

# La ricerca come posizionamento: pedagogia critica e autoetnografia, materialismo filosofico e inchiesta pedagogica

Research as Positional Praxis: Critical Pedagogy  
and Autoethnography, Philosophical Materialism  
and Inquiry in Education

ALESSANDRO D'ANTONE E LAVINIA BIANCHI

## **Abstract**

The contribution investigates the theoretical and epistemological foundations of materialism in pedagogy as a critical perspective capable of overcoming both idealism and empiricism, restoring to educational inquiry its historical, relational, and conflictual character. Far from being a mere descriptive or technical application, pedagogical investigation is understood as a practice of unveiling the ideological devices that structure educational experience and determine its forms of subjectivation. Within this framework, autoethnographic research acquires the value of co-research, in which subjectivity and method coincide in the reflective, political, and transformative act of making visible the material and symbolic conditions of educational action and experience.

**Keywords:** Critical Pedagogy; Autoethnography; Co-research; Subjectivation; Ideological Critique.

**DOI:** 10.5281/zenodo.21639100

## 1. Premessa

Il presente contributo<sup>1</sup> assume la ricerca pedagogica non come fase separata dal relativo intervento educativo, ma come pratica d'inchiesta sulle condizioni materiali e simboliche che rendono possibile e tematizzabile l'esperienza che ne emerge.

Per questo, la prima parte esplicita un criterio di demarcazione che consenta di trattare il fatto educativo come realtà non trasparente e di costruirne l'oggetto senza ridurlo né a dato empirico né a mero vissuto.

Su tale base cercheremo di mostrare, pure attraverso frammenti di supervisione pedagogica, come la restituzione sia già un'operazione d'inchiesta clinico-critica sulle norme che sottendono la relazione educativa.

Infine, indicheremo autoetnografia e conricerca come dispositivi metodologici coerenti con un posizionamento siffatto.

## 2. Lo “scarto interno al reale” come problema pedagogico

Assumere il materialismo come postura pedagogico-critica significa, in questa sede, circoscrivere le condizioni di possibilità dell'inchiesta educativa. Qui, 'inchiesta' indica un lavoro di costruzione dell'oggetto: l'esperienza educativa diviene conoscibile quando lo scarto tra ciò che appare e ciò che organizza l'apparire viene reso leggibile, discutibile e trasformabile. Infatti, se l'esperienza fosse trattata come dato immediato o mera evidenza del vissuto, l'indagine si ridurrebbe a descrizione e legittimazione. Se, al contrario, l'esperienza venisse assunta come storicamente e istituzionalmente strutturata, allora la ricerca

---

<sup>1</sup> L'impianto complessivo del lavoro è esito di una progettazione condivisa. Ai fini dell'attribuzione, si precisa che Alessandro D'Antone ha scritto i paragrafi 2 e 3, mentre Lavinia Bianchi è autrice del paragrafo 4. Premessa e paragrafo conclusivo (1-5), invece, sono frutto di elaborazione comune.

diverrebbe lavoro di costruzione dell'oggetto e di lettura delle norme che lo attraversano. Questa alternativa va intesa come criterio di metodo, giacché delimita il punto in cui l'indagine pedagogica assume forma d'inchiesta orientando lo sguardo dalle evidenze del vissuto alle condizioni materiali e simboliche che rendono l'esperienza possibile, riproducibile e modificabile – anche perché, ricorda Luigina Mortari, “è necessario che intervenga quel pensiero riflessivo che interroga il vissuto per comprenderlo, per andare alla ricerca del significato dell'esperienza” (2017, p. 146).

Perciò, assumere il materialismo come orizzonte teorico di un discorso pedagogico critico (e le scuole, in una simile forma di demarcazione teoretica ed epistemologica, sono molte e non necessariamente riducibili le une alle altre)<sup>2</sup> non significa adottare una cornice dottrinale né, tantomeno, sovrapporre un'impostazione filosofica a un ambito disciplinare dato, sussumendo la caratura scientifica del pedagogico alla sua dimensione teoretica; giacché qui si vuole intendere il pedagogico quale “significato specifico, delimitato e determinante dell'accadere educativo che sfugge agli altri approcci in gioco [...] perché corrisponde alla struttura profonda della materialità socio-antropologica di tale accadere” (Massa, 1986, p. 37), sventando il rischio di decretare lo stato di minorità di una teorizzazione pedagogica, che qui vogliamo materialista, rispetto alla maggiore controllabilità della teorizzazione entro l'alveo delle scienze naturali (Cambi, 1986, p. 67). Una tale operazione significa, più radicalmente, prendere posizione rispetto alle condizioni di intelligibilità dell'esperienza educativa, al suo statuto di realtà e alle forme attraverso cui essa si rende oggetto di tematizzazione e, soprattutto, di trasformazione (Marx, 1974, p. 190)<sup>3</sup>. In

<sup>2</sup>Ci siamo soffermati un poco più estesamente sull'argomento in: D'Antone, 2024.

<sup>3</sup>La problematica marxiana esposta nelle *Tesi su Feuerbach* è ben nota (1974, pp. 187-190). Per l'aspetto particolare che qui ci interessa, facciamo riferimento all'assai celebre XI Tesi per la quale “i filosofi hanno soltanto diversamente *interpretato* il mondo ma si tratta di *trasformarlo*”, ma anche all'VIII, ove si afferma che “tutta la vita sociale è essenzialmente *pratica*”; come pure, ai fini del nostro discorso, non possono essere eluse le intuizioni della III Tesi, relativa alla comprensione del varia-

termini operativi, questo comporta fissare quanto, in un contesto determinato, conti come fatto educativo, quali mediazioni (Vasquez e Oury, 2000, p. 268) lo rendano conoscibile e quali criteri consentano di distinguere le determinazioni strutturali dell'esperienza dalle sue evidenze immediate.

