Per un'agenda della pedagogia laica

Una ricerca partecipata di temi, prospettive, responsabilità

A cura di
Massimo Baldacci

il mestiere della pedagogia

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

il mestiere della pedagogia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gruppo tematico 1
Democrazia, uguaglianza, differenze

a cura di Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio

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

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

Introduzione

Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio

Come affermò Tina Anselmi, la prima donna a guidare un Ministero in Italia, "La nostra storia di italiani ci dovrebbe insegnare che la democrazia è un bene delicato, fragile, deperibile. Una pianta che attecchisce solo in certi terreni precedentemente concimati. E concimati attraverso l'assunzione di responsabilità di tutto il popolo". Su questa base, gemmata dalla lotta partigiana, consideriamo la democrazia un sistema fragile e prezioso, di cui prendersi cura. Come un'orchestra sinfonica che voglia suonare senza un direttore, la democrazia necessita che i musicisti si assumano la responsabilità di conoscere, condividere e amare le note segnate sullo spartito, anche quelle qui di seguito.

Primo movimento: politico e conflittuale

La democrazia è conflitto. Il fondamento della democrazia, nella Grecia antica come oggi, è il conflitto. Nicole Loraux (2006) ha mostrato – nella democrazia ateniese – la dialettica tra l'*isonomìa*, la parità di diritti, e i conflitti che accompagnavano tale parità. Gli stessi termini tecnici del funzionamento della politica democratica parlano di conflitto: il voto è detto *diaphorà* termine che significa anche *partizione*, *dissidio.* Ancora, *stasis* – guerra civile – deriva dal verbo *hìstemi*, che significa prendere posizione. Votare comporta un dissidio, prendere partito prefigura la *stasis* (ivi, pp. 169-170). Il legame strutturale tra democrazia e conflitto veniva però nascosto. Nelle figurazioni vascolari della ceramica greca, ad esempio, vediamo rappresentato di tutto, dalle divinità dell'Olimpo alla pornografia, solo due cose non sono mai state dipinte: le procedure di voto in assemblea, simbolo della democrazia, e la *stasis*, il conflitto tra cittadini, altro simbolo della democrazia (ivi, p. 102). Ciò che paradossalmente unisce infatti i cittadini è proprio la conflittualità tra le differenze. Per questo Solone impose agli ateniesi di schierarsi sempre, rifiutando la neutralità e

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

l'astensione, posizioni anticiviche e antipolitiche (Aristotele, *Costituzione degli* Ateniesi, 8, 5). Ma perché tale conflittualità?

Il conflitto nasceva perché la democrazia ateniese si fondava sull'*isonomìa*, la parità di diritti, che però a sua volta si basava sull'*isogonìa*, l'uguaglianza di nascita (Platone, *Menesseno*, 239a). La democrazia si centrava cioè su un gruppo di *uguali* (uomini adulti, liberi, autoctoni e proprietari di un lotto di terra) e creava una serie di esclusioni: i perieci, gli iloti, gli schiavi e, ovviamente, le donne (Vernant, 1993, p. 61). L'uguaglianza tra i cittadini poggiava su un fondo di disuguaglianza e di esclusione. La parità di diritti si declinava infatti su base identitaria e proprietaria, cosa che impediva il riconoscimento delle differenze e la loro inclusione. Tale uguaglianza circoscritta, questa parità limitata, produceva ovviamente lotte politiche e conflitti. Il sistema ateniese, però, nonostante tutto reggeva perché a contenere e mediare i conflitti c'era la parola. La parola era infatti lo strumento politico per eccellenza (ivi, p. 47). Secondo Erodoto (3, 80, 6), addirittura, l'*isonomìa* (la parità di diritti) si basa sull'*isegorìa*, la libertà di parola, il diritto di parlare nell'assemblea senza timore (Scarpat, 2001, pp. 26-27; Foucault, 1996).

Ancora oggi la democrazia si basa sull'esclusione: ci sono individui e gruppi che vivono ai margini della democrazia, ad esempio i migranti senza documenti, gli homeless, i rom, i milioni di persone che vivono sotto la soglia della povertà assoluta in Italia, ecc. (Burgio, 2022; 2021; 2015). Inoltre, sebbene viviamo in una società sommersa dalla comunicazione, la democrazia non ascolta le istanze delle differenze, delle minoranze, nemmeno di quelle che sono formalmente incluse nella parità dei diritti (Castoriadis, 2008, p. 108). Fruire realmente dei diritti presuppone infatti il potersi esprimere attraverso la parola (senza essere rappresentati dagli altri) e il riuscire a ottenere ascolto e riconoscimento (Tarozzi, 2008, pp. 134-135). Nella nostra società, infatti, ottiene ascolto solo chi prende la parola e ha una qualche forma di potere (Cozzo, 2010). Se nella democrazia greca era la parola a fondare il potere, oggi è il potere che fonda la possibilità della parola e del ricevere ascolto. Le istanze dei movimenti e delle lotte che attraversano la società si infrangono infatti sulle sponde di poteri e privilegi, che non pensano neanche lontanamente di ascoltarle o di mettersi in discussione.

Nelle nostre democrazie liberali quindi, non basta aver accesso formale alla parola, ma deve esserci anche la possibilità concreta di trovare ascolto. Un ascolto che oggi le femministe, le donne vittime di violenza di genere, il movimento LGBT+, la Sumud Flottiglia, le infanzie di genere creativo, i NoTav, il movimento nonviolento, le associazioni antirazziste o i precari dei call center non ottengono affatto (Di Grigoli, 2025; Dello Preite & Gheno,

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

2025; De Vita, 2024; Chello & Maltese, 2024; Chiappelli & Bernacchi, 2024; Burgio & Santambrogio, 2024; Burgio & Lopez, 2023; Maltese, 2011). Prendere la parola è un atto politico solo se, e in quanto, ottiene ascolto, e il diritto all'ascolto si basa sull'avere una qualche forma di *potere*.

La democrazia tuttavia non esiste realmente fino a quando *tutte* le differenze non conquistano l'uguaglianza politica sostanziale (Young, 1996). Ciò non avviene, però, perché le disuguaglianze vengono protette da una visione unica del mondo, normativa e pluri-discriminatoria.

L'apporto che la pedagogia laica può allora dare alla democrazia riguarda la possibilità di sviluppare per via educativa – in tutte, in tutti e in tuttu – le *capabilities* individuali (Nussbaum, 2014), l'empowerment di gruppo, la valorizzazione di ogni differenza, la capacità di tras-formazione, l'abilità nel coordinare realtà sociali che hanno differenti identità, differenti interessi e differenti sistemi di significato (Nunes, 2025). La via democratica per l'uguaglianza sostanziale passa dal riconoscimento di tutte le differenze e dalla denuncia di tutte le oppressioni, di tutte le disuguaglianze (Arfini, 2024; Hills Collins, 2022; Lopez, 2019; Tomarchio & Ulivieri, 2016).

Giuseppe Burgio

Secondo movimento: formativo e militante

Un inarrestabile e incontenibile dilagare di modelli di sviluppo disumanizzanti, cosiddetti competitivi ma, di fatto, sempre più aggressivi e voraci, si pone oggi innanzi alla nostra umanità; accompagnato da un elenco davvero lungo di incongruenze, di povertà dilaganti, di silenzi sulla negazione dei diritti umani, di fiancheggiamenti a opera di chi, a vario titolo e scopo, vive al sicuro dentro quella zona grigia di riposizionamenti, sempre più popolata da incolta politica e, più o meno dichiarati, affarismo e vanità. Può la ricerca pedagogica continuare a sovrintendere ai propri uffici e coltivare i propri saperi, la cultura dell'educazione praticarsi, avendo la pretesa di attraversare tanta contemporaneità senza mettere in campo adeguata forza critica di pensiero impegnato a mettere a punto chiavi di lettura adeguate? Necessita uno sguardo colto e fortemente radicato, ancora capace di avvertire il peso e la responsabilità dei valori della cultura della formazione, di scegliere la continuità nella discontinuità, un pensiero che ancora tenti, alla ricerca di soluzioni superiori, lungo sentieri di coerenza rispetto ai presupposti e ai fini sui quali si fonda.

In tal senso democrazia è cantiere sempre aperto. Non vi può essere immobilismo dentro il vissuto di una democrazia, né prospettiva vincolante

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

che non si configuri nei termini di un ancoraggio al dettato costituzionale. Eppure è alto il rischio che, tra astensionismo e indifferenza, poche mani tessano la tela della vita collettiva. Quell'indifferenza, il peso morto della storia, che nel vuoto d'esercizio della collettività rischia oggi di lasciare morire la democrazia (Gramsci, 1917). Non ci è dato muovere in direzione della ricostruzione di eventuali cornici di sistema, nutrendo l'aspettativa di aprire strade a statiche rappresentazioni definitorie dei caratteri e delle pratiche che contraddistinguano un impianto di pensiero e/o un sistema di vita cosiddetti democratici. Non ci è dato, ancor più come pedagogiste/i che attendono alla scrittura di un'agenda (etimologicamente *cose da fare*) laica, perché quello che sarà è esattamente quello per cui sapremo responsabilmente operare.

A prescindere dal livello di approvazione/condivisione che un'eventuale cornice di sistema dovesse alla fine trovare, è differente l'orizzonte di riferimento al quale un'agenda della pedagogia laica oggi può guardare, sotto il profilo della democrazia, dell'uguaglianza e delle differenze. E non soltanto per la vasta e intricata rete di implicazioni che sarebbe davvero velleitario provare a contenere entro poche coordinate sfuggendo alle insidie del riduzionismo e della semplificazione; ma anche in ragione degli indirizzi via via emergenti dal prisma di declinazioni interne con le quali abbiamo voluto connotare i sottogruppi di questo primo macro-contenitore di riflessione, che fanno appello a *libertà*, *linguaggi*, *conflitti*, *relazione*, *dissenso*, *identità*, *comparazione*, *differenze*, *diritti*, *cittadinanza*, *equità*.

Trattandosi non di uno "stato delle cose", ma di un ininterrotto, attivo e vigile, esercizio nel/del tempo, possiamo asserire che per la pedagogia laica si connota in senso democratico (in un processo di progressivo configurarsi) quel luogo in cui operano in simbiosi in un rapporto di relazione con-costitutiva (nel senso di una compenetrazione di movimenti, non di elementi dati), tanto l'*essere in libertà* quale espressione di capacità soggettiva, quanto, in stretto rapporto di reciprocità con questa, una corrispettiva e correlata oper-azione di progressiva proiezione/costruzione di condizioni di libertà (principio di uguaglianza, diritti alle differenze) all'interno delle quali tale capacità stessa si ravvisa e, in un certo senso, sa di essere.

In tal senso la libertà è disposizione che diviene a sé, sperimentando il proprio destino di essere sempre, e allo stesso tempo, condizione formatrice di libertà, in un processo indefinitamente aperto, generativo e rigenerativo, che è, poi, lo scopo essenziale di ogni educazione quale sviluppo di intacitabili istanze di autodeterminazione.

Dunque libertà come costrutto di relazioni in divenire, proiezioni di senso operanti nel tempo, sguardo irriducibile di un vissuto di personale ricerca, di scoperta e responsabile collocazione, sempre verificata, di sé

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

nel mondo circostante. Non tanto insomma un galleggiare in mare aperto esposto ai venti, quanto invece ricerca di una rotta, bussola in mano. È questione di partecipazione, di orientamento; a livello di comunità scientifica, anche di incrocio di sguardi intellettualmente onesti.

Da tali brevi considerazioni generano più linee di fuga, attraversate da altrettanti versanti di riflessione variamente articolati. Accenno appena a un paio di punti che appaiono alla mia considerazione di particolare interesse; stanno tra loro in un rapporto di reciprocità, richiamando il senso, in democrazia, dell'essere e del coesistere di uguaglianza e differenze, di individualità e socialità.

Il primo punto attiene alla necessità di prenderci cura di una riflessione sul tempo, nella consapevolezza che temporalità vuol dire anche libertà, scelta, responsabilità, aspirazione e diritto a ri-guardarsi con diverso sistema. Il tempo è cifra della differenza: se nella sua dimensione di esperienza di vita vissuta comporta un'attenta considerazione dei contesti di vita sociale e delle prassi formative in atto, richiede altresì, in parallelo, un salto teorico di manifesta complessità che implica in forma radicale il rifiuto di ogni preconfezionato ordine assoluto, e dunque una ricerca di autenticità a tutto campo. Siamo tutti accomunati da un profondo bisogno di tempo da dedicare a ri-conoscere noi stessi, si tratta di un bisogno e di un diritto negato, che abbiamo assunto la consuetudine di derubricare quale "tempo mancante", quale inevitabile effetto collaterale di un assolutamente necessario efficientismo. Il nostro "tempo interno" che è anche memoria, è sede di ogni possibile elaborazione e conversione di ordine formativo, mentre sul terreno della logica della progettazione educativa continuiamo a perseguire obiettivi sempre più "smart" e a credere che non possa esserci ricerca attendibile dal punto di vista scientifico se non all'interno di una rigida, precostituita deadline, a non distinguere l'orizzonte temporale di lungimiranti politiche educative da un mero "bancomat della formazione".

Un secondo punto attiene alla necessità di avviare una riflessione critica intorno ai tanti luoghi comuni linguistici che si adottano, anche in sede di ricerca, e il cui uso tende velocemente a diffondersi, probabilmente anche tra automatismi e inerzia linguistica. Bisogna addentrarsi e investire in sede scientifica nella pratica discorsiva intergenerazionale, tenere alta l'attenzione intorno al carattere omologante di tante formulazioni ed espressioni linguistiche intrinsecamente connotate. Attraverso tale riflessione sullo strumento linguistico, per il quale non basta un dizionario, passa anche un esercizio eminentemente politico della pedagogia. Il linguaggio è infatti uno strumento sociale.

Come avverte Sini, il governo della parola è così profondo che il suo esercizio è del tutto inavvertito. Quando arrivano le nostre considerazio-

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

ni, il linguaggio ha già deciso tutto. Noi facciamo un uso inavvertito e a-problematico del linguaggio. È lui che ci tiene in signoria. Si parla costantemente in noi, è lui che parla di noi prima ancora che noi lo usiamo. Così accade che siamo retoricamente investiti da chiacchiere, da una nebbia nella quale ci muoviamo. Come fantasmi che parlano di fantasmi, aggiungerei.

Sviluppare un abito di comunicazione che guardi e riguardi sé stesso è decisivo per i soggetti e i contesti. Attente/i a come scegliamo le parole, prima di venire consegnati a una ricostruzione storica scritta altrove! Il linguaggio è intersoggettivo, è come una cometa che lascia una scia che trascina. Necessita allora una presa di coscienza collettiva; è anche questo forse oggi il senso più avanzato ed attuale di una visione laica della ricerca pedagogica, attendere in autonomia e con responsabilità alla stesura della propria agenda.

Maria Tomarchio

Terzo movimento: esistenziale e intersezionale

Immaginate come poli di un'antinomia, fraintese nell'interpretazione che ne viene data nella quotidianità (la parola uguaglianza fa pensare all'"omologazione" mentre la parola differenza a chi è "altro" da me e che quindi può essermi indifferente), le parole *uguaglianza* e *differenza* rappresentano, invece, principi funzionali alla costruzione della soggettività umana. Difficile darne una definizione. Per essere comprese vanno, piuttosto, problematizzate. Norberto Bobbio, in *Eguaglianza e libertà*, sosteneva, ad esempio, che dichiarare che siamo tutti uguali, perché apparteniamo alla stessa specie umana, non risolveva l'indeterminatezza del significato della parola uguaglianza. Occorreva, piuttosto, chiedersi, quando si parla di uguaglianza, *a cosa* e *a chi* ci riferiamo (2009, pp. 3-43). Esiste una dimensione biologica che rende gli uomini e le donne uguali, ma esiste anche una variazione culturale dell'identità dovuta all'appartenenza religiosa, etnica, di genere, che va tenuta in considerazione, perché l'intersecarsi di questi aspetti ci aiuta a comprendere come il rispetto del principio di uguaglianza possa essere disatteso e come la differenza possa essere strumentalizzata. Sebbene ciascuno di noi sia uguale all'altro, perché appartenente alla stessa specie umana – che appare un'affermazione banale, scontata, ma non lo è perché quotidianamente disattesa – esistono gruppi o persone che hanno una minore possibilità di sentirsi e di essere riconosciuti uguali agli altri. Nella realtà esiste una gerarchia tra persone e gruppi che determina la possibilità di accesso anche ai beni comuni e che ha a che vedere con le "etichette sociali", che conferiscono alle donne e agli uomini uno *status* da cui dipende sia il ruolo che ricoprono nella so-

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

cietà sia la possibilità di esercitare la parità partecipativa al fine di vedere riconosciuta la propria differenza (biologica, culturale, di genere, economica, sociale, linguistica, religiosa) rispetto al modello di soggettività proprio della cultura occidentale (Veca, 2017, p. 58). "Etichette sociali" che hanno finito per stigmatizzare *chi non può* o *non vuole* identificarsi in quel modello di soggettività che noi occidentali abbiamo elevato a unità di misura e criterio di valutazione dell'umanità altrui, come scrive Bauman in *Retrotopia*: «Coloro che sono stigmatizzati vengono respinti, espulsi, banditi dal gruppo cui aspiravano (e magari non aspiravano, apertamente o in fondo al cuore) a far parte – gruppo che li ha invece ostracizzati senza diritto al ritorno, dopo averli costretti (oltre al danno la beffa) ad accettare il verdetto collettivo dell'imperfezione e inferiorità, a riconoscere la propria colpevole incapacità di rispettare uno standard da cui si fa perentoriamente dipendere il visto d'ingresso nel gruppo agognato» (2017, p. 35). Stigmatizzazione che conduce a forme di radicalizzazione, che mettono in discussione quelle azioni promosse in ambito educativo volte a favorire il processo d'inclusione senza il quale non è possibile alcuna forma di riconoscimento e che passa anche attraverso le norme che stabiliscono i termini per cui alcuni soggetti possono essere riconosciuti e altri no. Norme, alcune delle quali formalizzate altre, invece, implicite, che utilizzano la razza, il sesso, l'appartenenza etnica, come "criteri" a partire dai quali distinguere gli «esseri umani" da coloro che sono considerati "meno umani» (Butler, 2004) e che proprio perché tali si ritiene che non siano degni di essere soggetti di diritto. In altre parole, le norme che consentono il riconoscimento finiscono per annullare la persona non solo quando non la riconosco ma anche quando la riconosco, perché il riconoscimento si realizza nel momento in cui l'essere umano è costretto a uniformarsi a un modello di umanità deciso dalla società ma nel quale non si identifica.

Il paradigma dell'intersezionalità ci può aiutare a comprendere le diverse forme di discriminazione sociale, economica e culturale vissuta dalle donne e dagli uomini e a comprendere come le politiche sociali, volte a garantire l'esercizio dei diritti formalmente riconosciuti, debbano tener conto della presenza in ciascun individuo di una pluralità di differenze che, intersecandosi tra loro, producono bisogni diversi e una rappresentazione individuale e collettiva di tipo *gerarchico*, con delle ricadute concrete nella vita delle donne e gli uomini. Ma l'intersezionalità non basta ad aiutarci a comprendere le diverse forme di disuguaglianza; bisogna tener conto dei «modelli di valore culturali istituzionalizzati» (Fraser & Honneth, 2020) dai quali scaturiscono norme che legittimano l'esclusione sociale. Si pensi al modello di valore culturale istituzionalizzato etero-normativo su cui si fonda il diritto di famiglia e la resistenza al riconoscimento di modelli

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

familiari non eterosessuali o la divisione del lavoro domestico (non retribuito) ed extradomestico (retribuito), il primo destinato alle donne e il secondo agli uomini, condizionando i progetti di vita di entrambi (Illich, 2013). Rispetto a ciò, il pensiero laico può assumere un ruolo aggregante per queste istanze, perché si regge sul *pluralismo* e sulla *razionalità critica* (Pinto, 2007): il pluralismo garantisce che ci siano modelli interpretativi e pratiche di intervento, utilizzati non in modo rigido, ma flessibile per far sì che ci sia una lettura complessa e transdisciplinare; e la razionalità critica in quanto rifugge qualsiasi tentativo di rappresentare schematicamente la società e l'essere umano al fine di decostruire quella cultura fondata sul pensiero monologico. La laicità può rappresentare un metodo, scrive Franca Pinto (2007), in grado di prevenire forme di pensiero chiuse e dogmatiche verso forme sempre nuove e originali con cui salvaguardare i valori antropologici di una società che cambia e che ha bisogno di conciliare la pluralità delle istanze che provengono da chi chiede di essere riconosciuto. Come metodo, infatti, la laicità si muove su un doppio binario: quello *logico* e quello *esistenziale*. Sul piano *logico* siamo di fronte a un pensiero che non è autocentrato e che non si ritiene autosufficiente ma si apre all'alterità; sul piano *esistenziale*, invece, fa sua una umanità che non pone come fine al suo agire il dominio dell'altro ma si fa testimone e veicolo di quei valori che sono a fondamento del riconoscimento dell'altro. Questo non significa ignorare la presenza della dimensione della problematicità dell'essere umano, dei suoi egoismi e della sue fragilità, piuttosto significa credere nel superamento di una cultura narcisista che ha condotto oggi all'affermazione dell'individualismo esasperato anche attraverso il recupero dell'idea di politica come progetto. Una politica che ha come riferimento un sistema di valori e che ha come fine un'umanità nuova che riconosce e "ha fatto pace" con la propria finitezza e utilizza la creatività per pensare a modelli culturali alternativi a quelli istituzionalizzati di cui parla Nancy Fraser (Fraser & Honnet, 2020). Pensare politicamente significa "pensare insieme" e "fare insieme". Scriveva Piero Bertolini in *Educazione e Politica* «Pensare politicamente e agire politicamente significa dunque riscoprire il senso della politica, la responsabilità dell'educazione, la necessità che queste due esperienze dell'uomo sappiano rapportarsi l'una all'altra; e significa la possibilità di scoprire o riscoprire la gioiosa fatica di pensare e di agire sensatamente» (Bertolini, 2003, p. 163).

Anna Grazia Lopez

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

Riferimenti bibliografici

Arfini, E. A. G. (2024). *Che cos'è l'intersezionalità*. Roma: Carocci.

Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Bari-Roma: Laterza.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Bobbio, N. (2009). *Eguaglianza e libertà*. Torino: Einaudi.

Burgio, G. (2015). *Tra noi e i rom. Identità, conflitti, intercultura*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio, G. (2021). *Fuori binario. Bisessualità maschile e identità virile*. Milano-Udine: Mimesis.

Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio, G., & Lopez, A. G. (a cura di) (2023). *La pedagogia di genere. Percorsi di ricerca contemporanei*. Milano: FrancoAngeli.

Burgio, G., & Santambrogio, A. (2024). Le infanzie di genere creativo: una proposta educativa affermativa. *Bambini*, *1* (online), 4-5.

Butler, J. (2004). *Vite precarie. Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*. Milano: Meltemi.

Castoriadis, C. (2008). *La cité et les lois*. Paris: Seuil.

Chello, F., & Maltese, S. (a cura di) (2024). *La formazione delle maschilità in adolescenza. Uno sguardo pedagogico di genere sui contesti informali*. Milano: FrancoAngeli.

Chiappelli, T., & Bernacchi, E. (a cura di) (2024). *Genere e generazioni. Forme di attivismo femminista e antirazzista delle nuove generazioni con background migratorio*. Milano: FrancoAngeli.

Cozzo, A. (a cura di) (2010). *Le orecchie e il potere. Aspetti socio antropologici dell'ascolto nel mondo antico e nel mondo contemporaneo*. Roma: Carocci.

De Vita, A. (2024). *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione ecosociale*. Milano: FrancoAngeli.

Dello Preite, F., & Gheno, V. (a cura di) (2025). *Altre prospettive sulla violenza di genere. Sguardi multidisciplinari per la prevenzione e il contrasto*. Milano: FrancoAngeli.

Di Grigoli, A. R. (2025). *Educare figli maschi. Un'introduzione alla pedagogia critica sulle maschilità*. Milano: FrancoAngeli.

Foucault, M. (1996). *Discorso e verità nella Grecia antica*. Roma: Donzelli.

