*Contraddizioni e temporalità plurale nel lavoro educativo. Etica, politica e materialità in una lettura di pedagogia critica**

Alessandro D'Antone, Marco Iori**

Riassunto

Il contributo affronta la problematica della contraddittorietà nel lavoro educativo, tanto sotto il profilo istituzionale quanto della rappresentazione, dichiarata e implicita, dello statuto professionale delle figure educative. Esso si avvale di una ricostruzione critica del nesso tra teleologia del discorso pedagogico e una sua rilettura in termini di temporalità plurale/differenziale, tale da esplicitare in senso complesso l'articolazione tra esperienza educativa, inquadramento professionale ed effetti della progettualità pedagogica. Inoltre, verrà definito il legame tra una tale impostazione e la valenza del discorso etico in educazione, pure ricusando il finalismo talvolta agente all'interno di esso. Scopo del contributo sarà dunque quello di definire il rapporto tra adombramento e visibilità del lavoro educativo (e del discorso pedagogico che, a livelli diversi, vi si articola) esplorando la contraddittorietà tra funzione sociale della professionalità educativa, riconoscimento giuridico e materialità della dimensione quotidiana dell'accadere educativo, suggerendo, nel rapporto tra educazione e etica, una concezione alternativa della temporalità come strumento di analisi e possibilità d'intervento entro l'attuale congiuntura sociale e politica.

Parole-chiave*: Educatori professionali socio-pedagogici; Pedagogisti; Insegnanti; Concezione avalutativa dell'educazione; Comunità Educanti Riflessive.*

Contradictions and plural temporality in educational work. Ethics, politics, and materiality in a critical pedagogy reading

Abstract

The contribution addresses the contradiction in educational work, both from an institutional perspective and in the representation of the status of

* Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero articolo e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 1 e 3; Marco Iori è autore del paragrafo 2.

** Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Italy).

Civitas educationis, a. XIII, n. 2, dicembre 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222317953 • DOI: 10.7413/2281-9568107
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

educational figures. It makes use of a critical reconstruction of the relationship between the teleology of pedagogical discourse and its reinterpretation in terms of differential temporality, as to articulate the relationship between educational experience, professional framework, and pedagogical planning. Furthermore, the connection between such an approach and the ethical discourse in education will be defined, while also rejecting the finalism that can sometimes be present within it. The purpose of the contribution will therefore be to define the relationship between overshadowing and visibility of educational work (and the pedagogical discourse that articulates with it at different levels), exposing the contradiction between the social function of educational professionalism, legal recognition, and the materiality of the daily dimension of educational occurrence; while also suggesting, in the relationship between education and ethics, an alternative conception of temporality as a possibility for intervention within the current social context.

Keywords*: Social-professional Educators; Pedagogists; Teachers; Non-evaluative conception of education; Reflective Educational Community.*

1. Temporalità differenziale e anacronismi: una lettura di pedagogia critica

La problematica del lavoro educativo *ut sic*, del suo riconoscimento sociale e pubblico, come pure dello sfasamento tra il bisogno di esso all'interno delle comunità, il suo inquadramento dalle recenti, significative, accelerazioni (Iori, 2018) e la più chiara definizione tanto degli ambiti di intervento quanto delle competenze specifiche dei professionisti (Tramma, 2017), rappresenta un crinale importante ma scivoloso per il discorso pedagogico tutto.

Da una parte, la posta in gioco di tale riconoscimento attiene alla delimitazione dell'educazione come oggetto teorico specifico della pedagogia (Massa, 1986: 414), dunque alla "certezza che l'educazione epistemologicamente" le appartenga (Calaprice, 2020: 45); e che, su tale certezza, possa effettivamente prodursi una forma di riconoscimento solo se nell'articolazione entro il discorso pedagogico tra istanze popolari, scientifiche e filosofiche sia sempre presente, come fattore in ultima istanza determinante, la configurazione di contesti e istituzioni intenzionalmente formativi (Baldacci, 2012: 17-19) senza ricusarne le dimensioni spontanee che li attraversano pure in termini di riproduzione sociale (Papi, 1978: 141).

Dall'altra, il rischio di leggere una tale configurazione di problemi "a libro aperto" (Althusser & Balibar, 1980: 17) risiede nel confondere, parafrasando Henri Lefebvre (2004: 40), la temporalità lineare della successione quotidiana (o di breve periodo) con la ritmicità ciclica che copre intervalli di più lungo respiro. In questa prospettiva non si tratta tanto di scegliere su quale dei due versanti posizionarsi, se sul *daily grind* delle routine quotidiane e delle analisi circostanziate oppure sul piano della prospettiva a lungo

termine (*Ibidem*). Piuttosto, si tratterebbe di pensarne l'articolazione nella consapevolezza che non sia possibile, in particolare in pedagogia, concepire una temporalità unitaria[1], quanto un intreccio di tempi e di ritmicità tale da permettere un posizionamento critico tra "l'Espropriazione del pedagogico e l'Istanza/Compito di ricomposizione storica della realtà rispetto al proprio tempo attuale" (Cambi, 2006: 31). Un tale intreccio, infatti, come innerva la vita soggettiva in maniera eterogenea a tal punto che il sentimento di continuità rappresenterebbe, direbbe Gaston Bachelard (1974: 380), il *prodotto di un lavoro* svolto su di esso piuttosto che un dato di fatto (Alhadeff-Jones, 2017: 136), così rappresenta un indice, talvolta non tematizzato, di funzionamento economico, politico, istituzionale e sociale (Ford, 2023).

In questo senso la stessa alternanza, temporale e ritmica, di giorno e notte, non avrebbe solamente una valenza naturale. Nell'attuale modo di produzione, la notte (laddove, naturalmente, si possa configurare come tale in base al lavoro svolto da ciascuno) non è solo assenza di lavoro, ma processo di recupero fisico e mentale per garantire alla produttività lavorativa coerenza e stabilità (*Ibidem*). Dunque, risulta possibile, precisamente per gettare lo sguardo sulla crisi del lavoro educativo e sul suo carattere controintuitivo, scorgere nella molteplicità di tempi un'ineludibile dimensione pedagogica che, a propria volta, si articola su una molteplicità temporale di carattere strutturale.

