

SAGGI – ESSAYS

DECENTRARSI DALL'UMANO.
SOGGETTIVITÀ, RIPRODUZIONE E PEDAGOGIA
CRITICA IN ALTHUSSER E LUPORINI

DECENTERING THE HUMAN.
SUBJECTIVITY, REPRODUCTION, AND CRITICAL
PEDAGOGY BETWEEN ALTHUSSER AND LUPORINI

Alessandro D'Antone (Università di Modena e Reggio Emilia)
<https://orcid.org/0000-0001-9796-0881>

Il contributo propone una lettura materialistica del decentramento dall'umano, collocando l'analisi pedagogica entro il duplice circuito marxiano della valorizzazione economica e della riproduzione ideologica. La dinamica D-M-D' e la logica del plusvalore consentono di leggere la soggettività come effetto di rapporti sociali che definiscono utilità, eccedenze e subalternità; il circuito S-F-S' chiarisce il ruolo degli apparati formativi nella conversione di saperi e norme in disposizioni soggettive funzionali a tale valorizzazione. Attraverso Althusser, l'educazione è analizzata come spazio di scarti, non-contemporaneità e interpellazioni ideologiche; attraverso Luporini, la critica all'umanesimo speculativo e allo storicismo consente di ricostruire la normatività dell'umano come effetto di rapporti materiali. Su questo sfondo, il saggio propone una lettura tripartita dei processi di riproduzione – economica, ideologica e critica – individuando in F' la funzione di contro-formazione attraverso cui la pedagogia critica può rendere visibili, nelle contraddizioni strutturali, le condizioni per forme non conformistiche di soggettivazione.

The article advances a materialist account of decentering the human by situating pedagogical analysis within Marx's dual circuits of economic valorization and ideological reproduction. The D-M-

D' dynamic and the logic of surplus value frame subjectivity as an effect of social relations that define usefulness, excess and subalternity, while the S-F-S' circuit highlights how educational apparatuses transform dominant forms of knowledge and norms into forms of subjectivity aligned with valorization. Drawing on Althusser, education is examined as a site of gaps, non-contemporaneity and ideological interpellation; through Luporini, the critique of speculative humanism and historicism reveals the normative production of the human as an effect of material relations. On this basis, the article proposes a tripartite reading of reproduction – economic, ideological, and critical – identifying F' as a counterformative function through which critical pedagogy may make visible, within structural contradictions, the conditions for non-adaptive forms of subjectivation.

1. *Premessa*

Introdurre una disamina di carattere pedagogico, sia pure modesta, circostanziata e ancora interlocutoria, con un'analisi della riproduzione del capitale, può apparire eccentrico rispetto al tema proposto da questo fascicolo: nuove forme di subalternità, mutamenti eco-tecnologici, trasformazioni dell'umano. Tuttavia, crediamo che sia precisamente assumendo un simile angolo teorico che diventi possibile prendere sul serio il compito di decentrarsi dall'umano (Ferrante, 2016)¹, non certo come provocazione², ma perché il materialismo storico fornisce un quadro analitico entro il quale la questione dell'umano, e dunque dell'educazione, possa es-

¹ Si veda in particolare il passaggio seguente: «Il campo di riflessione degli studi sull'educazione va ampliato per riuscire a comprendere tutto ciò che concorre a strutturare simbolicamente e materialmente i contesti educativi» (Ferrante, 2016, p. 112).

² Recentemente è stato autorevolmente affermato come sia importante «disoccultare la matrice antropocentrica dell'idea antica e perdurante dell'autosufficienza dell'umano» (Cambi & Pinto Minerva, 2023, p. 106).

sere pensata nella sua genealogia materiale, nei suoi limiti e nelle sue contraddizioni³.

Infatti, in una celebre annotazione delle *Glosse a Wagner*, il Marx maturo (siamo a cavallo tra il 1879 e il 1880) chiarisce che il proprio metodo analitico «non parte dall'uomo ma da un dato periodo economico della società» (Marx, 1963, p. 178). Un simile spostamento metodologico, apparentemente lontano dal discorso pedagogico, è invero decisivo (Papi, 1978, pp. 47-54): se si vuole pensare l'umano nella sua storicità, occorre partire dalle forme materiali e dalla struttura dei rapporti sociali attraverso cui esso viene prodotto. Com'è noto, il giovane Marx (siamo nella primavera del 1845) lo formula in modo esemplare nella *VI Tesi su Feuerbach*: «l'essenza umana non è qualcosa di astratto immanente all'individuo singolo; nella sua realtà essa è l'insieme dei rapporti sociali» (Engels, 1976, p. 84). È precisamente questa impostazione a costituire il terreno comune sul quale si collocano, pur nelle differenze dei rispettivi accenti, tanto Louis Althusser quanto Cesare Luporini⁴.

Gli schemi di riproduzione del capitale, infatti, non rappresentano soltanto un modello economico, ma la grammatica materiale entro cui si producono le forme della soggettività (Ford & Malott, 2015, p. 4). In tal senso, la dinamica della valorizzazione fornisce il quadro strutturale a partire dal quale si possano esaminare *a)* le condizioni che rendono possibile l'emergere della soggettività, *b)* quali rapporti sociali stabiliscano ciò che vale e ciò che eccede, come pure *c)* le temporalità, le norme e le aspettative che concorrono a definire il campo del pensabile e del possibile (Althusser & Balibar, 1965/1980).

