

SAGGI – ESSAYS

CARTOGRAFIE DEL MOLTEPLICE:
SFIDE E ORIZZONTI DELLA RICERCA PEDAGOGICA
PER MAPPARE NUOVE SOGGETTIVITÀ EMERGENTI

MAPPING THE MANIFOLD:
CHALLENGES AND HORIZONS OF PEDAGOGICAL
RESEARCH IN CHARTING NEW
EMERGING SUBJECTIVITIES

Maria Benedetta Gambacorti-Passerini (Università di Milano-Bicocca)
<http://orcid.org/0000-0003-4846-8596>

*Guendalina Cucuzza (Università di Milano-Bicocca)**
<http://orcid.org/0000-0002-7341-8331>

La rapida evoluzione tecnoscientifica nella contemporaneità sta cambiando costantemente le condizioni di esistenza degli individui. Questa instabilità ha effetti disorientanti ma paradossalmente unificanti in quanto orienta alla costruzione di soggettività all'altezza delle sfide del presente secondo logiche performative, abiliste e omologanti. Tuttavia, tra le maglie di questo processo si creano soggettività plurali che sfuggono alle tradizionali categorie interpretative, rimanendo ai margini. Eppure, è proprio dalla loro differenza e dal potenziale trasformativo in essa racchiuso che la pedagogia può ripartire per progettare percorsi formativi sostenibili. Seguendo queste direzioni, il contributo intende riflettere sulle sfide della ricerca pedagogica per riconoscere le soggettività emergenti individuando nell'approccio post-qualitativo e inclusivo strategie funzionali per

* Il paper è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. A fini concorsuali, si segnala che il paragrafo 1 va attribuito a Maria Benedetta Gambacorti-Passerini, i paragrafi 2, 3 e 4 vanno attribuiti a Guendalina Cucuzza.

mappare nuovi modi di abitare il mondo a partire dai quali riprogettare creativamente l'esistente.

The rapid techno-scientific evolution of our times is constantly altering the conditions of people's lives. This instability has disorienting yet, paradoxically, standardising effects, in that it directs the construction of subjectivities capable of meeting the challenges of the present according to performative, ableist and homogenising logics. However, within the fabric of this process, plural subjectivities emerge that elude traditional interpretative categories, remaining on the margins. Yet it is precisely from their difference and the transformative potential it holds that pedagogy can start afresh to design sustainable educational pathways. Following these lines of inquiry, this paper aims to reflect on the challenges facing pedagogical research in recognising emerging subjectivities, identifying functional strategies within the post-qualitative and inclusive approach to map new ways of inhabiting the world, from which to creatively redesign the existing.

1. *Tra le vie di Leonia*

La nostra riflessione prende avvio da una città "invisibile", eppure sorprendentemente familiare nei volti e nelle abitudini della società contemporanea: Leonia.

La città di Leonia rifà sé stessa tutti i giorni [...] l'opulenza di Leonia si misura dalle cose che ogni giorno vengono buttate via per far posto alle nuove. Tanto che ci si chiede se la vera passione di Leonia sia davvero come dicono il godere delle cose nuove e diverse, o non piuttosto l'espellere, l'allontanare da sé, il mondarsi d'una ricorrente impurità (Calvino, 2022, p. 149).

Leonia, descritta da Italo Calvino nelle "Città invisibili" (2022) e ripresa da Bauman nelle "Vite di scarto" (2004), è il simbolo di una contemporaneità fondata sull'apparente rinnovamento continuo.

Tuttavia, questa costante rigenerazione ha un prezzo: quella «fortezza di rimasugli indistruttibili che circonda Leonia [...] da ogni lato come un acrocoro di montagne» (Calvino, 2022, p. 150), che delinea “l’altro volto” della città, la sua ombra, testimoniandone l’ambivalenza.

Leonia costituisce una potente metafora del tempo attuale: l’evoluzione tecnoscientifica amplifica le possibilità di esperienza degli individui, producendo incessantemente nuove condizioni e forme di esistenza. Ciò si traduce in una costante richiesta di adattamento, tanto che essere aggiornati, performanti, flessibili, sono le competenze oggi più ambite. E, proprio come a Leonia, ciò che non si adegua viene scartato. Si assiste così a un profondo paradosso: se da un lato le nuove risorse e strumenti prodotti dall’attuale società sembrano amplificare le possibilità di scelta e di autodeterminazione individuale, dall’altro impongono modelli antropologici e stili di vita sempre più stringenti e omologanti ai quali gli individui devono conformarsi, pena la marginalità e l’esclusione.

