.

Questo è, diciamo, la difficoltà strutturale che trovo, perché non ci si può credo lamentare dell'utenza. L'utenza è quella che è, e il nostro compito evolvere per saper rispondere in maniera professionale, dignitosa ai bisogni delle persone.

È un problema, credo, organizzativo quello che quello che vedo io e che vivo.

È una direzione chiaramente di comodo da parte del settore pubblico che deve assicurare certi servizi appoggiandosi al privato sociale per dei vantaggi economici. Una flessibilità del terzo settore, una velocità di adattamento che il pubblico non ha.

Se alcune cose sono dei diritti hanno la dignità di essere affrontati in maniera professionale e se la forma cooperativa non è più adeguata ce lo dobbiamo dire, dobbiamo trovare un'altra forma che magari è sempre privata; però credo che dobbiamo far quadrare una serie di punti.

Adesso ci stiamo portando dietro una forma che è economicamente vantaggiosa per alcuni economicamente non vantaggioso per altri che si trovano a fare il lavoro e che quindi, a un certo punto, decidono di cambiare strada o che lavorano con una scarsa motivazione o che lavorano con un senso di frustrazione.

C) Credo che una delle difficoltà sia pensare di poter vivere di questo lavoro.

Anche gli studenti studentesse dell'università, del tirocinio, avrebbero voluto parlare solo di questo che però non era l'oggetto del laboratorio. Era una tra le preoccupazioni maggiori che hanno portato.

La risonanza è stata molto molto forte e lo vedo tra i miei colleghi.

Noi abbiamo perso delle colleghe e dei colleghi molto, molto in gamba. Tanti di noi hanno titoli di studio che permettono di vagare anche nel resto del mercato del lavoro, per cui la combinazione titolo di studio – esperienza in ambito lavorativo gli ha permesso di ottenere delle buone posizioni professionali in altri ambiti.

È questa cosa mi spiazza sempre: quando qualcuno lascia e lascia non per esigenze personali, di organizzazione, di riorientamento; ma perché di questo lavoro non si vive; o non si vive come si vorrebbe. Siccome lo ritengo un lavoro molto, molto prezioso dispiace che per poterlo fare si debba avere alle spalle o a fianco qualcuno che ti permette di fare un lavoro bello e di guadagnare quello che è possibile. Credo che questa sia una forte ingiustizia.

L'altro tema è trovare dei contesti in cui lavorare e ragionare in gruppo. Il nostro lavoro è un lavoro che spesso ti porta a dover lavorare e ad essere operativo. Gli spazi di riflessione credo non debbano essere delle parentesi, ma se uno stile di lavoro: di condivisione di responsabilità, di visioni, di approcci.

In questo caso mi dispiace invece che non questa istanza non arrivi dai giovani.

Non c'è consapevolezza da parte dei lavoratori di luoghi di rielaborazione e confronto e formazione condivisa. Quando la sperimentano, si accendono le lampadine e diventa un requisito imprescindibile del lavoro.

È un bisogno che arriva? Non arriva. Però c'è come bisogno...e quando accendi la miccia si accende.

Le nostre organizzazioni non sono tanto attrezzate per garantire questi contesti e queste occasioni.

E) Secondo me una questione è l'immatunità istituzionale che porta a una svalorizzazione da parte dell'istituzione sul lavoro educativo.

Credo un'immatunità nel pensare l'educazione che provoca una banalizzazione del lavoro educativo.

All'istituzione, quello che interessa, è avere un servizio che almeno di facciata viene considerato un buon servizio; questa è la migliore delle ipotesi.

L'istituzione che fornisce tutta una serie di condizioni perché quella situazione educativa possa esserci, non ha la benché minima idea di che cosa sia l'educazione, non è nel suo interesse. Quello che interessa è che a livello di facciata – una quota di utenza (delle famiglie in alcuni casi), cioè i cittadini, gli elettori, siano contenti – ci sia una buona nomea. Quindi, se non è un'ingerenza legata all'economia diretta, diventa politica.

D) I problemi grossi sono nella politica che porta a un individualismo; un lavoro educativo individuale, con il rischio che dopo gli educatori lavorino da soli e non si parla più di comunità educante, che si può coniugare come equipe educativa, ma anche come comunità allargata, quindi di società educante. Credo che il senso dell'educazione si stia perdendo proprio a causa di scelte politiche, scelte istituzionali che portano a un lavoro individuale che poi, a sua volta, porta a farci lavorare da soli. Quindi il rischio è che di sentirsi soli come educatori, quindi ognuno fa il suo pezzettino. Da soli si è più deboli anche nel rivendicare certe cose.

