Per un'agenda della pedagogia laica

Una ricerca partecipata di temi, prospettive, responsabilità

A cura di
Massimo Baldacci



FrancoAngeli



Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.
Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i problemi delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.
Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i problemi educativi nella loro concretezza storico-sociale, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.
La collana presenta perciò volumi tematizzati sui problemi dell'educazione, ed è articolata in due versanti.
Il primo versante è dedicato alle ricerche educative, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.
Il secondo versante è dedicato ai paradigmi educativi, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.
Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curricolo e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Il mestiere della pedagogia Collana diretta da Massimo Baldacci

René Barioni, Haute École Pedagogique, Losanna
Luciana Bellatalla, Università di Ferrara
Fabio Bocci, Università Roma Tre
Franco Cambi, Università di Firenze
Enzo Catarsi †, Università di Firenze
Giorgio Chiosso, Università di Torino
Enza Colicchi †, Università di Messina
Michele Corsi, Università di Macerata
Mercedes Cuevaz López, Universidad de Granada
Francisco Diaz Rosas, Universidad de Granada
Liliana Dozza, Università di Bolzano
Maurizio Fabbri, Università di Bologna
Farnaz Farahi, Università E-Campus, Milano
Silvia Fioretti, Università di Urbino
Massimiliano Fiorucci, Università Roma Tre
Franco Frabboni †, Università di Bologna
Eliana Fraeunfelder †, Università di Napoli
Patrizia Gaspari, Università di Urbino
Giovanni Genovesi, Università di Ferrara
Cosimo Laneve †, Università di Bari
Isabella Loiodice, Università di Foggia
Umberto Margiotta †, Università di Venezia
Berta Martini, Università di Urbino
Maria Chiara Michelini, Università di Urbino
Riccardo Pagano, Università di Bari
Teodora Pezzano, Università della Calabria
Franca Pinto Minerva, Università di Foggia
Maria Grazia Riva, Università di Milano-Bicocca
Mario Rizzardi, Università di Urbino
Pier Giuseppe Rossi, Università di Macerata
Roberto Sani, Università di Macerata
Vincenzo Saracino, Seconda Università di Napoli
Giuseppe Spadafora, Università della Calabria
Francesco Susi, Università Roma Tre
Giuseppe Trebisacce, Università della Calabria
Simonetta Ulivieri, Università di Firenze
Angela Maria Volpicella, Università di Bari
Miguel Zabalza, Universidad de Santiago de Compostela

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".
Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Per un'agenda della pedagogia laica

Una ricerca partecipata di Temi, Prospettive, Responsabilità

A cura di
Massimo Baldacci



FrancoAngeli

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Il volume è stato stampato con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici (DISTUM) dell'Università degli Studi di Urbino.

Isbn cartaceo: 9788835188346

Isbn e-book Open Access: 9788835195337

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Pubblicato con licenza *Creative Commons*
Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale
(CC-BY-NC-ND 4.0).
Sono riservati i diritti per Text and Data Mining (TDM), AI training e tutte le tecnologie simili.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore.
L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it

Gli eventuali link attivi e QR code inseriti nel volume sono forniti dall'autore.
L'editore non si assume alcuna responsabilità sui link attivi e QR code ivi contenuti che rimandano a siti non appartenenti a FrancoAngeli.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Indice

Introduzione. Una pedagogia laica
Massimo Baldacci pag. 9

Gruppo tematico 1.
Democrazia, uguaglianza, differenze
a cura di Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio

Introduzione
Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio » 23

Sottogruppo 1. Identità, comparazione, differenze
a cura di Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti » 33

Sottogruppo 2. Critica, dissenso, conflitto
a cura di Mino Conte, Maria Grazia Riva » 43

Sottogruppo 3. Cittadinanza, diritti, equità
a cura di Isabella Loiodice » 53

Sottogruppo 4. Libertà e linguaggi
a cura di Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva » 64

Gruppo tematico 2.
Scuola, società, cultura, didattica
a cura di Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

Introduzione
Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini » 77

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Sottogruppo 1. Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione
a cura di Gianfranco Bandini, Valeria Cotza, Ira Vannini pag. 80

Sottogruppo 2. Formazione e reclutamento degli insegnanti: politiche per l'accompagnamento della professionalità docente (identità ed etica professionale)
a cura di Alessia Bevilacqua, Federica Valbusa » 92

Sottogruppo 3. Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, équipe multiprofessionali e di accompagnamento pedagogico
a cura di Stefano Oliviero, Laura Parigi » 102

Sottogruppo 4. Valutazione formativa per l'equità e l'emancipazione
a cura di Guido Benvenuto, Davide Capperucci » 111

Sottogruppo 5. Didattica e valore dei saperi
a cura di Berta Martini, Monica Tombolato » 122

Sottogruppo 6. «Dentro» le dinamiche relazionali: partecipazione, engagement, democrazia nelle scuole e nell'università
a cura di Giulia Pastori, Donatella Savio » 133

Gruppo tematico 3.
Comunità, soggetti, impegno
a cura di Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

Introduzione
Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca » 147

Sottogruppo 1. Comunità
a cura di Giovanna del Gobbo, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Andrea Pintus » 157

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Sottogruppo 2. Impegno
a cura di Daniela Dato, Cristina Palmieri, Alessandro Tolomelli pag. 184

Sottogruppo 3. Soggettività (s)confinate
a cura di Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa » 198

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Introduzione
Una pedagogia laica

Massimo Baldacci

Premessa

Stiamo attraversando un'epoca in cui assistiamo al risorgere di integralismi religiosi e ideologici, di radicalismi etnici, di nazionalismi sovranisti e identitari, di pulsioni totalitarie. Si tratta di fenomeni in gran parte legati alle dinamiche di una globalizzazione che si è snodata secondo l'ideologia neoliberista. Ciò ha innescato uno sviluppo economico planetario diseguale e interdipendente al tempo stesso, mentre le logiche del mercato e del consumismo hanno creato una pressione verso un'omologazione globale, scatenando reazioni di varia natura.