Essere capaci di non lasciarsi scalfire dalle difficoltà, di non “cadere” e di non “cedere”, di non soffrire, di non sbagliare, di non lasciarsi abbattere, di non perdere sono, infatti, slogan tipici delle narrazioni socio culturali dell’umano contemporaneo [...]. L’ideale di uomo e di donna diffuso dalla cultura neoliberista attraverso le sue molteplici forme e vie di colonizzazione degli immaginari ha indotto ad assumere come punto di riferimento esistenziale un idealtipo di umano indistruttibile che, simile a un automa, resiste alle perturbazioni esterne non lasciandosi “toccare” da esse e riuscendo a rimanere immutato dopo averle affrontate (Disalvo, 2025, p. 67).

Questa rimozione del pensiero della finitezza (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022) e del limite ha come effetto formativo la costruzione di un tipo di soggetto

robot, che procede meccanicamente lungo il sentiero tracciato dall’adattamento sociale, che persegue il proprio ideale basato sulla ricerca del potere e l’esaltazione al massimo grado della competizione (Fratini, 2018, p. 148).

All'interno di questa narrazione dominante, la fatica di stare al passo e il disagio che ne deriva vengono interpretati come fallimenti individuali, «“difetti di sistema” e giudicati in ragione dell’“impedimento all’azione” che provocano» (Disalvo, 2025, p. 68), piuttosto che come effetti di condizioni strutturali che determinano un certo modo di interpretare l'esistenza e di attraversarla.

In questa Leonia contemporanea gli scarti sono gli esseri umani privati dei «loro modi e mezzi, finora sufficienti, di sopravvivenza nel senso sia biologico, sia socio-culturale» (Bauman, 2004, p. 86) per far fronte all'esistenza. Emerge così un nuovo volto del disagio che certamente interessa i vissuti e le traiettorie esistenziali individuali, ma che prende forma in un sistema economico, sociale e culturale che non predispone le condizioni necessarie affinché gli individui possano far fronte in modo adeguato alle sfide dell'esistenza. Detto in altre parole, la fatica degli individui ad affrontare l'esistenza non è un personale “difetto di sistema” ma piuttosto un effetto collaterale di una frammentazione del *milieu* educativo (Palmieri, 2018) – l'insieme dei contesti formalmente e informalmente educativi in cui le soggettività prendono forma – che propone forme di esperienza “liquide” (Bauman, 2011) e tra loro contraddittorie, e non riesce a sostenere la complessità dell'esistenza attuale con l'elevata esposizione al rischio che la caratterizza. Le recenti crisi globali hanno acuito questa percezione di incertezza, evidenziando come la crisi sia innanzitutto quella dei paradigmi culturali dominanti inadeguati a leggere la complessità e i suoi impatti sulle traiettorie esistenziali individuali e collettive.

Privato degli strumenti materiali e culturali per far fronte e dare senso alla propria condizione esistenziale e metabolizzare ed elaborare il disorientamento a essa connesso, il soggetto contemporaneo è “contestualmente” esposto all'esperienza di disagio. In questo senso il disagio è definibile come “situazione appresa”:

si costruisce in situazione; anzi è quella situazione incarnata che si crea nell'intreccio tra caratteristiche individuali, caratteristiche ambientali e orientamenti culturali specifici [...] in qualunque condizione si nasca, si impara poi *di* e *a* essere a disagio o *di non* essere a disagio; si impara a

trovare una propria collocazione, una propria identità in quanto persone a disagio o non a disagio (Palmieri, 2013, p. 30).

Se l'essere/non essere a disagio è il prodotto dell'intreccio tra vissuti individuali e dimensioni contestuali, come allestire le condizioni per promuovere traiettorie formative sostenibili che siano cioè in grado di sostenere i soggetti nel cambiamento, valorizzando la pluralità dei modi di abitare il mondo?

Torniamo per attimo a Leonia. Gli scarti che la circondano sono indistruttibili, resistenti. Ciò che gli abitanti vogliono rimuovere è esattamente ciò che rischia di modificare il volto della città per sempre. Infatti, più cresce l'altezza, più incombe il pericolo delle frane. È proprio nella resistenza di ciò che è rimosso che è racchiuso il potenziale trasformativo.

Fuori di metafora, gli scarti umani dei tempi attuali ci sono. Sofrono, paiono soccombere ma resistono e in essi è celata una straordinaria istanza trasformativa «offrendosi quale inedito spazio di apprendimento, aperto alla formazione di *nuove forme di essere* e di nuove possibilità di poter-essere» (Disalvo, 2025, p. 66), in attesa di essere viste.