Per certi versi, l'idea di una molteplicità di tempi *non soltanto di carattere individuale* (il tempo necessario al singolo soggetto/gruppo per svolgere una determinata attività, la percezione soggettiva del trascorrere del tempo, etc.) non è nuova. È appena sufficiente richiamare il noto testo marxiano relativo alla critica del diritto statuale hegeliano, apparso sugli "Annali franco-tedeschi" nel 1943, per scorgere una concezione differenziale della temporalità, fatta di scarti e aporie, relativamente alla storia e alla politica. Scrive Marx (2001: 128):

> Ma una *radicale* rivoluzione tedesca sembra urtare contro una difficoltà capitale. Le rivoluzioni, infatti, hanno bisogno di un elemento passivo, di una base *materiale*. La teoria si realizza in un popolo soltanto nella misura in cui essa costituisce la realizzazione dei bisogni di tale popolo. All'enorme divario tra le rivendicazioni del pensiero tedesco e le risposte della realtà tedesca, corrisponderà il medesimo dissidio della società civile con lo Stato e con sé stessa? I bisogni teorici si tradurranno immediatamente in bisogni pratici? Non basta che il pensiero tenda a realizzarsi, la realtà deve tendere essa stessa verso il pensiero.

In questo passaggio, Marx prende la misura di un *anacronismo* entro la società tedesca dell'epoca: la sua stessa esistenza "è un sintomo della sfasatura dei tempi storici" (Morfino, 2023: 71) nella misura in cui, rispetto

1 Ad esempio, come misura di sviluppo e apprendimento (si veda in proposito, paradigmaticamente, l'impostazione di Vygotskij – 1990: 218).

a Francia e Inghilterra, è non contemporanea sul piano della storia ma del tutto contemporanea su quello della filosofia (tanto più che, politicamente, Marx puntualizza come il pensiero pure più raffinato non sia sufficiente ove manchino i caratteri materiali per una sua attualizzazione – Marx, 2001: 128). Del resto, precisa Ernst Bloch facendo eco alla ben nota *Einleitung* marxiana del 1857, pure una tale connessione non dovrebbe essere intesa in maniera meccanica (2023: 39-40):

> Per quanto sia stretta la connessione materiale fra la base determinante e ciò che attraverso di essa è determinato, la sovrastruttura che a sua volta retroagisce sulla prima, il progresso in entrambe manifestamente non avviene necessariamente nello stesso modo, con lo stesso ritmo e soprattutto con il medesimo rango.

Si tratta di pensare una tale sfasatura nella sua densità politica – e, vedremo, pedagogica – precisamente a partire dal concetto di ritmo. Come ben delineato da Jacques Rancière, un *anacronismo* è sintomo di una sfasatura storica – e della sua temporalità differenziale – su cui occorre innestare la prospettiva di un'*anacronia*, ovvero la possibilità di connettere, in una proiezione verso il futuro, una linea temporale a un'altra (1996: 67-68). Il che non soltanto permetterebbe di problematizzare, nella lettura degli eventi storici come pure del discorso pedagogico e delle pratiche educative, la stessa idea di un *progresso* lineare e cumulativo (De Giorgi, 2020), ma anche di meglio definire la specificità pedagogica del tempo (Colicchi, 1993) comprendendone sia la pluralità che la possibilità di connessione tra temporalità storica e ritmicità pedagogica. Precisamente questa possibilità di articolazione – sia pure senza specificarne la valenza espressamente educativa, che qui vogliamo invece evidenziare – viene avanzata da Louis Althusser nel capitolo di "Leggere il Capitale" dedicato al tempo storico (Althusser & Balibar, 1980: 106-107):

> Dire che ciascuno di questi tempi e ciascuna di queste storie sono *relativamente autonomi*, non significa che essi costituiscono altrettanti settori *indipendenti* del tutto: la specificità di ciascuno dei tempi, di ciascuna delle storie, in altre parole la loro autonomia e indipendenza relative, si basano su un certo tipo di articolazione nel tutto e quindi su un certo tipo di *dipendenza dal tutto*. […] Dunque la specificità dei tempi e delle storie è *differenziale* essendo basata sui rapporti esistenti tra i differenti livelli del tutto: il modo e il grado di *dipendenza* di ciascun tempo e di ciascuna storia sono dunque necessariamente determinati dal modo e dal grado di *dipendenza* di ciascun livello nell'articolazione complessiva del tutto. […] Non è sufficiente dire, come fanno gli storici moderni, che alle periodizzazioni differenti corrispondono tempi differenti, che ogni tempo ha i suoi ritmi, alcuni lenti, altri lunghi, ma bisogna pensare queste differenze di ritmo e di scansione nel loro fondamento, nel tipo di articolazione, di spostamento e di torsione che raccorda tra loro questi tempi differenti.

Il tipo di 'totalità' qui in esame non soltanto esclude la cesura tra educazione e società, ma implica che, in pedagogia, non sia sufficiente soffermarsi sulle discrasie tra fattori tipicamente sociali (economici, politici, giuridici, etc.) e le condizioni dell'educazione – concezione riassumibile nel pensare *ad* essa – ma che sia, al contrario, indispensabile verificare come tali discrasie si esprimano all'interno del discorso pedagogico medesimo – aprendo alla possibilità di *pensare l'educazione* (Palmieri, 2008: 106).

Ci spieghiamo. Come noto, il lavoro educativo risente tuttora di condizioni di precarietà che sopravanzano il mero inquadramento contrattuale per manifestarsi come vera e propria condizione esistenziale (Maltese, 2018: 199; Baldacci, 2017), in cui la torsione dei rapporti di lavoro in termini di capitale umano – pure nelle sue declinazioni educative e di "alternanza" (Ciccarelli, 2018; Caroselli, 2022) – elicita la necessità non di un'espansione delle libertà e delle esperienze educative significative, quanto di una preparazione diffusa di "produttori efficienti" (Baldacci, 2014: 10). La problematica investe tanto i soggetti in educazione quanto i professionisti chiamati a istituire e presidiare le condizioni delle esperienze educative medesime.