*È in questo senso che la demarcazione epistemologica coincide con un gesto d'inchiesta*, giacché il materialismo non è da intendersi quale “teoria tra le altre”, bensì come postura epistemologica critica che interviene sul modo stesso in cui il reale dell'educazione viene interrogato sottraendolo tanto all'immediatezza empiristica dell'evidenza quanto alla mera neutralizzazione tecnica, evidenziando, pur mantenendo ferma l'imprescindibilità della dimensione teorica, la superiorità della pratica sulla teoria (Althusser, 2015, p. 94) nella misura in cui è nella pratica intesa come processo sociale che, in ultima analisi, è possibile determinare i diversi tipi di conoscenza (*ibidem*).

Il punto di partenza di tale postura, per quanto ci interessa in questa sede, è il rifiuto di ogni lettura trasparente del reale<sup>4</sup>. E, una volta assunta questa mancata trasparenza, l'inchiesta smette di essere una mera raccolta di ‘dati’ e diviene lavoro sulle mediazioni: istituzioni, linguaggi, dispositivi, spazi e temporalità vengono trattati come condizioni di intelligibilità dell'esperienza e, dunque, come oggetti analizzabili. L'esperienza educativa, come ogni esperienza sociale, non si offre mai – nella prospettiva che qui vogliamo proporre – nella forma di un dato immediato e accessibile alla coscienza (Fabbri, 2012) senza mediazioni, se non altro in virtù del complesso reticolo di condizioni materiali che innerva il fatto educativo (non ultimi i fattori decisionali di tipo politico) e la cui modificazione, attraverso posizionamenti strategici e pedagogicamente informati, rappresenta già la natura dell'educazione (Papi, 1978, pp. 130-131). Essa, cioè, è sempre-già-strutturata da relazio-

---

re delle circostanze dell'attività umana in termini di *prassi rivoluzionaria*, e della II, nella quale “la disputa sulla realtà o non-realtà del pensiero – isolato dalla prassi – è una questione meramente *scolastica*”.

<sup>4</sup>Abbiamo tentato di avanzare questa posizione, relativamente alle pratiche di supervisione pedagogica, in D'Antone, 2023, a cui rimandiamo per un'esposizione meno frettolosa.

ni, dispositivi, istituzioni, linguaggi, tempi e spazi che ne organizzano la possibilità stessa di apparizione e tematizzazione scientifica (Dozza, 2000). L'illusione della *trasparenza* – l'idea che il senso dell'esperienza coincida con il modo in cui essa si presenta al soggetto che la vive – costituisce uno dei nuclei ideologici (Althusser e Balibar, 1980) più persistenti del discorso educativo, tanto nelle sue declinazioni umanistiche quanto in quelle tecnicistiche (Postic, 1983, p. 19).

Tuttavia, su tale questione si apre un nodo che non può essere eluso senza compromettere l'intera tenuta epistemologica del discorso. Parliamo della questione dell'*oggettività*, ove “la materialità preesiste allora all'uomo e alla donna e costituisce la condizione necessaria, quasi l'apriori della loro esistenza” (Mantegazza, 2001, p. 14). Infatti, problematizzare la trasparenza del reale non equivale a sospendere la possibilità di una conoscenza oggettiva, né autorizza una deriva relativistica che riduca il sapere a un insieme di prospettive equivalenti. Al contrario, proprio la critica dell'immediatezza impone di interrogare l'oggettività come problema storico e materiale, sottraendola tanto a sacralizzazioni positivistiche quanto a liquidazioni ideologiche. *È qui che si gioca la tenuta dell'inchiesta educativa*: senza un pensiero storico-materiale dell'oggettività, l'indagine rischia di oscillare tra la naturalizzazione del vissuto (scambiato per evidenza) e la feticizzazione della misurabilità (che confonde formalizzazione e realtà). Intendiamoci: il criterio marxiano della prassi, come lo abbiamo introdotto poc'anzi, non introduce alcuna riduzione pragmatistica della verità, né riconduce l'oggettività all'efficacia dell'agire individuale (Ciccotti *et al.*, 2011, p. 61). Cioè a dire, la “prassi” in questione è storica e sociale, non certo il “fare” del soggetto isolato. Di conseguenza, l'oggettività non coincide con una corrispondenza immediata tra pensiero e realtà, ma con la coerenza – sempre storicamente determinata e attraversata da contraddizioni – tra il movimento reale dei rapporti sociali e le forme di pensiero che vi si riferiscono (Marx, 2025; Baldacci, 2016, p. 50).

Dunque, potremmo asserire che l'oggettività rappresenti una conquista storica, inseparabile da specifiche rotture teoriche e da una divisione del lavoro conoscitivo che ha consentito, nel tempo, di distin-

guere il sapere scientifico dalle forme ideologiche di rappresentazione del mondo (Althusser, 2015, p. 236). Essa, cioè, non coincide con l'illusione di un rispecchiamento neutro della realtà (Lecourt, 1974, p. 43), ma con la costruzione di criteri di demarcazione che permettano di distinguere il vero dal falso, il pertinente dall'irrilevante, il concetto dall'opinione.

*In questa prospettiva, i criteri di demarcazione funzionano come strumenti d'inchiesta*, poiché consentono di selezionare ciò che è pertinente, di isolare le determinazioni operative dell'accadere educativo e di sottrarre l'analisi sia alla mera opinione che all'impressione immediata. Nel discorso pedagogico, peraltro, questa distinzione assume un rilievo particolare. La pedagogia è, infatti, uno dei campi in cui più facilmente la critica del positivismo si traduce in una svalutazione dell'oggettività in quanto tale, aprendo la strada a forme di esperienzialismo che finiscono per naturalizzare il vissuto e per attribuire all'esperienza soggettiva un valore di verità immediata – problema, questo, di rilevanza culturale e ideologica eccezionale: basti pensare alle derive presentiste che attanagliano il discorso storico in generale e storico-educativo in particolare, ma anche squisitamente pedagogico (De Giorgi, 2025).

