Didattica come esperienza educativa e formativa

Campo di frattura e svelamento tra scissione del sapere e riarticolazione dell'esperienza

Maria Grazia Riva[1]

Sommario

La didattica si arricchisce se intesa in un'ottica tridimensionale, oltre il cosiddetto paradigma della *learnification* (Biesta, 2023): essa si configura come esperienza educativa, formativa, partecipativa e democratica, coinvolgente e complessiva (Baldacci, 2025). Di didattica si può parlare da diverse prospettive disciplinari e sotto-disciplinari, in modo più tecnico e specialistico — ad esempio in relazione a metodi, tecniche e strumenti — oppure a partire dall'esperienza contingente dei soggetti oppure, ancora, interrogando le cornici pedagogiche di fondo. In questa direzione, il presente contributo propone di interpretare la didattica come esperienza educativa e formativa globale (hooks, 2020), in cui assumono rilievo le dimensioni soggettive, i contesti, le storie di apprendimento e il dispositivo pedagogico-didattico entro cui tale esperienza prende forma (Massa, 1999; Ferrante, 2017). La didattica viene così concepita come campo complesso e non lineare, all'interno del quale studenti e insegnanti sono pienamente coinvolti in un processo umano e anche «oltre che umano» (Ferrante, 2018), formativo e sociale. Ogni soggetto apprende «prendendo dentro» ciò che l'ambiente propone, lungo traiettorie biografiche articolate che attraversano contesti formali, non formali e informali, secondo una prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeep education*. Anche gli insegnanti sono portatori di una propria storia di apprendimento, che orienta le loro pratiche, le scelte didattiche, la costruzione del dispositivo pedagogico e le modalità di relazione educativa. Tuttavia, è proprio nella concretezza dell'esperienza didattica che emergono i limiti di una visione del sapere costruita su separazioni e riduzioni tipiche della modernità pedagogica. In questo senso, la didattica — proprio per il suo essere un'esperienza concreta, operativa, che realizza pratiche — può essere letta come un punto di frattura in cui si rendono visibili tensioni, eccedenze e dimensioni dell'esperienza — affettive, relazionali e simboliche — che sfuggono a una piena formalizzazione e che sono state spesso marginalizzate o rese invisibili. Interpretare la didattica come esperienza educativa complessiva e non lineare consente quindi di superare una visione giustappositiva dei suoi elementi (docente, studente, metodo, valutazione), aprendo alla possibilità di interrogare ciò che avviene negli «spazi-tra», spesso non immediatamente tematizzato ma decisivo per i processi di apprendimento. In questa prospettiva, si può aprire anche a una diversa concezione della formazione dei docenti (Michelini, 2022), che richiede un elevato grado di riflessività (Mezirow, 2003; Schön, 1993; Biesta, 2022), la capacità di confrontarsi con il proprio non-sapere e la disponibilità a rimettere in discussione pratiche, dispositivi e cornici di senso, assumendo la complessità del giudizio educativo e l'imprevedibilità dell'esperienza formativa.

Parole chiave

Didattica, pedagogia, frattura, eccedenza, opacità.

[1] Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Milano-Bicocca.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026
doi: 10.14605/PD1222602 — ISSN: 2421-2946 — pp. 17-29
Corrispondenza: Maria Grazia Riva — e-mail: mariagrazia.riva@unimib.it

Teaching as an educational and formative experience

A point of rupture and revelation between the fragmentation of knowledge and the rearticulation of experience

Maria Grazia Riva[2]

Abstract

Teaching is enriched when viewed from a three-dimensional perspective, beyond the so-called «learnification» paradigm (Biesta, 2023): it takes the form of an educational, formative, participatory, and democratic experience that is engaging and holistic (Baldacci, 2025). Teaching can be approached from various disciplinary and sub-disciplinary perspectives, in a more technical and specialized manner — for example, in relation to methods, techniques, and tools — or by drawing on the contingent experiences of learners, or else by questioning the underlying pedagogical frameworks. In this vein, this paper proposes interpreting teaching as a holistic educational and formative experience (hooks, 2020), in which subjective dimensions, contexts, learning histories, and the pedagogical-didactic framework within which this experience takes shape are central (Massa, 1999; Ferrante, 2017). Teaching is thus conceived as a complex and nonlinear field, within which students and teachers are fully engaged in a human — and even «beyond human» (Ferrante, 2018) — formative and social process. Each individual learns by «internalizing» what the environment offers, along complex life trajectories that span formal, non-formal, and informal contexts, in line with a perspective of lifelong, lifewide, and lifedeep education. Teachers, too, bring their own learning histories, which shape their practices, pedagogical choices, the design of instructional frameworks, and the nature of their educational relationships. However, it is precisely in the concrete reality of the teaching experience that the limitations of a conception of knowledge — built on the divisions and oversimplifications typical of modern pedagogy — become apparent. In this sense, teaching — precisely because it is a concrete, practical experience that puts practices into action — can be seen as a point of rupture where tensions, excesses, and dimensions of experience — affective, relational, and symbolic — become visible; these elements elude full formalization and have often been marginalized or rendered invisible. Interpreting teaching as a holistic and nonlinear educational experience thus allows us to move beyond a juxtapositional view of its elements (teacher, student, method, assessment), opening up the possibility of examining what takes place in the «interstitial spaces» — which are often not immediately addressed but are crucial to learning processes. From this perspective, we can also embrace a different conception of teacher education (Michelini, 2022), which requires a high degree of reflexivity (Mezirow, 2003; Schön, 1993; Biesta, 2022), the ability to confront one's own lack of knowledge, and a willingness to reexamine practices, mechanisms, and frameworks of meaning, while acknowledging the complexity of educational judgment and the unpredictability of the educational experience.