Rispetto al risorgere dei suddetti fenomeni riemerge anche il valore di una cultura laica. Ed entro questo quadro, anche la pedagogia laica[1] è chiamata a riprendere consapevolezza di sé e del proprio compito storico. Occorre riorientare il nostro impegno intellettuale. Oggi appare necessario formulare un'*agenda* della pedagogia laica: un catalogo di questioni sulle quali è necessario un tale impegno, e una serie di concetti con cui dare una impostazione laica a tali questioni. Beninteso, questa azione per una pedagogia laica non va scambiata con una lotta contro qualcuno, e in particolare contro la pedagogia cattolica. Questo malinteso va dissolto da subito: con la pedagogia cattolica si deve ricercare il dialogo e l'intesa, come chiariremo più avanti. In ogni caso, una tale agenda può essere il frutto soltanto di un intellettuale collettivo, dell'intera famiglia laica, come si è cercato di fare in questo lavoro. Ma che cos'è la laicità?

1. L'espressione "pedagogia laica" ha un carattere ellittico. Per esprimersi in modo più preciso, si dovrebbe parlare di pedagogia di orientamento laico, o ispirata alla cultura laica. Ma per brevità useremo tale espressione. Per analoghe considerazioni a proposito della "pedagogia cristiana" si veda Chiosso (2001).

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

1. Una prima analisi del concetto di laicità

Allo scopo di tracciare una prima sommaria cornice di riferimento, possiamo dare uno sguardo d'insieme al concetto di laicità. A questo scopo, userò uno schema analitico articolato secondo i seguenti aspetti: (1) il nucleo del concetto; (2) le sue implicazioni concettuali; (3) le sue opposizioni concettuali (e le false opposizioni); (4) le sue distinzioni concettuali; (5) le sue affinità concettuali; (6) i suoi principali ambiti d'applicazione in campo pedagogico. Per ciascuno di questi aspetti mi limiterò a un rapido cenno, e in ogni caso l'analisi proposta ha valore meramente ipotetico.

Il *nucleo del concetto di laicità* consiste nei suoi tratti fondamentali. A questo proposito, il tratto cruciale può essere ravvisato nel concetto di *autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana (si veda Abbagnano, 1998). Consiste, cioè, nella esigenza che tali attività si svolgano secondo propri intrinseci principi, anziché secondo regole imposte dall'esterno. Storicamente, l'esigenza di tale autonomia reciproca ha riguardato prima di tutto il rapporto tra la sfera statale e quella religiosa. Da questo punto di vista, si tratta di evitare tanto l'ateismo di stato, quanto lo stato teocratico, garantendo la vicendevole indipendenza e autodeterminazione di Stato e Chiesa.

Questo concetto d'autonomia è articolabile secondo la duplice dimensione negativa e positiva che riguarda il concetto di libertà (cfr. Veca, 1990; Bobbio, 1995). La stessa laicità è anzi formulabile anche nei termini di un atteggiamento mentale caratterizzato dalla *libertà del pensiero* (cfr. Boniolo, 2008), intesa ovviamente come comprensiva della sua manifestazione pubblica. In senso negativo, come *libertà del pensiero da* impedimenti o costrizioni esterne, siano esse di natura religioso-confessionale o di carattere politico-ideologico. In senso positivo, come *libertà di pensiero* nel campo della ricerca, della conoscenza e della discussione pubblica; come libertà di critica e di messa in discussione di qualsiasi questione. Una tale libertà deve trovare in sé stessa il suo limite, il proprio principio di autodisciplina nel non pretendere di possedere la verità più di quanto lo possano pretendere gli altri. E questo anche rispetto alla stessa laicità, che per essere coerente deve ammettere che di essa si possa discutere soltanto laicamente, senza pretese di verità assoluta. Il nucleo concettuale proposto ha perciò soltanto il valore di un'ipotesi.

Le *implicazioni del concetto* riguardano le conseguenze derivabili dal suo nucleo. La caratterizzazione di quest'ultimo genera impegni e conseguenze che secondo una prospettiva semantica inferenzialista (cfr. Brandom, 2002) vengono ad essere strettamente legate al significato stesso del concetto.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Tali implicazioni riguardano innanzitutto la tutela del *pluralismo* (di idee, opinioni, orientamenti culturali, ecc.) e la valorizzazione delle *differenze* (di genere, cultura, ecc.) in quanto costitutive della stessa pluralità e apertura della società. Si estendono inoltre all'idea della *tolleranza*, non intesa secondo il linguaggio comune come mera sopportazione, ma ricondotta alle sue fonti storico-culturali, ai trattati di Locke e di Voltaire, e dunque declinata in direzione della coesistenza pacifica e dello sforzo di comprensione tra diversi in un contesto pluralista (che trova il proprio limite nel rifiuto dell'intolleranza). Ciò conosce il proprio prolungamento nel valore del *dialogo*, improntato al rispetto delle idee diverse dalla propria, al confronto civile delle opinioni e allo sforzo di comprensione reciproca. Uno sforzo che può portare a raggiungere intese e accordi almeno parziali, o a un avvicinamento delle posizioni, o comunque a capirsi meglio. Tutto ciò, raggiunge il proprio culmine e compendio nell'idea di *democrazia*, intesa non come mera modalità di governo, ma come forma di vita associata in cui regnano i suddetti valori: le differenze, il pluralismo, la tolleranza e il dialogo. Una comunità di libera discussione e di liberi dubitanti. Tale dovrebbe essere una comunità laica, aperta e democratica.