È precisamente contro questa confusione che occorre riaffermare la necessità di un pensiero dell'oggettività di marca non positivista. L'oggettività scientifica non si identifica con la cancellazione del soggetto, né con l'espulsione del vissuto dall'ambito della conoscenza (Barone, 2019, p. 23). Essa si costituisce, piuttosto, come un piano di costruzione concettuale capace di includere la dimensione soggettiva riconoscendone il ruolo ma senza attribuirle una funzione fondativa. In altri termini, l'oggettività non elimina la soggettività, ma ne circoscrive lo statuto sottraendola tanto all'arbitrio quanto alla naturalizzazione (Riva, 2000, p. 63).

Questa impostazione consente di evitare una falsa alternativa che attraversa trasversalmente il discorso pedagogico pure contemporaneo: da un lato, l'idea che solo quanto sia misurabile e formalizzabile, in termini tanto psicologistici quanto didatticisti, possa dirsi oggettivo (Erбетта, 2025, pp. 86-87); dall'altro, la convinzione che ogni pretesa

di oggettività sia intrinsecamente riduzionista e “violenta” nel campo epistemico che intenderebbe dissodare – quando, al contrario, è precisamente la dimensione storico-sociale a decretare la validità della conoscenza prodotta e non, come abbiamo visto, la mera pratica individuale (Ciccotti *et al.*, 2011, p. 121). Entrambe le posizioni condividono, paradossalmente, una medesima concezione impoverita dell’oggettività, intesa o come neutralità assoluta o come dominio ideologico.

Porre il problema in questi termini consentirebbe, crediamo, di sottrarre il discorso pedagogico a due derive speculari. Da un lato l’introspezione, che assolutizza l’esperienza soggettiva trasformandola in criterio di legittimazione del sapere; dall’altro l’empirismo descrittivo, che riduce il reale a un insieme di dati osservabili neutralizzandone, così, la dimensione conflittuale e storica, come pure quella teorica e ideologica (Althusser, 1972, p. 162). Il materialismo pedagogico, nella prospettiva che qui vogliamo avanzare in un senso comunque circoscritto, si colloca in una posizione di tensione rispetto a entrambe: esso riconosce la centralità dell’esperienza senza ridurne il portato conoscitivo al sensismo e assume la necessità dell’osservazione senza scinderla dal lavoro teorico (Ferrante, 2016, p. 40). Un’impostazione siffatta consentirebbe, pertanto, di intendere l’inchiesta sia come pratica di emersione delle norme implicite che strutturano l’esperienza educativa che come costruzione condivisa di un regime di intelligibilità capace di orientare le trasformazioni possibili. Cosicché la supervisione pedagogica offre un terreno di verifica privilegiato: la restituzione rende visibili le mediazioni che organizzano l’agire, ne stabilisce il grado di intelligibilità e ne riapre criticamente le condizioni.

### 3. Soggettività e normatività: la dimensione qualitativa dell’indagine pedagogico-critica

Il discorso pedagogico incontra, qui, uno dei suoi snodi più delicati, poiché la soggettività, se sottratta al mito dell’immediatezza, non può essere semplicemente reintegrata come controparte simmetrica dell’oggettività, né tantomeno come suo correttivo morale. Il problema non

consiste nel bilanciare due poli contrapposti, ma nel pensare la loro articolazione materiale, storicamente determinata, all'interno delle pratiche che producono conoscenza (Granese, 1975, p. 58). In tale quadro, l'oggettività non può essere intesa come il risultato di una sottrazione del soggetto, né come l'effetto di una neutralizzazione del vissuto, ma come una forma specifica di normatività (Canguilhem, 1998) che si istituisce nel rapporto tra il vivente e il suo ambiente, cioè tra il soggetto e le condizioni materiali della sua esistenza. L'analisi autoetnografica (Bianchi, 2025) come forma pedagogica di inchiesta consente di cogliere tale normatività nel suo farsi concreto, là dove essa si manifesta non come principio astratto ma in qualità di insieme di regole che ridefiniscono, di volta in volta, il campo del possibile.

*Gli estratti che seguono vanno intesi come materiale d'inchiesta prodotto e rielaborato nel lavoro di supervisione pedagogica.* Difatti, la restituzione consiste nel costruire – insieme a chi opera – un regime di intelligibilità dell'accadere educativo, rendendo descrivibili le norme implicite che regolano continuità della relazione, prevedibilità, configurazioni del *setting* e condizioni di accesso o di esclusione.

In un estratto<sup>5</sup>, ad esempio, emerge con particolare chiarezza la portata normativa di una formulazione apparentemente ordinaria:

Una delle cose che la mamma dice a Simone, quando si agitava o diventava aggressivo, era: “guarda che se fai così Simone non viene più”. Noi abbiamo provato a spiegare che questa cosa non è neutra, perché in una domiciliare privata è la madre che decide se l'educatore torna o no. Quindi, per Simone, non è una frase generica: è una regola vera. Lui lo sa che se la madre dice così, può succedere davvero. E quando una relazione educativa diventa imprevedibile, soprattutto con un ragazzo nello spettro, questa cosa produce paura e agitazione. Infatti l'aggressività aumen-

---

<sup>5</sup>I brevi stralci riportati a seguire sono tratti da un'analisi della documentazione emersa in una supervisione pedagogica entro un'équipe di educativa domiciliare privata, fuori dalla committenza del Servizio Sociale territoriale. Tali stralci sono riportati in corsivo per distinguerli dai riferimenti bibliografici diretti.

tava proprio quando si metteva in discussione il fatto che l'educatore sarebbe tornato.

Questo passaggio consente di cogliere il carattere normativo dell'enunciazione.

*“Se fai così Simone non viene più”* non opera come minaccia contingente né come strategia educativa intenzionale, ma come regola performativa che ridefinisce il campo dell'esperienza possibile. In un contesto di educativa domiciliare<sup>6</sup> privata, in cui la continuità dell'intervento dipende direttamente dalla volontà della famiglia, tale formulazione produce un effetto materiale immediato: la relazione educativa viene resa revocabile e, dunque, strutturalmente instabile.