Ecco, quindi, che il disagio, considerato nelle sue declinazioni formative, per come le abbiamo intese, può essere oggetto di uno sguardo pedagogico orientato a rintracciare apprendimenti e aperture di possibilità che da esso possono delinearci (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 115).

Le vite ai margini, dunque, da scarti possono trasformarsi in occasioni per interrogare criticamente il rapporto tra effettività e possibilità, aprendo spazi di riflessione sulle molteplici forme che l'esistenza può assumere.

In quest'ottica la pedagogia può giocare un ruolo centrale, assumendo questo sguardo "*outsider*" e decentrato, vagando tra le vette di Leonia per coglierne le dimensioni latenti conoscitive e trasformative, e individuare nuove categorie interpretative e unità di analisi capaci di superare il "già noto" e intercettare «nuove maniere di stare al mondo» (Guattari, 2019, p. 10).

2. Oltre il già noto. Problematizzare le soggettività emergenti

A fronte delle considerazioni precedenti risulta oltremodo urgente l'interrogativo posto da Fratini (2018):

Di fronte alla rappresentazione di un individuo competitivo, individualista, orientato alla ricerca del potere e del successo, e di un altro sgo-mento, atterrito, impotente di fronte all'impossibilità di cambiare lo *status quo* alla radice della crisi, dove si pongono il contributo e la posizione della pedagogia? (p. 149).

Tale interrogativo non si limita a descrivere due figure paradigmatiche dell'umano attuale, ma mette in tensione due modalità opposte di rapportarsi al limite, rispettivamente di superamento e annichilimento, entrambe inscritte nel medesimo orizzonte neoliberale e prodotto di uno stesso *milieu* socioculturale.

In questo scenario, il contributo della pedagogia può attuarsi non tanto nell'adesione a uno dei due posizionamenti o nel fornire nuovi modelli normativi, quanto piuttosto nell'esercizio di una funzione critica e riflessiva, per comprendere come si producono specifici effetti di soggettivazione. Si tratta, dunque, di reinterpretare il rapporto con il limite senza l'urgenza di superarlo a tutti i costi, ma mantenendo aperta la dialettica tra effettività e possibilità, tra ciò che siamo e ciò che possiamo diventare, interrogandosi sulla conformazione che tale processo assume in contesti locali e situati, per poi esplorare come la dimensione liminale possa «racchiudere in sé direzioni inedite per dischiudere possibilità di esistenza ulteriori» (Gambacorti-Passerini, 2021, p. 109).

Questi movimenti possono incarnarsi e svilupparsi nello spazio di una ricerca pedagogica che sia innanzitutto capace di connettersi all'esperienza concreta degli individui, alla loro effettività. La moltiplicazione dei contesti di vita, la coesistenza della dimensione reale con mondi virtuali, la configurazione dell'umano come crocevia di codici differenti – biologici, culturali, tecnologici, simbolici – (Barone, Ferrante & Sartori, 2014; Pinto Minerva, 2021; Pinto Minerva & Gallelli, 2004) sono solo alcuni dei processi che ci pongono da-

vanti a itinerari formativi inediti che sfuggono alle tradizionali dicotomie all'interno delle quali il soggetto è storicamente stato definito (natura vs. cultura, naturale vs. artificiale, soggetto vs. oggetto ecc.), evidenziando l'impossibilità di una definizione rigida e univoca dell'identità, e la necessità di ricontestualizzare costantemente limiti e confini. Ciò comporta l'opportunità di superare una concezione della formazione e dell'apprendimento come un insieme di procedure lineari, standardizzate (Boarelli, 2019) e orientate all'acquisizione di competenze modulari acquistabili secondo la logica della *learnification* problematizzata da Biesta (2023), per sostare sulle dinamiche complesse e mai scontate che connotano le traiettorie conoscitive dei soggetti.

In quest'ottica,

quei movimenti di omologazione o adattamento, acculturazione o inculturazione, assimilazione o esclusione che fanno del terreno del confronto con le diversità (di ogni tipo) uno degli ambiti più problematici in cui, almeno dall'età moderna nel contesto occidentale, si sono giocate le possibilità formative dei soggetti (Palmieri, 2013, p. 23)

necessitano di essere decostruiti e superati, per riconsiderare il rapporto con il limite (proprio e altrui) il confine, la differenza come processi strutturali dell'esistenza che fanno cioè parte di essa, la costituiscono e che, in quanto tali, non sono riducibili né superabili, ma costituiscono la cifra della pluralità delle forme dell'esistere.