Sicché, risulterebbe sempre più immediato non soltanto – e correttamente – distinguere nel lavoro educativo *diverse forme di flessibilità*, ove una flessibilità *esterna* costituirebbe la precarizzazione del contratto e una *interna* la "modulabilità degli orari e dei periodi di lavoro in funzione delle esigenze produttive" (Ibid.: 84). Ma anche *gli effetti di tale flessibilità*, sia sul singolo professionista e sulle *équipe* educative, sia sulla struttura dell'esperienza che tali professionisti sono chiamati a presidiare. Entrambi gli aspetti sono, naturalmente, articolati, ma rispondono pure a esigenze diverse.

Da una parte, il quadrante occupato da una flessibilità esterna taglierebbe trasversalmente anche la condizione esistenziale, individuale e collettiva, della precarizzazione, con effetti che possono variare dal disimpegno, all'abbandono, al frequente *turnover* e a condizioni di *burnout*, ma che in ultima istanza poggiano sull'insicurezza dettata dal contratto e al suo riflesso sulle condizioni esistenziali dei professionisti. Si tratta certamente di una condizione politica e sindacale che, tuttavia, emerge da determinati rapporti produttivi sociali (Ibid.: 85) e si accompagna al riconoscimento sociale della professione.

Dall'altra, il *quadrante occupato da una flessibilità interna,* fatta di espansioni e contrazioni degli spazi e dei ritmi della pratica professionale, si articolerebbe con le condizioni materiali e simboliche dell'esperienza educativa istituita e presidiata da educatrici e educatori. Il fatto che questi due quadranti si articolino l'uno con l'altro in maniera differenziale non soltanto permette di vedere maggiormente in filigrana il legame tra necessità sociali e prassi educativa, ma anche la *specificità di quest'ultima* e i motivi per cui, a fronte di una dimensione di crisi del lavoro educativo – pure intesa, nella lettura operata da Fulvio Papi sul pensiero banfiano, come "mancanza di un'identità collettiva che divenga un fattore di riconoscimento comune" (2013: 92) – le prospettive di analisi possano essere diverse.

Seguendo le analisi di Guy Standing, la flessibilità introdurrebbe un'ulteriore dimensione della temporalità, o tempo *terziario*, in cui la stabilità del tempo del lavoro verrebbe a cadere in favore di un'attivazione permanente del soggetto a cui seguirebbe una "perdita di controllo sulla conoscenza, sull'etica e sul tempo" (2021: 139). Una tale condizione, sostiene Luciano Gallino, "permette di comprendere meglio quanto sia ristretto l'orizzonte temporale per coloro che prestano la loro opera con un contratto di lavoro a termine" (2009: 12-13). La frenetica attivazione in un lasso temporale soggetto a contrazioni strutturali rappresenta sia una problematica sindacale e politica soggetta al modo di produzione, sia il tipo di investimento sociale che si reputa debba essere adeguato al lavoro educativo. Ma se tale condizione venisse interpretata esclusivamente alla luce delle categorie di disimpegno emergenti dalle prospettive sulla *great resignation* (Kuzior, Kettler & Rąb, 2022) – che pure hanno il merito di metter a fuoco il tempo dell'istituzione e, giocoforza, delle sue possibili derive burocratiche (Lapassade, 1974) come una delle diverse forme di temporalità agenti nel quadrante educativo – il disimpegno o la tendenza alla dimissione avrebbero come contraltare l'analisi del clima vissuto sul luogo di lavoro e delle strategie personali per poter considerare un contesto lavorativo come adeguato, non l'esperienza pedagogica di un tale intreccio. Essa, al contrario, seguendo Riccardo Massa (1986: 214) sarebbe:

> Una dimensione […] agita a sua volta da una struttura specifica e dal suo specifico orizzonte temporale, ch'è compito della scienza pedagogica conoscere e dissodare. L'educazione va vista pertanto, sostanzialmente, come *prassi* concreta, ed è per questo che l'interpretazione filosofica più pertinente di essa è quella insita nelle filosofie *materialistiche* dell'educazione.

Cosicché, la dimensione *esterna* (ovvero, le condizioni economiche) risulterebbe in ciò da cui dipende in ultima istanza l'esperienza educativa; la quale rimanderebbe a propria volta, in qualità di *prassi* concreta e non soltanto in termini di rielaborazione o relazione (Palmieri & Prada, 2008), a una propria struttura specifica comprensiva di un proprio orizzonte temporale, articolato su tempi differenziali. È in una *congiuntura* (Althusser, 1967) di questo genere che può essere vista l'attuale situazione di crisi come un *anacronismo*: a un avanzamento culturale e giuridico sul profilo delle professionalità educative non è contemporaneo un generalizzato riconoscimento sociale di esse. Dal gioco fra quadranti più su delineato, pertanto, emerge uno schema di questo genere.

Mossa n. 1: l'avanzamento sul piano del diritto e del raffinamento teoretico, epistemologico e culturale non risulta sufficiente qualora i contesti e i servizi risultino adombrati da una richiesta sociale che appiattisce la professionalità educativa sul senso comune.

Mossa n. 2: tale richiesta ha come contraltare l'ancora diffusa condizione di precarietà che, nel colpire le figure professionali, rimanda al contem-

po sia al piano della rivendicazione contrattuale che alla compromissione nella concezione delle diverse temporalità e delle relative ritmicità agenti nell'esperienza educativa.

Mossa n. 3: per recuperare una tale compromissione, l'analisi dell'anacronismo presente potrebbe utilmente indicare nell'instabilità di inquadramento un fattore che retroagisce tanto sulla professionalità quanto sulla sua lettura sociale, sia indicando nel lavoro educativo una professione in rete con altre all'interno delle contraddizioni sociali ma autonoma e differenziale, sia comprendendo la contrazione e la dilatazione di tempi e ritmi nel sociale come non estranea alla specificità (da tematizzare, però, *en pédagogie*) dei tempi dell'educazione.