Le *opposizioni concettuali* rispetto alla nozione di laicità aiutano a intenderne il senso, chiarendolo *ex adverso* (cfr. Sartori, 2011). A questo proposito, la laicità – come l'abbiamo presentata sopra – si oppone a una serie di altri concetti e posizioni. Si oppone al *dogmatismo* – alla pretesa di possedere certezze indubitabili, che quindi ci si rifiuta di mettere in discussione –, contro il quale fa valere un atteggiamento critico e antidogmatico. Si oppone all'*intolleranza*, al rifiuto pregiudiziale e intransigente verso idee diverse dalle proprie, legato alla certezza di possedere la verità assoluta, contro cui sostiene l'ideale della tolleranza. Si oppone all'*integralismo*, all'idea che un dato sistema di credenze dogmatiche possa essere imposto a tutti e diventare così la base della vita sociale della comunità, contro cui fa valere i diritti di libertà. Si oppone, infine, al *totalitarismo*: a qualsiasi sistema politico-ideologico che tenda a reprimere la libertà di pensiero e la sua libera manifestazione pubblica, contro cui propugna l'ideale della democrazia. Al tempo stesso si devono considerare le *false opposizioni*, che portano a fraintendere il concetto di laicità. A questo proposito, rappresenta una opposizione falsa e immotivata quella tra *laicità e fede religiosa*. Essere laici non è incompatibile con l'essere credenti, almeno in linea di principio si può essere l'uno e l'altro. La condizione è che si tenga ferma l'esigenza di autonomia tra le diverse sfere dell'attività umana, ossia il non cercare di fare della propria fede un principio di eteronomia che subordina le altre sfere (e gli altri soggetti) a quella religiosa-confessionale. Si potrebbe obbiettare che all'atto pratico questo è difficile, ma si può rispondere

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

che non per questo è impossibile. E non si deve perciò confondere una eventuale opposizione di fatto, che ha un carattere contingente, con una incompatibilità di principio, di natura necessaria.

Le *distinzioni concettuali* rispetto a nozioni che possono essere viste come affini aiuta a rendere più chiaro il concetto di laicità. A questo proposito, una prima distinzione deve essere compiuta rispetto a un *malinteso laicismo* (cfr. Scoppola, 1978), posto come atteggiamento antireligioso e/o anti-ecclesiastico, che tende a cadere in una forma di intolleranza speculare a quella degli integralismi religiosi. In uno Stato laico, la religione è una libera questione privata del singolo cittadino. E la laicità presuppone la libertà di religione, e ne rappresenta anzi la garanzia. Di più, la laicità implica un atteggiamento di dialogo con (e tra) le religioni, finalizzato alla ricerca di intese. Ovviamente, questo vale anche per il rapporto tra la pedagogia laica e quella cattolica. Un'altra distinzione va fatta rispetto al *relativismo*. O almeno rispetto alla versione forte di quest'ultimo, secondo la quale, non solo non vi sono verità o valori assoluti, ma tutte le idee e/o tutti i valori sono equivalenti e quindi indifferenti. A questo proposito, il pluralismo di cui si fa garante la laicità non implica il relativismo in senso forte. La laicità, sebbene ostile a pretese verità assolute, inclina piuttosto verso una forma di problematicismo. L'idea è che si possa distinguere tra idee migliori e peggiori soltanto con la libera discussione, volta alla ricerca di intese e stipulazioni che aspirano soltanto alla ragionevolezza, e mantengono perciò un carattere provvisorio e rivedibile. Infine, si deve distinguere la laicità da una *malintesa neutralità*. La neutralità dello Stato rispetto alle varie confessioni religiose e il principio di autonomia che innerva la laicità non implicano una neutralità intesa come tendenza a non schierarsi nelle questioni della vita sociale. Richiede soltanto che il laico prenda posizione in base al proprio autonomo giudizio, sulla scorta della ragione e della libera discussione. Una pedagogia laica è perciò incline a scelte militanti, secondo un'etica dell'impegno e della responsabilità. Al tempo stesso si devono considerare le *affinità* del concetto, la sua parentela con altre nozioni che tendono ad arricchirne il senso. A questo proposito, si deve prendere in esame almeno l'affinità tra *pensiero laico e pensiero progressista*. L'anello di congiunzione è rappresentato dall'esigenza dell'*emancipazione*, che rappresenta il principio fondamentale del progressismo e che trova un nesso significativo con l'istanza della libertà del pensiero come asse della laicità. Certamente, non si può identificare laicità e progressismo, in quanto possono esistere anche forme di pensiero laico moderato o conservatore. Infatti, tali forme – pur assumendo il principio di autonomia tra le sfere dell'attività umana e quello della libertà di pensiero – limitano il processo di emancipazione. Tale limitazione, per esempio, viene compiuta restringendo

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Pedag… 13/214

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

l'emancipazione al campo dei diritti civili e politici, ed escludendo così dal suo raggio quello dei diritti sociali o indebolendo la portata di questi ultimi. Tuttavia, il nesso storico tra laicità e progressismo appare significativo. Ed è su un progetto di emancipazione umana che si possono cercare intese e alleanze con la parte progressista del mondo cattolico e della pedagogia cattolica in particolare.

Veniamo infine ai principali *ambiti di applicazione pedagogica* del concetto di laicità. Tali ambiti riguardano per lo meno la ricerca pedagogica, le istituzioni formative e i processi educativi (si veda Pontecorvo, 2008). Per quanto riguarda la *ricerca pedagogica*, il principio di laicità si fa valere nell'esigenza dell'indipendenza della ricerca da ingerenze confessionali o politico-ideologiche, e nella sua autonomia in base a principi epistemologici e metodologici intrinseci alla sua logica interna. A questo proposito, vale la celebre risposta di Laplace a Napoleone, in sintesi: nella scienza Dio non è un'ipotesi necessaria. Si badi bene, questa posizione non rappresenta una confutazione dell'esistenza di Dio, e nemmeno una mancanza di rispetto. Delimita, invece, l'autonomia della sfera scientifica rispetto a quella religiosa. Per quel che concerne le *istituzioni formative*, e la scuola in particolare, la laicità si esprime nell'esigenza dell'indipendenza di tale istituzione da ingerenze confessionali o ideologiche, e in quella della autonomia nella definizione di curricoli e ordinamenti scolastici secondo principi culturali e scientifici intrinseci all'istruzione e all'educazione, e non asserviti a qualche posizione ideologica o confessionale. Infine, relativamente ai *processi educativi*, vale il principio di libertà di insegnamento sancito dall'art. 33 della Costituzione, libertà che trova il suo limite unicamente nell'essere ordinata alla realizzazione del diritto universale all'istruzione affermato dal successivo art. 34.