Per riconoscere tale pluralità non è possibile ricorrere ai tradizionali modelli interpretativi della realtà e ai saperi formali frutto di processi di generalizzazione e astrazione dell'esistente e pertanto sempre più disallineati dall'esperienza degli individui, ma occorre adottare un pensiero complesso che superi i binarismi del pensiero occidentale (natura-cultura, biologico-artificiale, reale-virtuale ecc.) e una visione essenzialista dell'identità umana in favore di una visione ecologica che valorizzi le differenti maniere di stare al mondo (Guattari, 2019).

Per controllare lo spaesamento dovuto a tale complessità, per arginare i rischi della frantumazione della propria identità, occorre promuovere la

formazione di un pensiero complesso in grado di connettere le plurali specificità che le esperienze della vita pone. Obiettivo della formazione non è l'adattamento al mondo con le sue leggi e le sue regole rigide e assolute, ma il *mutamento*: come dire lo sviluppo e la cura del pensiero trasformativo, capace di affrontare la contingenza, l'imprevedibilità, l'incertezza (Pinto Minerva, 2021, pp. 61-62).

Affinché ciò sia possibile, la pedagogia non solo invita a tornare all'esperienza per esplorare le dinamiche formative emergenti, ma ad attraversarla andando oltre il già noto, secondo quell'apertura al futuro e al possibile che la contraddistingue, prefigurando nuove coordinate epistemologiche all'altezza della complessità del tempo presente. Infatti

reclusi in griglie descrittive e rigide, non c'è possibilità di demolire posizioni assolutizzate e aprire la strada a nuove e stimolanti aree di discussione: nuove idee richiedono nuovi linguaggi, nuovi punti di osservazione, per scoprire la complessità della intera natura materiale e spirituale, organizzata in grovigli di forme e significati, in reti di reti che si compongono, scompongono e ricompongono (Pinto Minerva, 2021, p. 61).

In tal senso, la pedagogia ha il compito di sviluppare posizionamenti teorici e metodologici capaci di leggere le traiettorie individuali all'interno di sistemi complessi, evitando riduzionismi e semplificazioni.

L'adozione del paradigma della complessità (Bocchi & Ceruti, 2007) consente di problematizzare le soggettività emergenti¹ come

¹ Con soggettività emergenti si fa riferimento a nuovi modi di essere e divenire soggetti oggi, all'interno di uno scenario caratterizzato da forme di esperienza e pressioni formative eterogenee che modificano le tradizionali categorie antropologiche di stampo antropocentrico diffuse nella cultura occidentale, dando origine a forme altre di esistenza. A titolo esemplificativo si pensi all'ibridazione umano-tecnologia che trova tra le sue espressioni più evidenti la figura del *cyborg*, mettendo in discussione il confine naturale e artificiale; a soggettività caratterizzate da una crescente fluidità identitaria che mette in discussione i binarismi di genere. Tali forme di esistenza, di cui quelli citati non sono che macro esempi, non possono essere identificate a priori ed emergono da *network* di attori eteroge-

network complessi di umano e non umano, riposizionando l'individuo nel mondo, superando la logica antropocentrica in favore di quella postumana (Barone *et al.*, 2014; Ferrante, 2016) e riconoscendo l'identità come un campo di forze in trasformazione, un tessuto di relazioni che si ridefinisce costantemente attraverso incontri, deviazioni, rotture e ricomposizioni (Pinto Minerva & Gallelli, 2004).

Di fronte all'umano ibridato², la tensione tra effettività e possibilità, con la quota di disagio connessa, non si configura come un errore di sistema ascrivibile a certi individui o gruppi in relazione a certe caratteristiche somatiche, psichiche o socio-economiche, ma come tratto costitutivo del suo essere-nel-mondo entro sistemi più grandi, quale spazio generativo di crescita e formazione.

Questo [...] non vuole essere una lettura buonista superficialmente ottimista che presenta i limiti che si incontrano come “fortune” riservate dal destino per pensare traiettorie altrimenti impensabili. Tutt'altro. È solo nello stare dentro il disagio che il limite porta con sé, vivendo e tematizzando gli aspetti faticosi, che si possono schiudere possibilità e traiettorie esistenziali altre. Che non avremmo pensato senza l'incontro col limite. E nemmeno desiderato, certamente, non dimentichiamocelo (Gambacorti-Passerini, 2021, p. 109).

Resta tuttavia aperta la questione di come operazionalizzare, cioè rendere operative, tali riflessioni sul piano della ricerca educativa. La sfida si gioca nell'individuazione di approcci innovativi per far emergere l'inesplorato, valorizzando la creatività pedagogica senza rinunciare al rigore metodologico della ricerca scientifica.

nei che interagiscono in contesti situati. La sfida, nonché obiettivo della trattazione del presente contributo, è analizzare lo scenario all'interno del quale esse prendono forma e aprire una riflessione su come poterle riconoscere.