Assumere gli schemi di riproduzione del capitale come cornice introduttiva rappresenta invero un gesto teorico che intende collocare la pedagogia critica entro un orizzonte ove la soggettività non sia presupposta, ma interrogata nella sua produzione materiale fatta di «luoghi, tempi, azioni e, in generale, di esperienze» (Tramma,

³ Si vedano preliminarmente, dal *coté* pedagogico: Broccoli, 1974; Covato, 1983; Granese, 1976; Manacorda, 1971; Massa, 1975; Papi, 1978.

⁴ Su alcuni di questi aspetti, ci siamo soffermati in maniera più distesa in: D'Antone, 2023, 2025.

2010, p. 39). Entro questo quadro riteniamo possibile pensare una pedagogia critica capace di affrontare, senza fughe idealistiche (Massa, 1987, p. 20) e con una piena assunzione di responsabilità ancora più cogente a fronte della «crisi del soggetto» (Fadda, 2008, p. 117), il problema delle nuove subalternità e delle trasformazioni dell'umano nel mondo contemporaneo (Backer, 2022). In sintesi, l'articolo non intende offrire una ricostruzione economica in senso stretto, ma utilizzare gli schemi marxiani della riproduzione come dispositivi teorici per leggere la produzione pedagogica della soggettività (Gallelli, 2019, p. 120).

2. Educazione e riproduzione: il circuito economico della soggettività

Come è ben noto, nel *Capitale*⁵ Karl Marx mostra che il capitale non sia una sostanza, bensì un rapporto sociale (Heinrich, 1991/2023, p. 302; Papi, 2014, p. 123) sintetizzato nella formula della valorizzazione (Bihr, 2010/2011, p. 55):

$$D - M (Mp + F-l) \dots P \dots M' - D'.$$

Si consideri quanto segue. I contributi ormai classici sul tema hanno ben chiarito come un ammontare di denaro (D) venga, in ottica marxiana, anticipato per acquistare merci (M) che comprendono i mezzi di produzione (Mp) e la forza-lavoro (F-l). Nel processo produttivo (P) la forza-lavoro mette in opera i mezzi di produzione e genera un prodotto (M') che, una volta venduto, si converte in un denaro accresciuto (D') contenente un'eccedenza di valore rispetto al capitale inizialmente anticipato.

Ciò che distingue la circolazione capitalistica dalla circolazione mercantile semplice (M-D-M, in cui si scambia una merce contro

⁵ Abbiamo qui preso a riferimento, per le argomentazioni che seguono, i quattro volumi del 1980 (fatte salve le problematiche relative alla mancata unitarietà del progetto editoriale marxiano, su cui qui non potremo soffermarci), editi da Riuniti, a cura, rispettivamente, di Delio Cantimori e Maurice Dobb; Raniero Panzieri; Maria Luisa Boggeri.

denaro per ottenere un'altra merce) è precisamente questo movimento D-M-D' (Papi, 1978, p. 49): non si tratta più di usare il denaro come puro mezzo di scambio, ma di anticiparlo per ottenere più denaro, ossia di un'operazione di valorizzazione (Marx & Engels, 1976, p. 86). Va inoltre ricordato che il presupposto di questo processo sia la particolare merce "forza-lavoro" (Cingoli, 2018, p. 34), il cui valore medio è determinato dal tempo di lavoro necessario a riprodurla (mezzi di sussistenza, servizi, condizioni di vita, etc.), ma il cui consumo nel processo produttivo consente di produrre più valore di quanto sia stato pagato sotto forma di salario. Sicché nel lavoro giornaliero una parte del tempo è necessaria a riprodurre il valore del salario, mentre un'altra produce valore ulteriore: *è questo tempo di lavoro eccedente che si condensa nel plusvalore* (De Marchi, La Grassa & Turchetto, 1994, p. 60).

Non è dunque controverso sostenere come il valore complessivo della merce prodotta (W) possa essere espresso nella forma:

$$W = c + v + pv,$$

ove "c" indica il capitale costante (valore dei mezzi di produzione consumati), "v" il capitale variabile (valore della forza-lavoro, cioè dei salari) e "pv" il plusvalore, ossia il lavoro oggetto di sfruttamento (Ford & Malott, 2015, p. 46). Se considerassimo l'insieme del capitale anticipato come $k = c + v$, il saggio del plusvalore sarebbe il rapporto tra plusvalore e capitale variabile ($pv' = pv/v$), mentre il saggio di profitto emergerebbe da:

$$p' = \frac{pv}{c + v}.$$

Da un lato, il plusvalore è prodotto unicamente dal lavoro vivo (v) nel processo produttivo (Cingoli, 2018, p. 60); dall'altro, esso appare al capitalista nella forma fenomenica del profitto, calcolato sul capitale complessivo anticipato (k). È precisamente lo scarto tra queste due prospettive a rendere possibile una lettura critica delle trasformazioni strutturali del capitalismo pure sul piano dell'educa-

zione (Backer, 2022, p. 140; Baudelot & Establet, 1971, p. 279; Bowles & Gintis, 1976/2011, pp. 10-11).