2. I modelli della laicità

Questa schematica analisi del concetto di laicità dovrebbe essere completata da una ricostruzione storica della nascita e dell'affermazione di una cultura laica. In questa sede non possiamo però mettere mano a un simile lavoro. Mi limito a ricordare che le radici della cultura laica si possono già trovare nel sorgere della civiltà comunale, con i primi albori di una società borghese. Nascevano le università che spezzavano il monopolio clericale sulla cultura e l'istruzione. Sorgeva la letteratura in volgare, e con i pensatori politici del XIV secolo (da Dante a Marsilio da Padova) iniziava a diffondersi una concezione più laica e terrena della politica. Questa laicità cittadina e "borghese" trovò la sua prima grande rappresentazione

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Pedag… 14/214

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

nel *Decameron* di Boccaccio, in cui circola una concezione mondana e immanentista della vita (Asor Rosa, 2007), nonché una prima idea di tolleranza religiosa (si pensi alla novella delle tre anella[2] – la terza della prima giornata – nella quale l'ebreo Melchisedech narra al Saladino come il buon Dio abbia affidato in eredità a ciascuna delle tre grandi religioni monoteiste una copia del medesimo anello della fede religiosa; Boccaccio, 1980, pp. 78-82). L'affermazione della cultura laica è però legata alla vicenda della *Modernità*. Ne è stato uno snodo significativo l'*Illuminismo*: dalla *Lettera sulla tolleranza* di Locke (1689); al *Trattato sulla tolleranza* di Voltaire (1763), al testo teatrale *Nathan il saggio* di Lessing (1779) (che riprendeva la novella boccacciana delle tre anella); al kantiano *sapere aude* (1784): abbi il coraggio di pensare con la tua testa. E nell'Ottocento tale vicenda ha trovato ulteriore vigore col *Positivismo* e con l'affermazione della cultura scientifica.

Lo sviluppo di una cultura laica non ha però avuto un carattere uniforme, ma si è piuttosto articolato in modelli diversi. Allo scopo di superare il carattere generale della ricostruzione del concetto di laicità sopra compiuto, è opportuno dare un cenno a tali modelli. A questo proposito, possono essere considerati paradigmatici il modello francese e quello anglosassone (cfr. Mancina, 2006). Questi modelli sono legati a differenti decorsi storici (si vedano: Tortarolo, 1998, pp. 66-91; Viola, 2004, pp. 242-248), che qui non possiamo descrivere. Rammento soltanto che il modello francese trova le sue radici nelle guerre di religione della seconda metà del Cinquecento, nella vicenda dell'assolutismo e nella Rivoluzione francese; mentre quello anglosassone è legato alla riforma anglicana della prima metà del

2. La parabola delle tre anella narrata dal Boccaccio ha una genealogia complessa e ramificata, che attraversa la cultura medievale nello spazio e nel tempo. Tale genealogia appare significativa per comprendere la genesi dell'idea di tolleranza, rilevante sia per l'emergere di una cultura laica che per la formazione del dialogo interreligioso. Ricordiamo alcuni momenti di questa genealogia. Si va dalla più antica versione conosciuta, la parabola della perla caduta nella notte, riportata in un dialogo tra il patriarca della chiesa nestoriana Timoteo I e il califfo al-Mahdī nella Baghdad dell'VIII secolo; alla versione del cabalista ebraico Abulafia, nato a Saragozza, il quale nella *Luce dell'Intelletto* (1282-83) narra un'analoga parabola della perla nascosta nella fossa, che presenta già maggiori similarità con la novella boccacciana; alla prima redazione italiana contenuta nel cosiddetto *Novellino* (novella LXXIII), una raccolta anonima di fattura toscana della fine del XIII secolo; fino alla ulteriore versione di Bosone da Gubbio, nel Libro III dell'*Avventuroso ciciliano* (probabilmente posteriore al 1330), alla quale pare si sia verosimilmente rifatto Boccaccio, ma apportandovi modificazioni decisive per la connotazione di tolleranza religiosa della parabola. Per una puntuale ricostruzione delle diverse redazioni di questa parabola si rinvia a Celada Ballanti (2017), che compie anche interessanti osservazioni sulla natura dei contesti storici in cui esse hanno preso forma, evidenziando il loro carattere interculturale, di coesistenza e dialogo fra le tre religioni monoteiste.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Pedag… 15/214

Cinquecento; agli esperimenti di tolleranza del Seicento verso le diverse sette protestanti e alla Gloriosa rivoluzione del 1688, col progressivo affermarsi del parlamentarismo e del liberalismo. Da una parte uno Stato che per affermare una religione civile nazionale ha teso a porsi in opposizione alla Chiesa cattolica. Dall'altra uno Stato che ha acquisito precocemente il controllo sull'istituzione ecclesiastica ed ha avuto progressivamente la propensione a tollerare e regolare il pluralismo dei culti religiosi. Così, il *modello francese* vede un laicismo militante, che si pone in contrapposizione verso le istituzioni religiose. Un laicismo basato su una neutralità che tende alla sottrazione delle differenze religiose dalla sfera pubblica e invoca una rigida separazione tra questa e quella privata, dove trovano collocazione legittima i culti religiosi. Una concezione che ha trovato un'espressione emblematica nella legge del 2004 che vieta l'ostensione di simboli religiosi nelle sedi pubbliche. Il *modello anglosassone*, invece, vede una forma di laicità aperta e tollerante verso le religioni. Una laicità che più che invocare la neutralità dello stato tende a porsi in un atteggiamento di imparzialità, volto alla regolazione del pluralismo dei differenti culti. Una laicità che non tende tanto allo svuotamento dello spazio pubblico da tali differenze, ma lo istituisce come spazio di confronto plurale. Due modelli di laicità entrambi volti a realizzare un profilo universalista dello spazio pubblico, ma secondo modalità diverse. Tali modalità potrebbero essere grosso modo paragonate a quelle derivanti dalla declinazione hegeliana della categoria dell'universale (Hegel, 1994, § 164): il modello francese sembra più simile alla figura dell'*universale astratto* (che lascia cadere fuori di sé i particolari), mentre quello anglosassone appare maggiormente somigliante alla figura dell'*universale concreto* (che ricomprende entro di sé i particolari).