Keywords

Teaching, pedagogy, rupture, excess, opacity.

[2] Professoressa Ordinaria di Pedagogia generale e sociale, Università di Milano-Bicocca.

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, Issue 2, October 2026
doi: 10.14605/PD1222602 — ISSN: 2421-2946 — pp. 17-29
Correspondence: Maria Grazia Riva — e-mail: mariagrazia.riva@unimib.it

Introduzione

Negli ultimi decenni, la riflessione sulla didattica ha conosciuto un significativo ampliamento delle proprie coordinate teoriche, superando progressivamente modelli lineari e trasmissivi per aprirsi a prospettive più complesse, situate e partecipative. In tale quadro, la critica al paradigma della *learnification* (Biesta, 2023) e la valorizzazione della dimensione democratica e formativa dell'esperienza educativa (Baldacci, 2025; Cappa, 2017; Pastori, Zecca e Zuccoli, 2024) hanno contribuito a ridefinire il ruolo della didattica come spazio non neutro, intrinsecamente relazionale e socialmente situato. Parallelamente, numerosi contributi hanno messo in evidenza la natura non lineare dei processi di insegnamento-apprendimento (Michelini e Martini, 2020), la centralità delle pratiche e dei contesti (Schatzki, 2012), nonché la rilevanza dei dispositivi pedagogici all'interno dei quali tali processi prendono forma (Massa, 1999; Ferrante, 2017; Palmieri, 2018). In questa prospettiva, la didattica è sempre meno intesa come semplice applicazione di metodi e tecniche e sempre più come campo esperienziale complesso, attraversato da dimensioni cognitive, affettive, relazionali e istituzionali. Pur nel riconoscimento di tale complessità, molte elaborazioni contemporanee continuano a inscriversi, almeno implicitamente, entro un apparato concettuale ereditato dalla modernità, caratterizzato da una serie di scissioni — tra mente e corpo, sapere ed esperienza, cognitivo e affettivo, soggetto e relazione — che hanno storicamente contribuito a strutturare il discorso pedagogico. Tali separazioni, pur avendo favorito lo sviluppo di strumenti analitici efficaci e di una solida tradizione riflessiva, hanno anche prodotto forme di riduzione e di marginalizzazione, rendendo difficilmente tematizzabili alcune dimensioni fondamentali dell'esperienza educativa. In questo senso, il sapere pedagogico può essere letto come prodotto di un campo strutturato di relazioni e di rapporti di forza, nel quale alcune forme di conoscenza acquisiscono maggiore legittimità a scapito di altre (Bourdieu, 2013). Alcune prospettive centrate sulla relazione, sulla cura e sulla dimensione affettiva (per esempio, tra gli altri: Bowlby, 1988; Winnicott, 2000; Noddings, 2003), così come le riflessioni etico-filosofiche sul riconoscimento dell'altro e sulla responsabilità (Levinas, 1961; Derrida, 1991), possono essere interpretate come tentativi, differenti tra loro e non privi di tensioni, di riportare all'attenzione aspetti dell'esperienza educativa a lungo rimasti sullo sfondo. In tale prospettiva, la rinnovata centralità delle categorie di relazione, responsabilità e dimensione simbolico-affettiva può essere letta come l'indizio di una trasformazione più profonda delle cornici interpretative attraverso cui il sapere educativo comprende la formazione e i processi di apprendimento, segnalando una delle fratture cui si fa riferimento in questo articolo. È proprio in questo scenario che la didattica può essere reinterpretata non soltanto come ambito applicativo o tecnico, ma anche come luogo privilegiato