Fraser, N., & Honneth, A. (2020). *Redistribuzione o riconoscimento? Lotte di genere e disuguaglianze economiche*. Milano: Meltemi.

Gramsci, A. (1917). Gli indifferenti. *La città futura*, numero unico.

Hills Collins (2022). *Intersezionalità come teoria critica sociale*. Utet: Torino.

Illich, I. (2013). *Gender. Per una critica storica all'uguaglianza*. Vicenza: BEAT.

Lopez, A. G. (2019). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

Loraux, N. (2006). *La città divisa. L'oblio nella memoria di Atene*. Vicenza: Neri Pozza.

Maltese, P. (2011). *Generazioni precarie. Formazione e lavoro nella realtà dei call center*. Pisa: ETS.

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

Nunes, R. (2025). *Né verticale né orizzontale. Una teoria dell'organizzazione politica*. Roma: Alegre.

Nussbaum, M. C. (2014). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.

Pinto Minerva, F. (2007). Laicità e religioni a scuola. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni e formazione: una sfida epocale* (pp. 77-98). Roma: Carocci.

Scarpat, G. (2001). *Parrhesia greca, parrhesia cristiana*. Brescia: Paideia.

Tarozzi, M. (2008). Per una cittadinanza planetaria, attiva, interculturale. In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 121-140). Milano: Bruno Mondadori.

Tomarchio, M., & Ulivieri, S. (a cura di) (2016). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.

Veca, S. (2017). Sostenibilità. In E. Pulcini, S. Veca, & E. Giovannini, *Responsabilità, Uguaglianza, Sostenibilità. Tre parole chiave per interpretare il futuro* (pp. 49-69). Milano: EDB.

Vernant, J.-P. (1993). *Le origini del pensiero greco.* Roma: Editori Riuniti.

Young, I. M. (1996). *Le politiche della differenza*. Milano: Feltrinelli.

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

Sottogruppo 1
Identità, comparazione, differenze

a cura di Carlo Cappa, Emiliano Macinai, Elena Malaguti

Introduzione

Il sottogruppo ha interpretato i termini *identità*, *comparazione* e *differenze* come elementi costitutivi di un'agenda per una pedagogia laica. In tal senso, fin dalla loro declinazione al plurale, il nostro intento è stato quello di tracciarne il profilo aperto e inquieto, per riflettere sulle tensioni del presente e orientarsi in futuri cammini comuni. L'analisi ha messo a fuoco cinque tesi, ciascuna volta a esplicitare le potenzialità di un termine. Le nostre proposte non hanno l'ambizione di essere esaustive, bensì desiderano interrogare le scienze dell'educazione e promuovere un intenso dialogo con la società nel suo complesso. Per meglio rendere conto delle sfaccettature dei termini scelti e per argomentare le tesi da essi derivanti, si è compiuto un percorso che è partito dall'ambito individuale e concettuale dell'*identità* e dal suo rapporto con le *differenze*, per poi dirigersi verso dimensioni spiccatamente intersoggettive, come quelle dei *contesti* e dei *diritti*, e infine concludersi nella sfera storico-comparativa per indagare le condizioni di possibilità del *confronto.*

La forma processuale, relazionale e complessa dell'identità si contrappone a ogni concezione deterministica, dogmatica e prescrittiva: scelta e libertà, possibilità e cambiamento sono le coordinate che idealmente racchiudono e sviluppano una prospettiva laica sull'identità. In questa chiave, l'identità non può essere colta se non per il tramite del suo reciproco: le differenze – biologiche, psicologiche, socio-economiche, culturali, di genere. Ciò è riassumibile nelle prime due tesi: 1) *l'identità non è un destino* e 2) *l'affermazione del soggetto si compie nelle relazioni che co-costruisce con l'altro da sé*. È necessario, però, che tali dinamiche trovino pieno radicamento anche nella urgente concretezza di contesti situati, poiché, come esplicitato nella tesi 3) *gli spazi sociali e formativi promuovono relazioni dialogiche e di incontro.* Ciò può avvenire scommettendo sulla *intersezionalità* come portatrice di un'apertura all'ipotetico, a ciò che non

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

vuole – e non potrebbe – essere esaustivo, nella coltivazione e nella pratica di un linguaggio di mediazione e d'incontro: l'istruzione come luogo fisico e ideale politico-narrativo. Al contempo, tuttavia, proprio per la consapevolezza della dinamicità di qualunque identità e dell'inesauribile ricchezza delle differenze, occorre mantenere viva 4) *una costante dialettica tra universale e particolare per garantire la piena inclusione di tutte e tutti*. Emanciparsi da forme stereotipate e irrigidite, infatti, non deve tradursi in una frammentazione dei diritti, tenendo salde e difendendo le conquiste compiute nel nostro recente passato. Declinare in senso laico l'identità, sottraendola a qualunque predestinazione deterministica e rendendola così processuale, permette a ciascuna e ciascuno di aprirsi alle differenze: in questo modo, le scienze dell'educazione sono in grado di pensare i soggetti in divenire, restituendo pregnanza ai contesti e prendendo in carico la responsabilità dei diritti di tutte e tutti. A sua volta, però, tali posture ideali, queste prospettive per guardare alla pedagogia, non devono diventare dei postulati dogmatici; ciò è sintetizzato nella nostra ultima tesi che vede 5) *la laicità condizione e risultato del confronto*: una maniera per pensare e agire l'educazione, ma anche un suo prezioso punto d'arrivo. Nel dichiarare la legittimità del dubbio come chiave euristica e nel rifiuto di ogni dogmatismo, la complessa storia della laicità ci suggerisce quanto essa debba fungere da principio di moderazione, evitando che risorgano vecchi nemici o che si costruiscano nuovi idoli.

Tesi 1: Identità. *L'identità non è un destino*

Rossella Certini, Fabrizio Chello, Antonio Raimondo Di Grigoli, Dalila Forni, Stefania Lorenzini, Emiliano Macinai

Identità e differenze non sono dati naturali né sostanze universali. In prospettiva laica, la pedagogia rifiuta sia la concezione deterministica dell'identità ridotta a risultato delle sole disposizioni biologiche o psicologiche che strutturano comportamenti e scelte; sia la concezione ontologica di matrice personalista che situa l'identità nell'insieme di elementi innati e vocazionali che, per un verso, accomunano e, per l'altro, differenziano gli esseri umani tra loro. La pedagogia laica coglie identità e differenze come istanze mai definite una volta per tutte, che emergono nel tempo della vita in incessante movimento, come processualità concrete, storiche e situate, intrise di relazioni, immaginari e rapporti di potere.

Tuttavia, tali processualità non sono prodotte unilateralmente dai contesti socio-culturali in cui esse si collocano, ma sono formazioni dinami-

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

che che emergono da continue ridefinizioni e transazioni che si danno tra organismo individuale e ambiente. Queste posizioni, da assumere come paradigmatiche all'interno della pedagogia laica, tendono a liberare il principio identitario dai vincoli di "assoggettamento" praticati dalla cultura, dalla società e dal potere politico, con la consapevolezza che le rivendicazioni identitarie tradizionali rappresentino ancora un limite da decostruire e oltrepassare. Il confine tra "noi" e "loro" è ancora oggi pericolosamente attrattivo e si è portati a ignorare quei fenomeni di mutamento incessante che, nella logica di una inculturazione passiva, vengono mantenuti sullo sfondo.

In questo senso, per la pedagogia laica, identità e differenze sono formazioni al tempo stesso agite e agenti. E questa loro duplicità azionale non consente di pensarle in termini di "destino": l'identità non si eredita e non si tramanda, l'identità non sottostà a una valorizzazione secondo modelli di opportunità o di normalità, né può essere pensata in una forma univoca, tantomeno imposta: sono le scelte che la declinano al plurale, orientandola in direzioni variabili, imprevedibili, spesso molteplici e compossibili. È questa fluidità a non permettere di categorizzare identità e differenze come formazioni solo individuali o sociali o politiche o culturali, poiché tutte queste dimensioni sono imbricate in una radicale interconnessione che rende impossibile ogni distinzione anche solo didascalica.

Identità e differenze sono processualità formative non neutrali: non si tratta solo di riconoscere la fluidità delle identità, ma di esplicitare da dove esse emergano, quali privilegi e vulnerabilità attraversino, quali storie portino con sé, al fine di cogliere, in ottica intersezionale, potenzialità e bisogni tanto specifici quanto trasversali. Tracciarne per intero il percorso, così da scoprire, capire e articolare la pluralità delle differenze senza gerarchizzarle.

In questa prospettiva, la consapevolezza del carattere composito e cangiante dell'evoluzione identitaria, pur nel mantenimento della sua coerenza e unitarietà interna, e la flessibilità e apertura alla pluralità delle identità altrui (personali e socio-culturali) che ne derivano, rappresentano elementi cruciali nella costruzione di soggettività riflessive e critiche. Questa postura può costituire un antidoto alle molteplici possibili forme di radicalizzazione, alimentate da logiche identitarie rigide, binarie e totalizzanti, generatrici di conflitti, esclusioni, derive intransigenti e violente.

La concezione laica dell'identità induce a pensarne le processualità come luoghi di resistenza. Sul piano politico, serve aprire spazi in cui le differenze non siano assimilate o pacificate, ma valorizzate come forze generative di democrazia e giustizia sociale. In una prospettiva laica, non si dà identità senza il diritto alla sua espressione in ogni contesto in cui l'u-

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

mano si manifesta in tutto lo spettro della sua varietà. Identità e differenze diventano così atti politici di posizionamento: non categorie da gestire, ma pratiche vive attraverso cui immaginare futuri plurali, liberi da violenze e gerarchie.

Tesi 2: Differenze. *L'affermazione del soggetto si compie nelle relazioni che co-costruisce con l'altro da sé*

Irene Biemmi, Zoran Lapov, Elena Malaguti, Simona Perfetti

L'affermazione del soggetto, quale membro di una società umana, si compie nelle relazioni che co-costruisce con l'*altro da sé*, attingendo cioè alle diversità *proprie* e *altrui*. Il quadro si integra con le affinità, quei punti in comune, quelle libertà, quei diritti tesi a riconoscere, unire e valorizzare. E come si articolano questi elementi? La correlazione tra *diverso* e *affine* nell'umano si avvale di tre principali dispositivi – sociale, culturale e linguistico: si nasce con una certa inclinazione a sviluppare tali dimensioni, ma, una volta *qui*, nulla è più naturale, si diventa. Difatti, le scienze sociali hanno da tempo prodotto nutrite dimostrazioni a favore dei processi di specchiamento identitario intra- e inter-personale senza ammettere semplificazioni né generalizzazioni imperniate su istanze biologiste, deterministe o evoluzioniste. All'interno di questo gruppo di pedagogiste e pedagogisti laici non possiamo dunque che rifuggire da un paradigma interpretativo della realtà di stampo innatista che tenta di "naturalizzare" rapporti di potere in realtà socialmente costruiti, giustificando in tal modo discriminazioni, stigmatizzazioni e violenze (si veda il caso del sessismo, del razzismo, dell'abilismo). Abbracciamo invece un paradigma socio-costruttivista, in prospettiva ecologica, e riteniamo che, nel definire la complessità umana, le diversità e le affinità costituiscano occasioni di trasformazione e rinnovamento, fornendo, cioè, straordinarie esperienze formative da "sfruttare" come risorse per una crescita tanto individuale, quanto collettiva.

Si rifugge da una visione sincronica che si riferisce a un'identità rigida, forte, omogenea che, arroccata su posizioni fisse, è molto sicura di sé, rivendica confini inflessibili, producendo, nella maggior parte dei casi, logiche di separazione e di conflitto. Se ne propone una che richiama il concetto di identità plurime e che si riconosce all'interno di una complessità identitaria e coevolutiva (non abilista e non discriminatoria). Quest'ultima evoca la dimensione diacronica della realtà e prende in considerazione le strutture e gli elementi linguistici nella loro evoluzione attraverso il tempo; apre sentieri, si riconosce nell'*alterità*, rispetto a chi diverge da un'astratta

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

e sterile norma, concede evoluzioni e progettualità possibili anche in circostanze molto complesse; è antidoto alla cultura dei muri, promuove la convivenza tra persone e gruppi sociali.

Dinanzi all'altro è come se l'*Io* avesse due possibilità: tentare di salvaguardare l'identità personale o comunitaria, chiudendosi in sé stesso ed escludendo gli altri, denigrandoli e costruendo mura, oppure sperimentare percorsi di crescita inclusivi volti a esaltare le differenze. L'esperienza dell'altro, infatti, non si realizza solo nella fenomenologia dell'incontro, ma si manifesta anche nella dimensione dello scontro. Fare esperienza dell'altro vuol dire fare esperienza di noi stessi, delle nostre paure, dei nostri pregiudizi. Quando l'incontro con l'altro diventa uno scontro, vuol dire che non stiamo davvero incontrando l'altro ma la proiezione di noi stessi, del nostro vissuto sommerso e mai affrontato. La relazione *io-altro*, in tal senso, si nutre dei filtri interpretativi attraverso i quali, come un paio di lenti, la persona guarda e approccia la realtà circostante. Realizzare percorsi di crescita inclusivi significa educare il proprio sguardo rivolgendolo a noi stessi prima ancora che all'altro, lavorando criticamente su quelle strutture di pensiero che caratterizzano la vita di ognuno di noi. Tali percorsi educativi, pertanto, dovrebbero spingere la persona a co-evolvere con l'altro, confrontandosi senza rimuovere o conformare l'altro. L'altro resta altro. Realizzare un'educazione inclusiva significa educare *alle* e *nelle* differenze.

Tesi 3: Contesti. *Gli spazi sociali e formativi promuovono relazioni dialogiche e di incontro*

Guerrini Valentina, Gaspari Patrizia, Stillo Lisa

La società laica e inclusiva si impegna nell'individuare punti di collegamento e di mediazione culturale per elaborare possibili soluzioni nei confronti della compresenza di logiche e prospettive apparentemente antitetiche ed antinomiche, perché le categorie della *differenza* e dell'*identità* non vanno collocate nelle sterili dimensioni della contrapposizione e dell'arida competitività che separa, ma nell'ottica del reciproco riconoscimento di variabili contestuali dinamiche, aperte, costantemente modificabili grazie alla presenza di prospettive di influenzamento e di apprendimento congiunte e complementari, capaci di favorire vera e propria cultura emancipativa. Riflettere in modo critico sulla dialettica esistente tra identità e differenza all'interno di tale cornice epistemologica permette di disvelare la complessità dei processi di vita attuali e del prossimo futuro assumendo uno sguardo poliedrico ed ecologico-sistemico di natura globale e dinami-

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

ca finalizzato alla massima valorizzazione della eterogeneità dei soggetti in formazione, tenendo nella debita considerazione il ruolo assunto dalla pluralità dei contesti formativi, formali e informali. Ciò permette di imboccare una direzione di senso multidimensionale nell'affrontare la complessità dei "problemi" e le sfide educative fuori e dentro la scuola, in cui identità e differenza-diversità rappresentano due piani interconnessi con i quali è necessario stabilire un dialogo costante, affinché ogni elemento possa trovare adeguato spazio nella promozione dall'unicità declinata sotto il segno dell'inclusione delle diversità. Per legittimare il valore delle differenze nei contesti educativi, diviene di fondamentale importanza adottare costrutti e paradigmi non condizionati da logiche di potere uniformante, destrutturando le complesse trame narrative precedentemente istituite e gli stereotipi che tentano di ridurre la dimensione storico-identitaria a un'unica, rigida e monolitica identità-appartenenza.

I contesti sociali e formativi possono, invece, rappresentare autentici luoghi di incontro, generare relazioni rispettose della dignità di tutti, decostruendo stereotipi nonché semplificate e omologanti interpretazioni etichettanti delle diversificate storie di vita più difficili e marginali.

La scuola rappresenta il contesto culturale e formativo prioritario in grado di favorire processi di socializzazione, apprendimento significativo e appartenenza in cui le pluralità identitarie si incontrano/scontrano attraverso comportamenti, scelte e relazioni. Se valorizzate, nella loro interconnessione dialettica, le differenze-diversità diventano una produttiva ricchezza per l'intero contesto scolastico ed offrono l'opportunità di costruire una vera e propria "cultura della convivenza democratica"; se ignorate o stigmatizzate, rischiano di produrre fenomeni di esclusione e di discriminazione. Allo stesso tempo, nei contesti sociali extrascolastici l'identità si definisce grazie all'appartenenza a gruppi, culture, ruoli e orientamenti che determinano processi di inclusione, collaborazione e solidarietà o, al contrario, processi di marginalizzazione e ampliamento delle disuguaglianze.

L'*intersezionalità* può rappresentare l'ipotetico, certamente non esaustivo, linguaggio di mediazione e negoziazione, un'effettiva risorsa da riconoscere come possibile *luogo politico-narrativo* di legittimazione delle categorie di *differenza* e di *diversità* che abitano comuni contesti di vita, di cultura e di appartenenza.

Pensare e progettare in ottica intersezionale diviene, dunque, una scelta necessaria che va di pari passo con il potenziamento dell'educazione critico-emancipativa, coinvolgendo le persone *tutte* coi loro linguaggi, orientamenti, culture, storie, multi-identità, multi-bisogno e multi-potenzialità che si intersecano produttivamente senza ricorrere a "normanti" sottolineature e a omologanti processi di stigmatizzazione marginalizzante, bensì pro-

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

muovendo occasioni di crescita all'insegna del reciproco riconoscimento e reciproca valorizzazione.

Tesi 4: Diritti. *Una costante dialettica tra universale e particolare garantisce la piena inclusione di tutte e tutti*

Lucia Ariemma, Elisabetta Biffi, Chiara Carla Montà

La valorizzazione dell'identità e della differenza individuale è un aspetto pedagogico e giuridico fondamentale nelle società pluraliste contemporanee, fondato sul riconoscimento e sulla valorizzazione della persona nella sua unicità, così come sottolineato dalla Costituzione italiana e dai Documenti europei che tutelano l'identità individuale, ad esempio la *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo* e la *Carta dei Diritti fondamentali dell'Unione Europea* o *Carta di Nizza*.

In particolare, la nostra Costituzione riconosce e garantisce «i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità» (art. 2) e sancisce la "pari dignità sociale" di ogni persona, a prescindere dalle differenze di «sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali» (art. 3). Sulla stessa traccia si è mossa la *Convenzione Europea dei Diritti dell'Uomo*, il cui art. 14 ribadisce il "Divieto di discriminazione", in linea con la successiva *Carta di Nizza*. Non di meno valore, la *Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* dell'ONU, che offre una cornice di tutela e, prima ancora, di riconoscimento di cittadinanza alle persone di minore età.

In chiave pedagogica, ciò significa adottare misure che garantiscano la piena inclusione di tutte e tutti attraverso una costante dialettica tra universale e particolare e implica la necessità di non limitarsi a garantire l'identità-eguaglianza degli esseri umani (il diritto di essere trattati allo stesso modo in quanto persone e cittadini), sancendo la piena tutela dell'identità-differenza di uomini e donne (il diritto di essere riconosciuti e valorizzati nella propria specificità).

In questa prospettiva, la differenza è la condizione che dà senso al principio democratico di eguaglianza. L'educazione non serve a rendere tutti uguali a un modello già dato: il suo compito è garantire che ciascuno possa esistere nella propria *singolarità*. Un'istituzione educativa rivolta a adattamento e conformità tradisce il suo compito democratico: generare possibilità di *soggettivazione* e non di mera integrazione. L'educazione come *pratica di libertà* sfocia nella creazione di condizioni per vivere la differenza come dignitosa e necessaria.

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

La democrazia richiede infatti che l'identità non divenga assoluta: i diritti appartengono a tutte e tutti proprio perché nessuna appartenenza è esclusiva o dominante. La convivenza democratica nasce dal decentramento, ossia dal riconoscere che il proprio punto di vista non basta a fondare lo spazio comune. Solo accettando l'alterità come condizione necessaria si può tenere aperto quello spazio pubblico che i diritti intendono garantire. Ogni identità è chiamata a creare un posto per l'altro, in un movimento di *cura radicale* che riconosce la *libertà* non come conquista individuale ma come esperienza condivisa.

Questo è ancora più vero all'interno di una cornice laica, che trova i valori di riferimento proprio nel riconoscimento della dignità e del rispetto di ciascuna persona, riconoscimento che si sostanzia nella cornice applicativa della sfera dei diritti: i diritti umani, nel contesto internazionale, e i diritti costituzionali, nel piano nazionale. Il raccordo tra identità e differenza nella democrazia contemporanea, pertanto, si realizza attraverso un processo educativo permanente, che formi cittadini capaci di coniugare *appartenenza e pluralismo*, in dialogo critico con i valori costituzionali e aderendo alla tutela dei diritti umani.

Tesi 5: Confronto. *La laicità condizione e risultato del confronto*

Carlo Cappa, Francesco Cappa, Valentina D'Ascanio, Maria Volpicelli

Come ogni concetto inscindibile dalla storia dell'Occidente, la laicità ha compiuto un complesso percorso, ampliando e modificando i suoi significati. Per saggiarne la tenuta e coglierne le potenzialità, adottando una prospettiva storico-comparativa, occorre quindi sceglierne un'accezione specifica e porne in luce la maturazione, così da costruire una cartografia minima per orientarsi nel presente e tracciare auspicabili sentieri verso una società e un'educazione avvenire.

È per questo che, fin da ora, desideriamo porre la tesi di una laicità intesa come necessaria *maniera di confronto.* Ma cosa significa interpretare in tal modo il concetto di laicità? E perché riteniamo che questa sua declinazione rappresenti un irrinunciabile pilastro per la tenuta della vasta ma fragile architettura delle democrazie avanzate?

Innanzitutto, è necessario soffermarsi brevemente sulla parola. Derivando dal greco λαός, *laos*, utilizzato già da Omero per designare chi seguiva un comandante in battaglia, questo sostantivo ha indicato anche il *popolo*, facendo trapelare un senso di comunità, ma tracciando una netta distinzione con gli ordini sacri. Nel diritto canonico e, in particolare,

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

nel *Concordia discordantium canonum*, il cosiddetto decreto di Graziano (1140-1142), si sanciscono le differenti sfere d'influenza di ciò che è spettanza del clero e ciò che appartiene a un accordo secolare. In tali dinamiche, tra eredità greca, latina e cristiana, inizia a delinearsi l'autonomia della giurisprudenza, di un pensiero laico il cui oggetto di riflessione è il diritto (*iustum*) intersoggettivo e rivolto a valutare le azioni compiute, distinto dalla morale (*honestum*) che comprende le intenzioni e i più intimi convincimenti. È una linea di frattura decisiva per il profilarsi della singolarità europea e rappresenta un tratto distintivo dell'Occidente, specie se comparato con altre grandi culture: la laicità come ciò che è proprio della condizione umana.

Nel corso dei secoli, tra le posizioni eredi della sentenza protagoriana, "di tutte le cose è misura l'uomo", e quelle che, con diversi stratagemmi, hanno fatto appello alla trascendenza, vi sono state fortissime oscillazioni, specie nel processo di consolidamento del costituzionalismo attraverso la rivoluzione inglese, terminata nel 1689 con il *Bill of Rights*, la rivoluzione francese del 1789 e la disseminazione dei suoi ideali avvenuta grazie alle campagne napoleoniche, e la rivoluzione americana del 1776, culminante nel I emendamento della Costituzione del 1787, approvato nel 1791 e tuttora imprescindibile punto di riferimento. Radicandosi nei contesti sempre più differenziati degli stati nazionali e risentendo delle loro peculiari dinamiche storiche, la laicità si è intrecciata alla secolarizzazione della nostra cultura: ora maggiormente *aperta*, come negli Stati Uniti, ora *militante*, come in Francia, essa ha rappresentato un punto di tensione per tutte le maggiori proposte pedagogiche che, nel XIX e XX secolo, si sono affermate nei paesi occidentali, influenzandone i sistemi d'istruzione.

Pluralità, dunque, ma anche caratteristiche ricorrenti: la laicità ha spesso rappresentato un baluardo contro il dogmatismo, rivelandosi un antidoto a contrapposizioni cieche e violente. In tal senso, uno sguardo autenticamente laico, capace di evitare chiusure identitarie e aprioristiche, non è soltanto il punto di arrivo di una comparazione tra tradizioni differenti, bensì rappresenta la più importante condizione di possibilità affinché si possa esercitare un giudizio scevro dai cascami di asfissianti preconcetti.