Ciò che qui si manifesta non è un vissuto soggettivo da interpretare, ma una trasformazione oggettiva delle condizioni normative dell'esperienza (Papi, 1978). La prevedibilità – elemento cruciale di ogni relazione educativa (Dozza, 2000) – viene meno, e con essa si restringe il campo del possibile entro cui il soggetto può orientare il proprio agire. L'aggressività che emerge in questi frangenti non segnala tanto una deviazione individuale, quanto l'effetto reale di un mutamento nelle norme che regolano il rapporto tra soggetto, ambiente e relazione educativa. Così, il soggetto costituisce il luogo in cui si rendono visibili gli effetti delle norme che regolano un determinato campo di pratiche non possibile altrimenti (Mantegazza, 2001, p. 23). Tale carattere normativo emerge con forza anche nella configurazione degli spazi, come mostra un ulteriore stralcio:

Durante il momento dei compiti capita spesso che la mamma entri nella stanza per fare altre cose, per esempio svuotare la spesa. Anche solo tenendo la porta aperta, iniziando a parlare o muovendosi nello spazio, Simone si distrae e si blocca, soprattutto nella lettura. Noi avevamo condiviso che sarebbe stato importante avere uno spazio chiuso, uno spazio separato, ma questa cosa non viene tenuta. Il

---

<sup>6</sup>Su tali questioni, ci siamo soffermati più estesamente di recente in: D'Antone, 2025.

risultato è che il lavoro che fino a quel momento stava funzionando diventa improvvisamente molto difficile, se non impossibile.

Questo estratto consente di leggere la configurazione dello spazio domestico come strutturazione materiale che partecipa attivamente alla produzione dell'esperienza. Lo spazio, al pari del tempo, della corporeità e delle forme di simbolizzazione, agisce infatti come insieme di dispositivi che, attraverso modalità specifiche di esposizione, incidono sulla fattualità stessa dell'educazione (Massa, 1987, p. 24). L'intrusione spaziale – anche quando priva di intenzionalità educativa esplicita – produce, così, un effetto materiale di ridefinizione delle norme operative che regolano attenzione, concentrazione e relazione, alterando il rapporto qualitativo tra soggetto ed esperienza. Il fatto che *“basti tenere la porta aperta”* segnala come la soglia spaziale funzioni da linea di demarcazione normativa, la cui potenziale tenuta modifica le condizioni di possibilità dell'agire educativo. Cioè a dire, non è la singola azione a risultare determinante, ma l'esposizione reiterata a una determinata strutturazione dello spazio che entra in rapporto con l'esperienza temporale, corporea e simbolica vissuta dal soggetto entro un campo di pratiche determinato.

Qui emerge la dimensione clinico-critica del sapere pedagogico (Riva, 2000), intesa altresì come capacità di leggere le trasformazioni qualitative dell'esperienza. Pensare questi fenomeni in termini scientifici non significa ridurli a dati quantitativi, ma riconoscerne il carattere oggettivo in quanto effetti reali di determinate condizioni materiali. In questa prospettiva, l'oggettività non coincide con un'astratta universalità, ma con la capacità di cogliere tali mutamenti normativi come fenomeni dotati di intelligibilità: solo a questo livello la soggettività diviene luogo privilegiato, proprio perché contraddittoria e incompiuta ma, in questo, feconda, di accesso al reale (Madrussan, 2009, p. 57); non, si badi bene, perché ne fonda la verità, ma perché rende visibili gli effetti delle norme che attraversano un contesto educativo determinato.

In questo senso, *la restituzione in supervisione è già inchiesta*, poiché interviene sul suo statuto di realtà rendendo visibili gli effetti ma-

teriali di enunciati, soglie e configurazioni spaziali che, proprio perché ordinari, tendono a rimanere *conosciuti ma non pensati*. Così, la conoscenza prodotta si costituisce nella stessa operazione con cui si ridefiniscono le condizioni di possibilità dell'agire educativo, giacché è su una simile continuità tra produzione di intelligibilità e trasformazione delle pratiche che si innesta, coerentemente, la discussione, pure metodologica, sull'inchiesta.

#### 4. Antidoti all'autoreferenzialità: autoetnografia e conricerca nella prospettiva della pedagogia critica

Quanto emerso nella pratica di restituzione mostra già una forma di *inchiesta posizionale*: un lavoro in cui soggettività, norma e costruzione dell'oggetto non siano in alcun modo separabili. Pertanto, assumendo le riflessioni precedentemente condivise s'intende esplorare due metodologie potenzialmente utili a contrastare tanto derive narcisistiche quanto quell'intellettualismo "disincarnato" che oscilla tra superstizioni oggettivistiche e sentimentalismo approssimativo nel discorso pedagogico. Proprio partendo dalla dimensione clinico-critica del sapere pedagogico (Riva, 2000), capace di leggere e interpretare performativamente le trasformazioni qualitative dell'esperienza, vengono ora proposte due piste: l'autoetnografia (Bianchi, 2025; Bochner e Ellis, 2016) e la conricerca (Alquati, 2022).

##### 4.1 Autoetnografia

È utile premettere che, nell'esperienza autoetnografica, la ricercatrice e il ricercatore collegano le esperienze personali a dinamiche culturali, sociali e politiche più ampie, mantenendo un equilibrio tra introspezione e contestualizzazione; un po' come una lente fotografica che non tenta di scomparire per produrre un'immagine "oggettiva", ma include consapevolmente il riflesso del soggetto che scatta sulla superficie, riconoscendo che la sua posizione e la sua luce sono ciò che rende visibile e interpretabile la realtà osservata.

*Autoethnography* compare per la prima volta nel 1975, quando Karl G. Heider lo utilizza per descrivere le narrazioni interne prodotte dai membri di un gruppo etnico – nel suo caso, bambine e bambini Dani in Indonesia – valorizzando la prospettiva emica rispetto allo sguardo esterno (Heider, 1975). Pochi anni dopo, David Hayano (1979) amplia la definizione, spostando l'attenzione sull'auto-osservazione di ricercatrici e ricercatori che appartengono ai gruppi studiati. L'autoetnografia diventa così un metodo per condurre etnografie del “proprio popolo”, anticipando questioni cruciali come la soggettività e la legittimità del sapere esperienziale. In questo studio, Hayano individua tre fattori che ne favoriscono la nascita: la fine del colonialismo, che aveva reso impraticabile lo studio di gruppi minoritari e isolati; l'ingresso nell'Accademia di studiose e studiosi provenienti da minoranze, aventi il desiderio di indagare le proprie culture; l'espansione dell'antropologia urbana e applicata.