² L'espressione «essere umano ibridato» si riferisce all'essere umano come crocevia di codici differenti (biologici, culturali, tecnologici, simbolici, ecc.), cui si è fatto riferimento in precedenza.

3. Sostare sul crinale per intravedere il molteplice

Per esplorare le nuove forme dell'esperienza contemporanea e le traiettorie formative e identitarie del soggetto postumano occorre rinnovare i tradizionali sistemi concettuali e analitici di interpretazione del reale ereditati dalla cultura antropocentrica. Essi infatti rendono visibile solo ciò che è inscrivibile nelle loro categorie di pensiero, escludendo tutto ciò che ancora non dispone di un linguaggio per essere pensato. Si tratta di intercettare ciò che eccede le coordinate teorico-epistemologiche disponibili in favore di modalità di conoscenza capaci di riconoscere il cambiamento, attraverso approcci conoscitivi flessibili, sensibili e generativi, orientati non tanto a spiegare quanto a seguire i processi nel loro farsi.

La questione è complessa e richiede di addentrarsi in un terreno problematico nella consapevolezza che non esistono risposte definitive, ma diverse vie possibili per approcciarla.

L'ipotesi qui delineata si colloca sul crinale tra ricerca post-qualitativa e qualitativa e, pur nel rispetto delle differenze – in parte incolmabili – tenta di individuare punti di contatto, interpretando il confine ancora una volta non come linea rigida, ma come spazio poroso, di ibridazione.

La ricerca post-qualitativa propone un interessante e radicale riposizionamento epistemologico in quanto respinge la centralità della metodologia, e adotta un approccio post-strutturalista definito da St. Pierre (2019) come una filosofia dell'immanenza, interessata non a ciò che è, ma a ciò che non è ancora, a ciò che verrà. Pertanto, tale orientamento di ricerca consente non solo di descrivere le dinamiche formative esistenti, ma anche di esplorare come queste emergono e prendono forma dando origine a specifici effetti di soggettivazione, rifiutando qualsiasi metodologia di ricerca preesistente (St. Pierre, 2019) rispetto al processo da esplorare. Ciò consente di valorizzare i fenomeni nella loro complessità, senza contenerli e ridurli al metodo che spesso assume la forma estrema della «metodolatria» in cui la realtà viene filtrata e confinata entro i limiti della metodologia (St. Pierre, 2020). Dal momento che la conoscenza si genera

nel *network* di relazioni che produce un dato fenomeno (Fenwick, Edwards & Sawchuk, 2011; Ferrante, 2016), non è possibile operare per classificazione riconducendo il processo a categorie predefinite, ma occorre cartografare (Braidotti, 2014) cioè mappare interazioni e connessioni per ricostruire la rete dinamica di elementi che produce il fenomeno stesso. La cartografia è definibile come una postura epistemica che consente di leggere le soggettività emergenti nella loro processualità, relazionalità e instabilità. Essa permette di tracciare gli attori, i corsi di azione e le trasformazioni che attraversano e costruiscono le traiettorie esistenziali riconoscendo che il soggetto stesso non è un'entità autonoma e coerente, ma un nodo in continuo divenire.

È interessante osservare come queste considerazioni mostrino non poche affinità con quell'orientamento della ricerca qualitativa denominato *Inclusive Approach* sviluppato da Jan Fook (2002) in relazione al *social work* e dunque alla sfera delle pratiche. Un primo aspetto rilevante emerge già dalla sua definizione: si parla di approccio, non di metodo. Ciò che può apparire una sottigliezza stilistica cela in realtà uno spostamento epistemico essenziale in quanto a guidare l'indagine è una prospettiva, un orientamento concettuale, e non uno specifico metodo. Non a caso l'approccio nasce nell'alveo del post-modernismo che condivide la radice filosofica post-strutturalista da cui muove la ricerca post-qualitativa.