La laicità come confronto immanente alle trasformazioni del reale, quindi, è il *presupposto* per pensare un'educazione volta all'emancipazione dell'individuo e, al contempo, è una *maniera* che l'educazione stessa deve creare e agire per consentire a ciascuno di vivere il proprio tempo. Come ideale, la laicità deve irrorare il sistema d'istruzione, tutelando l'esercizio dei pensieri plurali, capaci di coltivare il dubbio, mantenendo l'apertura verso l'altro da sé, soprattutto in un frangente nel quale risuonano le cupe note di nuovi fondamentalismi e di ben rodati irrazionalismi.

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

Riferimenti bibliografici

Anderson, B. (1983). *Comunità immaginate*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2018.

Anzaldùa, G. (2022). *Terre di confine*. La frontera. *La nuova* mestiza (P. Zaccaria, Trad.). Firenze: Edizioni Black Coffee.

Bauman, Z. (2004). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Berlin, I. (2025). *Libertà*. Milano: Feltrinelli.

Besio, S., & Caldin, R. (a cura di) (2019). *La Pedagogia in dialogo con le altre scienze. Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili*. Milano: Guerini Scientifica.

Biesta, G. J. (2015). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Routledge.

Callari Galli, M., Ceruti, M., & Pievani, T. (1998). *Pensare la diversità. Per un'educazione alla complessità umana*. Roma: Meltemi.

Canevaro, A. (1986). *Handicap e identità*. Cappelli Editore: Bologna.

Freire, P. (1975). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

Gallissot, R., Kilani, M., & Rivera, A. (2001). *L'imbroglio etnico in quattordici parole-chiave*. Bari: Dedalo.

Geertz, C. (1973). *Interpretazione di culture*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1987.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A pedagogy for the Opposition*. South Hadley MA: Bergin and Garvey.

Labriola, A. (1873). *Della libertà morale*. Napoli.

Locke, J. (1689), *A Letter Concerning Toleration (Epistola de Tolerantia)*, London (1685-1686).

Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze*. Pisa: ETS.

Montesquieu (1748). *De l'esprit des lois*. Genève.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.

Panikkar, R. (2006). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.

Piccone Stella, S., & Saraceno C. (a cura di) (1996). *Genere. La costruzione sociale del femminile e del maschile*. Bologna: Il Mulino.

Remotti, F. (1998). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.

Sen, A. (2009). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Sen, A. (2022). *La mia casa è il mondo. Un'autobiografia*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2022.

Silva, C., De Luigi, R., & Zaninelli, F. L. (2022). *Educare nelle diversità. Contesti, soggetti, linguaggi*. Parma: Junior.

Volpato, C. (2017). *Deumanizzazione: come si legittima la violenza*. Roma-Bari: Laterza.

Voltaire (1763). *Traité sur la tolérance*. Genève.

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

Sottogruppo 2
Critica, dissenso, conflitto

a cura di Mino Conte, Maria Grazia Riva

Introduzione

Mino Conte, Maria Grazia Riva

La laicità è una componente centrale del discorso pubblico in una democrazia. Tra laicità e democrazia si dà un rapporto stretto. Nel tempo tale rapporto ha vissuto una mutazione di senso. Da una laicità oppositiva, in negativo, del tipo clericali contro anticlericali, si è passati ad una laicità propositiva, istituente. La laicità è ora intesa non come una tavola di valori da contrapporre ad altri valori. Come ha scritto Stefano Rodotà in *Perché laico* (2009) essa «è piuttosto una dimensione della libertà, uno strumento per la libera formazione della personalità, un elemento essenziale per la convivenza». Il "libero sviluppo della personalità" lo ritroviamo nell'art. 2 della Costituzione. Esso comporta l'esposizione di ciascuno alla pluralità delle idee, delle posizioni, dei punti di vista. Da ciò consegue la libertà di manifestazione del pensiero, l'uguaglianza nelle opportunità e nei diritti, la libertà della scienza e dell'arte e la libertà del loro insegnamento. La laicità si risolve dunque nel quadro più generale delle regole democratiche. La libera costruzione della personalità di ciascuno in condizioni di uguaglianza è parte integrante del percorso democratico-costituzionale, sempre aperto e mai concluso. Se la democrazia non è un dato acquisito in via definitiva e una volta per tutte, lo stesso dicasi per la laicità. La costruzione delle condizioni della democrazia e della laicità è allora un lavoro permanente, al quale la pedagogia è chiamata a dare il suo contributo. Il principio di laicità non ammette che pur legittime opinioni di parte divengano regola per tutti. La laicità si oppone all'integralismo e al dogmatismo e va intesa nel segno dell'autonomia reciproca tra le differenti sfere dell'attività umana. Essa nega qualsiasi principio eteronomo, qualsiasi sia la sua natura. In questo senso essa non assume posizioni neutrali ma prende posizione.

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

La rete, o costellazione concettuale *minor* – critica, dissenso, conflitto – è strettamente legata a quella *maior* – democrazia, uguaglianza, differenze. Presupposto del dissenso e del conflitto, è la critica, facoltà fondamentale dell'intelletto umano. La storia della libertà di pensiero è la storia del «faticoso e contrastato dispiegarsi della libertà di critica sui testi», come ha scritto Luciano Canfora (*Filologia e libertà*, 2008). Nessun testo, in senso lato nessun discorso, dispone di una sua verità canonica già data ma questa può emergere solo dopo la sua libera ricostruzione. Esso deve poter essere pubblicamente esaminato per esprimere un giudizio, razionale, argomentato e non predeterminato.

L'opposto di una mera constatazione di fatto o presa d'atto delle cose così come sono e così come appaiono o come ingiunzione proveniente da un canone indiscutibile. L'impiego critico della ragione che vaglia, esamina, distingue e giudica, è proprio di un soggetto avveduto e partecipe. Chi non si accontenta del dato trasmesso ma intende vagliarne scrupolosamente l'attendibilità, assume la posizione critica del cittadino vigile e non quella del suddito acquiescente o indifferente. La conoscenza critica è libera da catechismi e da censure ed è strumento imprescindibile per la liberazione di sé, degli altri e per il reciproco riconoscimento. L'essere di parere diverso rispetto ad altri, il manifestare contrasto, diversità di vedute, in una parola, il dissentire, è interdetto in una società autoritaria "a una dimensione", là dove costituisce il sale della convivenza democratica, nel cui alveo le differenze comportano una multidimensionalità di vedute non riducibile ad un principio eteronomo. Il dissenso comporta contrasti, opposizioni, parole e azioni opposte e contrarie, contrarietà anche accese, in una parola comporta la possibilità del conflitto, l'eventualità dello scontro non violento. Questo è lo spazio pubblico della democrazia laica, dunque non fondata su principi autoritari, in quanto luogo dove le differenze si incontrano, si scontrano, si fronteggiano senza infingimenti, si riconoscono. Senza discriminazioni, repressioni, restrizioni esplicite o implicite. Senza che il dissenso e il conflitto razionale e civile sia sanzionato. Critica, dissenso, conflitto scuotono le relazioni in essere, le rimettono in discussione, le riscrivono e le ridisegnano in una forma inedita. Una pedagogia laica, che rifugge qualsiasi principio eteronomo, assegna a questi vettori di senso *minor* un ruolo di complementarità e di specificazione rispetto a quelli *maior.* Critica, dissenso, conflitto, vanno coltivati e appresi a partire dalle esperienze di relazione che essi scuotono e contribuiscono a ristrutturare nello spazio pubblico democratico.

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

Tesi 1. *La critica, il dissenso, il conflitto sono fattori imprescindibili per il libero sviluppo della personalità ed elementi costitutivi della convivenza democratica*

Mino Conte, Maria Grazia Riva

La formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere, decostruire, smascherare, le forme di condizionamento eteronomo qualunque sia la loro natura e la fonte di provenienza, al fine di depotenziarne il potere di soggezione, passa attraverso il consolidamento progressivo dell'attitudine alla critica, al dissenso e al conflitto. A questi tre vettori di crescita e di maturazione si attribuisce una valenza positiva e costruttiva, non negativa e distruttiva. Essi non vanno intesi come forme di opposizione fini a sé stesse o espressioni sterili e improduttive di risentimento. Il "no" non coincide con una rinuncia e con una chiusura individualistica, essendo nel contempo anche un "sì" che apre ad un orizzonte differente rispetto a quello destinatario della critica, del dissenso, del conflitto, e che consente di ristrutturare le relazioni con gli altri. Il "no" esprime nel contempo un giudizio e un desiderio. La convivenza democratica, il suo mantenimento nel tempo, si nutre dei tre fattori qui posti al centro i quali costituiscono un tratto differenziale specifico nei confronti dei sistemi autoritari, che non li tollerano e li reprimono, in favore di indiscutibili dogmatismi e petizioni di principio sottratte alla libera discussione e al pubblico esame. L'esercizio della critica, intesa come espressione dell'intelligenza umana, la capacità di dissentire nei confronti di qualcosa o di qualcuno avvertito come oppressivo oltre ogni limite e vissuto come inaccettabile, la decisione di entrare in conflitto nei confronti di ciò che non è giudicato come preferibile opponendogli ciò che lo è e che determina un impegno a renderlo concreto, anziché favorire la solitudine del ripiegamento forniscono una motivazione ad agire. Tale apprendistato è frutto di una pedagogia al servizio del progetto di emancipazione individuale e sociale, che educa a vincere il timore di esprimere pubblicamente la propria posizione critica, a superare la paura ad entrare in contrasto con le opinioni correnti, con gli ordini discorsivi e pragmatici, anche istituzionali, non sempre inclini ad accogliere la parola contraria. Ciò valga anche per la propria comunità di riferimento, non essendo tale prassi rivolta solo a ciò che le è esterno, come se i luoghi di prossimità lavorativa e di formazione fossero sempre da assolvere preventivamente. Il costrutto pedagogico e politico qui delineato mira alla formazione di una personalità non subalterna, capace di riconoscere nelle situazioni reali di vita le forme di pressione eteronoma non giustificata, rivolte a sé e agli altri, capace di argomentare in modo

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

civile e con cognizione di causa la propria posizione, senza reagire alla sopraffazione o all'ingiustizia in modo a sua volta sopraffattorio. Apprendere al contrario a tacitare la critica, a rimuovere il dissenso e il conflitto, ritenendoli atteggiamenti inevitabilmente generatori di disordine, di turbative, privilegiando forme sterilizzanti e impaurite di dialogo, vuol dire privare la personalità in formazione di un bene essenziale, ossia la comprensione della propria differenza impedendo il vissuto maturativo del fare fronte, del fronteggiare, dello scoprire sé stessi e gli altri mediante l'esperienza individuale-collettiva del prendere parte. Tale prospettiva pedagogica, laica e democratica, può essere promossa mediante lo sviluppo e la padronanza di strumenti plurali di analisi critica della realtà sociale e delle sue contraddizioni, attraverso pratiche di argomentazione e controargomentazione volte allo smascheramento dei modi e delle forme di manipolazione e desoggettivazione che insistono sulla vita quotidiana di ciascuno. Siano esse relative al mondo materiale reale oppure, o nel contempo, legate al mondo materiale digitale. Il *fare democrazia* come abito mentale e operativo da sperimentare e attivare in ogni luogo o contesto di vita associata.

Tesi 2. *La "persona" è il risultato e non il fondamento dell'umano: critica, dissenso e conflitto istituiscono la soggettività e aprono lo spazio dell'educazione*

Alessandro D'Antone

Un posizionamento laico in Pedagogia richiede il ripensamento dei paradigmi antropologici che hanno fondato i discorsi sull'educazione. In particolare, occorre problematizzare il concetto di *persona* inteso come baricentro ontologico dell'esperienza educativa. La *persona*, così come si è imposta nella tradizione classico-umanistica, tende a farsi costrutto normativo, veicolando un'idea di individuo dotata di un'essenza originaria e orientata alla realizzazione di sé entro coordinate metafisiche e teleologiche. Tale impianto, pur declinato in forme differenti, rischia di naturalizzare l'umano adombrandone le dimensioni storiche e ideologiche che lo sottendono.

Al contrario, un posizionamento laico problematizza ogni fondazione sostanziale dell'umano a garanzia naturale dell'educabilità. L'umano non è essenza apriori, ma esito di processi di soggettivazione: il soggetto non precede la relazione educativa, ma ne è effetto e agente al crocevia tra prassi, dispositivi materiali, pratiche discorsive e rapporti di potere entro cui donne e uomini "fanno la propria storia, ma non in modo arbitrario".

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

La soggettività, dunque, non deriva dal primato né dell'individuo né della società, ma prende forma entro una relazione in cui gli individui non esistono come entità autonome, bensì sono *già-da-sempre* inscritti in trame sociali che li costituiscono ed eccedono. Al tempo stesso, la società non è totalità sovraordinata, ma esito storico di rapporti istituzionalizzati entro i quali la relazione educativa non è mera interazione fra coscienze ma condizione della loro configurazione. Un simile decentramento si configura come sapere critico capace di interrogare le condizioni della formazione nel rapporto tra dissenso, conflitto e relazione, consentendo all'educazione di emergere come campo di forze in cui il soggetto può costituirsi. Giacché la laicità, metodologicamente, si esprime come pratica, tecnica e teoria traducibile in abiti riflessivi capaci di: porre a critica sistematica le categorie fondative del discorso pedagogico e le evidenze dell'esperienza educativa; interrogare i processi di soggettivazione nei loro effetti materiali e simbolici; tematizzare la storicità e la transitorietà delle pratiche educative. Si tratta altresì di un'impostazione capace di attraversare le pratiche educative di secondo livello. Lungi dall'essere meri strumenti tecnici, consulenza e supervisione si configurano come spazi critici in cui leggere le tensioni che attraversano i campi educativi. I casi, in tale prospettiva, non rinviano a individui da correggere o orientare, né si riducono alla sola coscienza riflessiva di chi li porta in esame; si presentano piuttosto come configurazioni collegiali complesse, in cui storia e memoria, pratiche e tecniche, norme e istituzioni incontrano affetti, intenzionalità, imprevisto e possibilità, definendo il dissenso e il conflitto come dimensioni costitutive dell'accadere educativo.

Sottoporre a critica – intesa come operazione di demarcazione e scelta – il concetto di "persona" non significa negare il ruolo dell'individuo, bensì sottrarlo a retoriche essenzialiste, ricollocando l'umano entro "l'insieme dei rapporti sociali". In questa direzione, si delineano i contorni di una pedagogia laica capace di pensare l'educazione come processo relazionale, aperto alla critica e al dissenso, storicamente determinato e intrinsecamente conflittuale. Cosicché, sottraendosi a principi eteronomi e a fondazioni naturalistiche, una pedagogia laica non potrebbe dirsi neutrale, ma concorrerebbe alla costruzione permanente della democrazia come spazio plurale di formazione, ove, in linea con l'art. 2 della Costituzione, il libero sviluppo della personalità non preceda le relazioni, ma si produca attraverso di esse.

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

Tesi 3. *La pedagogia laica favorisce la coscientizzazione di una società onlife sollecitando un nuovo paradigma di senso*

Enrico Bocciolesi, Francesco Lavanga

La coscientizzazione consente all'individuo di divenire consapevole del contesto e delle azioni che lo attraversano, favorendo l'appropriazione *democratica* e la comprensione di sé agendo criticamente. Nell'attuale scenario sociale dominato dalla presenza e uso degli strumenti elettronici, la laicità della pedagogia assume un ruolo decisivo, per facilitare la comprensione di una proposta sociale ibrida, e dei linguaggi attraverso cui viene esercitata l'oppressione, in cui la tecnologia rappresenta un elemento generatore. Nella proposta freireana è necessario il superamento delle prime due fasi, la "magica" e la "ingenua" per giungere poi alla terza fase critica e di identificazione, nella quale l'oppresso riconosce i propri problemi, ne analizza le cause e agisce concretamente per liberarsi a partire dal *conflitto*. Solo in questa ultima istanza si raggiunge una comprensione strutturale dell'oppressione e la possibilità di emancipazione autentica. Ripartire, dunque, dal superamento delle fasi richiamate per giungere a un'alfabetizzazione critica volta alla coabitazione della realtà tecnologica consapevole e orientata agli orizzonti di senso. Da ciò deriva l'urgenza di promuovere, nel XXI secolo, un movimento educativo laico e popolare, capace di offrire a tutti la possibilità di comprendere e prevenire nuove forme di oppressione. Abitare la società tecnologizzata, con uno sguardo concreto sulla presenza della persona e sul conflitto fra intelligenza naturale e intelligenza artificiale. La persona incapace di comprendere ed elaborare la complicata realtà sociale, nel momento di incontro con lo strumento di oppressione, rintraccia in esso, acriticamente, un sostegno con cui relazionarsi e in cui adagiarsi. La coscientizzazione è un processo imprescindibile, che parte dalle idee, osserva criticamente la realtà e la rilegge storicamente, individuando dinamiche di oppressione e possibilità di superamento. Il paradigma *onlife* offre una cornice concettuale particolarmente feconda per ripensare la coscientizzazione freireana nell'epoca della pervasività digitale. L'*onlife* non si limita a descrivere la dissoluzione dei confini tra la dimensione fisica e quella virtuale, ma indica la nascita di un nuovo ambiente esistenziale, l'infosfera, in cui la vita quotidiana si svolge in uno spazio ibrido, interconnesso e continuamente mediato da dispositivi informazionali. In tale contesto, la coscientizzazione non può che assumere un significato rinnovato, il soggetto non è più soltanto chiamato a riconoscere le dinamiche di oppressione e liberazione nei rapporti sociali e politici, ma anche a comprendere e decifrare i processi algoritmici, le logiche delle piattaforme e i

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

meccanismi di produzione e circolazione dei dati che condizionano la vita collettiva. La scuola laica nell'ecosistema ipertecnologico è quella che insegna a interrogare il funzionamento degli algoritmi, a riconoscere la parzialità dei dati e a diffidare delle narrazioni che si presentano come oggettive e inevitabili. È in questo senso che la laicità si fa garanzia di libertà, non rinuncia al dialogo con la tecnica, ma la affronta con lo spirito critico necessario per distinguere tra innovazioni emancipative e innovazioni che, al contrario, accentuano processi di soggettivazione e dipendenza. La critica, a sua volta, diventa la competenza fondamentale per l'abitare *onlife*. Criticare, in questo senso, significa saper riconoscere che le tecnologie non sono mai neutrali; esse incorporano scelte di design, logiche di profitto, criteri di inclusione ed esclusione. La coscientizzazione *onlife* richiede dunque un'alfabetizzazione informazionale che non si limiti all'uso tecnico degli strumenti, ma che consenta di leggere i linguaggi del potere inscritti nell'ecosistema ipertecnologico. L'*onlife*, quindi, non è soltanto un paradigma descrittivo, ma un orizzonte normativo che invita la pedagogia a trovare nuove risposte ai bisogni della contemporaneità. In questo senso, la laicità garantisce che nessuna narrazione tecnica venga accolta come dogma; la *critica* permette di disvelare le logiche che sottendono i sistemi digitali; il *consenso* assicura la costruzione di regole condivise; il *conflitto* preserva la possibilità del dissenso e dell'alternativa. Tenere insieme queste dimensioni significa trasformare la scuola in un laboratorio aperto e democratico capace di formare cittadini che non si limitano a subire l'infosfera, ma che la abitano consapevolmente, ne leggono le contraddizioni e contribuiscono a orientarla verso forme di giustizia sociale, emancipazione e umanizzazione.

Tesi 4. *I saperi e le competenze devono essere considerati come costruzioni storiche, culturali e politiche, espressione di rapporti di forza e di processi di inclusione-esclusione epistemica*

Giorgio Crescenza, Mario Rizzardi

Nella prospettiva della pedagogia laica i saperi devono essere considerati come costruzioni storiche, culturali e politiche, espressione di rapporti di forza e di processi di inclusione-esclusione epistemica. Scuola e università sono ancora oggi attraversate da un canone dominante, eurocentrico, maschile, produttivista e razionalista, che seleziona i contenuti ritenuti "degni" di essere insegnati, marginalizzando ciò che si colloca al di fuori di tali parametri. Una pedagogia laica dovrebbe promuovere un'ampia riflessione epistemologica volta a decostruire il paradigma dominante di "sa-

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

pere valido" e ad aprire lo spazio educativo al riconoscimento dei "saperi altri". L'obiettivo non è sostituire un canone con un altro, bensì ricomporre la mappa dei saperi in forma reticolare, policentrica e dialogica, valorizzando la pluralità dei punti di vista e le connessioni tra modelli, linguaggi e paradigmi differenti. Solo in questo modo il sapere può assumere una funzione trasformativa e contribuire alla costruzione di cittadinanza, giustizia sociale e coesione democratica, anche attraverso gli strumenti della critica, del dissenso, del conflitto e della relazione. Una pedagogia laica deve superare la tradizionale dicotomia tra conoscenze e competenze, riconoscendo che le abilità non si sviluppano senza un solido bagaglio di conoscenze, mentre i contenuti restano privi di valore se non vengono applicati in contesti pertinenti. È necessario, pertanto, inquadrare il rapporto tra saperi e competenze in una visione sistemica e antidogmatica, che valorizzi le reti di significato generate dall'interazione dinamica di molteplici modelli, paradigmi, approcci e prospettive. In questo quadro, i saperi non devono essere concepiti come compartimenti stagni, ma come nodi di una trama complessa nella quale da tensioni e passaggi tra di essi emergono competenze capaci di trasferire conoscenze anche in situazioni nuove e imprevedibili. Dal punto di vista dell'istruzione e della formazione diventa cruciale possedere non solo nozioni memorizzate, ma conoscenze realmente comprese, esperite e assimilate, basi indispensabili affinché trovino spazio anche competenze personali e sociali relative alla gestione della critica, del dissenso, del conflitto e delle relazioni. Tali competenze non devono ridursi a esercizi formali, ma tradursi in pratiche didattiche orientate alla partecipazione personale, alla narrazione, alla testimonianza e alla riflessività. Questo approccio richiede un cambiamento strutturale nei curricoli, nei dispositivi di valutazione e nella formazione dei docenti, nonché un intervento sulla questione del riconoscimento epistemologico di cosa venga considerato sapere e a quali condizioni i saperi situati possano essere assunti come strumenti educativi legittimi. Dal punto di vista metodologico l'atteggiamento laico non coincide con una ingenua neutralità o con una asetticità generalizzata, bensì con l'uso consapevole di metodologie pluralistiche e antidogmatiche, rigorose ma flessibili, non riducibili al solo metodo sperimentale o all'approccio *evidence-based*. Tali metodologie, aperte sia al qualitativo che al quantitativo, devono fondare la propria scientificità soprattutto sulla trasparenza delle regole di inferenza e delle condizioni di validità, al fine di depurare le conoscenze da *bias* ideologici, utilitaristici o di parte, garantendo al contempo la controllabilità delle asserzioni e una reale attribuzione di responsabilità etica allo studioso. Un obiettivo prioritario è la riflessione e la ridefinizione pedagogica delle *non cognitive skills*, essenziali per l'educazione alla critica, al conflitto e al dissenso. È necessa-

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

rio individuarne una funzione e una collocazione laica, autonoma rispetto agli approcci psicologici, economico-aziendali, sociologici, morali, spirituali, evitando riduzionismi e compartimentalizzazioni, che le radichino nella complessità dell'educazione e della formazione umana promuovendo la crescita personale, sociale e professionale.