di emersione di tali tensioni. Nella concretezza dell'esperienza didattica, infatti, le scissioni teoriche che hanno strutturato il sapere pedagogico incontrano i propri limiti, dando luogo a frizioni, disallineamenti ed eccedenze che non risultano pienamente integrabili nei modelli disponibili. La didattica si configura così come punto di frattura, in cui diventa possibile osservare come dimensioni storicamente separate tornino a intrecciarsi, spesso in forme non lineari e non prevedibili. In questa prospettiva, il presente contributo si colloca nell'orizzonte di una possibile pedagogia del vivente, intesa non come riferimento al solo dato biologico o all'immediatezza dell'esperienza, ma come trama stratificata che comprende dimensioni storiche, genealogiche e transgenerazionali, così come aperture al simbolico e al più-che-umano. Si pensa qui a una pedagogia che non assume il proprio apparato concettuale come definitivamente adeguato, ma lo espone alla prova di un'esperienza educativa incarnata, affettiva e non innocente, e che opera sul bordo del dicibile, riconoscendo l'esistenza di elementi eccedenti rispetto alle categorie concettuali e di linguaggio disponibili all'interno degli esiti epistemologici, teorici, metodologici del pensiero occidentale. A partire da queste premesse, l'obiettivo dell'articolo è duplice: da un lato, mettere in luce i limiti storicamente determinati dell'apparato concettuale attraverso cui la didattica è stata pensata; dall'altro lato, mostrare come la didattica stessa, intesa come esperienza educativa e formativa complessiva, possa costituire uno spazio di riarticolazione del sapere pedagogico. In esso diventa possibile riconoscere, nominare — seppur parzialmente — e lavorare quelle dimensioni dell'esperienza strutturali (Massa, 1987; 1997) che, pur rimanendo in parte opache, continuano, inevitabilmente in quanto costitutive, a svolgere un ruolo decisivo nei processi formativi.

Le scissioni del sapere e i limiti dell'apparato concettuale pedagogico

Per comprendere la portata di una lettura della didattica come esperienza educativa e formativa complessiva, è necessario situarla all'interno di una più ampia riflessione sui modi in cui il sapere pedagogico — e, più in generale, il pensiero occidentale moderno — si è storicamente costruito. Tale costruzione non è avvenuta in modo neutro o lineare, ma attraverso una serie di operazioni di differenziazione e separazione che hanno progressivamente dato forma a distinzioni divenute strutturali: tra mente e corpo, tra soggetto e relazione, tra cognitivo e affettivo, tra razionalità ed esperienza vissuta, tra sapere ed esperienza, tra tecnica e significato, tra individuo e società. Queste distinzioni hanno senza dubbio contribuito allo sviluppo di strumenti analitici potenti, rendendo possibile una sistematizzazione dei processi educativi e una formalizzazione delle pratiche didattiche. Tuttavia, esse hanno anche comportato una parziale riduzione della complessità dell'esperienza, selezionando alcuni

aspetti come centrali e relegandone altri in posizioni marginali o implicite. In tal senso, l'apparato concettuale della pedagogia contemporanea appare, da un lato, particolarmente maturo sul piano della descrizione e della progettazione; dall'altro lato, esposto al rischio di non riuscire a dare pienamente conto di dimensioni dell'esperienza che eccedono le categorie concettuali e persino linguistiche disponibili. La stessa distinzione tra insegnamento e apprendimento, problematizzata dal paradigma della *learnification* (Biesta, 2023), può essere letta come espressione di questa tendenza alla separazione, così come la tradizionale attenzione privilegiata per gli aspetti cognitivi rispetto a quelli affettivi e relazionali. Analogamente, la distinzione tra teoria e pratica ha storicamente contribuito a collocare per certi aspetti la didattica in una posizione subordinata, intesa come ambito applicativo di modelli elaborati altrove, piuttosto che come spazio dotato di una propria densità epistemica. Tuttavia, come mostrano numerosi contributi sviluppatisi nel corso del Novecento e nei primi decenni del Duemila, tali separazioni tendono a incrinarsi quando vengono messe alla prova dell'esperienza. Tra gli altri, le ricerche sull'attaccamento (Bowlby, 1988), le elaborazioni psicoanalitiche e pedagogiche di Winnicott (Winnicott, 2000), le prospettive dell'etica della cura (Noddings, 2003), le riflessioni sul riconoscimento e sull'alterità (Levinas, 1961; Derrida, 1991) così come i molteplici contributi del pensiero femminista — per citare solo alcune delle molteplici prospettive critiche — hanno contribuito, da prospettive differenti, a problematizzare alcune delle principali opposizioni ereditate dalla modernità, riportando al centro la natura relazionale, situata e interdipendente dell'esperienza umana. Pur nelle loro differenze, tali prospettive condividono l'intuizione che alcuni aspetti fondamentali dell'esperienza — legati alle dinamiche di potere, alle tensioni che attraversano ruoli e rapporti educativi, alle implicazioni delle asimmetrie di poteri e saperi, alla relazione, alla vulnerabilità, alla dipendenza reciproca e alla responsabilità — non possono essere ridotti a variabili tecniche o procedurali né a elementi accessori. In molti casi, esse rappresentano piuttosto tentativi di dare forma teorica a una eccedenza rispetto ai modelli dominanti, mostrando come ciò che era stato marginalizzato o reso implicito continui a operare in modo decisivo nei processi educativi. In questa luce, la crescente attenzione contemporanea per dimensioni quali la cura, la dimensione emotiva e affettiva, l'attenzione alle cosiddette competenze non cognitive e trasversali, la relazione e la partecipazione può essere interpretata non come semplice innovazione, ma come segnale di un più profondo tentativo di riarticolazione del sapere pedagogico. Tale riarticolazione non implica l'abbandono delle acquisizioni della modernità ma richiede piuttosto una loro ridefinizione alla luce di ciò che esse stesse non riescono pienamente a contenere o a nominare. È infatti nel confronto con queste dimensioni eccedenti che emergono i limiti storicamente determinati dell'apparato concettuale disponibile. Limiti che non vanno intesi