A) Alcune persone che lavorano per qualche mese non fanno neanche in tempo ad entrare nella cultura di quel servizio per portare avanti delle riflessioni più profonde, dà anche continuità.

Le istituzioni sono concentrate a risolvere dei problemi e l'educazione

non ha più uno *status* suo, delle finalità sue, ma la finalità è quella di ridurre il danno, ridurre 'il non voluto' percepito in modo estemporaneo dalla cittadinanza.

- B) Nel contesto scolastico, la collaborazione tra insegnanti e educatrici e educatori, insomma la percezione tra ruoli diversi che dovrebbe vedere un'equipe allargata, non si traduce in una collaborazione tra gli operatori. In tanti settori della nostra società noi cittadini stiamo vivendo un indebolimento di quelli che sono i diritti e le nostre possibilità, a livello economico e per forza si ripercuotono anche a livello sociale. Ci sarebbe da chiedersi: quali sono gli equilibri che i cittadini delle riescono a spostare o percepiscono? Quindi la *agency* stessa dei cittadini; quanto percepiscono di poter mantenere dei diritti acquisiti, delle possibilità. Il discorso metterebbe una riflessione più ampia che purtroppo non riguarda solo gli educatori.
- D) Io credo anche ci sia, un po' nella natura degli educatori, un senso di colpa. Si fa fatica, oltre che creare quel senso di comunità tra educatori, anche a prendere in mano e a invocare certi diritti. Io lavoro nella scuola e c'è proprio un senso di colpa nel dire: 'oggi sciopero per i miei diritti'. Se oggi io mi fermo l'utente dove va? Cosa fa? Io ancora non so cosa ne penso di questa cosa. Da un da lato mi assicura il fatto di dire: bene, non siamo schiavi del mercato. Però poi non facciamo sentire la nostra voce. Se non vanno a lavorare degli educatori in una comunità, non c'è un supplente, non c'è qualcuno che va al tuo posto. Ci sono delle persone che rischiano. Però nel mondo medico e il mondo infermieristico è capace di fare queste cose.
- A) A me viene in mente il tema della vocazione.
- C) A me viene in mente un parallelismo con la posizione delle donne rispetto ai lavori di cura. Non tutti gli ambiti educativi sono femminili, però ci sono tanti parallelismi tra il ruolo in cui si mette l'educatore professionale e il ruolo in cui si mette la donna. È quasi naturale che ti sacrifichi, facendo più di quanto devi fare...
- A) Che se poi non lo fai...
- D) Lì torna anche il senso di colpa...
- C) La nuova generazione degli educatori parla un'altra lingua, è molto interessante.

- Sarebbe interessante chiedere a loro queste domande che tu fai.  
Secondo me, cioè ci sono delle radici diverse, motivazioni diverse, aspirazioni diverse.
- F) Anche senza andare sui giovani, cioè nel confronto con i pari, una buona motivazione perché fai questo lavoro non è così semplice. Credo che l'unica cosa che non lo rende un lavoro poi così tanto terribile rispetto agli altri lavori è che ho la possibilità di gestirmi l'orario, la flessibilità. Non c'è stato un momento in cui la situazione è stata molto migliore. Ci sono stati momenti in cui sono state espresse funzioni educative da parte della società in maniera più coerente. Pensiamo al periodo post unità d'Italia, ovunque ti girassi più o meno percepivi gli stessi contenuti. Se avevi la fortuna di leggere un romanzo, (*Cuore* viene in mente), se avevi la fortuna di sentire un politico parlante, probabilmente c'era una coerenza di messaggio educativo, magari a caso diciamo le stesse cose. C'è stato un momento di educazione più capillare in questo senso, perché c'era il centro, c'era la famiglia, c'era a scuola, i testi. Per dire che forse non siamo messi così male, ma ci rendiamo conto di un'incoerenza.
- C) Tra le motivazioni che trovo invece trasversali tra le generazioni, che rendono affascinante il lavoro educativo, è il bisogno creativo e di espressione.  
Il pensiero di questo lavoro: guadagnerò abbastanza, potrò uscire di casa? Il pensiero viene posticipato.  
I quotidiani quando escono nel periodo dell'iscrizione all'università che riportano quali sono i lavori meglio retribuiti e più ricercati, sicuramente non parlano delle nostre professioni. Io, però, quando parlo con i miei amici loro mi dicono: 'ma voi vi divertite veramente tanto!'  
Cioè andiamo spesso in giro, facciamo un sacco di cose diverse... L'altra faccia della medaglia è l'aspetto creativo.
- E) La selezione del personale è una cosa secondo me che genera una grandissima fatica in ambito educativo, cioè una cattiva selezione del personale.  
Il fatto che all'interno del mondo educativo in tanti in tanti livelli, tu possa incontrare colleghi che per una ragione o per l'altra proprio non dovevano essere lì: per competenze, per motivazioni.
- E) Dal lato degli educatori c'è una fatica nella riflessività. Soprattutto all'inizio, quando non sei abituato a farlo in un qualche modo, hai una cosa che ti richiede un minimo di impegno e di fatica, c'è chi non ha nessunissima voglia di fare questa fatica e metterci questo impegno. Questo ricade nelle responsabilità degli educatori, oltre che nella struttura. Scarso investimento sulla formazione, sia in servizio che anche iniziale.