Perciò, il concetto marxiano di *composizione organica del capitale* (Althusser & Balibar, 1965/1980, p. 306) consente di esprimere il rapporto tra capitale costante e variabile mediando tra le dimensioni tecnico-materiale (rapporto tra mezzi di produzione impiegati e quantità di forza-lavoro necessaria) e di valore (rapporto tra “c” e “v”). È ormai acquisito che la tendenza storica del capitalismo (Marx, 1981, L. III, p. 264) sia quella di aumentare la quota di capitale investita in macchine, impianti, tecnologie e infrastrutture rispetto alla quota destinata alla forza-lavoro, ossia ad accrescere la composizione organica (Mandel, 1964/2001, p. 53):

$$\frac{c}{v} \uparrow.$$

Poiché solo il lavoro vivo genera plusvalore, questa dinamica produce una tensione strutturale. A parità di condizioni, l'aumento relativo di “c” rispetto a “v” tende a comprimere il rapporto tra plusvalore e capitale complessivo anticipato (Ford, 2022, pp. 88-89) – cioè, come abbiamo visto, il saggio di profitto:

$$p' = pv/(c + v).$$

Questo, naturalmente, non indica una “caduta automatica” e lineare, bensì una tendenza di lungo periodo costantemente contrastata da cause antagonistiche⁶ (Marx, 1981, L. III, p. 285 e sgg.). Una simile dinamica si traduce in una serie di effetti che, dal punto di vista pedagogico, non possono essere considerati semplici «sfondi economici» (Tramma, 2024, pp. 67-68): parliamo di crisi ricorrenti, instabilità occupazionale, riconfigurazione permanente delle competenze richieste, produzione di eserciti industriali di riserva, segmentazione territoriale e settoriale della forza-lavoro, ri-

⁶ Tra le cause antagonistiche Marx individua, fra l'altro, intensificazione dello sfruttamento, compressione salariale, riduzione del costo del capitale costante, sovrappopolazione relativa e commercio estero.

chiesta di flessibilità, diffusione della precarietà e intensificazione dei ritmi di lavoro (Marcialis, Orsenigo, Prada & Faucitano, 2010). Così, le nuove forme di subalternità esprimono un movimento strutturale (Barone, 2011, p. 108) che, ridefinendo continuamente chi è funzionale ai processi di valorizzazione e chi ne è eccedente, produce strati di popolazione precaria e periferica. È a partire da questi processi, crediamo, che l'educazione possa entrare in gioco come spazio di mediazione simbolica entro specifiche tensioni strutturali.

3. Ideologia, formazione e produzione delle soggettività: il secondo circuito della riproduzione

Conviene tuttavia rammentare che la riproduzione del capitale non concerna soltanto il ciclo economico D-M-D'. Affinché il processo possa rinnovarsi, è altresì necessario che vengano riprodotte le condizioni materiali e simboliche che lo rendono possibile. Scrive Marx nel I Libro del Capitale (1980):

Qualunque sia la forma sociale del processo di produzione, questo o dev'essere continuativo o deve sempre tornar a percorrere periodicamente gli stessi stadi. Come una società non può smettere di consumare, così non può smettere di produrre. Quindi ogni processo sociale di produzione, considerato in un nesso continuo e nel fluire costante del suo rinnovarsi, è insieme processo di riproduzione (p. 621).

Discutiamo di forza-lavoro, saperi, norme e modelli di condotta che dispongono gli individui a porsi come lavoratori, consumatori, utenti e gruppi di beneficiari dell'intervento educativo. È su questo piano che la riflessione di Louis Althusser (1995/1997) consente di introdurre un secondo circuito, propriamente ideologico, che possiamo schematicamente esprimere nella formula:

$$S - F - S'.$$

Un patrimonio di saperi, valori, rappresentazioni e norme socialmente dominanti (S) viene veicolato e trasformato attraverso

processi formativi (F) in un sapere incorporato (S') sotto forma di competenze espresse, a propria volta, in termini di pratiche rituali «conformi ai buoni costumi» (pp. 187-188).

In questo passaggio il sapere diventa forza produttiva, «capitale umano» (Biesta, 2006/2023, pp. 96-97) e forma di interiorizzazione della logica che regola il ciclo D-M-D'. Così, le istituzioni educative non producono soltanto conoscenze, ma soggetti che *a)* riconoscono come naturale il proprio posto nel mondo, *b)* interiorizzano i ritmi e le norme del lavoro e *c)* apprendono a rappresentare sé stessi secondo categorie compatibili con le esigenze della valorizzazione⁷ (Althusser, 1995/1997, p. 38).

Perciò, mettere in primo piano la logica della riproduzione del capitale significa riconoscere come l'educazione partecipi in modo strutturale alla riproduzione dei rapporti sociali, come per altro lo stesso Althusser (1978/2004, p. 132) ha avuto modo di rimarcare nel 1978 in riferimento alla funzione dello Stato. La trasparenza apparente dell'esperienza educativa – il suo presentarsi come intenzione e progetto disinteressati dello sviluppo, della persona, del cittadino – rischia, così, di occultarne la funzione nel mantenimento complessivo del sistema.