come difetti accidentali ma come effetti di un processo storico che ha privilegiato alcune modalità di conoscenza a scapito di altre, producendo al contempo potenti strumenti di analisi, concetti, parole così come zone di opacità. In questo scenario, la questione non è tanto quella di sostituire un paradigma con un altro, quanto di interrogare le condizioni di possibilità del sapere pedagogico stesso, riconoscendo il carattere situato, parziale e storicamente determinato delle sue categorie. È all'interno di questo processo di interrogazione che si apre lo spazio per una diversa valorizzazione della didattica, non più intesa come semplice ambito applicativo ma come luogo in cui tali limiti diventano potenzialmente visibili, esperibili e, in alcuni casi, trasformabili. Se venisse accolto questo squarcio di una visione che cambia lo sguardo, si aprirebbero ampi spazi di svelamento radicale delle radici dell'esperienza didattica e formativa, aprendo la strada ad azioni e progetti didattico-pedagogici completamente ridefiniti proprio perché reinterpretati in questa direzione.

La didattica come campo di fratture: eccedenza dell'esperienza e riarticolazione del sapere

Se le scissioni che hanno strutturato il sapere pedagogico moderno diventano visibili quando vengono interrogate attraverso le analisi storiche, sociali, le genealogie del potere e le prospettive intersezionali (Foucault, 2017; Bourdieu, 2013; Massa, 2003; Crenshaw, 1989), è nella concretezza dell'esperienza didattica che tali scissioni si rendono pienamente esperibili. La didattica, infatti, non si limita a riflettere assetti teorici già dati ma si configura come uno spazio in cui tali assetti vengono costantemente messi alla prova, mostrando la loro parzialità e, talvolta, la loro inadeguatezza. In questa prospettiva, la didattica può essere interpretata come un campo esperienziale complesso, attraversato da molteplici dimensioni (Massa, 1987; 1997) — cognitive, affettive, inconsce, relazionali, simboliche, materiali, di potere, organizzative e istituzionali — che non si lasciano ridurre a una semplice logica di progettazione e controllo. Tale campo non si presenta come uno spazio pienamente governabile ma come un insieme dinamico di pratiche (Schatzki, 2012) che si intrecciano, si sovrappongono e talvolta entrano in tensione tra loro, dando luogo a configurazioni sempre situate e mai completamente prevedibili. È proprio all'interno di questo intreccio che emergono quelle che possono essere definite come fratture: momenti in cui le aspettative, i dispositivi e le interpretazioni non coincidono, rendendo visibili disallineamenti che non possono essere interamente ricondotti a errori o disfunzioni. Tali fratture non rappresentano semplicemente criticità da superare ma costituiscono, piuttosto, indicatori di una eccedenza dell'esperienza rispetto ai modelli teorici, concettuali e linguistici che pretendono di descriverla o governarla. In questo senso, ciò che emerge nella didattica non è