Tesi 5. *L'ironia e il dialogo critico consentono di coltivare e sperimentare l'antidogmatismo e il dissenso come strumenti per prevenire il conformismo e l'interiorizzazione acritica di forme di potere*

Chiara Carletti, Farnaz Farahi, Barbara Tognazzi

L'educazione antidogmatica incoraggia la verifica e il dialogo per prevenire il conformismo e il pensiero unico sviluppando l'autonomia intellettuale e la responsabilità etica. In tale prospettiva, è proprio il dialogo che consente di non interpretare il dissenso o il conflitto come separazione od ostacolo, bensì come opportunità per entrare in relazione con l'altro. Nella sua declinazione interculturale il dialogo si attua attraverso la cura dell'ascolto, del confronto e della negoziazione reciproca mediante pratiche che dis-locano, decentrano, decostruiscono e superano la logica del compromesso e la rimozione del conflitto, attivando un ribaltamento di prospettiva. Tale processo di analisi, orientato a una critica costruttiva delle proprie e altrui posizioni rigide – frequentemente alla base di differenti forme di dissenso e conflitto – non mira alla negazione o alla distruzione dell'identità dell'una o dell'altra parte, bensì favorisce il reciproco riconoscimento come interlocutori legittimi, aprendo la possibilità di co-costruire nuove e più solide occasioni di convivenza. Considerato che l'educazione antidogmatica si pone come obiettivo il mantenimento della relazione anche di fronte ad una pluralità di posizioni e orientamenti, il dialogo interculturale apre così una nuova dimensione. Esso diventa pratica educativa che consente di abitare il dissenso in maniera propositiva riconoscendo che la differenza non è una minaccia, ma una ricchezza e che la relazione è la cura per le future generazioni e la formazione di una società maggiormente democratica. La laicità, allora, non va intesa come semplice neutralità, bensì come scelta epistemologica e politica, che assume il pluralismo come condizione generativa del pensiero, il confronto come metodo, il dialogo come pratica trasformativa e l'ironia come dispositivo critico capace di disinnescare l'autoritarismo delle certezze e aprire spazi di riflessione e autonomia. È in questa cornice che la pedagogia laica si configura come

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

pedagogia *ironica*, intesa come sapere chiamato a rifiutare i dogmi, smascherare le certezze apparenti e coltivare il dissenso, rivelando spazi di dubbio, libertà e trasformazione. L'ironia smaschera i paradossi, svela ciò che si cela "oltre" le apparenze e favorisce la formazione di soggetti emancipati, dialogici, consapevoli della contingenza delle proprie affermazioni, educati nella e per la libertà, portatori di nuovi valori e dotati di una coscienza sociale e politica capace di dissentire e problematizzare, evitando l'interiorizzazione di forme di potere. In tempi segnati da semplificazioni ideologiche, narrazioni totalizzanti e dispositivi algoritmici che prescrivono percorsi standardizzati, l'ironia si configura come *forma mentis* e pratica educativa capace di vivere il dissenso, mettere in discussione lo *status quo* e aprire il dialogo a una dimensione più autentica. La pedagogia laica, nella sua chiave ironica, si fonda, infatti, sulla tensione tra conoscenza ed esplorazione critica, tra apprendere e disimparare, tra regole condivise e libertà esplorativa. In questo orizzonte, essa promuove un'etica dell'interrogazione, riconoscendo nel dialogo il proprio elemento generativo e uno spazio relazionale in cui il sapere si costruisce come processo condiviso e mai concluso. Se l'ironia ne è la leva *decostruttiva* e *ricostruttiva*, il dialogo ne rappresenta la pratica generativa, rendendo possibile un'educazione capace di formare individui consapevoli, autonomi e solidali. In questa chiave, anche il rapporto educativo si trasforma: l'alunno non subisce l'insegnamento, ma lo agisce, lo interroga e lo trasforma attraverso l'azione comunicativa del dialogo in una tensione permanente *io-loro* che conduce all'equilibrio tra individuo e appartenenza, che si configurano non come opposti da eliminare, ma come tensioni da coltivare in quanto alimentano la crescita individuale e la coesione collettiva.

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

Sottogruppo 3
Cittadinanza, diritti, equità

a cura di Isabella Loiodice

Introduzione

Le parole che costituiscono il gruppo intitolato *Cittadinanza, diritti, equità* – vitalmente congiunte con quelle che denominano il gruppo tematico di riferimento, *Democrazia, uguaglianza e differenze* – rappresentano le *locuzioni fondative* di un'Agenda per la pedagogia laica.

Non può esserci, infatti, democrazia, cioè rispetto e adempimento dei principi di uguaglianza nella differenza, se non vengono assicurati a tutti/e i diritti fondamentali, tra cui quello di cittadinanza, a garanzia dei principi di equità e giustizia sociale.

Si tratta di parole che a loro volta ne richiamano altre – *identità, relazione, libertà, dissenso*, parole che intitolano i contributi degli altri gruppi – ugualmente cruciali in un momento storico in cui occorre ribadire che esse rappresentano i *pilastri* di una democrazia che appare oggi indebolita e offesa, travolta dal dilagare di conflitti, di violenze e sopraffazioni, di abuso di potere generalizzato a livello locale e mondiale, di diritti calpestati e depredati, di rigurgiti di nazionalismi e chiusure identitarie diffusi a livello mondiale.

Dall'intreccio delle tre parole – cittadinanza, diritti, equità – emergono alcune *costanti* che innanzitutto ribadiscono il ruolo cruciale dell'*educazione* quale strumento "non neutrale", nel senso che richiede una precisa opzione a sostegno della sua funzione formativa e trasformativa idonea a rendere tutti i cittadini e le cittadine titolari di diritti universali.

Investire sulla parola cittadinanza significa allora parlarne in termini di *cittadinanza globale,* costrutto che non si contrappone a quello di cittadinanza nazionale perché, anzi, entrambi si rafforzano a vicenda, sostenuti e legittimati proprio dal comune riconoscimento dei diritti fondativi delle persone (Nussbaum, 1997). Diritti il cui *esercizio attivo* va oltre il mero riconoscimento giuridico e si "fa" vita di uomini e donne che, fin dall'infanzia, possano legittimamente rivendicare il loro essere persone, nella loro

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

specificità anagrafica, di genere, di appartenenza etnica, culturale, sociale, religiosa. Dunque, è solo il diritto alla differenza che può garantire l'equità, ponendola a fondamento delle società democratiche e interpretandola e vivendola con quel dinamismo attivo che la caratterizza e che la pone appunto come *telos* dell'azione educativa, per tutti e per tutta la vita.

La prospettiva pedagogica non può che essere, ancora una volta, quella di investire nel *potere dell'educazione*, con quello sguardo utopico attraverso cui la pedagogia guarda al futuro delle persone e di tutti gli esseri viventi che popolano l'intero mondo secondo principi di intersolidarietà planetaria, nella prospettiva della costruzione di una *Cosmopolis* capace di comprendere finalmente che il futuro dell'umanità e dell'intero pianeta dipende dalla capacità di costruire un progetto politico globale: una soluzione, quest'ultima, ad alta complessità come risposta all'ipercomplessità che caratterizza il nostro tempo. Ne consegue l'impegno a cogliere – anche negli "inciampi" e nelle regressioni, come quelli che stanno contrassegnando il tempo della contemporaneità – una direzione di senso verso il riconoscimento della pari dignità di tutti gli uomini e di tutte le donne del pianeta, uniti nella stessa "comunità di destino" (Ceruti, Bellusci, 2023), educati ad abitare la complessità del mondo per imparare a viverlo in modo nuovo e non autodistruttivo.

Cittadinanza

1. Lo scenario

La qualità della democrazia, intesa come espressione profonda della partecipazione consapevole dei cittadini e delle cittadine alla vita pubblica, dipende in modo imprescindibile dal livello di conoscenza e dalla capacità di pensiero critico diffusi all'interno della società e, pertanto, dai dispositivi educativi in grado di assicurare tali fondamentali dimensioni.

In questo contesto, la crescita delle disuguaglianze e la diffusione di ideologie come i nazionalismi, le retoriche di chiusura xenofoba e l'avanzata di populismi non sono soltanto fenomeni politici reazionari, ma hanno effetti diretti sui processi educativi e sul modo in cui viene concepita la cittadinanza.

In questo scenario, parlare di educazione significa parlare in primo luogo di cittadinanza, di diritti, di partecipazione democratica. È per questo che oggi diventa urgente riaffermare la centralità dell'educazione come strumento di giustizia e di trasformazione sociale, un terreno sul quale si gioca la possibilità stessa di contrastare derive autoritarie e di costruire comunità aperte, inclusive e solidali.

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

2. Educazione e politica

Se l'educazione è un atto politico, allora occorre affermarne con forza la natura di bene comune e di diritto universale, non riducibile a merce o a strumento di competizione. Negli ultimi decenni, il pensiero neoliberista dominante ha progressivamente colonizzato anche il campo educativo, imponendo una logica di efficienza, produttività e misurazione standardizzata che riduce l'apprendimento a capitale umano e la scuola a un'azienda. Questa visione non solo svuota l'educazione della sua funzione critica, ma rischia di compromettere il legame stesso tra educazione e cittadinanza.

Al contrario, l'educazione deve rimanere un processo emancipativo e collettivo, orientato alla formazione di cittadini e cittadine liberi/e, solidali e capaci di partecipazione democratica. Ciò implica rivendicare politiche pubbliche forti a sostegno della scuola e dell'università, contrastando ogni tentativo di subordinazione ai soli bisogni del mercato. Significa anche promuovere un'educazione che metta al centro i diritti, la giustizia sociale e la capacità di immaginare alternative al modello dominante, coltivando nei cittadini e nelle cittadine il coraggio di pensare criticamente e agire nella consapevolezza di dover esercitare resistenza alle derive del patriarcato-suprematista-capitalista, alla sempre meno celata razzializzazione per poter trasformare la realtà.

3. Sfide odierne

L'educazione non può essere considerata un esercizio neutrale: essa rappresenta un atto politico. Nella storia dell'umanità ha sempre rappresentato, da un lato, uno strumento di emancipazione, capace di aprire spazi di libertà e di partecipazione democratica; dall'altro, è stata utilizzata come dispositivo di controllo, omologazione e riproduzione delle disuguaglianze.

Le lezioni dei/delle grandi pensatori/trici della pedagogia democratica ed emancipatrice ci interrogano, in un'epoca segnata da nazionalismi, chiusure identitarie e disuguaglianze crescenti, in riferimento alla possibilità di alimentare attraverso l'educazione spazi di giustizia sociale, di riscatto sociale e cittadinanza globale.

È opportuno allora segnalare alcune sfide odierne:

– in primo luogo, il dilagare di guerre e di pensieri di guerra: la politica degli armamenti, la svolta militarista e securitaria impattano profondamente sulle percezioni collettive;
– in secondo luogo, il mancato riconoscimento dei diritti di cittadinanza alle ragazze e ai ragazzi nati e cresciuti in Italia: il corpo dello stato è, ancora, diviso in *zone dell'essere e zone del non essere*;

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

- in terzo luogo, l'acuirsi delle disuguaglianze sociali ed economiche produce nuove forme di povertà educativa, che limitano drasticamente le opportunità di partecipazione democratica. È allora necessario investire sulla scuola pubblica, che rimane il presidio fondamentale di uguaglianza e di emancipazione sociale. Ciò significa garantire risorse adeguate, contrastare la dispersione scolastica e assicurare un accesso equo all'istruzione per tutte e tutti, in qualsiasi età della vita, in qualsiasi condizione;
- inoltre, il dilagare di nazionalismi e populismi favorisce logiche di esclusione e chiusure identitarie, alimentando la costruzione di confini simbolici e materiali. In questo quadro, diventa particolarmente urgente contrastare la diffusione di narrazioni semplificate ed essenzialiste che esigono di sviluppare, attraverso i processi educativi, un autentico pensiero critico: la capacità di decostruire stereotipi, di leggere la complessità e di resistere alla manipolazione è condizione necessaria per la formazione di cittadini attivi e responsabili. In questo senso, è urgente sviluppare percorsi di educazione permanente che accompagnino i soggetti lungo tutto il ciclo di vita, perché la cittadinanza non si esaurisce in un atto formale, ma richiede continua partecipazione e apprendimento;
- un'altra priorità è la promozione di comunità educanti radicate nei territori, capaci di coinvolgere scuole, università, enti locali, associazioni e famiglie nella costruzione condivisa di pratiche inclusive nei territori; attraverso pratiche partecipative e reti di impegno, creazione di comitati civici e di alleanza capaci di aspirare a un sistema formativo integrato;
- infine, occorre affermare con decisione la necessità di un'educazione alla cittadinanza globale, che sappia formare soggetti consapevoli delle interdipendenze planetarie, responsabili nei confronti dell'ambiente, aperti al dialogo interculturale e, soprattutto, alla pace.

Solo così l'educazione può farsi veicolo di corresponsabilità e di nonviolenza; in una parola, *pace attiva*, capace di rispondere alle sfide del nostro tempo e contribuire a costruire società più giuste e solidali.

In conclusione, riaffermare oggi la centralità dell'educazione significa riconoscere che l'educazione è e rimane un atto politico. Se l'educazione deve essere riconosciuta come diritto universale e bene comune, allora occorre riconoscerne il ruolo nella costruzione di una cittadinanza inclusiva e democratica. Coltivare un'educazione critica, impegnata, decoloniale, radicata nei diritti e aperta al mondo, significa, infatti, gettare le basi per una cittadinanza globale capace di affrontare le chiusure del presente e di immaginare un futuro più equo, democratico e solidale.

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

Diritti

1. Diritti come orizzonte pedagogico e sociale

La categoria dei diritti non può essere ridotta a un mero dispositivo giuridico o a un repertorio di norme positive: essa costituisce, al contrario, un orizzonte etico, politico ed educativo che plasma la vita delle persone e delle comunità. Nella prospettiva della pedagogia sociale, i diritti non si limitano a proteggere l'individuo, ma lo rendono capace di partecipare alla costruzione di una convivenza democratica. Essi vanno intesi come pratiche vive, da rinnovare costantemente attraverso processi educativi che ne consentano la comprensione, l'assunzione e l'esercizio. In questo senso, la questione dei diritti è indissociabile dalla dimensione formativa: non esiste reale fruizione dei diritti senza educazione a riconoscerli e a viverli, così come non esiste democrazia senza un tessuto educativo che la sostenga.

John Dewey ha ricordato che la democrazia non è soltanto una forma di governo, ma un modo di vivere insieme fondato sulla comunicazione, sulla partecipazione e sulla cooperazione. Se assumiamo tale prospettiva, il diritto diventa esperienza che prende corpo nella quotidianità e che si apprende attraverso pratiche di interazione sociale. Analogamente, Paulo Freire ha insistito sul fatto che "nessuno si libera da solo", ma solo attraverso un processo collettivo di coscientizzazione: i diritti non sono dunque concessioni dall'alto, ma conquiste che si realizzano nella misura in cui le persone vengono messe nelle condizioni di esercitare parola, azione e responsabilità. È questo intreccio tra riconoscimento giuridico e apprendimento sociale che conferisce ai diritti la loro forza emancipativa.

Alla luce di tale prospettiva, i diritti non si configurano come "diritti di carta", ma come possibilità concrete di vita. Il compito dell'educazione, e in particolare della pedagogia sociale, è proprio quello di trasformare le enunciazioni formali in condizioni effettive di esistenza.

2. Diritti, differenze, giustizia sociale

La nostra Costituzione, all'articolo 3, sancisce l'uguaglianza sostanziale, chiedendo alla Repubblica di rimuovere gli ostacoli che limitano la libertà e l'uguaglianza dei cittadini. Tale principio, che richiama la responsabilità educativa delle istituzioni e delle comunità, ci invita a considerare i diritti non come meri enunciati, ma come processi dinamici che richiedono pratiche di cura, inclusione e solidarietà. È in questa direzione che si colloca il compito pedagogico: educare al riconoscimento dell'altro e alla costruzione di spazi di vita nei quali ciascuno possa realizzarsi.

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

La dimensione dei diritti si intreccia inevitabilmente con il tema delle differenze. Per lungo tempo le donne, l'infanzia, gli anziani, le persone con disabilità, le minoranze culturali e religiose, i migranti sono stati considerati diversi e inferiori per "natura". Le differenze sono state interpretate come un *minus*, come una mancanza che rendeva tali soggetti più deboli e subordinati rispetto a chi, invece, aveva maggiori privilegi. Le donne, in particolare, sono state tenute lontane dalla vita pubblica in quanto ritenute "un oggetto" ad "uso e consumo" della controparte maschile. Di fatto, le asimmetrie, e non solo quelle di genere, erano e sono tutt'oggi l'esito di squilibri di potere, mossi da una cultura della prevaricazione e del dominio, dell'*aut-aut* piuttosto che dell'*et-et*, che avvantaggia alcuni a discapito di altri che vengono marginalizzati e privati delle risorse necessarie per autodeterminarsi. La questione della negazione dei diritti e delle lotte messe in atto per riappropriarsene non possono rappresentare rivendicazioni settoriali, ma l'attuazione concreta dell'universalità dei diritti umani.

3. Educazione come atto politico. Agire i diritti, coltivare libertà e solidarietà

Uno dei diritti sociali riconosciuti in molte convenzioni internazionali, dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989) è proprio il diritto all'educazione, per il quale lo stato e la società devono garantire accesso all'educazione per tutti.

Garantire il diritto all'educazione non significa solo permettere l'accesso ai luoghi della formazione, ma anche assicurare condizioni adeguate, quali la qualità dell'insegnamento, la parità di opportunità, l'equità, l'inclusione (di minoranze per genere, condizioni economiche o sociali, disabilità).

Nonostante i progressi teorici, normativi e sociali, la piena attuazione dei diritti in ambito educativo incontra ancora numerosi ostacoli: disuguaglianze sociali, discriminazioni, marginalizzazione di soggetti fragili, crisi dei sistemi educativi. La pedagogia non può limitarsi a denunciare tali contraddizioni, ma è chiamata a elaborare modelli alternativi e pratiche emancipative, capaci di restituire senso, libertà e dignità all'esperienza educativa di tutti e di ciascuno.

L'educazione assume, dunque, un ruolo cruciale nel progetto politico di promozione dei diritti. Essa costituisce una delle condizioni senza le quali i diritti restano spesso pura formalità. L'educazione è sia essa stessa un diritto sia uno strumento: è un diritto perché ogni persona dovrebbe avere garantito l'accesso alle risorse e alle possibilità formative in condizioni dignitose; uno strumento perché è attraverso l'educazione che si coltiva la

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

capacità di comprendere, rivendicare e praticare i diritti in un orizzonte collettivo di reciprocità e solidarietà.

La pedagogia sociale ha qui un ruolo decisivo: essa non solo promuove la consapevolezza dei diritti, ma contribuisce a tradurli in pratiche comunitarie capaci di includere chi rischia l'emarginazione. L'educazione diventa, in questo senso, mediazione fra la dimensione formale dei diritti e la loro concreta possibilità di essere vissuti da soggetti vulnerabili. È infatti nella fragilità che i diritti trovano la loro più radicale giustificazione pedagogica: non come privilegio, ma come garanzia di dignità e possibilità per tutti.

Accanto alle sfide tradizionali, emergono oggi nuovi orizzonti problematici. La società digitale e algoritmica pone questioni inedite: il diritto alla privacy, il diritto all'oblio, il diritto a un'informazione veritiera e trasparente. Byung-Chul Han ha mostrato come l'espulsione dell'altro e la riduzione dell'esperienza al calcolo minaccino la sostanza dei diritti, i quali presuppongono invece alterità, conflitto e riconoscimento reciproco. In una società dominata da piattaforme e algoritmi, il rischio è che i diritti vengano svuotati di senso, ridotti a opzioni contrattuali o a consensi automatici. Per questo l'educazione ai diritti deve includere una pedagogia critica del digitale, capace di formare cittadini consapevoli, attenti ai meccanismi di potere che attraversano la vita online e pronti a rivendicare spazi di libertà, giustizia e responsabilità anche in tali contesti.

In conclusione, i diritti si configurano come un processo educativo permanente. Essi richiedono una continua opera di formazione alla responsabilità, alla cura e alla solidarietà. Non basta proclamarli: occorre viverli, insegnarli, trasmetterli, trasformandoli in pratiche comunitarie. In questa prospettiva, educare ai diritti significa educare con i diritti, ossia far sì che la loro attuazione diventi esperienza quotidiana di cittadinanza attiva e di convivenza democratica. Come ricordava Nelson Mandela, l'educazione è l'arma più potente per cambiare il mondo: ed è proprio attraverso l'educazione che i diritti si fanno carne, trasformandosi in esperienza di libertà, giustizia e dignità condivisa.

Equità

1. L'equità come principio fondativo della giustizia e dell'educazione democratica

Il principio di equità si configura come uno dei cardini del pensiero pedagogico e sociale contemporaneo nella misura in cui consente di distinguere la giustizia dall'uguaglianza meramente formale. La celebre affermazione in *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiana «non

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

c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra disuguali» (Scuola di Barbiana, 1967, p. 55) mantiene intatta la sua forza euristica, poiché invita a considerare le differenze non come deviazioni da un presunto standard, ma come elementi costitutivi della condizione umana. L'equità, in tal senso, non coincide con una distribuzione uniforme delle risorse, ma con un'attenta redistribuzione capace di garantire a ciascuno le condizioni per una partecipazione effettiva.

Nella filosofia politica, John Rawls (1999) ha concepito la giustizia come equità (*justice as fairness*), ponendo al centro due principi: l'eguale libertà per tutti e la differenza come criterio che giustifica diseguaglianze solo se a beneficio dei più svantaggiati. Questo paradigma ha avuto vasta influenza anche sulle politiche educative, rafforzando l'idea che l'equità non sia un'aspirazione opzionale, ma un principio strutturale delle società democratiche.

2. L'equità come utopia regolativa e processo sociale di inclusione

L'equità assume inoltre i tratti di un'utopia, intesa come prospettiva regolativa e non come traguardo concreto. Come sottolinea Galanti (2019), l'utopia agisce come immagine del possibile, capace di orientare le pratiche educative oltre l'immediato, fornendo orizzonti di senso in cui conflitto e differenza si trasformano in occasioni di crescita. La pedagogia, pertanto, non può ridursi a un insieme di tecniche neutre, ma deve assumere una tensione etica e politica che consenta di formare cittadini in grado di abitare la complessità.

Sul piano economico e sociale, i contributi di Sen (2009) e Nussbaum (2011) con il *capability approach* hanno ulteriormente precisato che la giustizia non si esaurisce nell'eguaglianza formale delle opportunità, ma consiste nel garantire a ciascuno le effettive capacità di scelta e di azione. Nancy Fraser (2009), con la sua idea di giustizia "tridimensionale", ha sottolineato che equità significa integrare redistribuzione, riconoscimento e partecipazione.

In campo educativo, l'OCSE (2012) ha dimostrato come l'equità sia strettamente legata alla qualità dei sistemi scolastici: sostenere gli studenti e le scuole svantaggiate non è solo un imperativo di giustizia, ma una condizione per migliorare i risultati complessivi. Wilkinson e Pickett (2010), inoltre, hanno evidenziato come società più eque presentino migliori esiti in termini di coesione sociale, salute e apprendimento.

Il contesto italiano ha tradotto il principio di equità in scelte di grande rilevanza. Dalla Legge 517/1977 sino alla Legge 104/1992 e alle più recenti disposizioni sul diritto allo studio, il sistema scolastico ha progressiva-

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

mente abbandonato la logica selettiva ed elitaria, aprendo le porte a una pluralità di soggetti. L'adozione del paradigma inclusivo, promosso a livello internazionale dalla *Salamanca Statement* (UNESCO, 1994), ha sancito che l'equità costituisce non un obiettivo accessorio, ma la condizione necessaria di una scuola democratica.

La realizzazione effettiva di tale principio resta tuttavia incompiuta: permangono infatti fenomeni di dispersione scolastica, differenze territoriali significative e nuove forme di esclusione legate a condizioni socioeconomiche, appartenenze culturali e genere (Benadusi & Giancola, 2019). L'equità non è dunque un'acquisizione stabile, ma un processo che richiede continua vigilanza critica e costante ripensamento delle pratiche educative.

3. Equità, genere e infanzia: educare alla differenza e all'immaginazione

Il principio di equità come fin qua descritto trova uno dei suoi campi di applicazione anche nel dibattito sul genere, in questo senso non si tratta semplicemente di parità di accesso o di diritti, bensì di un profondo processo di riconoscimento e valorizzazione che mira a rettificare disuguaglianze strutturali. Come evidenzia Ulivieri (2023), l'equità di genere è inestricabilmente legata al superamento delle persistenti "asimmetrie sociali ed economiche" tra i sessi. Queste disparità non sono attribuibili al dato biologico, ma rappresentano un "risultato complesso di antichi percorsi di esclusione e di inferiorizzazione". Il compito pedagogico, quindi, è quello di trasformare la percezione della differenza: l'obiettivo è un'educazione capace di "valorizzare la differenza da intendere non come inferiorità, ma come processo di arricchimento, di autonomia e di indipendenza di ogni persona".