In questo quadro, la cultura e la pedagogia laica italiana ha visto un proprio specifico svolgimento (a lungo più vicino al modello francese che a quello anglosassone). Dopo il raggiungimento dell'Unità d'Italia la cultura laica del nostro Paese ha visto grandi figure come Cattaneo, De Sanctis, Villari, Labriola, Ardigò, Croce, Salvemini, Gobetti, Gramsci. E nel secondo Dopoguerra esponenti come Abbagnano, Banfi, Bobbio, Calogero, Geymonat, e tra i pedagogisti Bertin, Borghi, Cives, Laporta, Visalberghi. Per limitarci a quest'ultimo periodo, negli anni Cinquanta e in parte negli anni Sessanta del Novecento la pedagogia italiana ha conosciuto una fase di contrapposizione. La cultura e la pedagogia laica e quella cattolica costituivano schieramenti opposti, quasi separati da steccati ideologici. Ai convegni cattolici di Gallarate – promossi da padre Giacon e da Padovani –, facevano riscontro i convegni laici del neoilluminismo – animati da Abbagnano –, e i convegni gramsciani portati avanti dai marxisti (Ferrari, 2016; Cives, 1978). Negli anni Settanta-Ottanta si è avuta una fase di tran-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

sizione, che a partire dagli anni Novanta ha portato al superamento della contrapposizione e a un clima di coesistenza maggiormente tollerante. Con la crisi delle grandi narrazioni della modernità (che coinvolgeva sia il metaracconto cristiano, sia quello illuminista, sia quello marxista) (Lyotard, 1981) le divisioni ideologiche classiche si sono stemperate. Oltre a questo, l'avvento dell'egemonia del neoliberismo – vera e propria religione atea basata sul dogma del mercato come principio di tutta la vita sociale – ha creato una nuova pressione eteronoma sulla pedagogia. Una pressione tesa ad assoggettarla al progetto antropologico inerente a questa nuova ideologia, che preoccupa (o dovrebbe preoccupare) tanto la pedagogia laica quanto quella cattolica. Sarebbe però un errore credere che la caduta degli steccati tra la cultura laica e quella cattolica debba annullare le loro differenze, che sono una fonte di pluralismo e di ricchezza. Oggi la laicità ha un senso diverso rispetto a quello che rivestiva negli anni Cinquanta, e non può essere pensata secondo gli schemi antagonistici inerenti a quel torno di tempo. In altre parole, a risultare anacronistica non è la differenza tra la pedagogia laica e quella cattolica, bensì il modo di pensare tale differenza nei termini di una contrapposizione frontale.

I tempi odierni vedono una società complessa – multiculturale e multireligiosa –, in cui si intrecciano processi di secolarizzazione e di desecolarizzazione (cfr. Bertin, 1973; Fabbris, 2023). E la comunità pedagogica italiana mostra un carattere intrinsecamente pluralista, includendo studiosi di orientamento sia laico, sia cattolico, ma anche di altri orientamenti. In tali condizioni, tende ad apparire di maggiore attualità il modello anglosassone della laicità. Ossia quello di una laicità aperta, regolativa del confronto tra le diversità entro un orizzonte pluralista e tollerante, tesa a promuovere il mutuo riconoscimento e il rispetto reciproco. Questo non toglie che il modello francese della laicità mantenga almeno in parte il suo valore di fronte a eventuali chiusure integraliste e intolleranti. Tuttavia, una nuova laicità, all'altezza delle sfide culturali che pone la società odierna, sembra doversi porre innanzitutto come un principio procedurale garante dell'apertura al confronto tra le diversità. Questo implica che la salvaguardia dell'autonomia del pensiero pedagogico da qualsivoglia istanza eteronoma si deve coniugare col principio del dialogo. Infatti, quest'ultimo postula il pluralismo, perché esige la compenetrazione di almeno due logiche diverse, anziché una logica univoca (che può generare solo un monologo). E il confronto pluralistico crea la possibilità di un arricchimento reciproco. Per altro, il dialogo in uno spazio comune d'incontro esige a sua volta una postura raziocinante e antidogmatica, che rende discutibile qualsiasi tesi e impegna tutti gli interlocutori a dare le ragioni delle proprie posizioni. Tale postura ha indubbiamente una matrice laica, ma non è estranea alla cultura cattoli-

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Pedag… 17/214

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

ca[3]. Basta pensare alla *Summa contra Gentiles* di San Tommaso (1260 ca.), in cui l'aquinate a proposito del rapporto con coloro che non riconoscono la Bibbia, scriveva che «i maomettani e i pagani non accettano come noi l'autorità della Scrittura […] perciò è necessario ricorrere alla ragione naturale, cui tutti sono costretti a piegarsi» (Tommaso, 1975, p. 62). Pertanto, anche da parte cattolica si può accettare che il dialogo tra diversi debba porsi sul terreno della ragione naturale come spazio di incontro comune.

È dal dialogo che può scaturire la ricerca dell'unità tra laici e cattolici, l'intesa e la convergenza su questioni pratiche rilevanti. E questo è possibile perché, al di là delle differenze, essi serbano un comune orientamento verso l'umanesimo, ed entrambi condividono la fedeltà alla Costituzione e alla sua promessa di emancipazione e di pieno sviluppo della persona umana. Inoltre, le convergenze pratiche restano possibili pur partendo da premesse in parte diverse (è questa la lezione del pragmatismo di Peirce, 1978). Tuttavia, è bene precisare che la possibile unità tra laici e cattolici resta una unità dei distinti, non un'unità indifferenziata (che è ormai vezzo paragonare alla notte in cui tutte le vacche sono nere), la quale sopprimerebbe la diversità e il pluralismo. Diversità che, lo ripeto, debbono essere sdrammatizzate e considerate come una possibile fonte di arricchimento reciproco.

Per concludere, si può osservare che con l'avvento della *Tarda Modernità*, caratterizzata dall'egemonia del neoliberismo, il valore della laicità sta però subendo un arretramento. Si tratta del suo tramonto o di un temporaneo appannamento? Riteniamo che il progetto laico, il progetto dell'emancipazione umana tipico della Modernità, non sia fallito ma soltanto incompiuto (Habermas, 1986). Noi ne possiamo essere gli eredi. Sapremo essere all'altezza di questo compito storico? Sapremo mantenere viva l'autonomia della cultura pedagogica, i valori del pluralismo, del dialogo e della tolleranza? Il progetto di un'agenda della pedagogia laica scommette che insieme possiamo riuscirvi.