soltanto la complessità dei processi di insegnamento-apprendimento ma una tensione più profonda tra l'apparato concettuale disponibile, la realtà dell'esperienza educativa, il dispositivo pedagogico che la struttura al fondo. Le categorie attraverso cui si interpreta l'azione didattica — ad esempio quelle relative alla progettazione, al metodo, alla trasposizione didattica, alla partecipazione, alla valutazione — tendono infatti spesso a presupporre una certa coerenza del processo, mentre l'esperienza concreta mostra configurazioni spesso disallineate, ambigue o parzialmente opache (Massa, 1992; Cappa, 2017). Queste dinamiche risultano ancora più evidenti se si considerano le dimensioni inconsce, affettive e relazionali dell'esperienza didattica. Nonostante siano oggi ampiamente riconosciute come rilevanti, tali dimensioni sfuggono a una piena formalizzazione e continuano a essere difficilmente integrabili all'interno di un linguaggio procedurale, formale e tecnico. Esse si manifestano, ad esempio, nelle forme del disagio, della resistenza o, al contrario, di momenti di riconoscimento e di risonanza, che non possono essere completamente previsti né controllati con gli strumenti concettuali elaborati dal sapere pedagogico occidentale (Massa, 2003; Biesta, 2022; Rosa, 2020). Tali dimensioni possono essere lette anche alla luce delle prospettive che mettono in evidenza la circolazione sociale degli affetti e il loro ruolo nella costruzione delle relazioni e delle appartenenze (Ahmed, 2004). In questa prospettiva, le fratture non sono eventi marginali ma momenti in cui il campo didattico rende visibili tensioni latenti tra pratiche, normatività e posizionamenti. Come suggeriscono le prospettive che enfatizzano il «conflitto delle interpretazioni» (Ricoeur, 1969), ciò che si dà nell'esperienza didattica non è mai univoco ma emerge attraverso una pluralità di letture situate, spesso non coincidenti. La didattica diventa così uno spazio in cui interpretazioni diverse si incontrano, si scontrano o si sovrappongono, senza che una possa definitivamente esaurire il campo. Allo stesso tempo, tali fratture possono essere lette come punti di possibile riarticolazione. In alcuni casi, infatti, la visibilizzazione di elementi precedentemente marginalizzati o esclusi può produrre movimenti di riorganizzazione simbolica del campo, come avviene quando determinate posizioni o vissuti trovano riconoscimento all'interno della relazione educativa. In tal senso, queste dinamiche possono essere avvicinate alle teorie del riconoscimento, che evidenziano come la legittimazione dell'esperienza dell'altro costituisca una condizione fondamentale per la costruzione di relazioni non oppressive (Honneth, 1995). Questi processi non conducono a una risoluzione definitiva delle tensioni ma aprono spazi di trasformazione situati, sempre parziali e non garantiti. Ne deriva una concezione della didattica non come spazio di applicazione lineare di principi ma come campo intrinsecamente non neutro né «innocente», in cui si intrecciano differenti forme di normatività: quelle istituzionali, che regolano e orientano le pratiche; quelle esplicite, legate ai valori dichiarati; quelle implicite o latenti, inscritte nelle dinamiche di potere

e nelle storie dei soggetti coinvolti; quelle critiche o contro-egemoniche, che ne contestano i presupposti e ne rendono visibili i limiti (Freire, 2018; hooks, 2020; Riva e Crescenza, 2025). È proprio nella frizione tra queste dimensioni che emergono le tensioni più significative dell'esperienza educativa. In questo scenario, la didattica non si limita a riflettere il sapere pedagogico ma contribuisce a trasformarlo, se viene ascoltato il momento di svelamento del mondo del sottosuolo (Annacontini, 2014) cui apre la didattica quando intesa come dispositivo di manifestazione di fratture. È nel confronto con le eccedenze dell'esperienza che le categorie teoriche mostrano i propri limiti e si aprono alla possibilità di essere riarticolate. La didattica si configura così come uno spazio privilegiato in cui il sapere pedagogico può essere non solo applicato ma anche interrogato e, in parte, ridefinito quando valorizza i punti di frattura cui la didattica dà modo di manifestarsi grazie alle concrete pratiche quotidiane che realizza. In questa prospettiva, le fratture dell'esperienza didattica possono essere lette anche alla luce di quelle prospettive pedagogiche che riconoscono il ruolo del disagio nei processi formativi. La cosiddetta «pedagogy of discomfort» (Boler, 1999) mette infatti in evidenza come momenti di disallineamento, resistenza o esposizione emotiva non costituiscano semplici ostacoli ma condizioni attraverso cui possono attivarsi processi di apprendimento critico. In questa direzione, il disagio non viene inteso come elemento da eliminare ma come segnale di una tensione tra ciò che è dato e ciò che viene messo in discussione. Tale prospettiva consente di leggere le fratture non solo come effetti della non coincidenza tra modelli e esperienza ma, anche, come spazi potenziali di trasformazione, in cui si apre la possibilità di rielaborare posizionamenti, significati e relazioni.

Responsabilità, posizionamento e pratiche di abitabilità del campo didattico

Se la didattica si configura come campo attraversato da fratture, eccedenze e tensioni non pienamente integrabili con l'apparato concettuale dominante, emerge con forza la necessità di interrogare il ruolo dei soggetti che la abitano. In un contesto in cui non è possibile fare affidamento su una piena governabilità dei processi, l'azione educativa non può essere pensata nei termini di una semplice applicazione di modelli ma richiede l'assunzione di una postura riflessiva e situata. In questa prospettiva, il concetto di responsabilità assume un significato specifico. Non si tratta solamente di aderire a principi normativi o di perseguire obiettivi dichiarati ma di riconoscere la propria implicazione all'interno di un campo non neutro, attraversato da pluralità di normatività, dinamiche di potere e storie individuali e collettive. La responsabilità non coincide dunque con il controllo degli esiti bensì con la consapevolezza del proprio posizionamento e degli effetti — sempre parzialmente imprevedibili — delle proprie azioni. Il posizionamento, in questo senso, si configura come una categoria centrale. Esso