Che possibilità abbiamo di cambiare la struttura nella quale stiamo?  
Io penso che ci sia una discreta responsabilità degli educatori, nel senso che mi è capitato nella mia esperienza di lavorare con professionisti che hanno deciso di metterci la faccia, venendo magari a riferirsi a me in qualità di loro responsabile riportando delle situazioni problematiche; mentre invece, c'è chi ha deciso di essere passivo e di chiudere un occhio. Di giocare la sua responsabilità mantenendo lo *status quo* e continuando a lavorare in situazioni problematiche-  
Quindi, anche in questo penso ci sia una quota di responsabilità personale, ma sempre all'interno di situazioni in cui gli educatori non dovrebbero essere messi.

C) Noi siamo una cooperativa medio-piccola sul territorio. Capita spesso che vengano a fare dei colloqui educatori che provengono dalle grandissime cooperative, con il desiderio di trovare un luogo dove non sono un piccolo numero; quindi, il desiderio di essere visti almeno dalla propria organizzazione: un desiderio che ci portano e avvertiamo come responsabilità nei loro confronti – anche perché non è detto che, come cooperativa, siamo più bravi. È chiaro che rispetto alle cooperative grandi... insomma se sei uno di cento conti di più che se sei uno di mille. L'altro tema è legato allo scarto generazionale. Gli educatori giovani fanno fatica a confrontarsi con l'idea che un'equipe possa avere delle differenze generazionali importanti; per noi invece è un'esperienza nuova (noi che siamo gli operatori 'anziani' della cooperativa). D'altra parte, ci chiediamo sempre: per quanto tempo puoi andare avanti a fare questo lavoro?

A) Io, rispetto alle responsabilità che possono avere gli stessi educatori, penso ai tempi di maturazione... Questo rispetto alla capacità di problematizzazione del contesto. Ci vuole molto coraggio, infatti, a mettere in discussione ciò che è stato fatto fino a quel momento. Io, per esempio, mi sono trovata in alcuni contesti dove – più che andare avanti, più che riflettere criticamente per trovare delle strade nuove discostandosi da quello che è stato fatto fino a quel momento – in realtà si tendeva un po' di più a conservare. Questo portava la situazione ad uno stallo.

fg 4) Nei contesti del privato sociale sono ancora molti i lavoratori assunti con il ruolo di educatrice/educatore professionale privi dei titoli richiesti dalla normativa vigente?

C) Assolutamente sì. Dopo un attimo di brivido della legge Iori si è riaperto all'assunzione indiscriminata.

D) Io conosco realtà di studenti che stanno nel contesto educativo, senza neanche il desiderio...

fg. 5) Che significato ha, secondo voi, l'espressione 'crisi dell'educazione'?

B) La prima cosa che mi viene in mente, operando in contesto scolastico, è che sono cambiate le fonti da cui si attinge l'educazione. Ci sono davvero tantissimi contesti dove avviene l'educazione. Sono crollate le poche certezze educative (anche se vetuste o forse errate) nell'educazione familiare per esempio. Se già prima, comunque era presente una diversità nei vari ambiti della formazione, era comunque possibile comunicare. Comunicare rispetto ai propri ruoli. Ora, sembra ci sia una sorta di incomunicabilità. Dove si cerca di trovare un terreno comune (con le famiglie per esempio) su quale messaggio mandare agli studenti, il messaggio non viene recepito...Mi sembra che siano crollati dei ponti. Se anche fino a qualche tempo fa poteva arrivare a parlare comunque di educazione, anche con quelle fette della società con cui si faceva più fatica; adesso mi sembra che adesso ci si ritrovi a parlare proprio del nulla dal punto di vista educativo. Tra Scuola e famiglia ci si ritrova ad una assenza di messaggio.