Negli anni Novanta e Duemila il metodo si consolida grazie a contributi come quello di Deborah Reed-Danahay (1997), che propone di superare la dicotomia tra personale-intimo e sociale-collettivo, e alle opere di Carolyn Ellis e Arthur Bochner (2000), le quali sistematizzano il metodo autoetnografico introducendo concetti chiave quali riflessività, verità narrativa e responsabilità etica: “non è semplicemente una narrazione del sé, ma un atto etico e politico che implica responsabilità verso le storie che raccontiamo e verso coloro che le leggono” (Bochner, Ellis, 2016, p. 26). L'evoluzione del metodo attraversa essenzialmente tre fasi: una fase pionieristica (1970-1990), caratterizzata da sperimentazioni ancora marginali e ibridazioni con diverse forme di scrittura; una fase di legittimazione (anni 2000), segnata dall'inclusione nei principali manuali di ricerca qualitativa; e una fase di consolidamento (dal 2006), in cui il dibattito si dipana tra approcci evocativi e analitici.

A differenza dell'autobiografia, l'autoetnografia non si limita al racconto di vita di chi scrive, ma mira a una comprensione culturale più ampia e profonda attraverso l'analisi critica delle molteplici esperienze individuali, avvicinandosi a quella sensibilità propria della pedagogia

impegnata e femminista che ben rimanda alla consapevolezza che “il personale sia politico”.

Il ricorso all'autoetnografia si configura come dispositivo funzionale e micropedagogico (Demetrio, 2020) che valorizza l'adozione di un modello meta-riflessivo di interrogazione critica e permanente sul proprio agire (stare in) e che tenta di gettare luce non solo sul sé, ma anche sulla costruzione intersoggettiva, recependo le indicazioni della prospettiva costruttivista, impegnata, critica, decoloniale e radicale. L'autoetnografia si configura come una mappa epistemica che orienta la ricerca partecipata in ambito formativo, articolandosi nell'interazione di tre dimensioni etimologicamente radicate: la *γραφή* (graphḗ), “scrittura”, che esprime la necessità di un racconto e di un'analisi sistematica capaci di rendere pensabile l'esperienza; l'*αὐτός* (autós), “sé”, che designa l'esperienza personale posta al centro dell'indagine, nella duplice funzione di oggetto e soggetto; l'*ἔθνος* (éthnos), “cultura” o “popolo”, che indica infine l'orizzonte comunitario e culturale che quell'esperienza mira a comprendere.

L'intreccio di queste tre componenti conferisce al percorso un solido valore pedagogico, costituendo una base sulla quale esercitare meta-riflessione e dalla quale elaborare piani d'azione capaci di tradurre le teorie in pratiche. Il dialogo tra metodo autoetnografico, pratica costante della metariflessività e clinica della formazione (Massa, 1992) apre a una prospettiva pedagogica incarnata, in grado di valorizzare la soggettività come fonte di conoscenza e di promuovere pratiche educative più consapevoli, critiche e situate. Attraverso la scrittura e la riflessione, il soggetto-in-ricerca può decostruire il proprio agire e contribuire alla costruzione di una pedagogia autenticamente trasformativa.

Come suggerisce Baldacci (2016), un lavoro critico di sintesi fra determinazioni metodologiche e prassi educative (foriere di riflessioni e teoresi pedagogiche) non potrà limitarsi a prendere atto dello stato di cose presente ma dovrà necessariamente configurarsi come *praxis*, cioè a dire come un aggregato pratico, tecnico e teorico capace di cogliere l'emergenza strutturale di tali elementi latenti per operare una

decostruzione non intellettualistica, ma capace di orientare in senso inclusivo e partecipativo, democratico ed emancipativo la progettazione di *setting* paritari e transattivi di incontro e formazione – prospettiva che non risulterebbe possibile all'interno di tali forme *mistificatorie di invisibilizzazione e nascondimento*.

In particolare, la metariflessività, intesa come consapevolezza critica del proprio ruolo, delle proprie identità e credenze, dei filtri interpretativi, dei propri pregiudizi e, soprattutto, del relativo privilegio, appare come competenza-chiave per agire un cambiamento eticamente connotato. In questa direzione, chi fa ricerca tende a esplicitare il proprio posizionamento, riconoscendo come il proprio punto di vista influenzi la produzione di conoscenza, sia essa formativa, professionale o empirica. Oltrepassare l'affidamento esclusivo alle interviste, ad esempio, significa interrogare criticamente il quadro narrativo che ricercatrici e ricercatori tendono a imporre ai dati: temporalità lineari, confini analitici rigidi, sequenze causali che presuppongono un ordine già dato. In questa prospettiva, la mappatura situazionale (Clarke, 2005) si configura come uno strumento capace di rendere visibili non solo azioni e voci, ma anche inattività e silenzi – questi ultimi non come vuoti, bensì come indicatori di potere, segnali di allineamenti organizzativi mancanti, strategie di controllo informativo e messaggi taciti. Per la pedagogia, ciò implica l'attrezzarsi a leggere il curriculum nascosto delle istituzioni educative, ovvero i non detti che strutturano partecipazione, *agency* e accesso alla parola. Per l'autoetnografia, parallelamente, significa trattare storie e silenzi come dati teoricamente fertili, da triangolare con pratiche e omissioni così da fondare teorie situate dotate di maggiore capacità esplicativa e, in parte, predittiva. In questo quadro, Chang (2008) delimita con rigore il perimetro dell'autoetnografia: la "cultura" è costitutivamente relazionale e di gruppo, mentre *l'attenzione al sé* non autorizza narrazioni autoreferenziali slegate dall'interpretazione culturale. Il nucleo metodologico resta l'analisi culturale dei testi personali di soggetti con responsabilità educativa, non la sola efficacia narrativa. Questa responsabilità si traduce nella necessità di esplicitare il posizionamento, di negoziare il consenso e di difendere

il “diritto all’opacità” (Glissant, 1997) quando la trasparenza rischia di trasformarsi in estrazione simbolica.