Mossa n. 4: una tematizzazione di questo genere, nell'interpellare il discorso pedagogico tutto, rimanda al rapporto tra tempo teleologico dello sviluppo e dell'intenzionalità, e "tempo come intreccio di tempi", richiamando al contempo tanto la dimensione *etica* – come teleologia, sia pure in termini di "sviluppo progressivo delle potenzialità umane" (Colicchi, 1993: 57) – quanto la dimensione *critica*, rinvenendo in continuità e discontinuità "non un'universale misura del particolare, ma [un] particolare stesso tra altri" (Morfino, 2023: 93) di cui individuare le diverse temporalità, i relativi scarti e le specifiche aporie, per verificare i margini di una pratica e una politica resistenziale ed emancipativa (Lewis, 2017; Ford, 2019; Backer, 2022). Prima di spendere poche parole sul carattere critico di questa impostazione, cercheremo di esplorarne la valenza etica e i suoi risvolti in termini di progettualità e intenzionalità educative.

2. Una prospettiva etica sul discorso pedagogico: verso la costruzione di Comunità Educanti Riflessive (CER)

Nell'analizzare le principali contraddizioni che caratterizzano la relazione tra educazione ed etica emerge, come prima e più esplicita, quella riguardante la rilevanza del portato etico sull'agire educativo (Baldacci, 2020: 9-12) e, al contempo, il suo eclissarsi, in alcune situazioni, nella pratica educativa. A fronte, in taluni casi, di ragioni tecniche e metodologiche a cui si decide di dedicare la maggior parte delle attenzioni; o, in altri, a causa di precise scelte del professionista dell'educazione, con lo scopo di evitare tematiche giudicate troppo delicate, che potrebbero recare con sé il rischio di generare situazioni di conflitto con i soggetti con cui ci si relaziona – colleghi, famiglie, dirigenza[2].

L'educazione è connotata dall'eticità (*Ibidem*), ma rischia di essere talmente certa di tale inscindibile intreccio, a essa connaturato, da dimenti-

2 Afferma un'insegnante intervistata: "Nella mia esperienza professionale mi sono imbattuta in colleghe che avevano paura ad esporsi su questioni che avevano a che fare coi valori, perché le consideravano rischiose." (intervista a G.P., 5/12/23).

care di approfondirlo, esplicitarlo e affrontarlo a dovere, evidenziandone i risvolti problematici e dedicandovi una riflessione e una ricerca rigorose (Damiano, 2007: 13-17).

La seconda si riferisce invece alla confusione generata da una visione teleologica dell'educazione che, prevedendo un'esplicita idea di essere umano da promuovere, necessita di un elenco di valori e ideali a cui aspirare, in quanto *giusti* e *buoni*, con il chiaro scopo di trasmetterli nel corso dell'atto educativo. Facendo ciò, il discorso pedagogico si sottopone ai quesiti: "Chi determina quali sono questi valori? Quale scienza è investita di tale compito?". E, quindi, alla conseguente sudditanza della pedagogia – come nota Colicchi (2022) occupandosi della contrapposizione tra il modello della scienza dell'educazione e i compiti da esso affidati alla filosofia dell'educazione – nei confronti di scienze altre che possono ambire, a pieno titolo, a ricoprire il suddetto ruolo: filosofia e politica su tutte.

L'autonomia scientifica della pedagogia si fonda sulla sua concezione del pensiero sull'educazione indissolubilmente legato alla prassi e, quindi, volto alla strutturazione di esperienze educative significative, in quanto "teoria dell'operare educativo" (Massa, 1987: 99) o "conoscenza scientifica e critica della struttura disposizionale che determina l'accadere educativo" (*Ibidem*).

In entrambe tali aporie emerge la problematicità del lavoro educativo nell'incontro con un'area del pensiero tanto densa quanto nebulosa: quella relativa ai valori[3].

È quindi necessario dissipare ogni dubbio circa il fatto che occuparsi di etica significhi affrontare l'ambito delle condotte dell'essere umano e, in particolare, aderendo all'articolata prospettiva definita 'etica del movente', delle ragioni che guidano una determinata azione. La definizione di *bene*, in quest'ottica, non è afferibile a una realtà perfetta nella quale si definisca la natura dell'essere umano e da essa si possa desumere il fine a cui deve tendere la sua condotta, come proposto dalle 'etiche del fine', bensì a un 'oggetto del desiderio' che ne guidi le azioni (Abbagnano, 1971: 360-367). La ragione pratica viene quindi da noi osservata nel quadro di un *costruttivismo etico*, ovvero una dinamica generativa, auto-trasformativa e di *empowerment*, nella quale si incontrano in un contesto riflessivo, individuale o collettivo, soggetti razionali, ciascuno caratterizzato dal proprio punto di vista, che costruiscono, anche mediante le relazioni, i valori di riferimento (Bagnoli, 2022).

I valori sono, da un lato, quegli oggetti, astratti o concreti, che guidano le azioni dell'essere umano: sono persone, attività, convinzioni e qualità di cui, innanzitutto, ci si prende cura, che si hanno a cuore (Colicchi, 2021: 43). Si configurano, inoltre, come valori i desideri, le pulsioni, le aspira-

3 Afferma un'insegnante intervistata: "La scuola non deve dire: questi sono i valori veri. Ma trovare mediazioni. Anche se alcuni valori non si possono accettare: ad esempio la violenza o la visione dello Stato come un nemico. La scuola deve cercare la mediazione, il compromesso tra etiche differenti" (intervista a R.S., 5/12/23).

zioni e tutto ciò a cui si tende, bramandolo (*Ibidem*). Infine, le qualità distintive del soggetto e i suoi ideali sono l'ultimo insieme che costituisce la presente categoria di moventi delle azioni umane: ciò a cui si dedica del tempo, per cui ci si sacrifica, che ci spinge ad agire per ottenerle o in coerenza con esse (*Ibidem*).

Trasferendo il costrutto nella sfera educativa emerge una prima questione di rilievo: se l'educazione vincola il proprio discorso alla promozione di una determinata idea di uomo e, di conseguenza, *di ciò che è bene e ciò che è male*, non solo perde l'autonomia in quanto scienza, ma rischia di scadere nell'*indottrinamento*, ovvero in "una comunicazione pervasiva sistematica che mira a creare l'accettazione acritica di una determinata concezione del mondo o della vita in modo prevalentemente emotivo" (Baldacci, 2020: 45)[4].