L'equità implica anche un diritto interpretativo: la possibilità di accedere ai linguaggi del simbolo, del sogno e del possibile. È una forma di giustizia che si esercita nell'atto di narrare e di comprendere, dove l'immaginazione diventa strumento conoscitivo e luogo di incontro tra le differenze. In questa prospettiva, l'infanzia non è solo una fase della vita, ma una postura ermeneutica: la capacità di sostare davanti al mistero del mondo, di leggerne i segni, di attribuire senso a ciò che sfugge alle definizioni. Ogni racconto, in questa luce, diventa spazio politico e simbolico insieme, un laboratorio di equità in cui si redistribuisce la possibilità di parola, e dove il pensiero si educa alla complessità attraverso il gesto dell'ascolto e dell'immaginazione condivisa.

In questa prospettiva, l'equità si configura come principio dinamico, capace di unire tensione utopica e prassi quotidiana; costituisce la bussola, la "briccola", come l'avrebbe forse definita Trisciuzzi (1995), che permette

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

di orientarsi nella complessità della società contemporanea, evitando tanto l'omologazione quanto la frammentazione. Nella scuola come nella società, perseguire l'equità significa assumersi la responsabilità di costruire istituzioni giuste, inclusive e democratiche, capaci di tradurre l'"I care" di Barbiana in un'etica concreta della corresponsabilità.

Lavinia Bianchi, Michela Baldini, Marco Catarci, Francesca Dello Preite, Paolo Di Rienzo, Anna Lazzarini, Isabella Loiodice, Marcella Milana, Marianna Piccioli, Alessandro Sanzo, Massimiliano Tarozzi, Giovanbattista Trebisacce, Maria Teresa Trisciuzzi, Simonetta Ulivieri

Riferimenti bibliografici

Adler, R. P., & Goggin, J. (2005). What do we mean by "civic engagement"? *Journal of Transformative Education*, *3*, 236-253.

Benadusi, L., & Giancola, O. (2019). *Disuguaglianze scolastiche e sociali. Una ricerca sugli studenti delle scuole secondarie di secondo grado.* Bologna: Il Mulino.

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion: A guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). Cambridge: Index for Inclusion Network.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Chul Han, B. (2017), *L'espulsione dell'altro.* Milano: Nottetempo.

Diller, E. C. (2001). *Citizens in service: The challenge of delivering civic engagement training to national service programs.* Washington, DC: Corporation for National and Community Service.

Fraser, N. (2009). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. New York: Columbia University Press.

Galanti, M. A. (2019). Fragilità identitarie, educazione al conflitto e bisogno di utopia. In *Ripensare la politica. Immagini del possibile e dell'alterità* (pp. 137-148). Pisa: ETS.

Kilinc, E., & Tarman, B. (2022). Citizenship types, social mediause, and speaking foreign language as predictors of globalcompetence. *Citizenship Teaching & Learning.*

Kymlicka, W. M., & Norman. W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenhip theory. *Ethics*, *104*(2), 352-381.

Moxon, D., & Escamilla, A. (2022). Can citizenship education inspire youth participation in democratic life? *European Union-Council of Europe youth partnership.*

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

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

O'Shea, K. (2003). *Developing a Shared Understanding. A Glossary of Terms for Education for Democratic Citizenship*. Strasbourg: Council of Europe.

OECD (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing.

Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, *9*(3-4), 427-442.

Rawls, J. (1999). *A theory of justice* (rev. ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Trisciuzzi, L. (1995). *Elogio dell'educazione*. Pisa: ETS.

Ulivieri, S. (2023). Identità di genere, femminismo e educazione. *Civitas Educationis*, *XII*(1), 109-122.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2014). *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.

Wilkinson, R., & Pickett, K. (2010). *The spirit level: Why equality is better for everyone*. London: Penguin.

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

Sottogruppo 4
Libertà e linguaggi

a cura di Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva

Introduzione

Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Clara Silva

L'educazione, la formazione e l'istruzione non si limitano a tramandare o riprodurre conoscenze e pratiche del passato, ma rappresentano interventi trasformativi che producono cambiamenti nella società e forniscono ad ogni essere umano la capacità di usare le parole e i diversi linguaggi per agire secondo finalità, principi e valori così da poter diventare il vero protagonista della propria esistenza. Libertà, uguaglianza e pari opportunità sono al centro di un "credo pedagogico" volto a formare persone capaci di esercitare la propria cittadinanza attiva nel contesto di società democratiche. La democrazia, infatti, come scrive Dewey «è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associativa, di esperienza continuamente comunicata», in cui la società stessa nel suo complesso si preoccupa affinché «i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità» (1992, pp. 133-134). Solo la democrazia può favorire l'espressione dell'individualità intesa sia come unicità sia come differenza, per contrastare ogni forma di massificazione e di omologazione. Essa dà voce alle singole identità, consentendo la discussione, il ragionare insieme avendo cura delle parole, al fine di favorire soprattutto il dialogo. Inoltre, basandosi sull'uguaglianza, consente la parità di tutte le persone davanti alla legge, poiché la democrazia è il terreno su cui crescono i diritti individuali e, d'altra parte, senza il riconoscimento di tali diritti non si dà la base per una vera democrazia.

Secondo i linguisti, gli studiosi delle scienze umane e dell'educazione il linguaggio modella – con il suo carico di stereotipi e di connotazioni socioculturali – i nostri pensieri e le nostre categorie, quindi è in grado di produrre delle vere e proprie azioni sociali (positive o negative). In particolare, gli studiosi interessati all'agentività analizzano specifici eventi lin-

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

guistici, proprio nel tentativo di rilevare il modo attraverso cui le persone, sulla base dei condizionamenti o modellamenti socioculturali, pensano alle loro azioni sia a livello personale sia collettivo (Hill & Irvine, 1992).

Nell'esperienza umana, il linguaggio declinato nella molteplicità di narrazioni e discorsi singolari – con le loro varianti, registri, significati e rappresentazioni – reclama l'importanza di prestare un'attenzione particolare alle *differenze* in prospettiva intersezionale (Crenshaw, 1989). Queste ultime peraltro si formano, auto-definiscono e ri-definiscono continuamente, nel corso del tempo, durante l'intera esistenza di ciascuno di noi. D'altronde, tramite il linguaggio ciascuna persona struttura, dà forma e significato all'esperienza, poiché è il linguaggio stesso a formare i pensieri e a definire le identità singole e plurali, nelle loro reciproche relazioni con il mondo circostante. Pertanto, nominare il mondo in un certo modo e utilizzare determinate parole significa anche pensarlo e percepirlo in un modo, anziché in un altro. Da qui emerge il ruolo del linguaggio (verbale e non verbale; implicito o esplicito) e delle *narrazioni* come fondamentale medium educativo, attraverso cui ogni persona entra in relazione con gli altri e con le cose, attribuendo senso e significato al proprio mondo interno ed esterno (Bruner, 2005).

Ebbene, sulla base di queste evidenze, nel corso del Novecento i movimenti politici delle donne che hanno messo al centro "un pensiero dell'esperienza femminile" hanno contribuito a promuovere e sviluppare spazi di libertà e autonomia non solo per le donne, ma anche per ogni altra minoranza o gruppo discriminato, dunque per persone che in modi differenti possono risultare stigmatizzate o più vulnerabili. Muovendosi, nondimeno, in favore del raggiungimento delle pari opportunità, sostenendo le lotte per l'emancipazione, l'uguaglianza e la tutela dei diritti umani fondamentali a favore di tutte le persone, in ogni parte del mondo. Ciò per generare un sapere capace di introdurre, in primo luogo, un "altro ordine" delle relazioni, all'interno di una dimensione spazio-temporale attraversata dalla condivisione, dall'ascolto attivo e da relazioni paritarie, vale a dire da una cultura caratterizzata da reciprocità e giustizia (bell hooks, 2021). In altre parole, possiamo dire improntate alla *prossemicità*: ovvero, una matrice di senso e una postura inerenti ad uno stile democratico, prosociale ed empatico di approssimarsi all'Altro da sé, in direzione dell'impegno e di ciò che è possibile, sia nel presente che nel futuro (Gallerani, 2015). Tutto questo, a partire dall'assunto che nell'attraversare i luoghi e i tempi della vita (dell'educazione e della formazione) la libertà individuale – nel senso di essere liberi per diritto (Laporta, 1996) ed essere capaci di esprimere le proprie capabilities (Sen, 1999; 2009) – riveste un ruolo cruciale per ogni esistenza umana, essendo una precondizione dell'esercizio stesso del pen-

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

sare politico, come sostiene, tra gli altri, la filosofa Hannah Arendt. Infatti, per Arendt la libertà non è solo "uno" tra gli ideali più alti da raggiungere in una società civile e democratica, ma costituisce il fondamento stesso per la vita umana (Arendt, 1958).

In linea con questi ideali e riprendendo il pensiero di Giovanni Maria Bertin osserviamo come impegno, libertà e responsabilità individuali concorrano nel generare una trasformazione «nei processi della vita personale e della relazione interpersonale» (Bertin, 1987), quindi non siano separabili né da ideali universali come il diritto di esprimere il proprio pensiero, o il diritto al rispetto della propria dignità di persona e neppure dal diritto di avere dei diritti, nell'accezione arendtiana sopra ricordata. Ed è proprio su questi pensieri che si fondano alcune delle principali istanze dell'approccio intersezionale sostenuto, peraltro, da pensatrici controcorrente e attiviste politiche come Judith Butler (Butler, 1996) e bell hooks, laddove affermano la necessità di collegare *teoria* e *prassi* con l'obiettivo di trasformare l'impegno progettuale di ciascuna persona in azioni concrete. Collocandosi nel quadro di un sistema di "pensiero critico" che appare ogni volta incarnato e disallineato (poiché la parola è per definizione incarnata, sessuata, storicizzata) ma proprio per questa ragione è in grado di ipotizzare e dar vita a una formazione progettuale e impegnata. In ultima analisi, un pensiero e una pratica che si fanno tanto democratici, politici ed emancipativi quanto tras-formativi.

Tesi 1. *Educare alla libertà come esercizio di apertura al dialogo e al pensiero critico*

Tra le maggiori sfide che la cultura odierna e la pedagogia sono chiamate ad affrontare, vi è il riconoscimento della libertà quale condizione essenziale per la vita umana e la valorizzazione della spinta generativa del pensiero critico legato all'esperienza (Nussbaum, 1997/1999). Di fronte alle crescenti minacce alla democrazia e a ogni forma di pluralismo, la pedagogia ha il compito di educare le/i giovani alla libertà, costruendo contesti che favoriscano e promuovano il dialogo e la formazione al pensare riflessivo. Un'educazione fondata sulla relazione orizzontale tra educatori e educandi, centrata sul dialogo come strumento di conoscenza e di emancipazione (Freire, 1968/2002) e volta a promuovere l'esercizio del pensiero critico, dell'investigazione e dell'interrogazione del dubbio (Dewey, 1933/2019). La libertà, dunque, è la condizione fondamentale per l'espressione piena della stessa umanità e per questo è nello stesso tempo un valore irrinunciabile in una prospettiva universalistica e democratica. Educare

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

alla libertà significa dotare l'individuo di strumenti che gli permettano di essere «attivo e responsabile» (Freire, 1968/2002, p. 55) oltre che capace di pensare con la propria testa. Il valore della libertà è tenuto vivo così dall'educazione all'esercizio della libertà stessa, che si esplica nel dialogo come spazio di manifestazione e sviluppo di un pensiero critico, nonché azione pedagogica umanizzante e liberatrice, perché condivisa e partecipata.

Il dialogo è in questo senso un'"esigenza esistenziale" e qualcosa di più complesso della mera comunicazione: è un atto pragmatico trasformativo che connette la riflessione con l'azione: «se alla parola manca il momento dell'azione, ne viene sacrificata automaticamente anche la riflessione, e ne risulta un'inflazione di suoni, che è verbosità, bla-bla-bla» (Freire, 1968/2002, pp. 78-79). Il dialogo si configura pertanto come un atto ermeneutico che si situa tra la prossimità e la distanza, tra l'identità e la differenza: in forza della somiglianza ci si avvicina all'altro, ma la sua differenza fa emergere i nostri pregiudizi e di qui lo sforzo interpretativo volto a riconoscerne l'alterità fino al raggiungimento di una reciproca comprensione produttiva di senso (Gadamer, 1960/1983). Così inteso, il dialogo presuppone la capacità di adottare uno sguardo critico sulla realtà attraverso l'esercizio del pensiero riflessivo, che, in una prospettiva deweyana, è la forma più alta di pensiero possibile, quella che sa stare vicina all'esperienza, la osserva, la studia, la esamina e la controlla basandosi sui "fatti del caso" (Dewey, 1933), sviluppando l'intelligenza attraverso la capacità di sostare nel dubbio, l'apertura mentale e l'attitudine alla ricerca. L'apertura mentale è per Dewey «libertà dal pregiudizio, dalla partigianeria, e da tutte quelle abitudini che chiudono la mente e la rendono refrattaria a considerare nuovi problemi e a ospitare nuove idee» (Dewey, 1933/2019, p. 29). In questa prospettiva il pensare riflessivo è ingrediente essenziale per il dialogo ed esso, in quanto possibilità esistenziale a cui tutti possono ambire, è laboratorio per l'esercizio della libertà.

Tesi 2. *Educare alla libertà, per promuovere processi di emancipazione e coscientizzazione*

La libertà, nella pedagogia critica, è intesa come un processo dinamico di emancipazione che coinvolge i soggetti e le comunità, realizzandosi attraverso fasi di coscientizzazione (Freire, 1968). La presa di coscienza critica della propria condizione di eteronomia viene così a rappresentare un momento essenziale del percorso di emancipazione individuale e collettivo sollecitato dalla forza trasformatrice dell'educazione, che si declina come pratica di libertà e resistenza (Freire, 1994; 2008). Un'educazione capace

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

di formare cittadini e cittadine attivi, consapevoli e impegnati socialmente (Giroux, 1988; 2011), anche attraverso modalità formative che coinvolgano mente, corpo e spirito, ponendo al centro una pedagogia dell'amore e della comunità come luoghi privilegiati di esercizio della libertà (bell hooks, 1994; 2003). In questo modo, la libertà diventa sia dimensione cognitiva sia esperienza relazionale ed etica, che si alimenta di responsabilità reciproca. Emanciparsi attraverso l'educazione non solo trasforma il singolo ma lo stimola anche a prendere decisioni, ad essere responsabile nei confronti di sé stesso e della propria comunità. In questa prospettiva, educare alla libertà significa creare contesti in cui il sapere sia strumento per interrogare il potere e reinventare la realtà. La libertà è dunque un processo continuo di emancipazione e resistenza, generato dal pensiero critico, dalla partecipazione e dal coraggio di immaginare mondi altri.

Di fronte a disuguaglianze, incertezze e asimmetrie sempre più profonde e globali, Paulo Freire ci invita a manifestare a gran voce l'indignazione che non si traduce in rassegnazione o nella constatazione dell'oppressione ma che piuttosto si esprime nel diritto e nel dovere di cambiare il mondo. Un'indignazione, dunque, che «non è violenza, né rabbia che si esaurisce in sé stessa, bensì un atto politico, in cui l'insofferenza per la crudeltà del presente non è che l'altra faccia dell'amore per la possibilità di un futuro migliore» (Freire, 2021, p. 15).

La pedagogia è chiamata ad assumersi la responsabilità di accompagnare le future generazioni nel cammino verso la libertà, attivando processi di crescita, autodeterminazione e coscientizzazione (Freire, 1968), affinché le/i giovani possano riconoscersi come soggetti attivi e consapevoli, capaci di contribuire alla trasformazione della realtà, partecipando alla co-costruzione di una società più equa, giusta e inclusiva.

In questo senso, l'educazione si configura come atto di speranza e responsabilità personale e collettiva, dove imparare significa anzitutto liberarsi, emanciparsi e aprirsi al domani (Freire, 1970/1973). In definitiva, Freire ci ricorda che solo un'educazione "problematizzante" capace di futuro sarà in grado di contrastare l'attuale "disperazione imperante", coltivando nell'individuo quella carica rivoluzionaria per costruire qualcosa di nuovo, di possibile, di inatteso, poiché «la lotta dell'educazione non finisce, si reinventa» (Freire, 2008, p. 57).

Alla luce di quanto detto, la libertà in educazione non può essere ridotta a una semplice autonomia di scelta né a una condizione naturale e individualistica. Si inscrive piuttosto nella problematicità costitutiva dell'esistenza, intesa – secondo la prospettiva problematicista tracciata da Bertin – come tensione dinamica e mai definitivamente risolta tra l'"io" e il "mondo" (Bertin, 1968). L'esperienza umana si configura, infatti, come un

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

processo continuo di integrazione tra queste due polarità, che si incontrano e si scontrano in un equilibrio sempre parziale, attraversato da conflitti, opacità e ambivalenze. In tale cornice, la libertà si dà come continua ricerca, ovvero come esercizio di consapevolezza e responsabilità nel confronto con la complessità del reale.

Tale problematicità rappresenta dunque la condizione per l'emergere della libertà; infatti, attraverso il confronto con il disordine del reale ogni persona può imparare a conoscersi, a problematizzare le proprie certezze, a interrogare le strutture di potere, sociali e culturali dei differenti contesti di vita. Seguendo un processo di emancipazione che non esclude il conflitto, ma lo assume come un'opportunità per imparare nuove modalità relazionali e decisionali. In tal senso, l'educazione alla libertà è educazione alla problematicità dell'esistenza, al coraggio di sostare nell'incertezza. È proprio in questa tensione irrisolta tra sé e mondo che si radica la dimensione etico-politica della libertà. Se per Bertin la problematicità rappresenta la condizione strutturale dell'esistenza che si stempera con la ragione, per Freire essa diventa il terreno della presa di coscienza critica della realtà e delle sue contraddizioni. Pertanto la libertà si realizza pienamente solo quando la persona, riconoscendo la problematicità del vivere, sceglie di trasformarla in azione responsabile e liberatrice.

Se la coscientizzazione è condizione imprescindibile di una libertà autentica, orientata alla liberazione delle strutture oppressive (Freire, 1968), la libertà non si esaurisce nella sola presa di coscienza. Inoltre, si manifesta pienamente solo quando già a partire dalla prima infanzia la libertà (di pensiero, parola, espressione di sé) rappresenta il fondamento di ogni indirizzo educativo e, a un tempo, la leva per perseguire l'interesse collettivo (Montessori, 1916). Cosicché ciascuno, nel confronto costante con la realtà, è chiamato a esistere in modo responsabile e adulto (Biesta, 2022). La libertà non è quindi assenza di regole, ma capacità di orientarsi autonomamente nel mondo: solo adulti capaci di assumersi la responsabilità educativa e civica potranno davvero offrire alle nuove generazioni le condizioni per diventare persone che esercitano la loro cittadinanza attiva in modo libero, consapevole e pienamente partecipi di una democrazia autentica (Dewey, 1992). Educare alla libertà significa, allora, contribuire a formare coscienze critiche, capaci di riconoscere le dinamiche del potere e di agire per trasformarle, affinché la democrazia non sia un simulacro, ma uno spazio reale di partecipazione e giustizia. In questa prospettiva, lo sviluppo umano non può prescindere dalla crescita simultanea dell'autonomia individuale, della solidarietà collettiva e della consapevolezza di appartenere a una comune umanità – come suggerisce Edgar Morin – poiché solo attraverso questa triplice dimensione è possibile realizzare una democrazia

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

fondata sul reciproco controllo tra individui e società, e promuovere una comunità planetaria in grado di realizzare pienamente l'umanità (Morin, 2001).

Tesi 3. *Educare ai linguaggi dell'autodeterminazione, del pluralismo, dell'ironia*

Il linguaggio ha una funzione euristica e al tempo stesso costituisce un fattore decisivo nella costruzione di un'identità libera e autonoma tanto che «i modi attraverso cui è stata appresa la competenza di comunicare con il linguaggio» influenzano in maniera determinante «il livello di indipendenza, d'identità e di padronanza di sé raggiunto dall'individuo» (Genovesi, 2020, p. 8). Per smascherare stereotipi e pregiudizi veicolati dalla comunicazione quotidiana e cogliere la ricchezza dei vissuti e delle esperienze umane occorre educare ad una pluralità di linguaggi, all'uso di parole che evitino generalizzazioni superficiali e acritiche, così come di codici e registri differenziati attenti al pluralismo delle forme di vita (Gheno, 2021). In un momento storico dominato da conflitti, divisioni e intolleranze, prendere consapevolezza del potere evocativo delle parole e della potenza generativa del linguaggio significa avviare un processo trasformativo in cui educare all'autodeterminazione. La cura delle parole rappresenta un modo efficace per promuovere forme di umanità e convivenza nel rispetto delle specificità di tutti gli individui e di tutti i popoli. Il tessuto sociale delle nostre società è infatti sempre più caratterizzato dal pluralismo delle culture, così come degli atteggiamenti e stili di vita, nonché degli orientamenti religiosi e valoriali. L'allargarsi del pluralismo nelle sue varie manifestazioni fa emergere l'esigenza di linguaggi più inclusivi rispetto alla diversità, decostruendo termini e rappresentazioni etnocentriche e anacronistiche, spesso ancora utilizzate per riferirsi all'alterità. Allo stesso tempo è necessario adottare strategie comunicative che consentano di emanciparsi da strutture di pensiero rigide, dogmatiche e omologanti. In questo scenario, l'ironia rappresenta una strategia linguistica che, nel suo alludere o rinviare a qualcosa di non esplicitato, stimola un dialogo di natura critica e antidogmatica rispetto alle verità del senso comune accolte in maniera non riflessiva (Scianna, 2022). Nel suo procedere per paradossi e in maniera obliqua, abbatte barriere e steccati mentali e apre lo spazio all'inatteso e al non ovvio. Già con Socrate si fa metodo per un'arte pedagogica fondata sulla non trasmissione di verità date ma sull'invito al ragionamento riflessivo, al dubbio e all'interrogazione sul senso delle parole (Vlastos, 1991/1999). Con il romanticismo, l'ironia si fa specchio del rapporto contraddittorio

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

tra soggetto e mondo, permeato dal senso di estraneità, di inquietudine e insoddisfazione che l'essere umano prova di fronte a una realtà percepita come infinita e incomprensibile (Ophälders, 2013/2016). Più vicino a noi, Vladimir Jankélévitch (1967/2006) legge l'ironia come un dispositivo che dissimula esibendo e fuorvia manifestando, conducendo l'interlocutore a non assolutizzare l'oggetto del discorso.

La comunicazione ironica non è tuttavia rivolta solo a decostruire le idee dell'interlocutore, bensì si declina nello stesso tempo come autoironica, nel solco di uno sguardo relativizzante del soggetto sulle proprie convinzioni (Sclavi, 2003) che lo porta a una più profonda consapevolezza della propria limitatezza e fragilità (Rorty, 1989). In un contesto socioculturale occidentale segnato dal ritorno di un "pensiero unico", dal conformismo e dall'omologazione al funzionalismo, educare all'ironia significa dotare le nuove generazioni di strumenti di libertà, di autonomia e di apertura sull'alterità (Cambi & Giambalvo, 2008). Intesa come attivazione di un pensiero divergente e riflessivo, l'ironia si configura come un dispositivo pedagogico regolatore, capace di decostruire stereotipi e visioni rigide, promuovendo una lettura complessa e critica della realtà, fondata sul rovesciamento e perfino sulla rottura (Cambi, 2008).

Tesi 4. *Pedagogia impegnata e libertà: linguaggi per agire e pensare politicamente l'esperienza*

I movimenti femministi negli ultimi cinquant'anni, e già a partire dalla prima ondata del femminismo a fine Settecento, hanno incarnato con i loro contributi l'idea di "libertà femminile": una libertà umana che riconosce una parzialità sessuata. Come altri movimenti di lotta portati avanti da minoranze, le battaglie femministe si sono articolate in modo originale come una rivoluzione simbolica, linguistica e di pratiche sociali (Cavarero & Restaino, 2002), sfidando non solo il patriarcato, ma anche altre forme di oppressione, di violenza e di dominio come il colonialismo, il razzismo e il neoliberalismo. La pratica dell'autocoscienza è una delle pratiche originali ed efficaci introdotta nei piccoli gruppi di donne negli anni Settanta (Lonzi, 1978). Pratica aurorale di un lungo processo di costruzione del "Soggetto donna" e di una epistemologia femminista dalla forte vocazione auto-educativa e auto-apprenditiva tra adulte, fondamentale per ripensare la costruzione dei saperi oltre il dominio patriarcale.