#### 4.2 Conricerca

La conricerca nasce nel vivo della ricerca militante italiana dei primi anni Sessanta, quando Romano Alquati (2022) – tra *Quaderni rossi* e *Classe operaia* – sperimenta alla FIAT, all’Olivetti e in altre fabbriche piemontesi un metodo che abbatte la distanza fra chi indaga e “chi è indagato”, trasformando l’inchiesta in cooperazione politica e in processo di soggettivazione condiviso. In quest’orizzonte, i soggetti non sono più “oggetti” di studio, ma co-autori/autrici di conoscenza e di organizzazione. Così, la ricerca diventa pratica radicale di cambiamento reciproco tra ricercatrici, ricercatori e mondi del lavoro che essa attraversa. È questa la genealogia storica che la letteratura colloca nel solco dell’operaismo, attribuendo ad Alquati la messa a punto della *conricerca* come “macchinetta” metodologica capace di produrre teoria a partire dal conflitto e dalla cooperazione situata (Carmichael, 2019; Armano, 2020).

Proprio perché rifiuta il ruolo dell’intellettuale distaccato, la conricerca si propone come antidoto alla chiusura accademica e, insieme, come rottura epistemologica: non separa la determinazione dell’oggetto dalla forma in cui i risultati vengono restituiti, ma li pensa come momenti di uno stesso processo performativo. In questa chiave, la conricerca non è una “tecnica” aggiuntiva rispetto ai metodi formalizzati: si tratta piuttosto di una prassi che trasforma tanto l’oggetto quanto le figure che fanno ricerca, cioè una modalità di indagine in cui l’atto stesso del conoscere è già azione organizzativa e politica. La ricerca perde il suo effetto estrattivista e coloniale e diventa una pratica partecipata, dal basso, capace di integrare voci e bisogni eterogenei per la co-costruzione di ambienti materiali migliori e più sostenibili: la storiografia recente su Alquati e sull’uso militante dell’inchiesta insiste proprio su un simile intreccio tra elaborazione teorica ed empiria condivisa, la quale sposta il baricentro della ricerca dall’osservazione alla coproduzione – proprio di fronte a uno spazio pubblico vulnerabile

alla manipolazione e alla retorica della suggestione emotiva. La conricerca in ambito pedagogico oppone un rigore diverso: non l'illusione di una neutralità asettica, ma la trasparenza del posizionamento e la negoziazione continua di significati, linguaggi, idee e proposte. Dentro questo quadro, ha senso preferire ai "dati" l'idea di *capta*: non ciò che è "dato" una volta per tutte, ma ciò che *viene preso e costruito* (Charmaz, 2014) attraverso pratiche interpretative e relazionali. Tale distinzione non è, peraltro, un cavillo terminologico: essa implica al contrario che l'evidenza non preesista alla relazione di ricerca, ma si costituisca in essa, con tutte le responsabilità etiche che ne derivano.

#### 4.3 Pratiche di resistenza pedagogica

Questo rigore posizionale è scelta politica consapevole. La conricerca e l'autoetnografia condividono con la pedagogia critica l'idea che la conoscenza sia *praxis* – azione e riflessione trasformativa – e che insegnare significhi attivare processi di coscientizzazione capaci di nominare il mondo per trasformarlo. In termini freiriani, "la liberazione è prassi: azione e riflessione degli uomini e delle donne sul loro mondo per trasformarlo" (Freire, 2018, p. 79); l'educazione, allora, diventa "pratica di libertà" o si riduce a integrazione conformista nell'ordine vigente. Nel solco aperto da bell hooks, la classe e il laboratorio di ricerca diventano spazi di impegno radicali, dove corpi, affetti e responsabilità sono condizioni di giustizia epistemica e non semplici orpelli retorici; l'*engaged pedagogy* (hooks, 1994) chiede infatti a chi insegna e a chi ricerca di esporsi, di dichiarare dove sta e con chi, e di praticare un'idea di apprendimento che non separi mai il sapere dall'etica e, ancora, dalla politica.

Questa torsione dialoga, a sua volta, in profondità con le pedagogie indigene e, più ampiamente, con i femminismi intersezionali e decoloniali. Con *Red Pedagogy*, ad esempio, Sandy Grande (2015) ha mostrato come una pedagogia realmente decoloniale si fondi su sovranità, autodeterminazione e parentela: una relazionalità radicale che redistribuisce autorità e autorialità sottrae la differenza alla gestione amministrata e difende l'opacità quando la traduzione comporta estra-

zione simbolica. In tale orizzonte, la “politica del rifiuto accademico” non è disimpegno ma posizionamento che rifiuta la cooptazione liberale e rivendica pratiche collettive e non proprietarie del sapere. Con *Decolonizing Methodologies*, Linda Tuhiwai Smith (2012) ha poi offerto una grammatica metodologica coerente: consenso processuale, co-proprietà dei materiali, diritto al silenzio e restituzioni pubbliche che non trasformino le vite in storie consumabili. In ambito latinoamericano, la genealogia della ricerca-azione partecipata di Orlando Fals-Borda (1987) ha tracciato le vie per un sapere “sentipensante” che unisce teoria, educazione popolare e azione collettiva, rompendo il monopolio accademico della conoscenza e ricostruendo legami fra indagine e potere collettivo.

Ne deriva una postura etico-politica che si oppone all’intellettualismo disincarnato. L’attrazione per l’intellettuale che non “si sporca le mani” con la dimensione tecnica viene rovesciata in una *pedagogia del dettaglio*: la conricerca invita a chinarsi sull’esperienza, ad ascoltarne clinicamente le sfumature e a costruire dispositivi capaci di trasformare il sapere in relazione. In questo senso, l’“insegnamento collettivo” che la conricerca promuove supera tanto la mistica della neutralità quanto il solipsismo dell’autobiografia autoreferenziale: ciò che conta non è “dare voce” in modo paternalistico, ma “costruire con”, attraverso pratiche di co-firma, restituzione condivisa, contrattualità negoziata e difesa del diritto all’opacità.