In questo contesto, dopo aver negato che l'educazione possa assumere una tale prospettiva, a costo di perdere la propria essenza, risulta essenziale l'approfondimento della cornice etica dell'azione educativa, ovvero della strutturazione di esperienze significative in cui ciascuno possa esprimere sé stesso, attraverso una determinata performatività, per poi rielaborarle singolarmente e in gruppo (Massa, 2000). Se si nega l'obiettivo di trasmettere attraverso l'educazione un'idea di umanità buona, rinunciando dunque all'individuazione di quali possano essere considerati *valori educativi* (Colicchi, 2021: 285) e comprendendo al contempo, nell'ambito dell'esperienza, la contrarietà, la risposta negativa, la contraddizione di quanto previsto dalla figura che detiene il potere in quel momento (Ford, 2019) in termini di soggettivazione (Foucault, 1971: 74-75), si sta realizzando una precisa idea di educazione. Si tratta di un'educazione che:

- è espressione di determinate cornici e posture etiche;
- ha scopi, obiettivi, metodologie, strutture, strumenti di mediazione che vengono presidiati dal professionista dell'educazione;
- promuove libertà di pensiero e reale emancipazione;
- promuove consapevolezza, anche dal punto di vista etico, della propria postura, delle motivazioni che generano le azioni e della coerenza tra esse e i valori di riferimento.

Ovvero, si delinea un'azione educativa che, in quanto tale, è connotata da dinamiche di potere, esplicite e implicite (Foucault, 1977: 139-140;

4 Questo ci pare possa essere un rischio che si corre, ad esempio, nel caso dell'approccio tanto vasto e articolato quanto diffuso, in particolar modo negli Stati Uniti, della *character education* (Lickona, 1989; Berkowitz & Bier, 2007). La convinzione che ne è alla base è quella secondo cui si possano individuare i principali contenuti etici della pratica educativa e sia inoltre precipuo compito dell'educazione promuovere, in particolare, il senso di cittadinanza, la responsabilità, il rispetto per gli altri e i comportamenti pro-sociali, educando così il carattere di ogni individuo. In particolare, afferma Lickona (1989: 51): "Character consists of (…) values in action. Character (…) has three interrelated parts: moral knowing, moral feeling, and moral behavior. Good character consists of knowing the good, desiring the good, and doing the good – habits of the mind, habits of the heart, and habits of action" e "We need strength of mind, heart and will – qualities such as good judgement, honesty, empathy, caring, persistence, self-discipline and moral courage – to be capable of work and love, two of the hallmarks of human maturity" (Lickona, 1996: 93).

Massa, 1987: 20), ma che ne è consapevole e adotta una prospettiva di *pluralità*, in campo etico come pure in relazione alla temporalità, attraverso la contezza di una molteplicità di posizioni che, nell'incontro, dialogano, co-costruiscono significati e interpretazioni della realtà. Fornendo, pertanto, un contributo al continuo mutamento del soggetto e della società.

Il principale risultato di siffatto processo può essere rappresentato dalla costruzione di *Comunità Educanti Riflessive* (CER), caratterizzate dai principali tratti delle *Comunità di Pratiche* (Wenger, 1998) e delle *Comunità di Pensiero* (Michelini, 2016), alle quali vengano associati alcuni connotati specifici.

Da un lato, i componenti delle CER condividono una comune area di interesse e di competenza, che cresce attraverso la pratica quotidiana e l'impegno di tutti, per un medesimo scopo e attraverso un medesimo repertorio materiale e immateriale (Wenger, 1998). Dall'altro, le CER sono caratterizzate da *reciprocità* tra gli individui che fanno parte del gruppo, dal *dialogo democratico* e rispettoso della posizione altrui, orientato al consenso tra tutti i soggetti, oltre che da *riflessività* (Michelini, 2016: 71-111). Ma esse si contraddistinguono, in particolare, per l'aggiunta di due ulteriori elementi: l'intenzionalità e la postura etica del professionista dell'educazione.

In primo luogo, le *Comunità Educanti Riflessive*, situate in contesti formali e non formali di apprendimento (Perla & Riva, 2016: 69-71), pongono quale propria caratteristica distintiva un approccio educativo fondato su salde motivazioni che guidano le condotte, poste a fondamento di un'*intenzionalità educativa* non tanto con lo scopo di raggiungere obiettivi predeterminati, ma con la contezza che il processo e l'esperienza siano la vera essenza dell'agire educativo e, in essi, sia di fondamentale importanza l'apertura all'imprevisto, all'inatteso e al possibile (Bertin, 1968).

Inoltre, la postura etica del professionista dell'educazione si configura come elemento centrale per la strutturazione del clima etico della Comunità, dell'idea stessa di comunità che essa veicola, in termini, anche, di ascolto attivo e rispetto reciproco[5]. Il ruolo del professionista dell'educazione è interpretato, in quest'ottica, in termini di *pregnanza morale* (Damiano, 2007: 17). Per realizzare un'*educazione eticamente consapevole*, egli si dota di strumenti di riflessività, di auto-osservazione e analisi, tra cui la supervisione pedagogica (D'Antone, 2023), ponendo al centro del ragionamento individuale e collettivo le proprie e altrui condotte, la loro coerenza o meno con gli ideali di riferimento, e la loro relazione con il sistema di valori più ampio veicolato dalla società nella quale vive.

La creazione di CER si prospetta, infine, quale condizione essenziale per la promozione – attraverso la strutturazione di esperienze educative significative e mediante il presidio degli strumenti di mediazione da parte dell'educatore – di *consapevolezza etica* (Iori, 2023; 2024). Tale costrut-

5 Afferma un'insegnante intervistata: "L'insegnante è un modello anche nella relazione con l'Alterità. La sua competenza etica è determinante nella creazione di un clima di rispetto e di dialogo con gli altri" (intervista a P.S., 14/12/23).

to si pone al centro dell'elaborazione della presente proposta, in quanto "L'educazione deve condurre l'uomo a conoscere chiaramente sé stesso" (Fröbel, 1889: 4), ed è in stretta connessione con il concetto di *intelligenze personali* elaborato da Gardner (2010: 343-344): ovvero, innanzitutto, la scoperta e l'espressione dei sentimenti, osservando e comprendendo, in secondo luogo, gli stati d'animo e le motivazioni altrui.