È precisamente un simile occultamento che il decentramento dall'umano, nella prospettiva di una pedagogia critica, intende mettere in questione⁸: non si tratterebbe di assumere il soggetto come dato immediato ma di ricostruirne le condizioni materiali e simboliche di produzione ove si intreccino valorizzazione economica e riproduzione ideologica delle forme dell'umano (Broccoli, 1974, pp. 216-217).

Entro un'articolazione siffatta può essere introdotta, in via euristica, la nozione di F².

Con essa intendiamo designare una funzione riflessiva inerente alla formazione, ovvero il momento in cui il processo formativo possa rendere visibili le condizioni materiali e simboliche della propria operatività. F² indica la possibilità che la formazione si pieghi criticamente su sé stessa, trasformandosi in *contro-interpellazione* –

⁷ Si pensi, a titolo d'esempio, ai concetti di occupabilità, merito, flessibilità e resilienza.

⁸ Si veda il lavoro a cura di Barone, Cucuzza & Ferrante (2024) e, in particolare, le annotazioni di Barone a p. 34.

certo, non una mera presa di coscienza individuale, ma un'effettiva istituzione pedagogica di secondo livello per leggere pratiche, dispositivi e linguaggi entro cui il soggetto viene formato. Tale funzione può prendere forma, ad esempio, in pratiche di supervisione pedagogica (Bianchi & D'Antone, 2024; D'Antone, 2023), analisi critica dei dispositivi istituzionali, decostruzione dei linguaggi dell'occupabilità, del merito e della resilienza, come pure in *setting* riflessivi capaci di interrogare i modi in cui i soggetti vengano riconosciuti, valutati e variamente collocati.

4. *Struttura, livelli, tempi: Althusser e la lettura non lineare dell'esperienza educativa*

Di nuovo, la riflessione di Althusser offre un punto di osservazione assai fecondo. Una delle acquisizioni centrali del suo lavoro consiste nella critica della lettura «a libro aperto» (Althusser & Balibar, 1965/1980, p. 17) dei fenomeni sociali: pratiche, istituzioni e forme della coscienza non si offrono nella trasparenza con cui appaiono, ma sono l'esito di un intreccio di determinazioni materiali che la percezione immediata tende sistematicamente a occultare. Lo *scarto interno al reale* (Bianchi & D'Antone, 2024; D'Antone, 2023) designa precisamente questa mancata coincidenza fra ciò che appare e ciò che produce l'apparire, come pure fra l'esperienza vissuta e l'agglomerato di condizioni che la rendono possibile – dal momento che, come Marx ha mostrato in maniera esemplare nell'*Introduzione del '57*, «il concreto è concreto perché è sintesi di molte determinazioni» (2025, p. 93). In tale prospettiva, l'evento educativo non può essere letto in termini di relazione intersoggettiva (Althusser, 1978/2004, p. 132), ma come effetto strutturato e stratificato di processi materiali complessi.

Giova ricordare che Althusser mostri come ogni pratica si iscriva entro un campo strutturale che non le è esterno, ma interno, determinandone le condizioni di possibilità. Infatti, la causalità che regola tale campo è strutturale (Althusser, 1966/2012), giacché essa non procede da una causa unica verso un effetto altrettanto uni-

voco bensì opera attraverso una pluralità di livelli, ciascuno dotato di una propria temporalità, che interagisce generando effetti non riducibili alla somma delle loro parti. L'esperienza educativa deve dunque essere compresa all'interno di una realtà attraversata da *temporalità differenziali*, ove momenti non contemporanei coesistano e producano effetti reciproci (Althusser & Balibar, 1965/1980, pp. 106-107). Pertanto, la formazione si svolge lungo traiettorie asimmetriche che intrecciano sedimentazioni del passato, configurazioni presenti e futuri possibili (De Giorgi, 2025), producendo tensioni che sfuggono alla percezione immediata dei soggetti coinvolti (Backer, 2022, p. 46)⁹.

Riteniamo una simile visione della temporalità *centrale* per una pedagogia che voglia sottrarsi all'immagine ingenua dell'esperienza umana come processo continuo, unitario e omogeneo. La non contemporaneità dei tempi educativi – fra istituzioni, pratiche professionali, progettualità, culture, ruoli e aspettative – genera uno spazio ove la formazione si configuri come campo di forze eterogenee (Madrussan, 2011, p. 4), in maniere simili ma non coincidenti con quanto viene tematizzato entro il paradigma sistemico (Galimberti, 2024, p. 123). Qui si collocano frizioni, esitazioni e contraddizioni che, sovente, vengono interpretate come difficoltà soggettive, mentre rappresentano effetti materiali del modo in cui i diversi livelli della struttura si articolano (D'Alessandro, 1980, p. 54). Così, l'educazione appare come luogo privilegiato per osservare la maniera in cui l'umano viene prodotto attraverso la sovrapposizione di processi che non coincidono né temporalmente né logicamente. Sicché il soggetto dell'educazione non può essere inteso come un'entità autonoma dotata di un'identità già costituita: esso sarebbe, piuttosto, l'effetto delle *interpellazioni* (Althusser, 1970/1976, p. 71) attraverso cui gli apparati ideologici – scolastici, familiari, culturali, istituzionali – lo riconoscono e gli conferiscono una forma, definendo ciò che può pensare, dire, fare e divenire nella propria traiettoria formativa (Bianchi & D'Antone, 2024). Infatti, l'interpellazione rappresenta un processo continuativo che strut-