Autoetnografia e conricerca legittimano così il loro ruolo nel discorso pedagogico, presentandosi non solo come metodologie di ricerca, ma come strumenti educativi potenti. Esse non si limitano a facilitare l’autoconoscenza e lo sviluppo di competenze professionali cruciali, ma incoraggiano una comprensione più profonda, radicata e critica del contesto sociale e istituzionale, promuovendo un impegno attivo per la giustizia sociale (Bianchi, 2025).

## 5. Conclusioni: la posta in gioco della ricerca pedagogica critica

Il percorso teorico e metodologico sviluppato in questo contributo, sia pure del tutto preliminare, ha inteso mostrare come la ricerca pedagogica, se assunta entro un orizzonte materialista e critico, non possa essere ridotta né a pratica meramente descrittiva né a dispositivo tecnico di raccolta e trattamento di dati. Al contrario, essa si configura come una presa di posizione epistemologica e politica rispetto alle condizioni di produzione della conoscenza e alle forme di soggettivazione che attraversano l'esperienza educativa.

In questa prospettiva, la pedagogia critica non si limita a tematizzare l'educazione come oggetto di studio ma interroga il modo stesso in cui l'educazione diviene oggetto di tematizzazione e trasformazione. Il rifiuto dell'immediatezza del reale (Althusser e Balibar, 1980), che ha costituito il filo rosso dell'argomentazione, non conduce a una svalutazione dell'esperienza né a una sospensione relativistica della verità, ma apre, piuttosto, alla necessità di pensare l'oggettività come costruzione storica e normativa, inseparabile dalle pratiche sociali che la producono (Lecourt, 1974; Ciccotti *et al.*, 2011). In tal senso, la soggettività non è né fondamento ultimo del sapere né semplice residuo da neutralizzare, ma luogo attraversato da norme, dispositivi e contraddizioni che rendono visibili gli effetti materiali dell'educazione. È precisamente in questo scarto interno al reale (D'Antone, 2023) che la pedagogia può esercitare la propria funzione critica, sottraendo l'esperienza tanto alla naturalizzazione del vissuto quanto alla riduzione a dato statisticamente apprezzabile.

Così, analisi autoetnografica e conricerca non rappresentano mere opzioni metodologiche tra le altre, ma si possono qualificare come pratiche di ricerca coerenti con una concezione della conoscenza intesa come prassi associata. L'autoetnografia (Bianchi, 2025), se sottratta a possibili derive autoreferenziali, consente di leggere la soggettività come superficie di iscrizione di norme e rapporti di potere (Massa, 1986; 1987), rendendo il vissuto un materiale teoricamente fecondo nella mi-

sura in cui venga costantemente ricondotto alle condizioni culturali, istituzionali e simboliche che lo rendono possibile (Papi, 1978). La conricerca, dal canto suo, radicalizza tale impostazione trasformando l'inchiesta (che qui vogliamo autenticamente pedagogica) in uno spazio di co-produzione del sapere e di ridefinizione dei ruoli epistemici, ove il confine tra chi ricerca e chi è coinvolto nella ricerca viene messo strutturalmente in tensione (Alquati, 2022).

Ciò che accomuna tali pratiche è il rifiuto dell'illusione di una neutralità epistemica, a favore di una trasparenza del posizionamento che non equivale a esposizione totale poiché implica responsabilità, negoziazione e difesa del diritto all'opacità (Mantegazza, 1999). In questa direzione, la pedagogia critica si configura come un sapere *clinico* nel senso forte del termine (Massa, 1992; Riva, 2000), capace di leggere le trasformazioni qualitative dell'esperienza, di intervenire sui dispositivi che la strutturano e di assumere la normatività come oggetto di analisi e di trasformazione (Canguilhem, 1998).

Ne deriva un'idea di ricerca pedagogica che non separa mai (né potrebbe farlo, pena la ricaduta in rivoli idealistici e moraleggianti) trasformazione e conoscenza, pratica e teoria, procedure ed etica (Tramma, 2024, pp. 154-157). Fare ricerca, in questo quadro, significa assumere consapevolmente che ogni scelta metodologica produce effetti reali sul modo in cui l'educazione viene pensata e praticata; significa altresì riconoscere che la conoscenza non precede l'intervento, ma si costituisce nel suo stesso farsi (Gianquinto, 1971, p. 37), rendendo evidente che la pedagogia, se vuole dirsi critica, non possa sottrarsi al compito di interrogare le proprie condizioni di possibilità (Erberta, 2025) e i propri effetti di potere (Ford, 2022, p. 88) nella tensione a tenere insieme "la comprensione critica dei problemi educativi e la fattiva trasformazione della realtà educativa" (Baldacci, 2026, p. 58). Intendiamo, pertanto, collocarci entro una tradizione di pedagogia critica che concepisce la ricerca come pratica di resistenza (Giroux, 2022, p. 203), capace di nominare le contraddizioni del presente senza pacificarle e di aprire spazi di azione e teorizzazione là dove il discorso educativo tenderebbe, piuttosto, a chiudersi su sé stesso (Ponce, 2023,