Non solo. Tale prospettiva è definita inclusiva in quanto cerca di riconoscere i diversi approcci alla "costruzione della teoria", e di promuovere un impegno più critico e significativo con le diverse teorie e i diversi modi in cui queste possono essere sviluppate (Cucuzza, 2025; Fook, 2002). Detto in altri termini, l'*Inclusive Approach* invita a contestualizzare l'indagine «all'interno di un più ampio contesto di conoscenza, superando la rigidità di singoli paradigmi, in favore del riconoscimento di una pluralità di teorie, frutto di differenti modalità di esperire i fenomeni, a opera dei diversi attori coinvolti nel processo» (Cucuzza, 2025, p. 57). Si tratta di deterritorializzare i concetti (Deleuze & Guattari, 1982; Taguchi & St. Pierre,

2017) per massimizzare le prospettive sul fenomeno, e di riterritorializzarli, cioè ricollocarli e reinterpretarli, in relazione a una specifica pratica, contesto o, più in generale, fenomeno.

Un ulteriore punto di interesse concerne il versante metodologico. Fook (2002) parla di accedere al campo (*to access*), individuando le modalità opportune per esplorare l'esperienza al meglio. Il concetto di accesso implica un movimento, l'entrare a far parte di un qualcosa che non è concluso ma in corso di attuazione. Questo accesso non è neutro, in quanto il ricercatore entra a far parte del campo di indagine e, all'interno di esso, è chiamato a trovare le vie opportune per esplorare il fenomeno. «Il ricercatore, quindi [...] accede a delle esperienze di cui lui stesso entra a far parte, adeguando i suoi metodi a esse, piuttosto che imporli a priori» (Cucuzza, 2025, p. 58) attivando interazioni trasformative reciproche. Dunque, non vi è un metodo specifico e predeterminato, ma un'esplorazione che si delinea progressivamente partecipando al fenomeno ed individuando progressivamente le categorie interpretative ritenute più funzionali per analizzarlo.

In sintesi, se l'*Inclusive Approach* non nasce nel *cotè* postumanista e new materialista (Ferrante, 2024) presente nella ricerca post-qualitativa – né necessariamente ne coglie le implicazioni – di fatto condivide con essa l'idea di un ricercatore interno al campo di indagine e coinvolto nel fenomeno; l'esplorazione dell'esperienza nel suo farsi nella consapevolezza di potervi accedere solo in modo parziale e selettivo; l'impossibilità di individuare un metodo univoco e la necessità di intrecciare sguardi differenti riorientandoli in base ai caratteri emergenti del fenomeno stesso.

Inoltre, l'*Inclusive Approach* sembra in parte risolvere la problematicità intrinseca alla questione del metodo nella ricerca post-qualitativa, relativa al fatto che dichiarare l'assenza di una metodologia e di un metodo fisso costituisce comunque una postura metodologica, seppure implicita, che orienta le scelte di raccolta, analisi e interpretazione dei dati.

Il punto sembra dunque essere non tanto il rifiuto e l'assenza di un metodo, ma l'adozione di una postura epistemologica e metodologica flessibile e variabile che intercetti e rispetti le dimensioni del fenomeno emergente.

In quest'ottica, lo spazio di intersezione tra ricerca post-qualitativa e qualitativa, che si configura al tempo stesso come una strategia di ricerca, è forse ravvisabile nel concetto di metodo a-metodico intendendo con esso

quel metodo la cui essenza «si profila nella forma di una continua morfogenesi di differenti approcci alla realtà senza che nessuna delle forme che via via assume venga a cristallizzarsi» [...] prende forma nel divenire dell'esperienza, attraverso un continuo andare e venire tra processi di concretizzazione nella pratica e processi di riflessione e formalizzazione che permettono di riconoscere la formula che il metodo stesso va assumendo [...] «a-metodico» non equivale a casuale. Piuttosto un metodo a-metodico è caratterizzato da azioni, disposizioni, attenzioni utili a sorreggere le esperienze in cui si incarna (Palmieri, 2018, p. 123).

Si tratta di definire posizionamenti epistemologici e metodologici che approssino la realtà in chiave ecologica, ibridando creativamente categorie interpretative e unità di analisi preesistenti, rivisitandole per fare spazio a ciò che si incontra e modificandole nel divenire dell'esperienza (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022).

Contestualizzando queste riflessioni rispetto al tema più specifico della mappatura delle nuove soggettività emergenti, una suggestiva proposta epistemologica e metodologica consiste nell'ibridazione tra fenomenologia e approcci sociomateriali (Caronia, 2024; Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022).