Faccio un esempio: le insegnanti con cui sto facendo un corso di formazione mi riportavano la situazione di questa famiglia in cui i genitori dicevano: 'non importa dell'analisi grammaticale, tanto mia figlia farà la parrucchiera'. Non c'è più una direzione comune.

C) Pensando alla crisi mi è venuto in mente il tema della complessità, ma anche della possibilità, cioè dove c'è crisi si aprono delle possibilità. Io credo che oggi il ventaglio delle possibilità, delle libertà, sia molto più vasto che in passato. Io penso che la crisi sia legata a questo: quando sei in una fase di crisi non sai come andrà a finire, no? Cioè il fatto di non sapere dove si vada a finire spaventa, ma la percezione che ho è quello di un'apertura rispetto a molte possibilità nuove.

Rispetto però alle famiglie e alle persone con vulnerabilità personale e sociale ci sono delle grandi difficoltà. Diciamo che i principi educativi, culturali, sociali, ma anche rigidi, pesanti, forse un po' oppressivi, erano comunque stabili: davano un po' di sicurezza.

Chi è più in difficoltà fa fatica a esplorare con maggiore serenità le possibilità che si aprono; rischia di esserne disorientato.

Quello che mi preoccupa è il tema dell'individualismo. Quella è la vera ferita o la vera paura che sento di avere: indipendentemente dall'approccio culturale, dal contesto sociale c'è l'idea di: '*quando sto bene io*'. Questa è la cosa che, quando mi guardo intorno, e connetto gli elementi, credo sia considerabile la vera crisi.

D) Sì, c'è la tendenza a diventare un po' delle isole. Secondo me una volta c'era un senso di comunità diverso, penso agli anni 60, 70.

Gli educatori, ad esempio, faticano a percepirsi in un ruolo e a dirsi *‘sono un professionista’*.

C’è stato un grande cambiamento anche nelle famiglie: una volta i genitori ci tenevano all’educazione dei figli. Adesso il lato economico è preponderante anche rispetto alla ‘domanda educativa’ – quindi la cultura è uscita da un orizzonte formativo e viene pensata solo in base alla sua spendibilità. Negli anni Sessanta e negli anni Settanta c’erano dei movimenti educativi in cui c’era una sorta di responsabilità diffusa che non era legata al mercato.

F) Faccio fatica a rispondere alla domanda sulla crisi dell’educazione perché è un termine che non mi appartiene: non lo utilizzo e non lo sento utilizzare. Se lo sentissi usare penserei che chi lo sta usando stia cercando di darmi una risposta.

La crisi come risposta, come interpretazione, non riesco a visualizzare questa espressione se non in un’ottica molto ideologica – proponendo qualcosa che: *‘credo essere meglio di...’*

A) Crisi? Ben venga! È un momento generativo. Certo è insidiosa e sfidante, ma è anche vero che se non ti metti mai in discussione rimani sempre nello stesso posto.

La crisi, secondo me, può essere anche una giustificazione per mantenere una situazione senza assumersi realmente quella responsabilità. Quindi la crisi come strumento per conservare un qualcosa. Ci sono tutti questi problemi.

E) Io mi chiedo: *‘a chi serve la crisi dell’educazione?’*

E quindi a chi serve questo svilimento, questa banalizzazione del discorso?

La crisi dovrebbe essere una spinta a cercare risorse in maniera evolutiva per un cambiamento.

C) La storia è fatta di crisi sociali quindi educative: non tutte hanno avuto esiti positivi, alcune sì però. Quindi è importante capire che natura di crisi stiamo vivendo.

L’ultima crisi economica del 2008 è stata anche sociale e educativa. Che pezzo di storia stiamo scrivendo? Chiaro è che se possiamo intravedere anche un lato di speranza nella crisi, la fetta di popolazione con cui lavoriamo la percepiscono solo come negativa.

Il lavoro educativo non è in crisi, ma in crescita continua. Deve ancora trovare ancora una sua identità.