⁹ Su una concezione complessa della temporalità entro un alveo di epistemologia della storiografia, come pure del discorso pedagogico, si veda: De Giorgi, 2025.

tura la relazione fra individui e istituzioni, producendo un “io” che riconosce come naturale la propria posizione entro l’ordine sociale. Scrive Althusser (1995/1997):

I soggetti agiscono, avendo riconosciuto che «tutto andava bene» (così), e dicono, perché il conto sia completo: *E così sia!* Questo prova che *non è così*, ma che bisogna che *sia così*, perché le cose siano ciò che devono essere, proferiamo la parola: *perché la riproduzione dei rapporti di produzione sia assicurata*, ogni giorno, in ogni momento, nella «coscienza», cioè nel comportamento materiale degli individui, che occupano i posti che assegna loro la divisione sociale-tecnica del lavoro, nella produzione, nello sfruttamento, nella repressione, nell’ideologizzazione e nella pratica scientifica (p. 200).

In ambito educativo, ciò significa che la relazione formativa *non possa mai dirsi neutrale* (Tramma, 2024, p. 28): essa configura il soggetto attraverso dispositivi, routine e linguaggi che operano come pratiche materiali e simboliche di riconoscimento e misconoscimento (Althusser, 1995/1997, p. 201).

5. Lupo-rini e la decostruzione dell'umano: storia, norme e ideologia

Sarebbe dunque da chiarire quale possa essere il ruolo dell’umano all’interno di un simile rapporto tra libertà e condizionamento (Fabbri, 2020). In proposito, avanziamo l’ipotesi che il pensiero di Cesare Lupo-rini, accanto a quello di Louis Althusser, possa offrire un contributo per comprendere come il decentramento dall’umano non comporti la dissoluzione della soggettività, ma la sua restituzione a un quadro materialistico ove le forme dell’agire, del pensare e del sentire non siano immediatamente date. La sua posizione si distanzia da ogni *umanesimo speculativo*, ossia da prospettive che assumano l’“uomo” come punto di partenza normativo – «ciò significa che la classica domanda *Che cos’è l’uomo?* non va più considerata una domanda pertinente della filosofia» (Lupo-rini, 1974, p. 391), scrive l’autore nel 1968 certamente influenzato da un fecondo scambio con Althusser (Magni, 2019, p. 524).

Per Luporini, la questione dell'uomo non può essere posta come domanda sulla sua "essenza", ma deve essere iscritta nelle condizioni materiali della sua esistenza (Luporini, 1974, p. 27): il soggetto umano è ciò che risulta dalle forme storiche in cui si producono i rapporti sociali e le pratiche che li attraversano. Difatti, se l'umanesimo speculativo concepisce l'uomo come centro stabile della realtà, dotato di attributi ontologicamente definiti, Luporini ne scompone la presunta autoevidenza mostrando come ogni riferimento all'essenza non possa che essere, in ultima istanza, un'astrazione ideologica (p. 195).

La sua critica allo *storicismo* colpisce l'altra grande figura attraverso cui l'umano viene ricondotto a una necessità lineare: la storia come sviluppo progressivo animato da un soggetto sottostante (genere umano, spirito, coscienza). Contro questa identificazione fra soggetto e processo storico, Luporini insiste sul fatto che la storia non abbia un centro unificante e debba essere indagata a partire da articolazioni materiali, pluralità dei ritmi e rapporti di forza che la strutturano¹⁰. Il nesso tra *materialità* e *moralità/normatività* (Macherey, 2009/2011) ne è un importante corollario: la normatività sarebbe l'espressione di rapporti materiali che, nel tempo, si consolidano in forme simboliche e istituzionali considerate naturali – tanto più che, per Luporini, l'individuo vivente è una condizione necessaria ma non sufficiente dell'unità sociale: non può da solo garantire l'organizzazione delle relazioni che costituiscono l'umano, poiché tale unità è prodotta dai rapporti sociali stessi anche quando attraversati da conflitti (D'Antone, 2025, p. 170).

L'ideologia, in questa prospettiva, non sarebbe certo un velo che nasconde una realtà più autentica, ma la forma stessa in cui i soggetti si rapportano al mondo – su un piano certamente imma-

¹⁰ Si veda il testo di Luporini da noi raccolto in (D'Antone, 2025) *Una visione critica dell'uomo*: «Lo storicismo, in qualsiasi sua versione, ci ha abituato a una concezione generica (e, in quanto tale, ideologica e non scientifica) dell'accadere storico. E, più o meno palesemente, esso punta sempre, o in modo prevalente, sulla unicità (*Einmaligkeit*) dell'accadimento storico; cioè tende a isolarlo dalle leggi del suo accadere (la storiografia come esclusiva "considerazione individualizzante"; concezione da cui è affetta anche quasi tutta la storiografia marxista, almeno in Italia)» (p. 197).

ginario, funzionale alla riproduzione sociale, ed entro l'alveo dei rapporti di produzione intesi come oggettività-limite (Luporini, 1969). Essa comprende altresì la dimensione etica che le diverse morali storiche hanno prodotto e trasmesso, valori che, in quanto parte dell'ideologico, possono essere ereditati e trasferiti tra gruppi sociali differenti, innestandosi funzionalmente in condizioni materiali nuove e talora eterogenee rispetto al loro contesto originario (D'Antone, 2025, p. 178).