rimanda alla necessità di esplicitare il luogo da cui si guarda, si interpreta e si agisce, riconoscendo il carattere situato e parziale di ogni prospettiva. Lungi dall'essere un limite, tale consapevolezza apre la possibilità di un confronto tra interpretazioni differenti, in linea con la nozione di «conflitto delle interpretazioni» (Ricoeur, 1969), che consente di mantenere aperto il campo senza ridurlo a una visione univoca. Allo stesso tempo, riconoscere la pluralità delle interpretazioni implica anche confrontarsi con il rischio di trovare forme di chiusura del pensiero, che possono essere lette, in termini ampi, come dinamiche dissociative. Si possono indicare ad esempio modalità attraverso cui le proprie categorie di lettura vengono assunte come neutre o autosufficienti, perdendo di vista le condizioni storiche e posizionali che le rendono possibili. In questo senso, la dissociazione non viene intesa come fenomeno individuale ma come modalità diffusa del pensiero storico-collettivo che, quando non tematizzata, contribuisce a naturalizzare assetti dati e a invisibilizzarne la dimensione politica, intesa come coscienza dei propri condizionamenti sociali, economici, culturali. In tale quadro, la responsabilità assume anche la forma di una pratica di riapertura: rendere visibili le condizioni del proprio vedere, nominare il proprio posizionamento, mantenere aperta la pluralità delle interpretazioni, sottraendo tutte le cosiddette eccedenze all'ampio ambito di marginalità dove sono state collocate; mettendo in crisi il dispositivo di invisibilizzazione in azione nel pensiero occidentale, che si muove per esclusioni e lateralizzazioni del non conforme. Ciò non conduce a una dissoluzione relativistica ma a una diversa modalità di abitare il campo, in cui l'azione educativa si configura come intervento situato, consapevole dei propri limiti e delle proprie implicazioni storiche, sociali, culturali, di potere, intersezionali e patriarcali. Accanto a questa dimensione epistemica, emerge con altrettanta forza la questione delle condizioni affettive e relazionali che rendono possibile l'abitabilità dell'esperienza didattica. Se, come visto, la modernità ha contribuito a marginalizzare alcune dimensioni legate alla relazione e alla cura, numerosi contributi hanno successivamente tentato di reintegrarle, evidenziando come senza tali condizioni i processi educativi e di apprendimento risultino difficilmente sostenibili. Tuttavia, anche in questi casi, permane una difficoltà nel dotarsi di un linguaggio pienamente adeguato. Alcune dimensioni dell'esperienza educativa — riconducibili a forme di attenzione, disponibilità e apertura all'altro — eccedono infatti le categorie metodologiche, formali e tecniche e tendono a rimanere sullo sfondo o a essere tradotte in termini che ne attenuano la portata. Nel lessico comune, esse vengono talvolta ricondotte alla nozione di «amorevolezza», termine problematico in ambito accademico ma capace di segnalare, proprio per la sua eccedenza, un'area dell'esperienza difficilmente riducibile. Tale difficoltà non costituisce un limite da eliminare ma un elemento con cui lavorare. Riconoscere che alcune dimensioni restano solo parzialmente nominabili significa accettare che l'esperienza educativa eccede sempre i dispo-

sitivi concettuali disponibili, senza per questo risultare irrilevante. Al contrario, proprio tali dimensioni contribuiscono in modo decisivo a rendere possibile il processo formativo globale, operando spesso in modo implicito ma strutturale. In questa prospettiva, la trasformazione non coincide con la risoluzione delle tensioni quanto con la possibilità di sviluppare pratiche capaci di renderle abitabili. Tra queste, si possono individuare almeno tre movimenti fondamentali: la visibilizzazione di ciò che tende a restare implicito o marginalizzato; il riconoscimento delle posizioni e delle storie in gioco; la disponibilità ad agire senza garanzie di esito, assumendo il carattere aperto e non lineare dell'esperienza educativa. Ne deriva una concezione della didattica come spazio in cui responsabilità e trasformazione si intrecciano in modo non riducibile a procedure. Agire didatticamente significa, in questo senso, intervenire in un campo attraversato da tensioni ed eccedenze, senza poterle eliminare definitivamente, contribuendo — in modo situato e sempre parziale — alla loro rielaborazione. È in questa possibilità di abitare il campo, piuttosto che di dominarlo, che si apre uno spazio per una trasformazione non ingenua, capace di tenere insieme consapevolezza dei limiti e apertura di possibilità e, soprattutto, di spingere a cambiare l'apparato concettuale finora utilizzato per la didattica. Infatti, esso ha nelle radici strutturali della sua costruzione un insieme di scissioni che portano opacità nel campo didattico e non permettono di realizzare una descrizione completa della densità delle dinamiche esperienziali in atto.