(fg.6) Qualcuno desidera aggiungere qualcosa rispetto agli argomenti trattati durante questa discussione?

F) Un tema che ho incontrato di recente in una ricerca è legato all'impatto economico dell'educativa di strada. La ricerca diceva: c'è un problema nel riuscire a identificare in maniera puntuale le prestazioni che vengono erogate. L'idea di far corrispondere determinate prestazioni educative a elementi precisi (A-B-C) permette di risolvere questo problema. Questo però sarebbe un elemento critico: un'arma a doppio taglio. Cioè se tu vai in un ospedale sai che c'è questo o quel servizio, magari un altro servizio non c'è in quel particolare ospedale...Le professioni tendono ad avere un elenco di cose che si possono o non si possono fare. Questo, secondo me, apre al tema della sudditanza rispetto alla committenza. Cioè se il servizio pubblico 'compra' te come educatore o come servizio, può dire cosa vuole che venga fatto. Questo avviene senza un mansionario preciso. Allora, come educatore, io cosa posso accettare o rifiutare? Secondo me c'è proprio un problema nella definizione delle mansioni. Un elemento critico che emerge anche nei confronti dell'utenza e dei cittadini. Non capiscono cosa faccia un educatore o cosa possano chiedergli.



## ALLEGATO 2

### *Brainstorming* rivolto a studentesse e studenti del corso di Pedagogia Generale e Sociale

*Cosa significa per voi essere e fare l'educatrice e l'educatore?*

1. Aiutare chi ne ha più bisogno.
2. Essere un aiuto, un ponte, per eliminare le barriere sociali e comunicative.
3. Prendersi cura dei bambini e occuparsi della loro crescita.
4. Aiutare e insegnare ad altre persone più grandi o più piccoli argomenti o nozioni importanti per la vita.
5. Plasmare intere generazioni.
6. Mettersi al servizio degli altri e cercare di aiutare persone con esigenze diverse dal mio
7. Trasmettere nozioni, quotidianità, insegnamenti ed emozioni.
8. Essere il punto di riferimento di molte persone, entrare nel cuore delle persone che aiuti.
9. Significa avere relazioni umane approfondite che diano l'opportunità di migliorare le condizioni di vita attuali e/o future delle persone con cui si ha a che fare.
10. Educare e cresce i bimbi ed aiutare là persone che hanno delle difficoltà maggiori.
11. Educare non solo scolasticamente, ma alla vita. Essere una figura presente e consapevole nella vita di chi accompagniamo.
12. Affiancare e aiutare una persona nel cammino che sta affrontando (che sia in difficoltà o meno).
13. Aiutare le persone in situazioni di bisogno.
14. Poter essere d'aiuto per le persone.
15. Far scoprire com'è la vita alle persone più piccole di noi.
16. Supporto multidimensionale.
17. Essere il canale /mediatore che permetta l'integrazione e l'inclusione a chi non ha gli strumenti per poter agire da solo.
18. Mettermi nei panni della persona e/o bambinø e aiutarlø nel suo sviluppo.
19. Essere un educatore significa educare/aiutare chi abbiamo davanti insegnando il meglio
20. Essere educatore significa offrire una prestazione a colui/e che necessita di aiuto o di supporto in caso di bisogno.