3. L'agenda e il movimento

A partire da queste premesse, l'agenda della pedagogia laica non rappresenta un decalogo normativo o un programma chiuso. Piuttosto, intende porsi come una sorta di promemoria aperto, come una rete di nodi tematici, e come il documento di una ricerca *in progress*.

3. E non è nemmeno estranea a quella ebraica e a quella mussulmana; si veda la genealogia della parabola delle tre anella.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Pedag… 18/214

L'agenda è il frutto di un lavoro corale, articolato per gruppi e sottogruppi[4], basato sul libero confronto. Un lavoro che, rinunciando a dogmi aprioristici, ha visto emergere tesi e argomentazioni – che restano comunque rivedibili – dalla discussione collegiale. Questo metodo va considerato come costitutivo della stessa laicità, nei termini in cui abbiamo cercato di presentarla sopra. Così, il quadro complessivo dell'agenda si presenta pluralistico, non privo di parziali e inevitabili sovrapposizioni, come pure di sensibilità in parte differenti. Non si tratta, cioè, di un quadro compatto, bensì articolato e diversificato. I diversi contributi che compongono l'agenda non sono caratterizzati da una unità monolitica, ma piuttosto da *somiglianze di famiglia* nel senso di Wittgenstein (1974). E quindi scorrendoli si respira una temperie culturale comune.

In occasione del seminario di varo dell'agenda, svoltosi presso il Dipartimento di Scienze della formazione dell'università di Roma Tre l'11 dicembre 2025, è nato il *movimento della pedagogia laica*. Il movimento si riconosce nella Costituzione italiana e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica, di cui la *Siped-Società italiana di pedagogia* rappresenta lo spazio comune di incontro e dialogo. Esso intende promuovere i valori della cultura laica, quali: la democrazia, l'autonomia della cultura, la libertà di pensiero, l'atteggiamento critico e antidogmatico, il dialogo, la tolleranza e il rispetto reciproco. Il movimento è aperto alla partecipazione di tutte/i coloro che condividono tali valori, e intende dialogare e collaborare con tutte le forze che si riconoscono nella Costituzione e nella sua promessa di emancipazione e di pieno sviluppo della persona umana.

Riferimenti bibliografici

Abbagnano, N. (1998). Laicismo. In Id., *Dizionario di filosofia*. Torino: Utet.

Asor Rosa, A. (2007). *Decameron* di Giovanni Boccaccio. In Id. (a cura di), *Letteratura italiana. Le origini, il Duecento, il Trecento. Le opere*, vol. 2. Torino: Einaudi-l'Espresso.

Bertin, G. M. (1973). *La morte di Dio. Ipotesi teologica e utopia nietzschiana*. Roma: Armando.

Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Torino: Einaudi.

Boccaccio, G. (1980). *Decameron*, a cura di Vittore Branca, 2 voll. Torino: Einaudi.

4. Poiché i differenti gruppi e sottogruppi hanno organizzato autonomamente il loro lavoro, le attribuzioni delle varie parti segue le differenti soluzioni organizzative: in alcuni casi sono state firmate le singole tesi, in altri gruppi di tesi o l'intera elaborazione di un sottogruppo.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Boniolo, G. (2006). Introduzione a Id. (a cura di), *Laicità*. Torino: Einaudi.
Brandom, R. B. (2002). *Articolare le ragioni*. Milano: Il Saggiatore.
Cambi, F. (a cura di) (2007). *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.
Celada Ballanti, R. (2017). *La parabola dei tre anelli. Migrazioni e metamorfosi di un racconto tra Oriente e Occidente*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura.
Chiosso, G. (2001). *Profilo storico della pedagogia cristiana in Italia*. Brescia: La Scuola.
Cives, G. (1978). *La filosofia dell'educazione in Italia oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
De Mauro, T. (2005). Scuola e cultura laica. In Preterossi (a cura di) (2005).
Frabboni. F. (a cura di) (2007). *Idee per una scuola laica*. Roma: Armando.
Fabbris, A. (2023). *La fede scomparsa. Cristianesimo e problema del credere*. Brescia: Morcelliana.
Ferrari, M. (2016). *Mezzo secolo di filosofia italiana. Dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*. Bologna: Il Mulino.
Habermas, J. (1986). *Il discorso filosofico della Modernità*. Roma-Bari: Laterza.
Hegel, G. W. F. (1994). *Enciclopedia delle scienze filosofiche*. Roma-Bari: Laterza.
Kant, I. (1997). *Che cos'è l'illuminismo*. Roma: Editori Riuniti.
Locke, J. (2005). *Lettera sulla tolleranza*. Roma-Bari: Laterza.
Lyotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
Màdera, R. (2025). *Una spiritualità laica*. Torino: Bollati Boringhieri.
Mancina, C. (2006). Laicità e politica. In Boniolo (a cura di) (2006).
Peirce, C. S. (1978). Del modo di chiarire le nostre idee. In Id., *Scritti di filosofia*. Bologna: Cappelli.
Pontecorvo, C. (2006). Laicità e istruzione. In Boniolo (a cura di) (2006).
Preterossi, G. (a cura di) (2005). *Le ragioni dei laici*. Roma-Bari: Laterza.
Sartori, G. (2011). *Logica, metodo e linguaggio nelle scienze sociali*. Bologna: Il Mulino.
Scalfari, E. (a cura di) (2004). *Dibattito sul laicismo*. Roma: Biblioteca di Repubblica.
Scoppola, P. (1978). Laicismo. In *Enciclopedia Europea*, vol. 6. Milano: Garzanti.
Tommaso D'Aquino (1975). *Somma contro i Gentili*. Torino: Utet.
Tortarolo, E. (1998). *Il laicismo*. Roma-Bari: Laterza.
Veca, S. (1990). *Cittadinanza*. Milano: Feltrinelli.
Viola, P. (2004). *L'Europa moderna. Storia di un'identità*. Torino: Einaudi.
Voltaire (1994). *Trattato sulla tolleranza*. Roma: Editori Riuniti.
Wittgenstein, L. (1974). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
Zanone, V. (1990). Laicismo. In N. Bobbio, N. Matteucci, & G. Pasquino (a cura di). *Dizionario di politica*. Torino: Utet.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Tesi 3. ***L'agire educativo, facendo leva su un approccio decostruzionista/decostruttivo può favorire la formazione di una resistenza "colta e positiva" e la valorizzazione della "cura pedagogica"***