Cioè a dire, l'umanesimo speculativo e lo storicismo operano come modalità ideologiche che rendono il reale leggibile entro coordinate che stabilizzano l'immagine dell'umano, attenuando o invisibilizzando subalternità, discontinuità ed esclusioni. Giacché, per Luporini, l'ideologia non nasce da un errore percettivo della coscienza, ma dal fatto che i prodotti culturali vengano separati dai processi reali e posti al di sopra delle relazioni storiche e sociali che li generano, invertendo così il rapporto tra idee e condizioni materiali (D'Antone, 2025, p. 340; si veda pure: Massa, 1987, p. 20).

Peraltro, la nozione di contraddizione elaborata da Luporini – in risonanza con la causalità strutturale althusseriana (Luporini, 1974, pp. 121-122) – indica il modo in cui livelli della realtà dotati di logiche e temporalità non omogenee si intersechino producendo forme di effettualità. Ne deriva una pedagogia non come mera scienza della formazione – intendendo la “formazione” come termine neutro o “primitivo” (Baldacci, 2022, pp. 25-26) – bensì come analisi dei conflitti fra norme, ruoli e condizioni materiali della soggettivazione. È in questa zona intermedia che si apre lo spazio della prassi ove intesa come capacità di intervenire nella trama dei vincoli che configurano il soggetto.

Scrive, in proposito, Luporini (1974):

Il condizionamento oggettivo, cioè lo sviluppo oggettivo, non solo include le strutture della soggettività (sia in senso biologico, sia in senso storico-sociale), ma lascia uscire fuori di sé e non abolisce mai il momento specifico della coscienza (p. 125).

Decentrarsi dall'umano non significa, dunque, dissolverlo: significa sottrarlo alle retoriche essenzialiste e alle semplificazioni storicistiche,

restituirlo alla densità delle sue condizioni materiali (che, per Luporini (1969, p. 294), rappresentano l'orizzonte di oggettività di qualsivoglia rapporto interumano) e affidare finalmente alla pedagogia critica il compito di leggere, in tali condizioni, tanto i meccanismi della riproduzione quanto i margini di trasformazione.

6. Decentrare l'umano: i tre livelli della riproduzione e l'emergere della pedagogia critica

Così, un simile decentramento implicherebbe il riconoscimento di una struttura tripartita dei processi di riproduzione.

Come sappiamo, il *primo circuito* D-M-D' non rappresenta soltanto un meccanismo di produzione del valore, ma il dispositivo che definisce chi sia funzionale ai processi di valorizzazione e quali forme di vita siano riconosciute come pienamente umane. La divisione tra capitale costante, capitale variabile e plusvalore, come pure l'aumento della composizione organica, genera forme di subalternità che la pedagogia può utilmente leggere come effetti strutturali e non come deviazioni individuali.

Nel *secondo circuito*, S-F-S', le esigenze della valorizzazione si traducono in forme soggettive: attraverso la formazione, il sapere dominante (S) diventa sapere incorporato (S') rendendo l'educazione il luogo in cui la logica economica trova la propria continuità simbolica, sia pure non deterministica.

Il *terzo livello*, F', designa la torsione critica della formazione: se D-M-D' descrive il movimento della valorizzazione e S-F-S' organizza la riproduzione ideologica, F' rappresenta il punto di discontinuità in cui la formazione si piega criticamente su sé stessa, rendendo visibili le proprie condizioni materiali. Il primo circuito economico non è, infatti, lineare né stabile: la sua dinamica interna è attraversata dalla caduta tendenziale del saggio di profitto (p'), che riduce nel tempo la capacità del capitale di valorizzarsi attraverso il solo lavoro vivo. Tale tendenza può essere sintetizzata nel seguente passaggio:

$$D - M - D' \text{ con } p' \downarrow$$

e costituisce una delle pressioni strutturali che rendono intelligibile l'intensificazione del secondo circuito. La diminuzione strutturale della redditività spinge il sistema verso un ampliamento della sfera della valorizzazione e rende indispensabile la conversione del sapere in risorsa produttiva. Cosicché, il circuito ideologico S-F-S' traduce la crisi economica in una compensazione da parte del soggetto: il sapere dominante (S), mediato dalla formazione (F), diventa sapere incorporato (S') e quindi *capitale umano* (Conte, 2016), ossia forza produttiva che contribuisce a sostenere le controtendenze alla caduta del saggio di profitto. In termini diagrammatici:

$$(D-M-D') \downarrow p' \rightarrow (S-F-S')$$

La formazione si configura quindi come luogo di articolazione complesso e differenziale tra sistema produttivo e riproduzione simbolica, ove la logica economica trova la propria continuità ideologica (Papi, 1978). Qui si apre lo spazio di F', il livello critico, che non si colloca né fuori né oltre i circuiti della riproduzione ma nella loro intersezione. F' (che, intendiamoci, è *altro* rispetto alla coscienza critica del soggetto, a un'ingenua “buona educazione” o a un mero afflato moraleggiante) rappresenta la possibilità che la formazione diventi coscienza delle proprie condizioni materiali e, attraverso tale movimento riflessivo, generi discontinuità¹¹:

$$(D - M - D') + (S - F - S') \rightarrow F'$$

¹¹ Sul piano pedagogico, tale discontinuità va intesa come trasformazione del modo in cui i rapporti di riproduzione vengono resi oggetto di esperienza, parola e analisi. F' può allora essere riconosciuta nei dispositivi formativi che sospendono l'immediatezza dell'adattamento e istituiscono un secondo livello di lettura della pratica (D'Antone, 2023; Riva, 2021): supervisione pedagogica, scritture riflessive, analisi collettiva dei casi, decostruzione dei lessici istituzionali, lavoro critico sui mandati educativi e sulle categorie di bisogno, merito, occupabilità e inclusione – e altro ancora.