21. Fare l'educatore, per me, è riuscire ad avere un rapporto stretto con le altre persone, aiutarle in ogni modo possibile e, di conseguenza, farle sentire a proprio agio nei vari contesti della vita.
22. Fare tesoro della propria preparazione ed esperienza e portarla in contesti vari in società in difesa e sostegno di chiunque.
23. Aiutare con delle informazioni utili che fosse qualcun' altro ha bisogno e potrebbero essere di aiuto.
24. Insegnare (lasciare il segno) anche in modo non convenzionale, supportare e tutelare le persone in contesti di disagio e non solo, incoraggiare il cambiamento positivo per riemergere da difficoltà.
25. Fare l'educatore significa svolgere un ruolo professionale dedicato alla formazione e allo sviluppo delle persone, in particolare dei giovani e dei bambini.
26. Aiutare il prossimo a realizzarsi, esprimersi e interagire in maniera ottimale nella società.
27. Trasmettere conoscenza e valori. Aiutare nelle difficoltà e proporre un metodo efficace. per la riuscita di un metodo educativo che porti alla crescita dell'altro.
28. Essere una figura di sostegno e aiuto nella crescita.
29. Essere un punto di riferimento sicuro per chi è solo e per chi non ha le stesse possibilità.
30. Per me fare l'educatrice vuol dire rendersi disponibile ad aiutare chiunque abbia bisogno, integrare più persone possibili in un determinato ambito, creare associazioni e gruppi volti alle relazioni.
31. Aiutare non solo in superficie.
32. Fornire un punto di riferimento e di luce per temi che riguardino *input* culturali e educativi, in contesti in cui la discussione di tali argomenti è assente.
33. Nella mia esperienza personale di educatrice, questo ruolo per me ha significato prendermi cura delle persone con cui ero a contatto, aiutandole a crescere e scoprirsi ogni giorno.
34. Stare al fianco dei bambini aiutandoli ad imparare, crescere insieme e avere esperienze.
35. Metterci il cuore, essere me stessa, fare del positivo, contribuire nel mio piccolo a migliorare il mondo, a cambiare anche la vita di una «sola» persona.
36. Lo sono ragazza con DSA e ho avuto l'opportunità di averla affianco a me alle superiori. Per me significa dare una mano a chi ne ha veramente bisogno e per affrontare al meglio le proprie difficoltà.
37. Poter essere una figura di supporto, capace di fare integrare e interagire coloro che hanno delle difficoltà all'interno di un determinato contesto sociale.
38. Sensibilizzare le persone alla libera espressione di sé e promuovere un buon rapporto con l'altro e la società.

39. L'idea che ho dell'educatore è di qualcuno che riesce e deve far potere esprimere le emozioni personali della persona coinvolta.
40. Aiutare coloro che ne hanno la necessità e renderli felici.
41. Aiutare e affiancare gli altri durante il percorso di crescita.
42. Poter vivere tante vite diverse e poter concedere agli altri un aiuto che magari non hanno mai ricevuto.
43. Riuscire ad aiutare qualcuno con i mezzi necessari e adatti.
44. Introdurre l'altro nella società fornendo le nozioni base dei rapporti umani e sociali.
45. Poter aiutare chi ne ha bisogno. Imparare ad ascoltarlo, conoscere quali sono le sue passioni, paure, ecc.
46. Aiutare a costruire una società fondata sulla solidarietà e sul rispetto.
47. Mettersi a disposizione per migliorare un contesto sociale o la qualità di vita di soggetti che ne presentano il bisogno.
48. Mettersi al servizio, aiutare e capire persone in difficoltà.
49. Per me fare l'educatrice significa dare il mio contributo a tutti coloro che ne hanno bisogno nella speranza di migliorare la loro condizione in modo tale che possano vivere serenamente.
50. Analizzare i comportamenti ed atteggiamenti di chi ho di fronte a me facendo uso del mio pensiero critico.
51. Conoscere il mondo di un ragazzo/a, al di fuori dell'aiuto che gli/le si può dare in ambito scolastico.
52. Seguire e creare un percorso con chi ha bisogno o è in difficoltà.
53. Per me essere e fare l'educatore vuol dire avere a cuore il vissuto di un paziente entrando in empatia con lui.
54. Saper interagire adeguatamente in base alle necessità di chi abbiamo di fronte. Affrontare, quindi, un percorso di crescita reciproca.
55. Affiancare e aiutare chi ha bisogno di aiuto.
56. Aiutare chi ha bisogno, supportandoli e sostenendoli nei loro percorsi.
57. Avere la capacità di insegnare e guidare altre persone in base alle proprie conoscenze e valori.
58. Essere un punto di riferimento per persone in difficoltà che grazie a questa figura possono riuscire a prendere in mano la loro vita.
59. Significa essere una figura di riferimento per l'educando, che lo conduce e lo accompagna, correggendolo dove necessario, nel corso della sua carriera educativa.
60. Significa saper ascoltare e comprendere le opinioni di chi ci circonda.
61. Secondo me significa aiutare chi si trova in difficoltà ma anche arricchire attraverso le nostre esperienze e ciò che abbiamo appreso.
62. Avere la possibilità e le competenze di aiutare in prima persona soggetti con difficoltà che senza il tuo aiuto probabilmente non riuscirebbero a superare.