Ispirandosi ai movimenti femministi è possibile rinnovare oggi l'impegno e la costruzione di una "pedagogia impegnata" come la definisce, tra

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

gli altri, bell hooks (1994/2021). Una pedagogia che sa costruire autocoscienza, pensiero critico, capacità da parte di singole persone e gruppi di lottare per trasformare il mondo in direzioni più eque e ispirate a relazioni non patriarcali, di costruire cittadinanza per "soggetti imprevisti" e storicamente esclusi.

Di fronte all'attuale collasso ecologico, economico e sociale, i saperi, i linguaggi e le pratiche femministe possono rappresentare una risorsa educativa fondamentale per mettere in discussione le strutture dominanti e per costruire relazioni basate sulla solidarietà, sull'autonomia e sul rispetto reciproco. Inoltre, possono aiutarci a reinterpretare concetti chiave come l'emancipazione, l'autodeterminazione e il potere, restituendo loro significati più inclusivi, relazionali e partecipativi. In questa direzione, risuona ancora attuale l'invito di Elena Gianini Belotti a «restituire a ogni individuo che nasce la possibilità di svilupparsi nel modo che gli è più congeniale, indipendentemente dal sesso cui appartiene» (1973, p. 8), riaffermando il valore di un'educazione che non imponga ruoli, ma che favorisca la libertà di essere e di scegliere. La libertà laica così concepita è per tutte, tutti, tutt (hooks, 2021).

Chiara Bove, Antonia De Vita, Manuela Gallerani, Francesca Marone, Giada Prisco, Veronica Riccardi, Marta Salinaro, Clara Silva, Francesca Linda Zaninelli

Riferimenti bibliografici

Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago: University of Chicago Press.

Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.

Bertin, G. M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Bruner, J. (2005). *Fare storie*. Roma-Bari: Laterza.

Butler, J. (1996). *Corpi che contano. I limiti discorsivi del "Sesso"*. Milano: Feltrinelli.

Cambi, F., & Giambalvo, E. (a cura di) (2008). *Formarsi nell'ironia: un modello postmoderno*. Palermo: Sellerio.

Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Cavarero, A., & Restaino, F. (2002). *Le filosofie femministe*. Milano: Mondadori.

Colicchi, E., & Passaseo, A. M. (a cura di) (2008). *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi*. Messina: Armando Siciliano.

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*, *1*, 139-167.

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

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan. Trad. it.: Dewey, J. (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D. C. Heath. Trad. it.: Dewey, J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.

Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra. Trad. it.: Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Freire, P. (1970). *Education as the practice of freedom*. New York: The Seabury Press. Trad. it.: Freire, P. (1973). *L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Mondadori.

Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum. Trad. it.: Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA.

Freire, P. (2008). *El grito manso*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo: per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.

Gadamer, H.-G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck). Trad. it.: Gadamer, H.-G. (1983). *Verità e metodo. Fondamenti di un'ermeneutica filosofica*. Milano: Bompiani.

Gallerani, M. (2015). *Prossimità inattuale*. Milano: FrancoAngeli.

Genovesi, G. (2020). Il linguaggio e l'identità. *Ricerche pedagogiche*, *215*, 1-1.

Gheno, V. (2021). *Femminili singolari*. Milano: Effequ.

Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Milano: Feltrinelli.

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.

Hill, J., & Irvine, J. T. (Eds.) (1992). *Responsibility and Evidence in Oral Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.

hooks, bell (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York, NY: Routledge. Trad. it.: hooks, b. (2021). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà* (C. Montanari, Trans). Milano: Meltemi.

hooks, bell (2003). *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.

hooks, bell (2021). *Il femminismo è per tutti. Una politica appassionata*. Napoli: Tamu.

Jankélévitch, V. (1967). *L'ironie*. Paris: Presses Universitaires de France. Trad. it.: Jankélévitch, V. (2006). *L'ironia*. Genova: Il Nuovo Melangolo.

Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Lonzi, C. (1978). *Taci, anzi parla. Diario di una femminista*. Milano: Scritti di Rivolta femminile.

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

Montessori, M. (1916). *L'autoeducazione nelle scuole elementari*. Continuazione del volume: *Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Roma: Loescher & C.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro.* Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge: Harvard University Press. Trad. it.: Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione*. Bologna: Il Mulino.

Ophälders, M. (2013). *Die Dialektik der romantischen Ironie.* Berlin: De Gruyter. Trad. it.: Ophälders, M. (2016). *Dialettica dell'ironia romantica*. Milano: Mimesis.

Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity.* Cambridge: Cambridge University Press. Trad. it.: Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.

Scianna, C. (2022). *Ironia. Indagine su un fenomeno linguistico, cognitivo e sociale*. Roma: Carocci.

Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano, Bruno Mondadori.

Sen, A. K. (1999). *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.

Sen, A. K. (2009). *A Theory of Justice*. Cambridge: Allen Lane & Harvard University Press.

Vlastos, G. (1991). *Socrates: Ironist and moral philosopher.* Ithaca: Cornell University Press. Trad. it.: Vlastos, G. (1999). *Socrate. Il filosofo dell'ironia complessa*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Gruppo tematico 2
Scuola, società, cultura, didattica

a cura di Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

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

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

Introduzione

Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

La scuola è oggi chiamata a rispondere a una molteplicità di istanze sociali e culturali che interrogano continuamente il senso del suo mandato e del suo ruolo. Tali istanze sollecitano la riflessione pedagogica. Da una prospettiva laica esse rinviano a una serie di temi distinti, ma interconnessi.

Tra questi, il tema della "povertà educativa" (Sottogruppo A) intesa come indicatore multidimensionale di deprivazione riguardante sia gli individui sia il contesto economico e socio-culturale in cui si collocano. Per contrastare la povertà educativa in ottica laica e favorire il benessere mentale, fisico e culturale dello studente dobbiamo far riferimento, in primo luogo, ai diritti specifici dell'infanzia (soprattutto alla Convenzione di New York del 1989) e all'insieme di documenti internazionali ratificati dall'Italia. Le tesi che vengono proposte riguardano l'educazione sessuale e affettiva, l'insegnamento della religione cattolica, la comunicazione nonviolenta e l'educazione multiculturale. Si tratta di quattro ambiti tematici accomunati da tensioni e dinamiche conflittuali, all'interno e all'esterno della scuola. L'approccio laico alla pedagogia ci fa notare quanto le continue pressioni (di varia origine) esercitate sui docenti facciano correre il rischio di trasformare l'educazione in un percorso già preordinato e orientato. Contrastare la povertà educativa significa, allora, sostenere il ruolo intellettuale dei docenti e lo sviluppo di una cultura scolastica consapevole delle proprie responsabilità; fornire agli studenti tutte le informazioni e le conoscenze di cui disponiamo, in particolare nella dimensione internazionale; favorire un approccio critico alla complessità dei problemi; considerare la scuola il luogo privilegiato dove discutere di ogni argomento, anche di quelli divisivi e conflittuali.

D'altra parte, il sistema di istruzione italiano è segnato da profonde disuguaglianze territoriali, tra Nord e Sud e tra aree urbane e interne. La ricerca educativa ha il compito di monitorare e contrastare tali divari a partire da politiche in grado di assicurare: la presenza della scuola nei territori (Sottogruppo C) come presidio di inclusione sociale e di equità

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

arginando il rischio di una progressiva riduzione della rete scolastica che comporterebbe lo svantaggio e la marginalizzazione degli studenti dei territori più periferici; la cooperazione tra scuola e territorio come laboratorio di cittadinanza attiva e di innovazione, capace di trasformare le pratiche educative verso forme più democratiche e partecipative e di promuovere l'innovazione sociale dei contesti locali, favorendo l'emancipazione e la piena realizzazione delle persone; il rapporto tra scuola e territorio per lo sviluppo dell'interprofessionalità. Per garantire equità e inclusione sociale è infatti necessario promuovere lo sviluppo professionale degli insegnanti e la loro capacità di cooperare con altri professionisti dell'educazione attraverso il dialogo e la co-progettazione, in un'ottica di apprendimento condiviso e comunitario.

Proprio la formazione degli insegnanti (Sottogruppo B) costituisce un ulteriore tema che reclama l'impegno di una pedagogia laica per il futuro della scuola e della società democratica. Le rapide trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche impongono di ripensare la professionalità docente superando la visione riduttiva della formazione come semplice trasmissione di saperi o tecniche. Formare un insegnante significa accompagnarlo in un percorso di crescita che coinvolge identità, valori e capacità di agire in modo consapevole e responsabile. La formazione deve essere un processo trasformativo e continuo, volto a costruire un corpo docente competente, riflessivo e capace di rispondere con sensibilità etica e attitudine critica alle sfide educative contemporanee. Reclutamento, accompagnamento e formazione costituiscono quindi tre fasi interconnesse di un unico processo volto a sostenere l'insegnante come ricercatore di senso, costruttore di comunità e testimone di cura che proietta la formazione dell'insegnante in un orizzonte di tipo etico. L'etica della cura implica la capacità di supportare la crescita propria, dell'altro e dell'istituzione scolastica, creando ambienti di apprendimento che favoriscono la responsabilità, la libertà e la pluralità di pensiero. Centrale ai fini di uno sviluppo personale e professionale continuo risulta altresì l'assunzione dell'habitus dell'insegnante-ricercatore.

Un aspetto cruciale per la realizzazione delle finalità formative di scuola e università come istituzioni che intendono alimentare una cultura e una società democratica è la qualità delle dinamiche relazionali (Sottogruppo F), che dipende dalla qualità della relazione educativa: docenti che iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica, ponendo al centro la formazione alla partecipazione, promuovono la strutturazione di abiti democratici e, con essi, una scuola e un'università democratiche.

La scuola, in particolare, può così essere pensata come laboratorio di democrazia: luogo di esercizio della parola, del conflitto costruttivo e del dissenso argomentato. Nodo comunitario capace di connettere territori,

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

educazione formale e informale, saperi disciplinari ed esperienziali, curricolo e vita, culture diverse, riconoscendo la multiprofessionalità come condizione strutturale dell'educazione contemporanea che favorisce contaminazioni fruttuose tra linguaggi e competenze differenti.

In ambito scolastico, un tema rilevante è costituito dal valore formativo dei saperi (Sottogruppo E) intesi come forme cristallizzate della cultura che reclamano una trasposizione e una mediazione didattica fondate pedagogicamente ed epistemologicamente. I saperi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione. In una prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Sul piano didattico essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. Da questo dipende anche la possibilità che essi esercitino pienamente la loro funzione formativa in relazione allo specifico progetto conoscitivo che ciascun dominio disciplinare porta con sé. La riflessione didattica investe in maniera interconnessa i temi della progettazione del curricolo secondo forme aperte e integrate, la relazione tra disciplinarità e interdisciplinarità, l'accessibilità dei saperi e la possibilità che essi possano essere strumento di inclusione, nonché occasione di ricostruzione continua delle esperienze e della progettualità esistenziale anche nei contesti di istruzione ed educazione degli adulti.

Infine, in una scuola attenta all'equità dei risultati di apprendimento, aperta a tutte le fasce sociali, chiamata a rispondere alla complessità educativa della società del tempo presente e alla permanenza di divari e disuguaglianze, la valutazione assume un ruolo cruciale (Gruppo D). A patto che essa, anziché essere strumento di selezione soggiacente a una mistificante retorica del merito, assuma una funzione diagnostico-formativa, capace di favorire e sostenere gli apprendimenti di tutti e di tutte, attraverso una costante regolazione della didattica. Per far ciò, è fondamentale garantire agli insegnanti solide competenze docimologiche e ampia consapevolezza dei quadri metodologici sulle teorie della valutazione, fondamentali per la messa in campo di valide pratiche nelle classi, orientate ad analizzare i processi di insegnamento-apprendimento e a ricostruirli via via lungo i percorsi di ciascuno, utilizzando la fondamentale risorsa degli errori come leva per il miglioramento. In quest'ottica, risulta essenziale la competenza dei docenti nell'utilizzare con padronanza e sistematicità strategie di progettazione collegiale della valutazione, di predisposizione di diversificati strumenti per leggere le conoscenze e le abilità degli studenti, di auto-valutazione, di valutazione tra pari e co-valutazione sociale, in modo che il processo valutativo si configuri come processo emancipativo e diventi leva per il cambiamento l'equità e l'empowerment.

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

Introduzione

Le categorie linguistiche con le quali interpretiamo il mondo della scuola sono cambiate nel corso del tempo: ci dicono molto della realtà che aiutano a osservare, ma ci parlano anche di coloro che le hanno utilizzate e delle loro intenzionalità pedagogiche. Il gruppo di lavoro si è interrogato a lungo sulle parole consegnate alla sua riflessione: segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa, inclusione. Considerati i vincoli di tempo e rinviando a un prossimo futuro analisi più estese, ci siamo soffermati sul concetto di "povertà educativa", utilizzandolo come un termine multidimensionale all'interno del quale collocare gli altri stimoli di discussione. La scelta tiene conto della sua ampiezza semantica che lo rende capace di leggere molte problematiche attuali della scuola; la decisione tiene anche conto della breve ma intensa storia del costrutto, che lo propone come una categoria emergente del dibattito scolastico-educativo (Agrusti, Asquini & Vannini, 2024).

In tale quadro, una definizione abbastanza comprensiva vede la "povertà educativa" come indicatore multidimensionale di deprivazione riguardante sia gli individui sia il contesto economico e socio-culturale in cui si collocano (Sen, 2000): il soggetto si trova in una condizione di povertà educativa quando è limitato nell'acquisizione di processi alfabetici multipli necessari per il conseguimento di uno sviluppo.

Com'è noto, i costrutti teorici non sono neutri, ma sono il frutto di scelte e scarti concettuali, a volte con visibili differenze tra contesto nazionale e internazionale. Anche nel nostro caso dobbiamo tenere conto di questa considerazione e fornire dunque un'accezione di "povertà educativa" all'interno della prospettiva della pedagogia laica, nella quale ci riconosciamo.

Secondo il dettato costituzionale, il contesto è quello della scuola pubblica, interprete istituzionale del diritto all'istruzione, aperta a tutti, gratuita e obbligatoria; nell'art. 3, in particolare al suo secondo comma[1],

1. «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno svilup-

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

si dà mandato alla scuola di agire per superare gli ostacoli connessi al background familiare e territoriale di provenienza degli studenti per garantire a tutti e a tutte eguaglianza di opportunità di apprendere ed equità dei risultati di apprendimento. A partire da qui, un'intenzionalità laica dovrebbe costruire un contesto condiviso di valori e finalità (Bandini & Panicucci, 2024), richiamando alla memoria i documenti europei e internazionali che l'Italia ha (parzialmente) ratificato in molti ambiti educativi e che raccomandano il superamento delle diseguaglianze al fine di promuovere una scuola democratica, ovvero equa e di qualità per tutti. Si pensi a questo proposito a documenti fondamentali (elencati qui in ordine cronologico e senza pretesa di esaustività), quali:

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, 10 dicembre 1948;
- Convenzione sul Patrimonio Culturale e Naturale Mondiale, Parigi, novembre 1972 (ratificata dall'Italia con legge 6 aprile 1977, n. 184);
- Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, New York, 20 novembre 1989 (ratificata dall'Italia con legge 27 maggio 1991, n. 176);
- UNESCO, Dichiarazione sulla Diversità Culturale, Parigi, 2 novembre 2001;
- Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea (2000, 2007);
- Convenzione per la Salvaguardia del Patrimonio Culturale Immateriale, Parigi, 17 ottobre 2003 (ratificata dall'Italia con legge 27 settembre 2007, n. 167);
- Convenzione sulla Protezione e la Promozione della Diversità delle Espressioni Culturali, Parigi, 20 ottobre 2005 (ratificata dall'Italia con legge 19 febbraio 2007, n. 19);
- Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti delle Persone con Disabilità, 2006 (sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007, ratificata con legge 3 marzo 2009, n. 18);
- Convenzione del Consiglio d'Europa sulla Prevenzione e la Lotta alla Violenza contro le Donne e la Violenza Domestica (Convenzione di Istanbul), 7 aprile 2011 (ratificata dall'Italia il 10 settembre 2013);
- ONU, Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015;
- Raccomandazione del Consiglio Europeo sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente (22 maggio 2018);
- Unione Europea, Digital Competence Framework for Citizens (DigComp), 2022.

po della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

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

Non orientare l'insegnamento tenendo conto di questi documenti, ma soprattutto non ancorarlo ai diritti specifici dell'infanzia (Convenzione del 1989), significa inevitabilmente aumentare la povertà educativa. Significa restringere il campo concettuale degli studenti e limitare la loro esplorazione del mondo a versioni locali, nazionali (o nazionalistiche), parziali e ideologiche della cultura.

Per precisare l'approccio laico alla pedagogia, dobbiamo inoltre tener presente alcune tendenze degli ultimi due decenni, ben esemplificate da:

– la spinta alla ri-confessionalizzazione della scuola (che si esprime sia in cambiamenti regolamentari, in particolare per l'IRC, sia in una maggior pressione sull'operato degli insegnanti, limitando il loro campo di azione);
– la priorità assegnata alle scelte familiari su alcune tematiche e didattiche (con iniziative anche a livello nazionale: si veda la proposta di legge di Amorese *et al.*, 25 febbraio 2025[2]).

Nello stesso arco di tempo, nel contesto italiano la parola "laicità" ha cominciato ad assumere dei contorni indefiniti, finanche ambigui. Perfino in sede accademica la presenza di un insegnamento confessionale di religione cattolica nella scuola statale viene giustificata proprio in nome della laicità (cfr. per esempio: Macale, 2019).

Pur non potendo in questa sede andare oltre questi brevi cenni, riteniamo di dover richiamare a un concetto di laicità che ha per primo pilastro concettuale la separazione tra Stato e Chiesa, tra scuola e confessione religiosa. Il criterio di fondo della scuola liberale e democratica è il valore unico e insostituibile della conoscenza scientifica. Il compito della scuola consiste primariamente nel portare tutte le studentesse e tutti gli studenti alla comprensione delle dinamiche della produzione di tale conoscenza, ovvero alla coltivazione del dubbio metodico, che regge l'impalcatura metodologica di qualsiasi indagine scientifica, mediante un pensiero problematico e critico, sempre fondato.

"Fare pedagogia laica" significa dunque avere questo punto di riferimento. Ciò non esclude, è bene precisarlo, lo studio scolastico della religione in tutte le sue varietà, sia attuali sia nel contesto storico. Significa, piuttosto, che nella scuola statale vige il principio del *teaching about religion* al posto del *teaching religion* oppure del *teaching from religion* (Alberts, 2007).

In termini operativi, il nostro ragionamento comporta che il mondo della scuola non può privilegiare le idee dei genitori (non necessariamente

2. Proposta di legge 2271 - Introduzione del requisito del consenso informato dell'esercente la responsabilità genitoriale per la partecipazione dello studente minorenne ad attività scolastiche vertenti su materie di natura sessuale, affettiva o etica.

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

legati a un credo religioso, per esempio sull'educazione di genere), escludendo teorie e ricerche che non sono gradite. Si pensi ai divieti familiari di partecipare alle lezioni di educazione fisica in gruppi misti, alle proteste per lezioni su tematiche sessuali o sulla teoria dell'evoluzionismo, alle proteste perché è ritenuto peccaminoso scrivere un tema sul Presidente Mattarella o fare un'analisi del XXVIII canto dell'Inferno, e via dicendo.

Restringere le tematiche scolastiche oppure adottare una sola posizione culturale tra le molte possibili significa favorire la povertà educativa, depauperare il soggetto in formazione delle sue potenzialità di crescita intellettuale e di comprensione del mondo. Il minore non deve essere considerato solo un oggetto delle cure educative familiari e scolastiche (tra loro in stretta e obbligatoria continuità), ma come il soggetto stesso della sua formazione, con margini di autonomia e decisionalità (Cotza, 2024). Da questo punto di vista, fare una scelta di pedagogia laica significa non avere argomenti tabù nella scuola, in quanto ogni argomento è lecito e discutibile, utile per la crescita intellettuale degli studenti (Lorenzoni & Parigi, 2020).

Seguendo questa logica argomentativa, presenteremo alcune tesi per contrastare la povertà educativa in ottica laica e favorire – grazie al competente lavoro delle e degli insegnanti – il benessere mentale, fisico e culturale dello studente.

Tesi 1. *Povertà educativa ed educazione sessuale e affettiva*

Per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze sociali, è indispensabile introdurre, in tutti gli ordini e i gradi di scuola, un'educazione sessuale e affettiva laica che sia concepita secondo una formula olistica e integrata, che unisca conoscenze cognitive, consapevolezza emotiva, educazione al rispetto, alla parità di genere e al consenso. E che preveda una collaborazione attiva della scuola con la famiglia: non sostituendosi a essa (la famiglia resta lo spazio privato della libertà educativa in una visione pluralista e quindi laica della società), ma interagendovi, ponendo in essere l'irrinunciabile missione dello Stato di educare tutti/e affinché nessuno/a venga escluso/a dall'acquisizione degli strumenti essenziali per la crescita personale e relazionale; e, ancora, che preveda una collaborazione attiva fra scuola e servizi sul territorio, secondo la concezione di un sistema formativo integrato.

Le principali organizzazioni internazionali come UNESCO, OMS e UNFPA promuovono il modello della *Comprehensive Sexuality Education* (UNESCO, 2018), che contempla un'educazione e una cultura e ai diritti,

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

alla diversità, al benessere relazionale e alla decostruzione degli stereotipi di genere. Questo approccio, basato su evidenze scientifiche, è oggi riconosciuto come una delle strategie più efficaci per prevenire la violenza di genere (ISTAT, 2024), promuovere la salute mentale e sessuale e favorire l'uguaglianza. L'educazione sessuale non va più intesa come semplice diffusione delle informazioni medico-sanitarie, bensì come una vera e propria educazione all'affettività, che disveli la sessualità nella sua dimensione di costrutto culturale, declinabile storicamente, sotteso a dinamiche di potere caratterizzate da eclatanti diseguaglianze e discriminazioni. Diseguaglianze che hanno con-determinato nel corso della storia la costruzione delle identità di genere e l'asimmetria dei rapporti fra i sessi, occultato e svalutato la comprensione della sfera emotivo-affettiva, limitato la libertà di auto-determinazione esistenziale, oscurato il rispetto dell'alterità e delle differenze.

In Italia, l'educazione sessuale e affettiva è stata lasciata finora alla libera, sporadica e intermittente iniziativa di volenterosi insegnanti. Inserirla in modo stabile e obbligatorio nei percorsi scolastici è una misura di prevenzione, equità e giustizia sociale. Significa investire nella formazione integrale delle nuove generazioni, nel rispetto dell'autonomia e dell'identità di ogni persona. Significa offrire a tutti e tutte (indipendentemente da contesto, genere, orientamento e origine) le competenze per vivere relazioni sane, consapevoli e libere dalla violenza. Ecco perché l'assenza di un'educazione sessuale e affettiva nella scuola alimenta una dimensione di povertà educativa, che si interseca con i processi di costruzione dell'identità individuale, con la dialettica delle relazioni interpersonali e con l'esplicarsi di una comunità democraticamente intesa che garantisca i diritti degli individui e dei gruppi. Amputare, ignorare quest'aspetto della vita educativa significa impedire agli individui di acquisire gli strumenti culturali utili per collocarsi consapevolmente nella vita di relazione e nella rete di contesti, meta-contesti, sistemi ed esperienze in cui si è immersi; significa impedire agli individui di ricostruire la propria genealogia di genere nonché i modelli di femminilità e mascolinità imposti socialmente nel corso della storia; significa privare gli individui degli strumenti per decostruire gli stereotipi, i pregiudizi, le normatività identitarie, più o meno esplicite, veicolate dal linguaggio; e ancora, significa privare gli individui degli strumenti per disvelare quelle mentalità arcaiche che sembrano apparentemente superate ma che in realtà covano sotto la cenere, operando in modo occulto, condizionando scelte e ostacolando una progettualità esistenziale libera e consapevole.