Esempi di frattura nell'esperienza didattica: tra disallineamento e possibilità di riarticolazione

Per rendere più concreta la prospettiva fin qui delineata, è possibile considerare alcune situazioni didattiche in cui le fratture del campo emergono in modo particolarmente evidente. Un primo esempio riguarda le pratiche che mirano a promuovere la partecipazione attiva degli studenti. In molti contesti, l'introduzione di attività dialogiche o collaborative viene progettata in nome di valori quali inclusione e democrazia. Tuttavia, nella pratica, tali dispositivi possono generare esiti differenziati: mentre alcuni studenti colgono l'opportunità di espressione, altri possono vivere situazioni di esposizione, disagio o auto-esclusione. In questo caso, la frattura rende visibile il disallineamento tra una normatività esplicita (partecipazione) e le dinamiche relazionali e affettive effettivamente in gioco. Un secondo esempio riguarda la valutazione. Le procedure valutative sono spesso concepite come strumenti oggettivi di misurazione dell'apprendimento, tuttavia nella loro applicazione concreta emergono elementi che eccedono tale impostazione: vissuti di ansia, percezioni di ingiustizia, dinamiche di riconoscimento o di esclusione. Anche in questo caso, la didattica mostra come una categoria apparentemente tecnica sia attraversata da dimensioni relazionali e simboliche

che ne modificano profondamente il significato. Un ulteriore esempio può essere individuato nelle situazioni in cui emergono conflitti in aula, talvolta legati a differenze culturali, sociali o personali. Tali momenti vengono spesso trattati come problemi da gestire o da ridurre. Potrebbero però essere anche letti come punti di emersione di tensioni più profonde, che mettono in questione assetti impliciti del contesto educativo. In questi casi, la frattura non coincide con una semplice disfunzione ma con un'occasione in cui il campo rende visibili dinamiche latenti. Infine, si possono considerare situazioni in cui il riconoscimento di vissuti o posizioni marginalizzate produce una momentanea riorganizzazione del campo. Quando uno studente, ad esempio, si sente finalmente ascoltato o legittimato nella propria esperienza, possono emergere effetti di distensione e di riassetto relazionale che non erano stati previsti a livello progettuale. Tali episodi mostrano come la visibilizzazione e il riconoscimento possano generare movimenti di trasformazione situata, pur senza eliminare la presenza di tensioni di fondo. Questi esempi evidenziano come la didattica non possa essere compresa unicamente in termini di efficacia dei dispositivi o di coerenza dei modelli. Essa richiede invece di essere letta come campo in cui differenti dimensioni — cognitive, affettive, relazionali e normative — si intrecciano producendo configurazioni non lineari. Le fratture che emergono non rappresentano semplicemente ostacoli quanto piuttosto momenti attraverso cui il campo educativo rende visibile, svela la propria complessità, aprendo possibilità di rielaborazione che restano sempre situate, parziali e non garantite, soprattutto finché si resta dentro a un apparato concettuale che non le contempla. Un diverso modo di pensare può aprire una concettualizzazione che ricomprende la normale inquietudine esistenziale e il normale flusso dinamico delle molte dimensioni dell'esperienza, considerando tutte le cosiddette eccedenze non come tali ma come normali movimenti dell'esperienza.

Conclusioni

Il percorso proposto ha inteso mostrare come la didattica — lungi dall'essere un ambito meramente applicativo o tecnico — possa essere interpretata come esperienza educativa e formativa complessa che non raggiunge per forza gli esiti progettati, così come un luogo privilegiato in cui il sapere pedagogico incontra i propri limiti strutturali, in quanto figlio del pensiero occidentale scisso. Le scissioni che hanno storicamente strutturato il pensiero educativo — tra cognitivo e affettivo, tra soggetto e relazione, tra sapere ed esperienza e così via — non si presentano nella didattica come semplici categorie teoriche bensì come tensioni vissute, che emergono nella concretezza delle pratiche. In questa prospettiva, la didattica si configura come punto di frattura, in cui si

rendono visibili dinamiche che eccedono i modelli disponibili e che mettono in discussione la pretesa di una piena governabilità dei processi educativi. Non si tratta, tuttavia, di assumere tale eccedenza come limite paralizzante né di ricondurla a una nuova forma di presunta sistematizzazione, quanto di riconoscerla come condizione strutturale dell'esperienza formativa. Ciò implica una revisione del modo stesso di intendere il sapere pedagogico, non più concepito come insieme di categorie esaustive ma come discorso situato, parziale e continuamente esposto alla prova dell'esperienza. In questo senso, la didattica non si limita a ricevere e applicare teorie. Contribuisce a riarticolarle, rendendo visibili quelle dimensioni — affettive, relazionali, simboliche, di potere — che storicamente sono state marginalizzate o rese difficilmente dicibili. All'interno di questo quadro, l'azione didattica si configura come pratica intrinsecamente responsabile, che richiede il riconoscimento del proprio posizionamento e la disponibilità a operare in un campo non neutro, attraversato da pluralità di normatività e da tensioni non pienamente componibili. La trasformazione, in questa prospettiva, non coincide con la risoluzione delle fratture ma con la possibilità di sviluppare pratiche capaci di renderle abitabili, attraverso processi di visibilizzazione, riconoscimento e rielaborazione situata. Infine, il riconoscimento dell'eccedenza dell'esperienza implica anche la consapevolezza dell'esistenza di dimensioni che resistono a una piena formalizzazione, qualora la formalizzazione venga ricondotta alle definizioni classiche. Alcuni aspetti fondamentali del processo educativo — legati alla relazione, alla disponibilità e a forme di apertura all'altro, che nel linguaggio comune vengono talvolta ricondotte alla nozione di «amorevolezza» — non possono essere pienamente tradotti in categorie progettuali, procedurali e tecniche, senza perdere parte della loro portata, almeno fintanto che si rimane entro gli apparati concettuali che hanno storicamente orientato il pensiero occidentale. In questa direzione, alcune prospettive pedagogiche hanno esplicitamente riportato al centro la dimensione dell'amore come pratica educativa e politica, sottolineandone il carattere trasformativo (hooks, 2000). Lungi dall'essere irrilevanti, marginali o accessori, tali dimensioni costituiscono una componente essenziale dell'esperienza didattica, operando spesso in modo implicito ma risultando determinanti per la qualità dei processi educativi. Una teoria della didattica che voglia mantenersi vitale non può dunque limitarsi a descrivere e regolare i processi; deve essere in grado di riconoscere ciò che eccede le proprie categorie, accogliendo le inquietudini e accettando di operare sul bordo del dicibile. È in questa tensione tra ciò che può essere nominato e ciò che continua a sfuggire che si apre la possibilità di una riarticolazione del sapere pedagogico, aprendosi a una nuova comprensione radicale per progettare, realizzare e accompagnare in modo più consapevole l'esperienza educativa e formativa nella sua complessità.