L'impegno si può concretizzare in una resistenza "colta e positiva", che può essere letta nel senso di esercitare una disobbedienza civile nella prospettiva arendtiana. Ciò comporta il sottrarre il lavoro educativo da quei pericoli meno visibili e più insidiosi che minacciano la democrazia e che si ripropongono costantemente, specie nelle nostre società globalizzate, segnate da disuguaglianze crescenti e attraversate da conflitti di varia entità e natura.

L'impegno, ancora, si può declinare valorizzando la cura pedagogica a contrasto dei processi di disumanizzazione. Con "cura" si intende un agire che rimanda a un nucleo di progettualità e a una qualità dell'esistenza. Essa può, e dovrebbe essere, impegno individuale e collettivo finalizzato a far germogliare semi di possibilità, parte integrante delle pratiche formative, di salute, di istruzione e di molti altri servizi e contesti in cui l'educativo prende forma, fornendo un'impronta etica, aiutando gli esseri umani a stare nella propria fragilità. L'impegno, in chiave decostruttiva, è sempre situato e circostanziato e deve sempre rendere espliciti i fini e gli orizzonti dell'educare (Biesta, 2025).

Conclusioni

La ricerca educativa orientata da una Pedagogia laica è dunque una ricerca *a servizio* e impegnata. L'etica del ricercatore non è solo intrinseca al suo operare, al progettare e condurre la sua ricerca in modo rigoroso. Il lavoro di ogni studioso deve poter essere edificante, nel senso di produrre un sapere come bene per tutta la comunità. La ricerca che si mette *a servizio* è dunque quella che risulta utile, rilevante, indaga un problema vero, con un metodo rigoroso. È essa stessa un atto di cura, perché esplora cos'è essenziale per i soggetti coinvolti. Avrà inoltre il compito di non favorire la ricezione passiva delle riflessioni di ricercatori e professionisti, ma di supportare *culture di presenza* e *culture interpretative*, ovvero pratiche ermeneutiche e di costruzione di senso per tutti i soggetti coinvolti, superando la frammentazione, il cambiamento e la sofferenza a cui l'identità umana è altamente vulnerabile.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

2. Immaginari

Roberto Travaglini

Introduzione

L'orizzonte aperto dalla Pedagogia sociale e dalla sua funzione critica relativa alla crescita come fenomeno bio-culturale e "gesto" di cura da orientare e di cui prendersi cura, si qualifica come territorio di ricerca 'ingaggiato' nei processi trasformativi di ordine sociale. Il sapere pedagogico che emerge da questo ingaggio politico-sociale e da questa relativa consapevolezza di co-responsabilità ha una chiara matrice laica che ne fa un campo aperto a sperimentare le forme e le pratiche attraverso cui la formazione della soggettività si muove in una prospettiva epigenetica, attualizzando la sfera relazionale che ne è nutrimento, nutrimento variabile rispetto alla preordinata categoria di appartenenza e di "destino". Il sapere pedagogico così inteso si qualifica come forma di conoscenza viva che emerge dalla ricerca in situazione e da un "osservatorio antropologico-sociale" permanente che ne fa scienza non protocollare né prescrittiva, necessaria ad allenare al dialogo, alla differenza, alla pluralità delle comunità. In tal senso la qualità pedagogica della formazione sta nell'unità etica-estetica di un agire educativo che si configura come formare/formarsi al *corpo-a-corpo* della *conVivenza* e alla dimensione dell'*essere singolare plurale* (Nancy, 1996): la qualità pedagogica è di natura relazionale, plastica, mobile, nei suoi fondamenti epistemologici, capace pertanto di costruire spazi di interazione e di incontro interumano autentici. La qualità pedagogica orientata criticamente e in senso laico costituisce premessa per una "chiamata" che tocca tutte le istituzioni e ne attraversa le funzioni perché siano concreta risposta al principio del bene comune, della res pubblica, capace di aprire alla *danza che crea* (Ceruti, 1989) e quindi a quella postura esistenziale capace di oscillare oltre le rigide istanze identitarie e di vivere lo slancio etico, politico, eco-logico dell'immaginazione e del suo *milieu* non omologante (Sabolius, 2024). La soggettività viene riposizionata fuori dalle logiche individualiste e riconfigurata secondo una logica di decostruzione del consenso e dell'appartenenza. La Pedagogia come sapere relativo alla formazione umana ritrova una sua forte e antica matrice politica che ne fa nutrimento necessario al vivere – che è conVivere – e dimensione sociale, relazionale, interconnettiva irrinunciabile per una comunità che si riconosce nella mobilità e nella indeterminatezza della sua destinazione.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

Lavorare sugli immaginari, allora, vuol dire introdurre l'importanza di ambienti generativi di nuova e altra immaginazione e cognizione: ambienti formanti dove la produzione di senso è legata all'attivazione dei sensi, al "risveglio" della sfera percettiva (Merleau-Ponty, 1945) che mobilita l'essere-corpo alla sua tattilità e dunque alla dimensione/qualità estetica del vivere, del conoscere, dell'esistere (Dewey, 1934). La scelta, o la necessità, di posizionarsi nel territorio mobile di un sapere incarnato smuove altre categorie e le rende parte di un discorso che ritesse natura e cultura, interno ed esterno, forma e sostanza, e chiede alla Pedagogia e alla sua dimensione attiva e sperimentale di "sconfinare" oltre lo scolastico perché sia tutta la sfera pubblica ad essere investita di una trasversale funzione educativa. Il "paesaggio", l'ambiente, lo spazio, le relazioni che possono strutturarsi e alimentarsi nei differenti mondi-di-vita, assumono così un valore da riconoscere e ricollocare nei processi di co-costruzione di un immaginario sociale nutrito della "cifra" pedagogica, quindi sociale, connettiva, trasformativa, capace di arginare le derive tecnicistiche cui sembra irreparabilmente destinato il mondo.