Infatti, mentre l'approccio fenomenologico pone il focus sui processi di costruzione di significato da parte del soggetto, orientando «allo sviluppo di uno sguardo attento rispetto ai vissuti esperienziali, stando a contatto con essi e con la complessità in cui sono inseriti» (Ferrante, Galimberti & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 129), la prospettiva sociomateriale consente di esplorare “la qualità” di questa complessità, quali sono gli attori sociali e materiali che la

producono, e come, interagendo con il soggetto, ne performano l'intenzionalità, secondo un rapporto di reciprocità. Tale triangolazione di sguardi consente di «“dipanare” le trame di ovvietà che avvolgono il concetto» (p. 129) di soggetto oggi, non solo superando l'essentialismo ontologico in favore di un'identità dinamica e relazionale, ma mostrando come essa si costruisce nel rapporto soggetto-mondo, tracciando e disvelando quel peculiare groviglio di relazioni emergenti tra umano e non umano che determina il divenire soggetti oggi.

Questa è solo una delle possibili vie per esplorare il tema³. L'aspetto più interessante dell'adozione dell'*Inclusive Approach* nel fare ricerca risiede proprio nello spazio di flessibilità e di creatività lasciato al ricercatore, funzionale alla scelta delle coordinate teorico-metodologiche utili a cogliere che è in atto e a mapparne le possibili evoluzioni. Ciononostante, tale libertà non può prescindere dall'esercizio di una solida competenza epistemologica non solo rispetto alle scelte “inclusive” adottate ma nel rendere conto di esse, al fine di abbracciare la complessità del reale con uno sguardo di ricerca.

4. Oltre Leonia, verso il possibile

Torniamo tra le vie di Leonia con lo sguardo arricchito dalle riflessioni sopra sviluppate. Ora, a catturare l'attenzione è la figura degli spazzaturai pazienti custodi dei due volti della città, che si aggirano per le strade a «rimuovere i resti dell'esistenza di ieri» (Calvino, 2022, p. 149).

È lo spazzaturaio a ricordarci che, in fondo, Leonia è una sola, e che la presenza delle montagne di rifiuti è la condizione di possibilità per il borgo splendente di esistere. Inoltre, è solo percorrendo le vette di rifiuti – misconosciute dagli abitanti – che è possibile intravedere l'altrove, cercando in ciò che non è più attuale il punto di

³ La seguente proposta è da intendersi a puro scopo esemplificativo, ai fini di meglio dettagliare l'ibridazione tra approcci sopra citata e suggerita da un approccio epistemologico e metodologico inclusivo.

frattura di quella ricorsività consumo-rinnovo che cristallizza l'esistenza della città in un moto perpetuo.

Le montagne della contemporaneità sono le soggettività plurali che si sviluppano in tensione con i tradizionali modelli identitari e pertanto sono relegate nell'invisibilità, ai margini. Eppure, è solo esplorando lo scarto cioè la differenza che caratterizza queste esistenze che è possibile progettare itinerari formativi sostenibili. Come afferma Mortari (2022) «[u]n progetto formativo che intende facilitare il fiorire dell'esserci non può evitare di fare spazio a quelle esperienze che consentono di coltivare modi inattuali di stare in relazione col mondo della vita» (p. 17).

Dunque, la sfida per la pedagogia è quella di abitare lo spazio tra effettività e possibilità all'interno del quale si sviluppano gli itinerari formativi, in modo da poter

coltivare l'attenzione ai nodi non risolti senza arrischiare soluzioni affrettate e, insieme, la disponibilità a stare nell'incertezza, che orienta a procedere con cautela nella tessitura delle mosse esplicative, scartando l'illusione che sia possibile accedere a una risposta definitiva, a un codice di traduzione che risolva ogni zona oscura (Mortari, 2020, p. 85).

In quest'ottica, la stessa pedagogia è chiamata a concepirsi come un sistema di teorizzazioni in transizione, aperta alla possibilità di modificare permanentemente il proprio congegno disciplinare in relazione alle innovazioni tecno-scientifiche e ai mutamenti identitari del soggetto educativo. E tutto ciò, per poter continuare a pensarlo e orientarne lo sviluppo e il divenire, la sua formazione-trasformazione (Pinto Minerva, 2014, p. 128).

Dunque, fare ricerca pedagogica comporta non procedere per linee rette o gerarchie prestabilite⁴, ma attraversare territori marginali, interstiziali, problematizzando i confini e apprendendo a leggere le connessioni invisibili che caratterizzano gli attuali processi di

⁴ Il riferimento è all'adozione dei binarismi e delle logiche disgiuntive precedentemente specificate nel contributo.

soggettivazione, per poi immaginare futuri possibili. È in questo sguardo proteso al futuro che si delinea la cifra propria della pedagogia e che trova espressione la creatività pedagogica intesa come modalità generativa di esplorazione e interpretazione del reale e «capacità visionaria di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell'esistente, di scombinare la monotonia del sempre-uguale» (Pinto Minerva, 2021, p. 64).