Bibliografia

Ahmed S. (2004), *The cultural politics of emotion,* Edimburgo, Edinburgh University Press.

Annacontini G. (2014), *Pedagogia dal sottosuolo,* Torino, L'Harmattan.

Baldacci M. (2025), *La scuola secondo la Costituzione,* Roma, Carocci.

Biesta G.J.J. (2022), *Riscoprire l'insegnamento,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

Biesta G.J.J. (2023), *World-centred education: A view for the present,* Londra, Routledge.

Boler M. (1999), *Feeling power: Emotions and education,* New York, NY, Routledge.

Bourdieu P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement,* Parigi, Minuit.

Bourdieu P. (2013), *Homo academicus,* Bari, Dedalo.

Bowlby J. (1988), *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development,* Londra, Routledge.

Cappa F. (2017), *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica,* Milano, FrancoAngeli.

Crenshaw K.W. (1989), *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics,* «University of Chicago Legal Forum», vol. 1, pp. 139-167.

Derrida J. (1991), *Donner le temps. 1. La fausse monnaie,* Parigi, Éditions Galilée.

Ferrante A. (2017), *Che cos'è un dispositivo pedagogico,* Milano, FrancoAngeli.

Ferrante A. (2018), *Dialoghi sul postumano,* Milano, Mimesis.

Foucault M. (2017), *Sorvegliare e punire,* Torino, Einaudi.

Freire P. (2018), *Pedagogia degli oppressi,* Torino, Edizioni Gruppo Abele.

Honneth A. (1995), *The struggle for recognition,* Cambridge, Polity Press.

hooks b. (2000), *All about love: New visions,* New York, NY, William Morrow.

hooks b. (2020), *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà,* Roma, Meltemi.

Levinas E. (1961), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité,* L'Aia, Nijhoff.

Massa R. (1987), *Educare o istruire?,* Milano, Unicopli.

Massa R. (1992), *La clinica della formazione,* Milano, FrancoAngeli.

Massa R. (1997), *Cambiare la scuola,* Roma-Bari, Laterza.

Massa R. (1999), *Cambiare la scuola,* Roma-Bari, Laterza.

Massa R. (2003), *Le tecniche e i corpi,* Milano, Unicopli.

Mezirow J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti,* Milano, Raffaello Cortina Editore.

Michelini M.C. (2022), *Fare comunità di pensiero. Insegnamento come pratica riflessiva,* Milano, FrancoAngeli.

Michelini M.C. e Martini M. (2020), *Il curricolo integrato,* Milano, FrancoAngeli.

Noddings N. (2003), *Caring: A feminine approach to ethics and moral education,* Berkeley, CA, University of California Press.

Palmieri C. (2018), *Dentro il lavoro educativo,* Milano, FrancoAngeli.

Pastori G., Zecca L. e Zuccoli F. (2024), *Cantieri aperti e scuole in costruzione,* Milano, FrancoAngeli.

Ricoeur P. (1969), *Le conflit des interprétations,* Parigi, Seuil.

Riva M.G. e Crescenza G. (2025), *Dalle narrazioni dominanti a quelle contro-egemoniche: educare al genere nella scuola che cambia,* «Women & Education», vol. 3, n. 6, pp. 37-42.

Rosa H. (2020), *Pedagogia della risonanza,* Brescia, Scholè.

Schatzki T.R. (2012), *A primer on practices: Theory and research,* Oxford, Oxford University Press.

Schön D.A. (1993), *Il professionista riflessivo,* Bari, Dedalo.

Winnicott D.W. (2000), *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo,* Roma, Armando.