Dalle interviste rivolte a insegnanti di scuola dell'infanzia circa codesto nodo di significato si è giunti alla sua definizione come una

> predisposizione a osservare sé stessi, a interrogarsi sulle motivazioni delle proprie azioni e sulle conseguenze prodotte, tentando di capire se sarebbe stato meglio percorrere altre strade e se ci si è dimostrati coerenti con i propri valori" (intervista a C.R., 28/6/23).

Il suo riflesso in ambito educativo è la promozione di questi comportamenti, anche attraverso un "atteggiamento riflessivo da parte dell'insegnante, che funga da modello" (intervista a T.R., 14/12/23), oltre che della costituzione di "appositi momenti di ascolto e dialogo su questioni eticamente rilevanti" (intervista a I.D.F., 18/10/23) che permettano alle bambine e ai bambini di sentirsi a proprio agio in quella specifica situazione per riprodurla progressivamente nella quotidianità.

La *riflessività*, in quanto *curiosità verso l'inesplorato*, è una prerogativa perché si possa sviluppare pensiero critico (Michelini, 2016: 23-30). É quindi caratteristica portante del dispositivo educativo, in qualità di capacità rielaborativa, al pari dell'espressione di sé e delle pratiche performative (Massa, 2000). Fornire ai soggetti in educazione la possibilità di esprimere sé stessi, vivere esperienze totalizzanti e riflettere su di esse, rappresenta il più completo intervento rivolto all'acquisizione, da parte di ognuno, della consapevolezza di sé, delle emozioni vissute, degli interessi e delle aspirazioni, coltivando il desiderio di essere soggetti adulti: ovvero di vivere una libertà adulta "di cui facciamo esperienza quando proviamo a esistere nel e con il mondo e non solo con noi stessi" (Biesta, 2017/2022: 127).

Per quanto riguarda i professionisti dell'educazione, infine, la riflessività rappresenta un efficace mezzo per consolidare la predisposizione al ragionamento, secondo direttrici valoriali, su ciò che si agisce o si osserva, nutrendo così le proprie abilità etiche e qualificandosi in quanto *professionisti riflessivi* (Schön, 1983).

L'incontro tra diversi sistemi valoriali diviene luogo di crescita, anche se talvolta estremamente faticoso. Esso rende significative le esperienze educative poiché connota situazioni dense, generative, feconde di *shock* culturali, riflessioni profonde, conoscenza di sé.

Interpretando dunque l'orizzonte emancipativo dell'educazione (Biesta, 2012) – in quanto creazione di spazi di contrapposizione e ribellione rispetto all'esistente, anche in una dimensione come quella della temporalità (Ford, 2019) – s'intende, quindi, sostenere un'idea di insegnante che sappia presidiare e difendere il suo stesso spaesamento nei confronti dell'impensa-

to o dell'opposizione da parte dei soggetti dell'educazione, tutelando così lo scarto tra quanto portato in modo autentico nell'esperienza educativa e quanto espresso da tutti gli altri partecipanti.

3. Conclusioni: prassi e rielaborazione, verso un modello di supervisione pedagogica

In un incontro di supervisione sul rapporto tra tempo professionale e tempo personale, una figura educativa dichiara (cfr. D'Antone, 2023: 67):

> Il tempo è una parte del mio lavoro che ha diverse sfaccettature, perché c'è il tempo dei bambini e delle famiglie, il tempo di ogni componente del gruppo di lavoro, e poi il tempo dedicato al lavoro. Credo che il tempo dedicato al lavoro debba essere un tempo pieno, fatto di testa e cuore, ma che terminato il servizio ci sia il tempo personale. E bisogna staccare la spina per riprendere le energie da impiegare il giorno dopo. La scuola è un servizio in cui il tempo non è mai sufficiente, e sembra sempre di non fare perché è finito il tempo; invece, ho imparato che se il tempo scuola è vissuto appieno, si fa il massimo per quella giornata, poi c'è il giorno dopo per recuperare.

Sembrerebbe di scorgere, in una testimonianza affatto banale sulla quotidianità del lavoro educativo, una molteplicità di ritmi (dalla contrazione alla dilatazione), di demarcazioni tra vita e lavoro, ma anche di diverse temporalità attribuibili ai bambini, alle famiglie e alle *équipe*. In questo esempio, cioè, emerge in maniera molto chiara la ricchezza e la rilevanza sociale del lavoro educativo, la sua dipendenza da una base materiale che ne determina l'emergenza (altrimenti il tempo personale, qui connotato in senso di "recupero di energie" – dunque anche in un senso politico – non assumerebbe tutta questa pregnanza – Ford, 2023) e il suo rinvio a una serie di determinazioni spazio-temporali, personali e di inquadramento (Dozza, 2000) che ne caratterizzano la dimensione educativa.

Per verificarne i lati impliciti e le incrostazioni ideologiche (Gariboldi, 2007: 87), certamente da tematizzare perché il pensiero di educatrici e educatori non sia tecnicistico e irriflesso (Paterlini, 2019), la dimensione, pure eticamente riferibile, dell'intenzionalità "vuol dire comunque collocare e collocarsi in una struttura, insomma, strutturare dei contenuti di esperienza e dei contenuti di sapere", ove " tutto questo avviene però nella concretezza istituzionale e nella materialità storico-sociale" (Massa, 2007: 253-254). Cosicché, è altrettanto importante, oltre una visione spontaneistica o moraleggiante dell'evento educativo, istituire una struttura di elaborazione dell'esperienza agita tanto in termini di consulenza (Simeone, 2002; Riva, 2021) quanto di supervisione (Dozza, 2000; Tramma, 2003), capace di cogliere sul *côté* della rielaborazione critica le prassi educative anche in termini di relazioni implicite e latenti (Fabbri, 2012).