La proposta epistemologica e metodologica descritta in questo contributo intende andare in tali direzioni⁵. È importante specificare come l'apertura alla pluralità e alla contaminazione tra sguardi e saperi diversi non significa rinunciare al rigore, ma piuttosto ridefinirlo in termini di coerenza interna, trasparenza metodologica e capacità di rendere conto dei processi di costruzione di conoscenza, salvaguardando la ricchezza dei fenomeni.

Si ritiene che le implicazioni di tale posizionamento siano rilevanti in termini di sostenibilità delle traiettorie individuali e collettive: esplorare il disagio come esperienza formativa nella sua tensione tra effettività e possibilità, consente di reinterpretare le “vite di scarto” (Bauman, 2004) da rifiuti da marginalizzare a spazi di differenza generativa a partire dai quali attivare processi di apprendimento cooperativo e di costruzione di saperi radicati nell'esperienza degli individui.

In conclusione, si tratta di attuare una pedagogia capace di abitare le montagne di Leonia e di orientare lo sguardo dei suoi abitanti verso di esse non come minacce ma come forme di resistenza al tempo, condizioni di esistenza della città e nucleo irriducibile del suo potenziale trasformativo.

⁵ Le autrici sono consapevoli che il riferimento alla metodologia non è esaustivo. Esso si pone come un tentativo di elaborare una postura metodologica per la mappatura di fenomeni complessi, eccedenti le tradizionali categorie interpretative, e pertanto difficili da individuare. Si tratta dunque di un primo passo che si auspica possa aprire al dibattito e favorire futuri approfondimenti in tal senso.

Bibliografia

- Barone P., Ferrante A., & Sartori D. (2014) (a cura di). *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica*. Milano: Cortina.
- Bauman Z. (2004). *Vite di scarto*. Bari: Laterza.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Biesta G. (2023). *Oltre l'apprendimento: un'educazione democratica per umanità future*. Milano: FrancoAngeli.
- Boarelli M. (2019). *Contro l'ideologia del merito*. Bari: Laterza.
- Bocchi G., & Ceruti M. (2007) (a cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Mondadori.
- Braidotti R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi.
- Calvino I. (2022). *Le città invisibili*. Milano: Mondadori.
- Caronia L. (2024). La materialità della pedagogia fenomenologica: una sfida teoretica. In P. Barone, G. Cucuzza & A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 41-54). Milano: FrancoAngeli.
- Cucuzza G. (2025). *Un'esperienza che insegna. Alla scoperta dell'apprendimento esperienziale radicato nelle pratiche di autogestione della cronicità*. Milano: FrancoAngeli.
- Deleuze G., & Guattari F. (1987). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Disalvo A. (2025). *Educare alla crisi. La resilienza in prospettiva ecosistemica*. Milano: FrancoAngeli.
- Fenwick T., Edwards R., & Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2024). New materialism e pedagogia. In P. Barone, G. Cucuzza & A. Ferrante (a cura di), *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo* (pp. 55-72). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A., Galimberti A., & Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Fook J. (2002). Theorizing from Practice Towards an Inclusive Approach for Social Work Research. *Qualitative Social Work*, 1(1), 79-95.
- Fratini T. (2018). Crisi Sociale e Disagio del Nostro Tempo. Rileggendo le Passioni Tristi Quindici Anni Dopo. *Studi sulla formazione*, 21(1), 141-154.

- Gambacorti-Passerini M.B. (2021). Disagio e vita quotidiana: quali possibilità per l'educazione. In M.B. Gambacorti-Passerini & C. Palmieri (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. Prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità* (pp. 89-113). Milano: FrancoAngeli.
- Guattari F. (2019). *Le tre ecologie*. Milano: Sonda.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Mortari L. (2022). Sentire e pensare la natura. Alla ricerca di una nuova cultura ecologica. In M. Antonietti, F. Bertolino, M. Guerra & M. Schenetti (a cura di), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive e possibilità* (pp. 9-17). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2013). Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico. In C. Palmieri (a cura di.), *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica* (pp. 15-51). Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (a cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 103-131). Milano: Cortina.
- Pinto Minerva F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 52-67.
- Pinto Minerva F., & Gallelli R. (2004). *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- St. Pierre, E.A. (2019). Post qualitative inquiry in an ontology of immanence. *Qualitative Inquiry*, 25(1), 3-6.
- St. Pierre E.A. (2020). "Why Post Qualitative Inquiry?". *Qualitative Inquiry*, 27(2), 163-166.
- Taguchi H.L., & St. Pierre E.A. (2017). Using Concept as Method in Educational and Social Science Inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23(9), 643-648.