p. 194). Cosicché, autoetnografia e conricerca non sono soltanto strumenti per comprendere meglio l'educazione. Sono, a nostro modo di vedere, dispositivi che interrogano, per linee interne, il rapporto tra sapere, soggettività e trasformazione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- Alquati R., *Per fare conricerca*, DeriveApprodi, Roma 2022.
- Althusser L., Balibar E., *Leggere il Capitale*, Feltrinelli, Milano 1980.
- Althusser L., *Filosofia per non filosofi*, Dedalo, Bari 2015.
- Althusser L., *Per Marx*, Editori Riuniti, Roma 1972.
- Armano E. (ed.), *Pratiche di inchiesta e conricerca oggi*, Ombre Corte, Verona 2020.
- Baldacci M., "La prassi educativa", in Baldacci M., Colicchi E. (eds.), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Carocci, Roma 2016, pp. 45-58.
- Baldacci M., *Una filosofia dell'educazione*, Carocci, Roma 2026.
- Barone P. (ed.), *Fare di ogni individuo un caso. Un approccio archeologico in pedagogia*, Guerini, Milano 2019.
- Bianchi L., *Il metodo autoetnografico in pedagogia*, Scholé, Brescia 2025.
- Bochner A., Ellis C., *Evocative Autoethnography: Writing Lives and Telling Stories*, Routledge, New York 2016.
- Cambi F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Clueb, Bologna 1986.
- Canguilhem G., *Il normale e il patologico*, Einaudi, Torino 1998.
- Carmichael P., *Postdigital Possibilities: Operaismo, Co-research, and Educational Inquiry*, in "Postdigital Science and Education", 2, 2019, pp. 380-396.
- Charmaz K., *Constructing Grounded Theory*, Sage, London 2014.
- Ciccotti G., Cini M., De Maria M., Jona-Lasinio G., *L'Ape e l'Architetto*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Chang H., *Autoethnography as Method*, Left Coast Press, Walnut Creek 2008.

Clarke A., *Situational Analysis: Grounded Theory After the Post-modern Turn*, Sage, Thousand Oaks 2005.

D'Antone A., *Prassi e supervisione*, FrancoAngeli, Milano 2023.

D'Antone A., "Per una Pedagogia critica e sociale: inquadramento strutturale, espressione relazionale, istanza critica", in D'Antone A., Bianchi L. (eds.), *Pedagogia critica e sociale. Struttura, contesti e relazioni dell'accadere educativo*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 17-45.

D'Antone A., *Pedagogia della prima infanzia e della famiglia*, Mondadori, Milano 2025.

De Giorgi F., *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*, Scholé, Brescia 2025.

Demetrio D., *Micropedagogia*, Raffaello Cortina, Milano 2020.

Dozza L., *Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione*, in Contini M. (ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*, Carocci, Roma 2000, pp. 47-90.

Ellis C., Bochner A.P., *Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2000, pp. 733-768.

Erbetta A., *Luoghi di crisi. Per una pedagogia come critica della pedagogia. Educazione ed esistenza*, Ibis, Como-Pavia 2025.

Fabbri M., *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*, FrancoAngeli, Milano 2012.

Fals-Borda O., *Knowledge and People's Power: Lessons with Peasants in Nicaragua, Mexico and Colombia*, Indian Social Institute, New Delhi 1987.

Ferrante A., *Materialità e azione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Ford D.R., *Encountering Education. Elements for a Marxist Pedagogy*, Iskra, Madison 2022.

Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Milano 2018.

Gianquinto A., *Critica dell'epistemologia*, Marsilio, Padova 1971.

- Giroux H., *Pedagogy of Resistance*, Bloomsbury, New York 2022.
- Glissant É., *Poetics of Relation*, University of Michigan Press, Ann Arbor 1997.
- Grande S., *Red Pedagogy: Native American Social and Political Thought*, Rowman & Littlefield, Lanham 2015.
- Granese A., *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- Hayano D.M., *Auto-Ethnography: Paradigms, Problems, and Prospects*, in "Human Organization", 38(1), 1979, pp. 99-104.
- Heider K.G., *What Do People Do? Dani Auto-Ethnography*, in "Journal of Anthropological Research", 31(1), 1975, pp. 3-17.
- hooks b., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.
- Lecourt D., *Lenin e la crisi delle scienze*, Editori Riuniti, Roma 1974.
- Madrussan E., *Forme del tempo / Modi dell'io. Educazione e scrittura diaristica*, Ibis, Como 2009.
- Mantegazza R., *Lo sporco sotto il banco*, in R. Massa, L. Cerioli (eds.), *Sottobanco*, FrancoAngeli, Milano 1999, pp. 65-67.
- Mantegazza R., *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano 2001.
- Marx K., *Discorso sul metodo*, Scholé, Brescia 2025.
- Marx K., *Tesi su Feuerbach*, in Marx K., Engels F., *Opere scelte*, Editori Riuniti, Roma 1974, pp. 187-190.
- Massa R. (ed.), *La clinica della formazione*, FrancoAngeli, Milano 1992.
- Massa R., *Educare o istruire?*, Unicopli, Milano 1987.
- Massa R., *Le tecniche e i corpi*, Unicopli, Milano 1986.
- Mortari L., *La materia vivente e il pensare sensibile*, Mimesis, Milano 2017.
- Papi F., *Educazione*, Isedi, Milano 1978.
- Ponce A., *Educazione e lotta di classe*, PGreco, Milano 2023.
- Postic M., *La relazione educativa*, Armando, Roma 1983.

Reed-Danahay D., *Auto/Ethnography: Rewriting the Self and the Social*, Berg, Oxford 1997.

Riva M.G., *Studio "clinico" sulla formazione*, FrancoAngeli, Milano 2000.

Smith L.T., *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, Zed Books, London 2012.

Tramma S., *Il lavoro educativo*, Carocci, Roma 2024.

Vasquez A., Oury F., *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Matrice, Vigneux 2000.

---

ALESSANDRO D'ANTONE insegna pedagogia generale e sociale all'Università di Modena e Reggio Emilia. Le sue ricerche vertono su pedagogia critica, supervisione pedagogica e pedagogia della famiglia, con particolare attenzione al rapporto tra marxismo e pedagogia. Tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano *Luporini. Per una pedagogia critica* (Scholé, 2025) e *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo* (FrancoAngeli, 2023, Premio Massa 2025).

LAVINIA BIANCHI insegna pedagogia interculturale, di genere e della comunicazione all'Università Roma Tre. Si occupa di pedagogia interculturale e di genere, con particolare attenzione alle prospettive decoloniali e intersezionali. Tra le sue ultime pubblicazioni si segnalano *Metodo autoetnografico in Pedagogia* (Scholé 2025) e *bell books. Pedagogia impegnata e decoloniale* (Scholé, 2024).