Per il breve caso riportato in esergo, è stato utilizzato un modello di supervisione a cui ci permettiamo di rimandare per una discussione più distesa (D'Antone, 2023). In maniera frettolosa e del tutto preliminare, questo modello percorre i seguenti passaggi, che abbiamo proposto di chiamare "linee plurali" (Ibid.: 140-152).

- La figura educativa sceglie un episodio specifico caratterizzato da sfide, difficoltà e significatività affettiva e cognitiva. È importante per la figura educativa discuterlo in dettaglio, prendendosi il tempo necessario per l'elaborazione.
- La figura di supervisione, in una prima fase, facilita la descrizione senza fornire interpretazioni particolari; l'unico suggerimento fornito riguarda il *focus* su spazi, tempi e regole dell'intervento (Dozza, 2000).
- Dopo la descrizione iniziale dell'evento, la figura di supervisione invita la figura educativa a selezionare diversi colori già preparati sul tavolo. Poi, viene fornita una pagina bianca, che rappresenta la struttura spaziale e temporale dell'evento in esame.
- Ogni colore rappresenta soggetti o istituzioni diversi che, dal punto di vista dell'educatore, hanno partecipato all'evento.
- La figura educativa può continuare la discussione disegnando linee di diversi colori sulla pagina bianca: ogni linea, infatti, rappresenta le diverse temporalità di ciascuna pratica.
- Questo permette alla narrazione di intrecciarsi con la riflessione sulle varie azioni, visualizzando l'intersezione tra soggetti, ritmi e pratiche in un contesto specifico.
- Infine, il supervisore propone una presentazione del lavoro svolto, evidenziando le diverse congiunzioni tra le linee.

Ogni congiunzione rappresenta un evento cruciale (Althusser, 1967) nella struttura dell'intervento, fornendo una migliore comprensione della natura delle decisioni, dei conflitti e del lavoro di rete durante il lavoro educativo. Questo aspetto, infine, ha una valenza critico-riflessiva tanto sul piano cognitivo quanto sul piano emotivo-affettivo, tale da permettere alla figura di supervisione di garantire all'aspetto pratico del lavoro di rimanere centrale nell'elaborazione tematizzando, altresì, gli aspetti di vissuto e rappresentazione delle figure professionali.

È nostra opinione che un modello di questo tipo, senza alcuna pretesa di esaustività né di univocità, permetta dall'interno del lavoro educativo medesimo una migliore tematizzazione dell'anacronismo in atto nel presente storico. Tramite una lettura critica della prassi professionale, foriera di una disamina tanto della materialità dell'esperienza quanto delle sue proiezioni in termini di progettualità e intenzionalità, la figura educativa, a un tempo, può meglio definire il proprio profilo professionale (Palma, 2018) facendo esperienza del proprio oggetto scientifico specifico e differenziale, il quale ha una valenza pratica solo quando collocato nelle concrete determinazioni dei servizi e delle contraddizioni che la rete determina (Baldacci, 2012). Tali contraddizioni, nel modello proposto, si esprimono secondo uno sche-

ma di temporalità differenziale, permettendo l'emersione di fughe, intrecci, anacronismi e continuità entro l'esperienza educativa e all'interno del dominio specificamente pedagogico.

Da lì, la figura educativa potrà pure rivendicare politicamente la propria centralità nel tessuto sociale, necessaria seppure talvolta obliata da posizionamenti socio-politici o da investimenti economici divergenti, riconoscendo una comunanza di interessi per l'intera categoria tanto muovendo dalle contraddizioni che si riverberano sull'inquadramento e la 'trazione' (Marcialis, Orsenigo, Prada & Faucitano, 2010) a cui si è sovente sottoposti, quanto dall'irrecusabilità della propria incidenza sociale che solo da una considerazione critica del proprio operato pedagogicamente orientato può emergere in tutta la sua pregnanza pratica, tecnica e teorica. In questo senso, non s'intende sostenere che l'azione politica o "di vertenza" passi in secondo piano. Vale, invece, l'opposto: tali forme conflittuali di tipo rivendicativo acquisirebbero un valore assai maggiore, precisamente in virtù dell'incontro tra necessità sociale e consapevolezza critica del profilo professionale che tale concezione della temporalità permetterebbe di esprimere.

Bibliografia

Abbagnano, N. (1971), *Dizionario di filosofia*, Torino: Unione Tipografico-Editrice Torinese.

Alhadeff-Jones, M. (2017), *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*, London & New York: Routledge.

Althusser, L. & Balibar, É. (1980), *Leggere Il Capitale*, Milano: Feltrinelli.

Althusser, L. (1967), *Per Marx*, Roma: Riuniti.

Bachelard, G. (1974), *La ragione scientifica*, Verona: Bertani.

Backer, D.I. (2022), *Althusser and education*, London: Bloomsbury Academic.

Bagnoli, C. (2022), *Ethical Constructivism*, Cambridge: Cambridge University Press.

Baldacci, M. (2012), *Trattato di pedagogia generale*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2014), *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*, Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2017), *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*, Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2020), *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*, Roma: Carocci.

Berkowitz, M.W. & Bier, M.C. (2007), "What works in character education", in *Journal of Research in Character Education*, vol. 5, n. 1, pp. 1-37.

Bertin, G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Roma: Armando.

Biesta, G.J.J. (2012), "Doing emancipation differently: Transgression, equality and the politics of learning", in *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, vol. 1, n. 1, pp. 15-30.