Questa è la formula complessiva¹² che qui intendiamo avanzare *en pédagogie*.

Si consideri. F' rappresenta uno fra i possibili elementi antagonisti negli schemi di riproduzione. Perciò, esso non nega l'educazione ma la risemantizza come *gesto strategico* di tipo espressivo, performativo e critico-riflessivo (Massa, 2000), capace di intercettare gli scarti, le non contemporaneità e i resti che la struttura non riesce mai a saturare. La pedagogia critica individua in tali scarti gli spazi liminali ove i soggetti possano prendere distanza dalle interpellazioni dominanti perché la stessa struttura, nella sua mancata simultaneità interna, apre margini di deviazione e rielaborazione da intercettare e tematizzare (Bianchi & D'Antone, 2024). In questa prospettiva, i livelli *economico*, *ideologico* e *critico* costituiscono modalità complementari di lettura della produzione dell'umano:

- il *livello economico* mostra ciò che viene prodotto;
- il *livello ideologico* mostra come lo si produce e riproduce;
- il *livello critico* mostra dove e come questa produzione possa essere interrogata e trasformata.

Risulta ora più evidente come, su questo terreno, convergano tanto Althusser quanto Luporini, qui richiamati come interlocutori entro il discorso pedagogico e le pratiche educative. Certo non in una visione pessimistica né fatalista della formazione (Baldacci, 2016), e neppure nella fuga idealistica di un cambiamento strutturale da affidare al solo discorso pedagogico – infatti, trame extra-pedagogiche entrano, qui, necessariamente in gioco (Annacontini, 2017, p. 38). Piuttosto, nella possibilità che un discorso pedagogico critico possa rendere visibili le condizioni materiali della produzione dell'umano, ne interroghi la genealogia e apra, entro l'acc-

¹² Il terzo livello, F', designa la torsione critica della formazione. Se D-M-D' descrive il movimento della valorizzazione e S-F-S' organizza la riproduzione ideologica delle soggettività, F' indica il punto in cui la formazione può cessare di funzionare esclusivamente come adattamento e divenire analisi delle proprie condizioni di possibilità. In tal senso, F' è funzione critica interna all'educativo, capace di rendere visibili rapporti materiali, norme e interpellazioni che producono il soggetto.

dere educativo, spazi di soggettivazione non conformi alle logiche della valorizzazione. In questo senso, la critica pedagogica non si limita a interpretare la produzione dell'umano (Marx, 1974), ma diviene uno dei luoghi in cui tale produzione possa essere storicamente rimessa in questione, intervenendo criticamente sulle condizioni che la rendono possibile. Giacché questo è il contributo specifico che intendiamo avanzare: pensare la pedagogia critica fuori e oltre qualsivoglia retorica sull'emancipazione del soggetto per configurarsi, finalmente, come analisi materialistica dei processi che, fattivamente, lo producono – in termini di educabilità, valutazione, adattamento ed eccedenza. Del resto, F' nomina precisamente una simile possibilità, coincidente in una contro-formazione che non prometta alcuna soggettività pura, cioè sottratta ai condizionamenti strutturali, ma operi entro gli scarti della riproduzione per rendere pensabile e praticabile una soggettivazione non riducibile alla valorizzazione del capitale.

Bibliografia

- Althusser L. (1965). *Pour Marx*. Paris: Maspero (trad. it. *Per Marx*, Roma: Riuniti, 1974).
- Althusser L. (1966). Sur la genèse. *Décalages*, 1(2) (trad. it. Sulla genesi. *Décalages*, 2012, 1(2), 1-4).
- Althusser L. (1970). Idéologie et appareils idéologiques d'État. *La Pensée*, 151 (trad. it. *Sull'ideologia*, Bari: Dedalo, 1976).
- Althusser L. (1978). Marx dans ses limites. In L. Althusser, *Ecrits philosophiques et politiques* (pp. 357-524). Paris: IMEC (trad. it. *Marx nei suoi limiti*, Milano: Mimesis, 2004).
- Althusser L. (1995). *Sur la reproduction*. Paris: Presses Universitaires de France (trad. it. *Lo Stato e i suoi apparati*, Roma: Riuniti, 1997).
- Althusser L., & Balibar É. (1965). *Lire le Capital*. Paris: Maspero (trad. it. *Leggere Il Capitale*, Milano: Feltrinelli, 1980).
- Annacontini G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *Metis*, 7(2), 35-47.
- Backer D.I. (2022). *Althusser and education*. London: Bloomsbury Academic.
- Baldacci M. (2016). La prassi educativa. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche* (pp. 45-58). Roma: Carocci.