In questa direzione, il gruppo di lavoro, a partire da un sapere pedagogico che si qualifica come forma di conoscenza viva, emergente dalla ricerca in situazione, intende interpretare epistemologicamente e metodologicamente il costrutto e la funzione pedagogica degli "Immaginari", secondo le seguenti tesi.

Tesi 1. ***È necessario decostruire gli immaginari per contribuire a riattivare i potenziali di linguaggi, concetti e rappresentazioni sedimentatesi nel corso della storia, offrendo così nuove possibilità di riconfigurazione di idee e concetti, visioni del mondo, senso e significato, nella consapevolezza che "i futuri [e i passati] immaginati sono [già] moventi per l'azione"***

Esplorare gli immaginari, le rappresentazioni, le precomprensioni, i pregiudizi che appartengono a tutti i soggetti coinvolti nei processi educativi, a diversi livelli, favorisce i processi di ridefinizione degli sguardi e di ridistribuzione delle responsabilità, andando a riconnettere le traiettorie di vita personali e/o le prassi di intervento educativo al sistema di vincoli politici, sociali e territoriali che le hanno generate e in cui si radicano.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

17/10/26, 11:42 PDF.js viewer

Tesi 2. ***Costruire immaginari responsabili e di speranza pedagogica rifiutando gli immaginari fallimentari e nostalgici che alimentano le retrotopie***

Ricostruire un immaginario collettivo fondato sui valori universali di pace e convivenza, favorendo la formazione di individui aperti e responsabili attraverso pratiche quotidiane di relazione, cura e rispetto reciproco (Montessori, 1950). È quindi urgente coltivare aspettative di cambiamento come potenti motori di azione: progetti condivisi che promuovano la responsabilità collettiva, integrando crescita personale e rinnovamento collettivo nelle finalità dell'educazione (Bethel, 1998). Espandere le capacità di agire e trasformare le pratiche sociali favorendo la crescita di soggetti consapevoli e pronti a incidere sulla realtà con responsabilità etica e sociale (Engeström, 2019).

Tesi 3. ***Promuovere una postura pedagogica di ordine progettuale, aperta alla comprensione della complessità e alla problematizzazione delle numerose contraddizioni e sfide della contemporaneità. Osservare e comprendere le crisi in termini processuali e dinamici, con un'apertura alle molteplici possibilità che caratterizzano la non linearità e monodimensionalità delle transazioni***

Investire sulla dimensione della speranza come orizzonte pedagogico. La speranza come tensione Trasformativa dello stato delle cose, che si incarna in una postura capace di tratteggiare possibilità inedite, ovvero differenti da quelle dello stato presente. La speranza come tensione a un divenire costante e multiverso, a quell'*essere di più* (Freire, 2011; 2014), come funzione pedagogica attraverso la quale immaginare nuove prospettive, nuove dinamiche, nuove relazioni, resistendo, al contempo, alla comoda tentazione di fermarsi, di rinunciare, di accettare la realtà per come è (Antonacci, 2023).

In questa prospettiva, l'educazione è lo spazio plurale in cui gli immaginari di speranza, pace e giustizia si alimentano, si confrontano e si traducono in pratiche di trasformazione concreta. Solo attraverso questa capacità di interpretazione e di co-costruzione condivisa possiamo auspicare un mondo in cui l'immaginario collettivo diventi il motore di un impegno sociale ed etico, in grado di favorire un'evoluzione umana che sia tanto radicata nel presente quanto proiettata verso un domani più giusto, inclusivo e sostenibile.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337

file:///Users/robertotravaglini/Library/Mobile Documents/com~apple~CloudDocs/Desktop/MacBook Pro 18 05 2026/SCRITTI SCIENTIFICI/Volume sulla Peda… 193/214

Tesi 4. ***Sostenere nei professionisti del lavoro educativo-pedagogico uno spostamento dalla contingenza pressante al presidio e alla promozione di spazi e tempi di riflessività critica e sguardo progettuale sulle premesse epistemologiche e sulle azioni educative. Consolidare la qualità del lavoro educativo connotandolo con i principi di giustizia sociale, inclusione e sostenibilità ispirati a una postura trasformativa orientata al cambiamento e all'autodeterminazione del soggetto in relazione con il mondo***

In tal senso, gli immaginari singolari e collettivi possono diventare nel lavoro educativo principale motore di una pedagogia laica impegnata nella e per la costruzione di una società capace di crescere (Irigaray, 2024) in modo autentico e consapevole, ponendo attenzione alle connessioni tra dimensione singolare e plurale, locale e globale, in un'ottica di ermeneutica diatopica che valorizza le specificità culturali e i saperi plurali come strumenti di resistenza contro le logiche di omologazione e di colonizzazione culturale (de Sousa Santos, 2006).

3. Responsabilità - Le ragioni del disimpegno, l'impegno pedagogico come cifra distintiva del vivere civile

Alessandro Tolomelli, Silvana Calaprice, Enrico Corbi, Domenica Maviglia, Francesca Oggionni, Pascal Perillo, Maddalena Sottocorno, Elena Zizioli

Tesi 1. ***La ricerca, la formazione e le pratiche educative sono chiamate a dar prova dell'assunzione di una responsabilità pubblica, contestualizzata ed etica bandendo ogni atteggiamento rinunciatario e sentimenti di inadeguatezza che ancora accompagnano il lavoro pedagogico-educativo***

È oggi debole il riconoscimento del valore e dell'impatto sociale del lavoro educativo, tanto quanto la consapevolezza da parte dei professionisti dell'educazione del ruolo politico assunto nella presa in carico di problemi sociali complessi.

Questo corrisponde all'attribuzione e all'assunzione di una responsabilità pubblica che deve essere declinata in modo condiviso a più livelli: personale, d'équipe, delle organizzazioni, della rete dei servizi alla persona, delle università, delle politiche sociali.

Copyright © 2026 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835195337