Biesta, G.J.J. (2017), *The Rediscovery of Teaching,* London: Routledge (trad. it. *Riscoprire l'insegnamento*, Milano: FrancoAngeli, 2022).
Bloch, E. (2023), *Differenziazioni sul concetto di progresso*, Milano: PGreco.
Calaprice, S. (2020), *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*, Milano: FrancoAngeli.
Cambi, F. (2006), *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*, Bologna: Clueb.
Caroselli, A. (2022), *Palestre di precarietà. Un'etnografia delle pratiche conflittuali nella formazione tecnica e professionale*, Verona: Ombre Corte.
Ciccarelli, R. (2018), *Capitale disumano. La vita in alternanza scuola lavoro*, Roma: ManifestoLibri.
Colicchi, E. (1993), *Il tempo dell'educazione*, Pisa: Giardini.
Colicchi, E. (2021), *I valori in educazione e in pedagogia*, Roma: Carocci.
Colicchi, E. (2022), "Filosofia dell'educazione e teoria pedagogica", in *Paideutika*, vol. 35, n. 12, pp. 55-66.
Damiano, E. (2007), *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Assisi: Cittadella.
D'Antone, A. (2023), *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*, Milano: FrancoAngeli.
De Giorgi, F. (2020), *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*, Roma: Viella.
Dozza, L. (2000), "Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione", in M. Contini (a cura di), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Roma: Carocci, pp. 47-90.
Fabbri, M. (2012), *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, Milano: FrancoAngeli.
Ford, D.R. (2023), "Arrhythmanalysis and Revolutionary Rupture of Détournement: Lefebvre and the Pedagogical Rhythms of Post-Fordism", in *Postdigital Science and Education*, vol. 5, pp. 440-454.
Ford, D.R. (2019), "Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes", in *Postdigital Science and Education*, vol. 1, pp. 104-118.
Foucault, M. (1971), *Due risposte sull'epistemologia. Archeologia delle scienze e critica della ragione storica*, Milano: LampugnaniNigri.
Foucault, M. (1977), *Microfisica del potere*, Torino: Einaudi.
Foucault, M. (2010), *Sorvegliare e punire*, Torino: Einaudi.
Fröbel, F. (1889), *L'educazione dell'uomo*, Milano-Roma: Enrico Trevisini.
Gallino, L. (2009), *Il lavoro non è una merce. Contro la flessibilità*, Roma-Bari: Laterza.
Gardner, H. (2010), *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano: Feltrinelli.
Gariboldi, A. (2007), *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*, Bergamo: Junior.
Iori, M. (2023), "Valorizzare l'insegnamento attraverso l'attitudine etica dell'insegnante. L'approccio progettuale come terza via", in *Pedagogia più Didattica*, vol. 9, n. 2, pp. pp. 109-121.

Iori, M. (2024), "Pensiero riflessivo e consapevolezza etica: promuoverli dalla prima infanzia per contrapporsi alla cultura della discriminazione", in *Educazione Interculturale. Teorie, ricerche, pratiche*, vol. 22, n. 1, pp. 152-164.

Iori, V. (a cura di) (2018), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento: Erickson.

Kuzior, A., Kettler, K. & Rąb, L. (2022), "Great Resignation—Ethical, Cultural, Relational, and Personal Dimensions of Generation Y and Z Employees' Engagement", in *Sustainability*, vol. 14, n. 6764, pp. 1-9.

Lapassade, G. (1974). *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*, Milano: Isedi.

Lefebvre, H. (2004), *Rhythmanalisis. Space, Time and Everyday Life*, London: Bloomsbury Academics.

Lewis, T.E. (2017), "A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar", in *Rethinking Marxism*, vol. 29, n. 2, pp. 303-317.

Lickona, T. (1989), *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*, New York: Bantam.

Lickona, T. (1996), "Eleven Principles of Effective Character Education", in *Journal of Moral Education*, vol. 25, n. 1, pp. 93-100.

Maltese, P. (2018), "Precarietà, flessibilità e teoria del capitale umano", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, vol. 13, n. 1, pp. 193-217.

Marcialis, P., Orsenigo, J., Prada, G. & Faucitano, S. (2010), "Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore", in *Animazione Sociale*, n. 240, pp. 20-29.

Marx, K. (2001), "Critica della Filosofia del diritto di Hegel. Introduzione", in A. Ruge & K. Marx, *Annali franco-tedeschi* (a cura di G.M. Bravo), Bolsena: Massari, pp. 117-135.

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", in *Animazione sociale*, vol. 30, n. 140, pp. 60-66.

Massa, R. (2007), "Sugli usi della fenomenologia nella pedagogizzazione attuale delle forme di cultura. Alcune note critiche a partire dalle nozioni di 'intenzionalità' e 'progetto'", in F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia*, Milano: FrancoAngeli, pp. 239-257.

Michelini, M.C. (2016), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva*, Milano: FrancoAngeli.

Morfino, V. (2022), *Intersoggettività o transindividualità. Materiali per un'alternativa*, Roma: ManifestoLibri.

Morfino, V. (2023), "Sulla temporalità plurale. La tradizione marxista spazzolata a «contrappelo»", in E. Bloch, *Differenziazioni sul concetto di progresso*, Milano: PGreco, pp. 67-93.

Palma, M. (2018), "Il ruolo della pedagogia nell'attuale mercato del lavoro: verso la costruzione del sé professionale", in S. Ulivieri (a cura di), *Le emergenze*

educative della società contemporanea. Progetti e proposte di miglioramento, Lecce: Pensa Multimedia, pp. 505-509.
Palmieri, C (2008), "Seconda parte: curare l'esperienza della relazione", in C. Palmieri & G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Milano: Mimesis, pp. 99-169.
Palmieri, C. (2018), *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*, Milano: FrancoAngeli.
Paterlini, M. (2019), *La riflessività in una prospettiva materialista*, Bergamo: Zeroseiup.
Papi, F. (1978), *Educazione*, Milano: Isedi.
Papi, F (2013), "La comprensione banfiana della crisi", in A. Banfi, *La Crisi*, Milano: Mimesis, pp. 91-93.
Perla, L. & Riva, M.G. (2016), *L'agire educativo*, Brescia: La Scuola.
Rancière, J. (1996), "Le concept d'anachronisme et la vérité de l'historien", in *L'Inactuel*, 6, pp. 53-68.
Riva, M.G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, Milano: FrancoAngeli.
Schön, D.A. (1983), *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
Simeone, D. (2002), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Milano: Vita e Pensiero.
Standing, G. (2021), *The Precariat. The New Dangerous Class (Covid-19 Edition)*, London-New York-Dublin: I.B. Tauris.
Tramma, S. (2003), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo,* Roma: Carocci.
Tramma, S. (2017), "Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità", in *Pedagogia Oggi*, vol. XV, n. 2, pp. 107-120.
Vygotskij, L. (1990), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari: Laterza.
Wenger, E. (1998), *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*, Cambridge: Cambridge University Press.