- Baldacci M. (2022). *Praxis e concetto*. Milano: FrancoAngeli.
- Barone P. (2011). *Pedagogia della marginalità e della devianza*. Milano: Guerini.
- Barone P., Cucuzza G., & Ferrante A. (2024) (a cura di). *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*. Milano: FrancoAngeli.
- Baudelot C., & Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspéro.
- Bianchi L., & D'Antone A. (2024). *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé.
- Biesta G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. London & New York: Routledge (trad. it. *Oltre l'apprendimento. Un'educazione democratica per umanità future*, Milano: FrancoAngeli, 2023).
- Bühr A. (2010). *La logique méconnue du «Capital»*. Lausanne: Page Deux (trad. it. *La logica misconosciuta del Capitale*, Milano: Mimesis, 2011).
- Bowles S., & Gintis H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books (ed. Chicago, Haymarket, 2011).
- Broccoli A. (1974). *Ideologia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F., & Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica*. Milano: Mimesis.
- Cingoli M. (2018). *I tre libri del Capitale di Marx*. Milano: Unicopli.
- Conte M. (2016) (a cura di). *La forma impossibile*. Padova: Libreria Universitaria.
- Covato C. (1983). *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*. Urbino: Argalia.
- D'Alessandro P. (1980). *Darstellung e soggettività. Saggio su Althusser*. Firenze: La Nuova Italia.
- D'Antone A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2025) (a cura di). *Luporini. Per una pedagogia critica*. Brescia: Scholé.
- De Giorgi F. (2025). *Le lacrime di Cléo. Storia, sapere e libertà*. Brescia: Scholé.
- De Marchi E., La Grassa G., & Turchetto M. (1994). *Per una teoria della società capitalistica*. Firenze: Nuova Italia Scientifica.
- Engels F. (1976). *Ludwig Feuerbach e il punto d'approdo della filosofia classica tedesca*. Roma: Riuniti.
- Fabbri M. (2020). Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio. In M. Baldacci & E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione* (pp. 98-112). Roma: Avio.
- Fadda R. (2008). Crisi del soggetto e formazione come cura di sé. In E. Colicchi (a cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea* (pp. 115-128). Roma: Carocci.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ford D. (2022). *Encountering Education. Elements for a Marxist Pedagogy*. Madison: Iskra.
- Ford D., & Malott C. (2015). *Marx, Capital, and Education. Towards a Critical Pedagogy of Becoming*. New York: Peter Lang.

- Galimberti A. (2024). *Pensiero sistemico in educazione. Contesti, confini, paradossi*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallelli R. (2019). Esperienza del dolore, autodeterminazione e progettualità formativa. *MeTis*, 9(1), 112-126.
- Granese A. (1976). *Dialettica dell'educazione*. Roma: Riuniti.
- Heinrich M. (1991). *Die Wissenschaft vom Wert: die Marxsche Kritik der politischen Ökonomie zwischen wissenschaftlicher Revolution und klassischer Tradition*. Hamburg: VSA-Verlag (trad. it. *La scienza del valore. La critica marxiana dell'economia politica tra rivoluzione scientifica e tradizione classica*, Milano: PGreco, 2023).
- Luporini C. (1969). Problemi filosofici ed epistemologici. In M. Spinella (a cura di), *Marx vivo (Vol. I, Filosofia e metodologia)* (pp. 286-299). Milano: Mondadori.
- Luporini C. (1974). *Dialettica e materialismo*. Roma: Riuniti.
- Macherey P. (2009). *De Canguilhem à Foucault. La force des normes*. Paris: La Fabrique (trad. it. *Da Canguilhem a Foucault. La forza delle norme*, Pisa: ETS, 2011).
- Madrussan E. (2011). Educazione e fenomeno organizzativo. *Paidentika*, 14(VII), 1-23.
- Magni S.F. (2019). La morale, l'umanesimo e lo storicismo. Le lettere tra Luporini e Althusser. *Paradigmi*, XXXVII(3), 513-534.
- Manacorda M.A. (1971). *Marx e la pedagogia moderna*. Roma: Riuniti.
- Mandel E. (1964). *Initiation à la théorie économique marxiste*. Paris: Cees (trad. it. *Introduzione alla teoria economica marxista*, Bolsena: Massari, 2001).
- Marcialis P., Orsenigo J., Prada G., & Faucitano S. (2010). Ritrovare lo sguardo pedagogico. Uno, nessuno, centomila ruoli per l'educatore. *Animazione Sociale*, 240, 20-29.
- Marx K. (1963). *Scritti inediti di economia politica*. Roma: Riuniti.
- Marx K. (1974). Tesi su Feuerbach. In K. Marx & F. Engels, *Opere scelte* (pp. 187-190). Roma: Riuniti.
- Marx K. (1980). *Il Capitale*. Roma: Riuniti.
- Marx K. (2025). *Discorso sul metodo*. Brescia: Scholé.
- Marx K., & Engels F. (1976). *Riassunto del Capitale*. Bari: Dedalo.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Papi F. (1978). *Educazione*. Milano: Isedi.
- Papi F. (2014). *Dalla parte di Marx. Per una genealogia dell'epoca contemporanea*. Milano: Mimesis.

- Riva M.G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Tramma S. (2024). *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.