63. Per me essere educatore significa crescere e formare i bambini di oggi per il mondo di adesso ma soprattutto per il mondo di domani. Poter aiutare nel cambiamento e integrazione in più ambiti.
64. Fare l'educatore/educatrice significa trasmettere strumenti, ovvero dare mezzi per poter permettere a chi ne desidera di raggiungere il proprio scopo.
65. Significa trasmettere il buono e l'utile per aiutare l'altro; condividere e scambiare.
66. Fare l'educatrice significa aiutare persone in difficoltà ad essere integrati in contesti sociali ecc., ma allo stesso tempo far conoscere a più persone come comportarsi vicino a persone con difficoltà.
67. Accompagnare e affiancare nel percorso di crescita chi ne ha bisogno.
68. Essere un punto di riferimento.
69. Vuol dire educare le persone all'accettazione di quello che la società considera diverso, al fine di dare a tutti pari possibilità di vita.
70. Per me è un ruolo che ha molta importanza, anche se nella società non sono considerati di grande valore. È importante perché oltre che aiutare gli altri ti fa crescere e imparare come persona.
71. Essere un punto di riferimento e un aiuto per i bambini o le persone che stiamo assistendo.
72. Significa mettersi a disposizione degli altri ed accompagnarli nel loro processo di formazione.
73. Per me essere educatrice vuol dire essere un aiuto concreto nella vita delle persone e non lasciare da solo nessuno ma anzi aiutare all'inclusione in ogni abito della vita.
74. Vuol dire riuscire a dare una mano a chi ha difficoltà in certi ambiti sociali.
75. Aiutare le persone che hanno bisogno di integrarsi in un contesto sociale.
76. Crescere insieme alle persone che hanno bisogno di noi. Essere un punto di riferimento.
77. Educare l'individuo perché viva bene nella società che ci circonda.
78. Ricevere affetto sincero dai bambini, rendendoli felici, educarli e sentirsi soddisfatti. Aiutare chi ne ha bisogno, sentendosi bene con sé stessi sapendo di star facendo la cosa giusta.
79. Fare l'educatore per me significa insegnare agli altri, educarli e fare un percorso di crescita insieme, esserlo invece significa essere un punto di riferimento e di supporto agli utenti con cui lavori.
80. Offrire supporto ai bambini e alle loro famiglie.
81. Aiutare chi ha bisogno, chi è più fragile, instaurare relazioni basate su fiducia e ascolto.
82. Sostenere il prossimo passo dopo passo, insegnandoli ciò che sai.
83. Per me significa occuparsi di problematiche.

84. Trasmettere insegnamenti che resteranno nel corso della vita.
85. L'educatrice è colei che realizza un'azione educativa, ovvero che contribuisce alla crescita umana dell'individuo.

*Dopo un quarto di secolo dall'inizio del nuovo millennio, la crisi sembra essersi assestata come un ospite stabile, capace di penetrare ogni strato del tessuto sociale; riscontrabile tanto nei discorsi accademici quanto nella vita quotidiana. La sua presenza ingombrante non sembra accompagnarsi a una chiarezza riguardo al suo statuto, rendendo la crisi un concetto ambiguo: una categoria utile ad interpretare il mondo che, tuttavia, fornisce una lettura analfabetica dal carico evocativo. Da queste premesse emerge la necessità di interrogare la stessa crisi e la legittimità con cui questo termine si articola nel discorso pedagogico e nelle pratiche educative. La prima parte del volume, attraverso un'indagine critica, si propone di decostruire "la crisi dell'educazione", rendendo esplicite le contraddizioni che ne alimentano la percezione (il senso di crisi) e risalendo a una concezione di essa su un piano strutturale. Nella seconda parte, l'attenzione si sposta sugli aspetti impliciti che caratterizzano l'accadere educativo, elementi sommersi la cui tematizzazione rappresenta un imprescindibile compito della disciplina. Un esercizio che apre a prospettive di riposizionamento tanto del discorso pedagogico quanto delle pratiche educative.*



## ANDREA FRASCARI

*laureato in Scienze Pedagogiche, è stato educatore professionale presso la Cooperativa Coress di Reggio Emilia, dove ha coordinato il servizio SAP per persone adulte con disabilità. Ha maturato esperienze educative e atelieristiche in ambito socio-occupazionale e con persone minorenni in comunità. I suoi interessi di ricerca si orientano verso la pedagogia critica, con attenzione agli aspetti impliciti dell'educazione. Ha recentemente pubblicato un contributo nel volume "Pedagogia critica e sociale", a cura di A. D'Antone e L. Bianchi (FrancoAngeli, 2024).*