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

Tesi 2. *Povertà educativa e insegnamento della religione cattolica*

Per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze sociali, è fondamentale introdurre nella scuola un insegnamento relativo alle religioni che non sia dogmatico, confessionale ed escludente, ma laico, plurale e inclusivo.

Quando vengono avanzate delle proposte di riforma dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola statale, in genere si fa riferimento al mutato contesto socio-culturale. Si sostiene che, in un contesto pluralistico come quello odierno, nella società e in aula co-esistono molte religioni: un curriculum con un insegnamento confessionale appare quindi inadeguato a rappresentare l'ineludibile molteplicità delle confessioni.

Tuttavia, pur essendo un'argomentazione valida, almeno in parte, non coglie il punto fondamentale sul significato della presenza nella scuola di un insegnamento religioso confessionale. Certamente, dopo la revisione del Concordato tra Stato e Chiesa Cattolica (1984), si tratta di un insegnamento che formalmente ha perso, insieme all'obbligatorietà, anche la dimensione catechetica. Nonostante ciò, le caratteristiche del programma di insegnamento e, soprattutto, del reclutamento degli insegnanti lo collocano al di fuori della struttura organizzativa della scuola statale. In questo unico caso, infatti, l'insegnante per poter salire in cattedra (e rimanerci) deve avere l'idoneità rilasciata (e non revocata) dall'ordinario diocesano che riconosce l'idoneità del candidato a livello di "dottrina" e "condotta".

L'IRC è intesa come "testimonianza della fede" (Congregazione per l'Educazione Cattolica, 1988[3]). Nel 2009 papa Benedetto XVI, rivolgendosi agli insegnanti, affermava: «Con la piena e riconosciuta dignità scolastica del vostro insegnamento, voi contribuite, da una parte, a dare un'anima alla scuola e, dall'altra, ad assicurare alla fede cristiana piena cittadinanza nei luoghi dell'educazione e della cultura in generale». Per queste sue caratteristiche, l'IRC appare del tutto diversa dalle altre materie scolastiche: si può infatti essere licenziati per comportamenti e affermazioni al di fuori dell'istituto scolastico, perfino per comportamenti privatissimi che riguardano, ad esempio, la vita personale e affettiva. Solo le persone di fede possono "testimoniare" e quindi insegnare la fede.

Per queste ragioni un insegnamento religioso così concepito è stato giustamente definito come una forma di *small indoctrination* (Alberts, 2019):

3. www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_it.html.

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

anche con le migliori intenzioni dell'insegnante più preparato, non può distaccarsi da una visione specifica del mondo (in particolare quando si dà uno sguardo ad altre tradizioni religiose).

Nessun altro insegnante di una scuola statale viene giudicato in base ai suoi comportamenti privati, bensì in base alle sue competenze e alla sua capacità didattica. Se volessimo un insegnante di filosofia simile a quello di religione dovremmo assumere un epicureo quando si insegna l'epicureismo oppure un platonico quando si parla di Platone, e via dicendo. E anche nell'ambito delle scienze della vita potremmo fare degli esempi relativi ai grandi dibattiti ancora aperti, dove la comunità scientifica è divisa tra due o più teorie principali che il docente è tenuto a presentare per quanto personalmente possa essere più incline all'una o all'altra in discussione.

Il punto fondamentale della nostra questione è se abbiamo bisogno di un insegnamento che si occupi in modo specifico della religione cattolica nella scuola. Nel contesto europeo esistono vari modelli che coprono tutte le opzioni: dalla sua completa assenza, come in Francia, fino alla sua presenza confessionale, come in Italia, passando per modelli intermedi a carattere pluralista.

Ragionando sulla povertà educativa, non possiamo fare a meno di pensare che i modelli confessionali, probabilmente al pari di quelli che relegano la religione nella sfera privata, tolgono agli studenti una concreta e ampia possibilità di comprensione del mondo e di discussione in classe di temi controversi, via obbligata per sviluppare il pensiero critico e il rispetto delle diverse posizioni (Oulton, Day, Dillon & Grace, 2004).

Sulla questione occorre dire che soltanto nel XXI secolo sono emerse delle tendenze decisamente innovative che consentono alla scuola di adempiere al suo ruolo inclusivo e democratico. Facciamo riferimento alla materia scolastica denominata KRLE (Kristendom, Religion, Livssyn og Etikk) - Cristianesimo, Religioni, Visioni della Vita ed Etica (Norwegian Education Act, 1998[4]). Al termine di un lungo e travagliato iter di riforma, dopo una sentenza della Corte Europea dei Diritti dell'Uomo (Lied, 2009), la Norvegia ha inserito nel curriculum una materia che si occupa sia delle religioni che delle posizioni di vita non religiose. Si tratta di una novità assoluta (anche se possiamo far riferimento a legislazioni analoghe in Svezia e in una parte della Gran Bretagna). È impartita da docenti reclutati senza nessuna autorizzazione ecclesiastica e mira a fornire un insegnamento scientifico che inverte il consueto procedimento argomentativo: l'insegnamento non scaturisce dai contenuti e dai dogmi delle religioni, ma dalle domande esistenziali che l'umanità si è posta, fornendo agli studenti un

4. https://lovdata.no/dokument/NLEO/lov/1998-07-17-61.

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

ampio e variegato ventaglio di risposte, sia di carattere religioso che ateo e agnostico (Jensen, 2019).

Tesi 3. *Povertà educativa e comunicazione nonviolenta*

Per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze sociali, è necessario ripensare profondamente le pratiche formative e comunicative all'interno dei contesti scolastici. La ridotta possibilità di accesso a percorsi di istruzione e formazione o la carenza di risorse materiali rappresentano forme di esclusione che agiscono sulle possibilità di partecipare pienamente alla costruzione dei significati e si manifestano nei curricoli standardizzati, nell'educazione come clonazione intellettuale (Dolci, 2000), nella prevaricazione normalizzata del voto (Corsini, 2023), dell'autorità e della competitività.

In tale quadro i processi alfabetici sono elementi che richiamano l'attenzione sulle priorità formative legate alle diverse forme di *literacy* che la ricerca scientifica educativa consegna alla pratica didattica e alla formazione docente. Tra queste spicca la Comunicazione Nonviolenta (Rosenberg & Chopra, 2015), un approccio che favorisce lo sviluppo di consapevolezza delle proprie modalità comunicative e stimola un lavoro di introspezione sulle convinzioni, i bisogni e gli automatismi che orientano le relazioni interpersonali. Saper comunicare in modo nonviolento è una competenza trasversale capace di incidere sui presupposti che alimentano forme di disparità simbolica, relazionale e istituzionale.

Tale modalità di dialogo va oltre l'idea di una tecnica per "comunicare meglio": è infatti un atto di cittadinanza consapevole e l'assunzione intenzionale di una postura relazionale alternativa rispetto a modelli basati su separazione, giudizio e potere (Biesta, 2020). È una pratica che permette di riconoscere e trasformare dinamiche di sopraffazione normalizzate, come quelle fondate su rapporti maggioranza/minoranza, autorità/subordinazione, centralità/marginalità, che permeano anche gli spazi educativi e scolastici (Patfoort, 2006). Adottare questa prospettiva implica non tanto eliminare il conflitto, componente naturale e potenzialmente generativa della convivenza, quanto piuttosto imparare a gestirlo in modo che non si traduca in sopraffazione.

Quando la scuola si limita a riprodurre strutture gerarchiche implicite nel linguaggio, nei rituali, nelle modalità di valutazione, tradisce il proprio mandato costituzionale di spazio laico e inclusivo (Bourdieu, 2013). Il problema non riguarda soltanto i contenuti trasmessi, ma le forme stesse della relazione educativa: quando questa si struttura in modo unilaterale, viene

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

meno il riconoscimento dell'esperienza, dell'ascolto e del dialogo come elementi fondanti dell'apprendimento. Da qui deriva l'opportunità di mettere in discussione l'*habitus* trasmissivo fondato sulla dicotomia adulto/educando e di aprirsi così a modelli di co-apprendimento in cui l'asimmetria non diventi un pretesto per l'"invisibilizzazione" dell'esperienza dell'altrə, bensì venga rielaborata in chiave etica e pedagogica (Rigoni & Coiro, 2023). Nonostante l'asimmetria sia, per certi versi, equiparabile a un elemento strutturale della relazione educativa, riconoscerne tuttavia la presenza non implica né la sua accoglienza né, tantomeno, il suo utilizzo in senso autoritario. Le scelte didattiche relative a metodi e tecniche non possono mai dirsi neutre (Strongoli, 2023); pertanto, l'adozione di metodi e tecniche che siano già connotati dalla nonviolenza può condurre verso il riconoscimento della posizione che si occupa nel paradigma maggioranza/minoranza, la rinuncia al controllo per costruire contesti generativi, l'emersione della violenza nel linguaggio, nelle forme di valutazione e nelle dinamiche di esclusione. Tale processo, intrinsecamente non lineare e tutt'altro che privo di criticità, esige pratiche formative condivise orientate alla risemantizzazione dei termini e degli *habitus* che strutturano la relazione educativa.

La comunicazione nonviolenta si presenta come un esercizio quotidiano di corresponsabilità dialogica tra soggetti dell'educazione, che si articola altresì nella co-costruzione di dispositivi didattici volti a nominare criticamente e decostruire le asimmetrie insite nei ruoli di superiorità e subordinazione. Pur configurandosi come una sfida di non facile attuazione, essa è imprescindibile nell'attuale congiuntura storica, laddove l'urgenza di contrastare le povertà educative impone una trasformazione radicale dell'impianto relazionale attraverso la promozione di pratiche orientate all'autoregolazione, al rispetto reciproco e alla scelta nonviolenta come fondamento etico e pedagogico, perché «Se il potere è complesso, diffuso e produttivo, così deve essere la nostra resistenza ad esso» (Braidotti, 2014, p. 35).

Tesi 4. *Povertà educativa ed educazione multiculturale*

Per contrastare la povertà educativa e le diseguaglianze sociali, le scuole dovrebbero essere sensibili a un'educazione multiculturale rivolta a tutti i soggetti partecipanti al processo formativo, perché la scuola è sempre in rete con altre istituzioni, non formali e informali, ed è sensibile alle dinamiche socio-economiche della società più ampia (Suarez-Orozco, 2001). L'attenzione alle figlie e ai figli dell'immigrazione è rilevante per tutto il sistema scolastico e del lavoro, perché è il segmento di popolazione 0-18 a più alto tasso di crescita.

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

I principi di riferimento sono:

– una laicità (Akkari & Rahoduane, 2022; Cambi, 2012) che favorisca il riconoscimento della multiculturalità in educazione e supporti lo sviluppo di competenze interculturali (CEFR Expert Group, 2023);
– il riconoscimento del fatto che le persone "non appartengono" alle culture, ma elaborano i repertori culturali in forma creativa, sia partecipando a diverse pratiche sociali sia nel passaggio intergenerazionale, affrontando nuove domande di crescita;
– un approccio di tipo olistico, che consideri creatività e ludicità nei percorsi didattici, a partire da quelli linguistici e artistico-musicali, e l'utilizzo di tecniche di apprendimento cooperativo (Caon, 2022).

Per contrastare la povertà educativa, le scuole dovrebbero, nel contesto delle classi multiculturali:

– attuare strategie per la valorizzazione del plurilinguismo nella classe, a beneficio del riconoscimento delle varietà culturali dei discenti e di una visione non gerarchica delle lingue (Cummins, 2005);
– sostenere, anche attraverso le pratiche musicali e artistiche, processi che consentano l'espressione individuale e, al contempo, l'interazione positiva tra pari, per la realizzazione di un prodotto condiviso. Tali pratiche supportano il coinvolgimento e il benessere emotivo, rendono l'apprendimento significativo e collaborano alla motivazione (Cappa & Sellari, 2018), rivelandosi quindi particolarmente preziose in contesti multiculturali e plurilingui con abilità differenziate. I percorsi e i laboratori artistico-musicali consentono inoltre di accogliere e sviluppare in modo complesso diversi repertori culturali e di promuovere l'intreccio tra esperienze di apprendimento formali, non formali e informali nei discenti (Rogers, 2014);
– favorire, in tal modo, gli obiettivi della scuola inclusiva e i percorsi per la cittadinanza.

Le strategie didattiche dovrebbero:

– creare numerose zone di sviluppo prossimo, che si intersecano, allo scopo di promuovere la partecipazione di tutte le allieve e tutti gli allievi, riconoscendo e valorizzando i repertori appresi nei contesti di apprendimento informale e non formale;
– progettare ambienti di apprendimento e attività che siano significative per tutte le studentesse e gli studenti e li coinvolgano per un prolungato periodo di tempo in processi dialogici, allo scopo di elaborare artefatti che abbiano un impatto sulla comunità più ampia (*project-based learning*). Un modello possono essere le *Communities of Learners*: in queste situazioni, i repertori culturali informali sono attivati, articolati e trasformati per comunicare secondo i repertori formali attesi a scuola;

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

– contrastare gli stereotipi e i messaggi negativi, elaborando messaggi facilmente comprensibili, memorizzabili, tangibili e concreti, formulati in forma creativa, riducendo la distanza tra stereotipi attraverso l'empatia («potrebbe succedere anche a me») e comunicando sia cognitivamente che emozionalmente.

Gianfranco Bandini, Eleonora Betti, Francesca Borruso, Valeria Cotza, Tommaso Fratini, Vanessa Macchia, Elena Pacetti, Paola Rigoni, Paolo Sorzio, Raffaella Strongoli, Ira Vannini

Riferimenti bibliografici

Agrusti, G., Asquini, G., & Vannini, I. (2024). Povertà educativa, svantaggio culturale e inclusione sociale dentro e fuori la scuola. Sviluppo professionale degli insegnanti e ricerca-formazione nell'era post-Covid. *Cadmo*, *1*, 9-25.

Akkari, A., & Rahoduane, M. (2022). *Intercultural approaches to education. From theory to practice*. Springer.

Alberts, W. (2007). *Integrative religious education in Europe: A study-of-religions approach*. Walter de Gruyter.

Alberts, W. (2019). Religious education as small "i" indoctrination: How European countries struggle with a secular approach to religion in schools. *CEPS Journal*, *9*(4), 53-72.

Bandini, G., & Panicucci, P. (2024). Per la laicità dell'educazione. Il caso di Humanist UK. *Cooperazione Educativa*, *4*, 41-44.

Biesta, G. (2020). Risking ourselves in education: Qualification, socialization, and subjectification revisited. *Educational Theory*, *70*(1), 89-104.

Bourdieu, P. (2013). *Cose dette. Verso una sociologia riflessiva*. Orthotes Editrice.

Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Bologna: DeriveApprodi.

Cambi, F. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Tascabili Faber (I ed. 2006).

Caon, F. (2022). *Edulinguistica ludica. Facilitare l'apprendimento linguistico con il gioco e la ludicità*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Cappa, C., & Sellari, G. (2018). *Musica è emozione. Crescita educativa e culturale nella scuola secondaria di primo grado.* Pisa: ETS.

CEFR Expert Group (2023). *A Guide to action-oriented, plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing.

Corsini, C. (2023). *La valutazione che educa. Liberare insegnamento e apprendimento dalla tirannia del voto.* Milano: FrancoAngeli.

Cotza, V. (2024). Per un framework multivocale delle scuole della seconda opportunità in Europa. La specificità del caso italiano. *Pedagogia Oggi*, *22*(2), 303-310.

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

Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, *89*, 585-592.

Dolci, D. (2000). *L'educazione*. Roma: Edizioni di Comunità.

ISTAT (2024). *Rapporto sulla violenza di genere in Italia*.

Jensen, T. (2019). Jensen's scientific approach' to religion education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, *9*(4), 31-51.

Lied, S. (2009). The Norwegian Christianity, Religion and Philosophy subject KRL in Strasbourg. *British Journal of Religious Education*, *31*(3), 263-275.

Lorenzoni, F., & Parigi, L. (a cura di) (2020). *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*. Roma: Carocci.

Macale, C. (2019). L'insegnamento della religione cattolica in un tempo di pluralismo religioso. *Orientamenti Pedagogici*, *66*(4), 835-860.

Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues-teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, *30*(4), 489-507.

Patfoort, P. (2006). *Difendersi senza aggredire. Il potere della nonviolenza*. Torino: EGA.

Rigoni, P., & Coiro, A. (2023). La pratica della pace e la cultura della nonviolenza: una scelta intenzionale. *MeTis*, *13*(1), 426-441.

Rogers, A. (2014). The classroom and the everyday: The importance of informal learning for formal learning. *Investigar em Educação*, *2*(1), 7-34.

Rosenberg, M. B., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships*. PuddleDancer Press.

Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Strongoli, R. C. (2024). Dare la parola alla Natura per praticare didattiche ecologiche. In V. Boffo, G. Del Gobbo, & P. Malavasi (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani* (pp. 84-92). Lecce: Pensa MultiMedia.

Suarez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, *71*(3), 345-365.

UNESCO, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, United Nations Children's Fund, United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women, & World Health Organization (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach*.

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

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

Introduzione

Alessia Bevilacqua, Federica Valbusa

La riflessione sulla formazione degli insegnanti rappresenta oggi un nodo cruciale per il futuro della scuola e della società democratica. Le rapide trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche impongono di ripensare la professionalità docente superando la visione riduttiva della formazione come semplice trasmissione di saperi o tecniche. Formare un insegnante significa accompagnarlo in un percorso di crescita che coinvolge identità, valori e capacità di agire in modo consapevole e responsabile. La formazione deve essere un processo trasformativo e continuo, volto a costruire un corpo docente competente, riflessivo e capace di rispondere con sensibilità etica e attitudine critica alle sfide educative contemporanee.

A questo scopo è indispensabile affiancare alla formazione iniziale un reclutamento trasparente e stabile nel tempo e un accompagnamento in servizio strutturato e continuo. Garantire l'accesso alla professione attraverso procedure eque e durature è condizione essenziale sia per le istituzioni, ai fini di una programmazione efficace del personale, sia per gli insegnanti, affinché sia per loro possibile costruire un progetto esistenziale e lavorativo coerente e sostenibile. Il reclutamento non può limitarsi a prove standardizzate, ma deve valorizzare le competenze pedagogico-didattiche, osservate e valutate nel tempo in contesti educativi autentici.

L'ingresso nella professione costituisce il punto d'avvio di un percorso di apprendimento permanente. La formazione in servizio deve essere riconosciuta come parte integrante del lavoro docente e tradursi in percorsi collegati alla pratica educativo-didattica quotidiana e ai bisogni reali individuali e delle scuole. In questo processo, comunità di pratica e tutoraggio svolgono un ruolo centrale nel promuovere il dialogo, la trasmissione di saperi esperienziali e la costruzione di una cultura professionale condivisa.

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

La collegialità diventa così uno dei valori fondanti di un ambiente in cui i docenti si sostengono reciprocamente e contribuiscono insieme alla crescita dell'istituzione.

Centrale ai fini di uno sviluppo personale e professionale continuo risulta altresì l'assunzione dell'habitus dell'insegnante-ricercatore. L'insegnante, inteso come professionista pratico capace di esaminare il suo agire e la vita della classe in modo sistematico, ha la possibilità di trasformare la sua esperienza in sapere professionale, riconoscendo che ogni atto educativo è frutto di scelte e significati consapevoli e informati da evidenze. L'investimento quotidiano nella ricerca e nella riflessione diventa così uno strumento per comprendere e trasformare la realtà educativa, portando alla luce la dimensione etica e politica della scuola come luogo di giustizia e di emancipazione.

Considerare la parola come strumento di mediazione e di costruzione di una comunità consente di pensare alla scuola come a un contesto che rende possibile la partecipazione a un processo dialogico in cui il linguaggio crea legami, definisce appartenenze e apre alla possibilità di convivere nelle differenze. Le parole che il docente sceglie – spiegare, accogliere, valutare – costruiscono spazi di ascolto e di riconoscimento reciproco, rendendo la scuola una vera comunità di apprendimento e un apprendistato di cittadinanza, dove studenti e insegnanti imparano insieme a pensare criticamente e a partecipare alla vita democratica.

Questa visione si radica in un orizzonte etico che riconosce nella cura la dimensione costitutiva della pratica educativa. L'etica della cura implica la capacità di supportare la crescita propria, dell'altro e dell'istituzione scolastica, creando ambienti di apprendimento che favoriscono la responsabilità, la libertà e la pluralità di pensiero. Gli insegnanti, in quanto professionisti della cura, progettano contesti in cui gli studenti possano sperimentare concretamente cosa significa avere e ricevere cura: spazi di fiducia, ascolto e apertura alla diversità.

Formazione, reclutamento e accompagnamento costituiscono quindi tre fasi interconnesse di un unico processo volto a sostenere l'insegnante come ricercatore di senso, costruttore di comunità e testimone di cura. L'intenzione di questo documento è di richiamare l'attenzione su alcune questioni nodali, per orientare politiche e pratiche di formazione e reclutamento lungo l'intero arco della carriera professionale. Gli elementi che verranno messi in luce vanno considerati in modo coerente e integrato fra i diversi ordini scolastici, affinché la costruzione della professionalità docente segua una linea di sviluppo verticale e continua, e non frammentata per livelli. Una visione unitaria e condivisa, capace di coniugare coerenza di sistema e attenzione alle specificità di ogni ordine scolastico, può contribuire a garantire qualità e sostenibilità al percorso professionale dei docenti.

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

1. La formazione degli insegnanti

Alessia Bevilacqua, Rosi Bombieri, Maria-Chiara Michelini, Luca Odini, Giuseppe Sellari

Formare insegnanti non significa soltanto fornire loro competenze disciplinari o metodologiche, quanto soprattutto coltivare la loro capacità di pensare criticamente i contenuti, i processi e le premesse delle esperienze. La formazione diventa così esercizio professionale di un pensiero che interroga la realtà educativa, riconosce i propri presupposti, ne valuta i limiti e cerca nuovi orizzonti di significato. Questo processo meta-riflessivo si configura come bussola capace di andare al di là dell'acquisizione di conoscenze e abilità inerenti ai saperi per abbracciare processi di formazione del carattere e della personalità, nonché di trasformazione di abiti mentali, orientare la pratica quotidiana e, allo stesso tempo, preservare il benessere personale e professionale degli insegnanti (Baldacci, 2020). Prendere coscienza della propria forma mentis e sottoporre i propri schemi di significato al vaglio critico, riducendo in tal modo il rischio di cadere in automatismi o in schemi imposti dall'esterno, costituisce il primo passo per trasformare la scuola in un ambiente generativo di crescita (Mezirow, 2003).

Altrettanto decisiva è la consapevolezza che la scuola non è uno spazio neutro di trasmissione culturale, ma un laboratorio di convivenza che riflette la complessità dell'esperienza umana. Per questo motivo, la formazione degli insegnanti deve prepararli a promuovere un modello educativo inclusivo, capace di abbattere le barriere alla partecipazione e all'apprendimento. Ciò comporta la capacità di valorizzare le differenze come risorsa e di orientare l'intera comunità scolastica verso la costruzione di ambienti equi e democratici, in grado di sostenere lo sviluppo integrale di ciascun discente (Fiorucci & Zizioli, 2022).

In questa prospettiva, essere insegnanti significa assumere un ruolo che non si esaurisce nel trasmettere contenuti, ma che si concretizza nella cura dei legami, dei significati e dei percorsi di senso. La formazione degli insegnanti, pertanto, deve sostenere non solo lo sviluppo professionale ma anche quello esistenziale, perché la cura di sé è presupposto della cura dell'altro. Non vi può essere una formazione autentica che trascuri la dimensione interiore del docente, chiamato a fronteggiare quotidianamente sfide cognitive ed emotive. Coltivare strumenti interiori di consapevolezza, sensibilità relazionale e apertura all'alterità rende l'insegnante capace di abitare il proprio ruolo con autenticità e responsabilità (Durlak, 2015).

In questo quadro, uno degli obiettivi fondamentali della formazione è lo sviluppo della capacità deliberativa, cuore di quella saggezza educativa,

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

che consente al docente di interrogarsi continuamente sulle direzioni di senso dell'agire educativo, di analizzare in modo ampio e profondo le situazioni educative, impegnandosi per individuare la qualità essenziale e i modi di realizzazione di quelle esperienze formative che risultano facilitare il conseguimento della miglior forma di educazione possibile. La scuola è un contesto attraversato da tensioni tra norme, esigenze degli studenti, vincoli organizzativi e valori educativi, e non può essere governata da procedure standardizzate. Gli insegnanti devono saper valutare, argomentare e prendere decisioni motivate di fronte a dilemmi complessi, esercitando così una forma di pensiero critico che non si limita a scegliere tra opzioni predefinite, ma apre possibilità nuove e creative. La deliberazione si configura quindi come nucleo della professionalità trasformativa: non l'applicazione di ricette, ma la capacità di interrogare le situazioni, assumere decisioni ponderate e, al contempo, immaginare scenari alternativi. In stretta connessione con la deliberazione, emerge l'importanza delle competenze euristiche, intese come la capacità di esplorare strade note e nuove individuando evidenze necessarie non solo ad elaborare un sapere pedagogico scientificamente fondato, bensì anche a sottoporre ad un vaglio critico i propri schemi e prospettive di significato (Mortari, 2009).

La formazione degli insegnanti si configura come un percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale e che trova radici in una cornice costruttivistico-critica in cui conoscenza, identità professionale e pratica educativa si co-costruiscono. L'obiettivo non è semplicemente preparare docenti competenti, bensì formare professionisti capaci di deliberare ed esplorare, soggetti riflessivi e insegnanti ricercatori che sappiano riflettere, indagare, inventare e scegliere responsabilmente.

2. Reclutamento e accompagnamento in servizio

Rosaria Capobianco, Federica De Carlo, Nicola Nasi, Agnese Vezzani

La qualità del sistema educativo dipende in modo determinante dal corpo docente, dalla sua preparazione, motivazione e stabilità professionale. Contribuiscono alla costruzione di un corpo docente competente, riflessivo e capace di rispondere alle sfide dei contesti scolastici anche un reclutamento trasparente e stabile nel tempo e un accompagnamento in servizio strutturato e continuo. Investendo non solo nella formazione iniziale ma anche in quella in servizio sarà possibile garantire agli studenti e alla comunità una scuola realmente democratica e inclusiva (Baldacci, Nigris & Riva, 2020; Darling-Hammond & Bransford, 2007).

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

Costruire una scuola democratica e inclusiva significa garantire l'accesso all'insegnamento attraverso procedure trasparenti, rispettose e soprattutto stabili nel tempo. La stabilità è un presupposto indispensabile sia per le istituzioni, che possono programmare con maggiore chiarezza e lucidità la gestione del personale docente, sia per i singoli insegnanti, che hanno diritto a costruire un progetto di vita e di carriera coerente e sostenibile (OECD, 2020).

Il reclutamento non può ridursi a una selezione basata su prove nozionistiche standardizzate: valutare un futuro docente significa accertare le sue competenze pedagogiche, didattiche e relazionali, aspetti che richiedono osservazione nel tempo, analisi di pratiche in contesti specifici e confronto con situazioni didattiche reali. È auspicabile che tale valutazione sia condotta da équipe composte da insegnanti, dirigenti scolastici, pedagogisti e altri professionisti dell'educazione, per garantire uno sguardo plurale e competente.

Nel reclutamento, centrale diventa anche il colloquio motivazionale, che deve mettere in luce la disponibilità del candidato a vivere la professione come servizio alla crescita integrale della persona, accogliendo la diversità e il diritto all'apprendimento di ciascuno, comprese le situazioni di fragilità.

Un sistema scolastico efficace necessita di docenti capaci di motivare e orientare gli studenti nel processo di apprendimento e sviluppo (Hattie, 2016). Per rafforzare il ruolo sociale e culturale dell'insegnante occorre lavorare su più fronti: elevare i livelli dei programmi di preparazione iniziale, definire standard di pratica chiari, rendere attrattiva la professione per i migliori candidati e professionalizzare le procedure di reclutamento e valutazione. L'insegnante, infatti, è un professionista complesso, la cui identità è il risultato di un intreccio di una molteplicità di competenze, incluse quelle culturali, pedagogiche, sociali e metodologiche.

L'ingresso nella professione non conclude il percorso di crescita: la formazione dei docenti deve essere continua, sistematica e riconosciuta come parte integrante del contratto di lavoro. Non bastano corsi occasionali, ma è necessario investire in percorsi obbligatori e strutturati, strettamente collegati alla pratica didattica quotidiana e alle esigenze dei singoli professionisti e contesti scolastici (Feiman-Nemser, 2001; Asquini, 2018).

Un ruolo decisivo è giocato dal tutoraggio e dalle comunità di pratica: i docenti neoassunti devono essere sostenuti dai colleghi più esperti e dovrebbero essere messi nelle condizioni di poter apportare un contributo attivo al contesto culturale e pedagogico della scuola (Kennedy, 2005). Questa relazione professionale e intergenerazionale permette di mantenere la stabilità e l'istituzionalità del contesto scolastico, ma promuove anche la

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

riflessione critica e l'innovazione. Le relazioni interprofessionali sostengono inoltre il benessere dei docenti in condizioni di lavoro complicate e di fronte a situazioni di difficile gestione.

La collegialità, in questo quadro, diventa un valore fondante: la scuola non è la somma di individualità isolate, ma un organismo che si sviluppa in sinergia con il territorio e le comunità.

La costruzione dell'identità professionale richiede tempi lunghi, spazi di riflessione e pratiche di narrazione e metacognizione sull'agire educativo. Laboratori, tirocini e supervisioni qualificate sono strumenti essenziali per promuovere consapevolezza e responsabilità. L'identità docente, infatti, si sviluppa in rapporto agli ambienti formativi istituzionali, ma cresce anche grazie alle esperienze vissute e all'elaborazione emotiva e cognitiva che ne deriva.

Saper progettare e gestire il proprio sviluppo professionale significa acquisire una capacità meta-riflessiva, ovvero una consapevolezza del senso e della direzione delle proprie scelte fondamentali, insieme all'identificazione delle aspirazioni profonde, degli obiettivi da perseguire, delle competenze da consolidare e delle motivazioni da rafforzare. Il contesto formativo e professionale deve stimolare il docente, accompagnandolo e sostenendolo nel tempo fino al raggiungimento di una vera autonomia riflessiva.

3. Il docente nella e per la scuola come comunità

Daniela Manno, Jole Orsenigo, Fernando Sarracino

Il docente, quale avamposto di trasformazione fuori e dentro la scuola, ha un ruolo politico: guidare e aiutare gli studenti a scoprire i propri talenti e a riconoscersi il coraggio di usarli. Non deve mirare alla standardizzazione delle mete d'arrivo, bensì porre molta attenzione alle disuguaglianze in ingresso. A tale scopo il docente è chiamato a incarnare un profilo professionale capace di fare del pensiero un'avventura appassionante e dei suoi effetti qualcosa di reale; la sua deve essere una postura che sappia abitare il fare-scuola: al di là del giovanilismo e della noia routinaria, saper stare con bambine/i e ragazze/i vuol dire trattare le loro difficoltà e piaceri, senza nascondersi dietro alla burocrazia, alle scadenze e ai compiti da fare, testimoni che è possibile crescere e cambiare restando fedeli a sé stessi.

Da questo punto di vista, la cura della *parola* è una delle dimensioni che reifica il ruolo politico del docente così inteso. Il fare scuola è una pratica linguistica nella misura in cui ogni attività è un genere discorsivo che può *abilitare* oppure *disabilitare* la possibilità dello scambio dialogico

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

che è condizione stessa di esistenza di una comunità. Non solo il *cosa* si dice, ma il *come* lo si dice definisce chi può parlare e che cosa può dire. La parola che fonda la comunità – e, per questo, parola autenticamente politica – è una parola che non obbliga, che non si rifugia dentro i confini impermeabili di un monologo sempre uguale a sé stesso, ma è una parola che interroga, che chiama in causa, che richiede risposta ed è per questo responsabile (Bachtin, 1998). È una parola che *dà parola* e che nell'opposizione dialogica che si genera fra parole diverse non trova occasioni di conflitto, bensì di costruzione di nuove parole condivise. Sono proprio queste *parole condivise* a costituire le *categorie comuni* che permettono alla comunità scolastica di esistere come tale: aprono al riconoscimento reciproco e alla possibilità di partecipazione che prendono il posto della distanza e del fraintendimento stigmatizzante del *noi/loro*, spesso rafforzato da pratiche e linguaggi burocratici che, nel tentativo di mettere ordine, rischiano di mettere da parte. Il mantenimento dell'apertura dialogica attraverso una continua attività di mediazione (Damiano, 2013) – che è la stessa ragion d'essere del docente – assicura che le categorie condivise possano sempre rinnovarsi: mediare significa mantenere aperta la possibilità dell'accesso, non riducendo la complessità, ma rendendola percorribile, non trovando un unico codice, ma le condizioni della coesistenza di più codici. La parola così non si cristallizza ma resta viva e si fa ponte dell'incontro. Ed è in questo movimento di attraversamento di ponti che prende corpo l'inclusione intesa non come orpello di un esistente immutato, ma come forza che lo trasforma in profondità, modificandone spazi, tempi e pratiche, affinché la compresenza di differenze sia nutrimento per il divenire comunità.

La parola, quindi, è il nucleo vitale dell'agire docente, non solo come strumento didattico, ma come fondamento del suo ruolo politico e sociale. La scuola, infatti, non è un semplice contenitore fisico, ma una comunità di apprendimento dove studenti, insegnanti, famiglie e territorio interagiscono costantemente. In questo contesto, l'insegnante ridefinisce la propria identità professionale in un'ottica di servizio e di partecipazione attiva che pone al centro della propria azione proprio le parole, dispositivo per l'emancipazione e per il superamento delle disuguaglianze (Milani, 1958). In questo senso, l'insegnante è un mediatore culturale che, attraverso il linguaggio, abilita gli studenti a partecipare attivamente alla vita sociale e politica. Il ruolo politico della parola si manifesta pienamente quando il docente opera per la comunità. La scuola diventa così un "laboratorio di cittadinanza" (Frabboni, 2008), un luogo dove si impara a partecipare attivamente alla vita democratica. Per agire efficacemente *nella* e *per* la comunità, il docente deve, pertanto, avere piena consapevolezza del proprio ruolo, in continuo dialogo con la realtà che abita.

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

La scuola, in tale ottica, rappresenta un "sistema di relazioni" complesso che presidia pedagogicamente l'intreccio tra vita e sapere, ma è anche occasione di intrattenimento problematizzante tanto dell'esistenza umana, quanto dei saperi. Un sistema in cui il docente è un professionista riflessivo, capace di analizzare criticamente le dinamiche di gruppo e di costruire percorsi di apprendimento che escono dall'aula per abbracciare l'intera comunità educante.

4. Etica del docente: cura e responsabilità

Francesca Buccini, Chiara Martinelli, Maria Rosaria Strollo, Federica Valbusa

Poiché la realtà del fare scuola è molto più complessa di quanto qualsivoglia indicazione normativa potrebbe pretendere di configurare e i processi decisionali richiesti dalla concretezza dell'agire educativo sollecitano una riflessività ulteriore rispetto a qualsivoglia orientamento derivabile da linee guida di carattere generale, il docente è chiamato a sviluppare un profilo etico che sappia tenersi alla ricerca del bene. L'etica del docente si qualifica come un'etica della cura, che prende forma attraverso posture dell'esserci definibili come virtù, prima fra tutte la responsabilità, intesa come la disponibilità a rispondere con premura e sollecitudine ai bisogni che emergono dai contesti scolastici (Mortari, 2015). L'educazione stessa, intesa come coltivazione delle potenzialità esistenziali dell'essere umano per promuoverne la fioritura, si configura come una pratica di cura (Mortari, 2025), quella che si assume il compito di aver cura che gli studenti apprendano ad aver cura di sé, degli altri e delle istituzioni, secondo le tre declinazioni della cura suggerite da Ricoeur (1990).

Non solo, quindi, il docente dovrebbe essere accompagnato, nella sua formazione, a sviluppare e coltivare modalità relazionali orientate dall'etica della cura, ma il docente stesso dovrebbe organizzare gli ambienti di apprendimento come contesti in cui gli studenti possano fare esperienze di cura, agendola ed essendone destinatari. Fare esperienze di cura significa veder concretizzata quella passione per il bene che porta a prendersi a cuore la vita, in tutte le sue dimensioni e potenzialità di fioritura. Significa cioè fare esperienza di quelle posture dell'esserci che tengono alla ricerca del bene: non solo il sentirsi responsabile per l'altro, che abbiamo già citato, ma anche ad esempio l'agire con generosità, che è anche dono di tempo, l'avvicinare l'altro con un rispetto che è reverenza, cioè considerazione per il suo valore intrinseco, e l'avere il coraggio di denunciare le situazioni di incuria (Mortari, 2015).

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

Prendersi a cuore la fioritura dell'altro, così come suggerito dall'etica della cura, significa anche organizzare gli ambienti scolastici come contesti in cui si coltiva la libertà: si tratta quindi di progettare interventi educativi che favoriscano autonomia, riflessività e pluralità di scelte, evitando approcci rigidi o dogmatici che limitino il pensiero critico e l'auto-organizzazione cognitiva (Dennett, 2004). Il docente deve quindi porsi come facilitatore di libertà responsabile: creare ambienti in cui l'"imprinting culturale" (Dawkins, 1994) non si traduca in mera riproduzione di modelli, ma in occasione di critica e rielaborazione personale. La coltivazione della libertà va di pari passo con la promozione della riflessività: il docente, inserito in una rete di polidipendenze biologiche, sociali e culturali (Morin, 2002), ha la responsabilità di promuovere processi riflessivi che permettano agli studenti di riconoscere i propri vincoli, trasformandoli in risorse per l'autonomia.

Una progettazione eticamente connotata in questo senso cerca di commisurare le azioni educative affinché possano aiutare a costruire negli studenti un futuro di indipendenza intellettuale e di attitudine allo spirito critico. L'etica del docente non si traduce infatti in uno specifico contenuto da proporre, ma risponde, piuttosto, a un'intelaiatura fatta di rispetto per il pensiero dello studente e per i suoi eventuali mutamenti nel corso del tempo. L'adozione di quest'etica implica, nel contempo, anche la consapevolezza di non poter (e non dover) sovrintendere agli esiti dei processi apprenditivi, il cui controllo ultimo deve riposare nella singola elaborazione di ciascuno studente.

Il docente, piuttosto, rispetta la singolarità di ogni percorso formativo e riconosce la co-costruzione della conoscenza come processo dialogico e relazionale, evitando quella "ingegneria dei valori" (Dennett, 2004) che prende forma in interventi che manipolano inconsapevolmente gli studenti, sostituendo il pensiero critico con adesioni passive.

In questa prospettiva etica, il docente stesso, come formatore riflessivo (Mezirow, 2003), deve impegnarsi in un costante lavoro di autovalutazione critica del proprio agire educativo, mettendo in discussione prospettive di significato consolidate e aprendo spazi per nuove interpretazioni. Questa disponibilità al cambiamento personale diventa prerequisito per accompagnare gli studenti in percorsi di apprendimento trasformativo, capaci di promuovere libertà consapevoli e responsabili.

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

Riferimenti bibliografici

Asquini, G. (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: FrancoAngeli.

Baldacci, M. (2020). *Un curricolo di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.

Baldacci, M., Nigris, E., & Riva, M. G. (2020). *Idee per la formazione degli insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.

Bachtin, M. M. (1998). *Per una filosofia dell'azione responsabile*. Lecce: Piero Manni.

Damiano, E. (2013). *La mediazione didattica. Per una teoria dell'insegnamento.* Milano: FrancoAngeli.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.) (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Dawkins, R. (1994). *Il gene egoista*. Milano: Mondadori.

Dennett, D. C. (2004). *L'evoluzione della libertà*. Milano: Raffaello Cortina.

Durlak, J. A. (Ed.). (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York, NY: Guilford Publications.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, *103*(6), 1013-1055.

Fiorucci, M., & Zizioli, E. (2022). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*. Lecce: PensaMultimedia.

Frabboni, F. (2008). *Una scuola possibile. Modelli e pratiche per il sistema formativo italiano.* Roma-Bari: Laterza.

Hattie, J. (2016). *Apprendimento visibile, insegnamento efficace. Metodi e strategie di successo dalla ricerca evidence-based*. Trento: Erickson.

Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of In-Service Education*, *31*(2), 235-250.

Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Milani, L. (1958). *Esperienze pastorali*. Firenze: LEF.

Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2025). *A scuola. L'arte di edu*care. Milano: Mimesis.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. TALIS, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Ricoeur, P. (1990). Ethique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, *34*, avril-juin, 131-142.

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

Sottogruppo 3
Scuola e territorio, politiche territoriali per le scuole, équipe multiprofessionali e di accompagnamento pedagogico

a cura di Stefano Oliviero, Laura Parigi

Il rapporto tra scuola e territorio è oggi uno dei nodi politici più urgenti per comprendere la tenuta democratica del sistema di istruzione italiano. I processi di denatalità, spopolamento delle aree interne, rarefazione dei servizi e crescente disomogeneità dell'offerta scolastica hanno reso evidente quanto l'accesso equo all'educazione non possa essere garantito senza una visione territoriale della politica scolastica. Le scelte degli ultimi decenni, orientate alla razionalizzazione amministrativa e al dimensionamento, hanno ridisegnato la geografia educativa del Paese, riducendo la presenza dei presidi scolastici proprio nei contesti più fragili e contribuendo alla formazione di nuove marginalità. Nel mentre, la ricerca educativa ha documentato come l'assenza di scuole accessibili, la precarietà del personale, la discontinuità didattica e la povertà di opportunità extrascolastiche siano fattori che amplificano i divari di apprendimento, incidono sulla dispersione e limitano le possibilità di crescita culturale e civile delle comunità locali.

Accanto a tali criticità, si sono però consolidate esperienze che mostrano la scuola come presidio di equità, laboratorio di innovazione e infrastruttura democratica. Attraverso alleanze educative, progetti condivisi, pratiche di didattica attiva e percorsi di *service learning*, numerose realtà italiane testimoniano la possibilità di costruire modelli collaborativi di governance, nei quali territori, istituzioni scolastiche e attori sociali condividono responsabilità, risorse e visioni trasformative. Questo contributo propone un'agenda politica che, a partire dalle evidenze della ricerca, sostiene l'urgenza di una scuola radicata nei territori, capace di generare coesione, promuovere partecipazione e presidiare il diritto all'educazione per tutte e tutti, indipendentemente dalla collocazione geografica. Una scuola che, per restare pubblica e democratica, deve poter contare su infrastrutture stabili, politiche lungimiranti e comunità educanti realmente corresponsabili.

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

1. Il rapporto tra scuola e territorio come presidio di equità

Il sistema di istruzione italiano è attraversato da disuguaglianze territoriali profonde e persistenti, che si manifestano nella storica contrapposizione tra Nord e Sud e nella distanza tra aree urbane e aree interne. Tali divari, di natura strutturale e multidimensionale, affondano le proprie radici in processi socio economici di lungo periodo e risultano solo parzialmente mitigati dagli interventi di politica educativa, i cui effetti appaiono limitati e disomogenei. In questo quadro, il territorio si configura come una variabile determinante – e talvolta come una vera e propria fonte di svantaggio – in quanto le condizioni geografiche, demografiche ed economiche incidono in modo significativo sulla qualità dell'offerta formativa, sulle opportunità educative e sui risultati scolastici degli studenti (Giancola & Salmeri, 2023).

La presenza di presidi educativi sui territori può operare una importante funzione di contrasto a tali fenomeni di marginalizzazione, eppure negli ultimi due decenni le scelte di politiche di dimensionamento scolastico hanno dato luogo ad una progressiva riduzione della rete scolastica sul territorio nazionale, che ha comportato la chiusura di circa duemila istituti scolastici e che si stima provocherà nei prossimi anni l'eliminazione di ulteriori seicento autonomie scolastiche, con la scomparsa di plessi nelle zone geograficamente isolate e nei piccoli centri, in particolare nelle regioni del Sud del Paese (ANQUAP, 2023).

Si tratta di una strategia di intervento dettata da logiche di razionalizzazione amministrativa del sistema di istruzione, in risposta alla transizione demografica che il Paese sta attraversando, segnata da una persistente denatalità e da un marcato invecchiamento della popolazione. Tra gli effetti più evidenti vi è la riduzione della popolazione scolastica, particolarmente significativa nella scuola primaria, con un conseguente calo del numero di studenti e di istituti principali su scala nazionale. Il fenomeno, evidenziato anche dall'OCSE (*Education at a Glance*, 2025), è destinato a intensificarsi nei prossimi anni, con ulteriori riduzioni della popolazione in età scolare e ricadute significative sulla distribuzione territoriale e sulla dimensione degli istituti scolastici.

La progressiva smobilitazione della rete scolastica rischia tuttavia di amplificare in modo significativo i divari territoriali già esistenti, poiché incide soprattutto sulle aree interne del Paese, dove la denatalità si somma allo spopolamento dovuto alla migrazione della popolazione in età lavorativa verso municipalità più vicine ai servizi essenziali, come mobilità e sanità. Le scuole situate in questi contesti, in cui la perifericità geografica si intreccia con una condizione di marginalità funzionale (De Rubertis, 2019),

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

registrano un drastico calo delle iscrizioni e si trovano a confrontarsi ogni anno con il rischio di chiusura dei plessi di piccole dimensioni. Queste *piccole scuole* rappresentano ormai un elemento strutturale del sistema d'istruzione italiano, con un'incidenza passata nel giro di pochi anni dal 45% al 50,6% (a.s. 2020/21) per la scuola primaria e intorno al 20% per la scuola secondaria di primo grado. Si tratta di istituzioni di dimensioni ridotte, localizzate prevalentemente nei comuni con basso grado di urbanizzazione (57,5%), ma la loro presenza risulta in crescita anche nei comuni di medie dimensioni (31,3%) e nelle periferie dei grandi centri urbani (11,2%) (Bartolini *et al*., 2023).

L'intervento di dimensionamento comporta la creazione di istituti scolastici sempre più grandi e complessi da gestire, spesso distribuiti su più Comuni, con un aumento del numero di studenti per classe e delle difficoltà nella gestione amministrativa e nel coordinamento educativo da parte dei dirigenti scolastici (Pitzalis, 2021). Questo processo determina una progressiva rarefazione del rapporto tra la scuola e il territorio (Infurna, 2020), poiché i plessi dei piccoli centri e delle aree geograficamente isolate, accorpati agli istituti più grandi, risultano penalizzati dalla frammentazione del servizio scolastico, dalla presenza di personale precario o di docenti con età elevata e da carenze infrastrutturali, come la mancanza di dotazioni tecnologiche adeguate (Luisi, 2020). Si tratta inoltre di territori in cui il tempo pieno è ancora poco diffuso: in meno della metà delle aree interne la percentuale di classi a tempo pieno si colloca tra il 30% e il 60%, mentre in un terzo dei territori scende al di sotto del 10%. In questi contesti si registra anche un elevato turn over dei docenti, dovuto alla scarsa attrattività dei territori, alle difficoltà legate alla mobilità e alla consistente presenza di insegnanti a tempo determinato. Tale instabilità del personale costituisce una criticità particolarmente rilevante, poiché le analisi sui risultati dei test standardizzati evidenziano che il frequente cambio degli insegnanti incide negativamente sul rendimento degli studenti (Barbetta *et al*., 2023).

La smobilitazione dei presidi educativi interessa territori caratterizzati da significative disuguaglianze nei livelli di apprendimento. Nelle aree interne, che comprendono oltre 13 milioni di abitanti, gli studenti ottengono risultati inferiori alla media nazionale e manifestano fenomeni rilevanti di dispersione scolastica. L'indagine INVALSI del 2012 conferma che i livelli di apprendimento in queste aree sono inferiori alla media nazionale (INVALSI OPEN, 2012). Le disuguaglianze tra studenti dei poli urbani e delle aree periferiche e ultraperiferiche si accentuano lungo il percorso educativo: al termine del secondo ciclo, gli studenti delle aree interne ottengono punteggi medi inferiori di circa 10 punti rispetto ai coetanei dei poli urbani (Openpolis, 2022).

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

Gli studenti delle aree periferiche affrontano inoltre svantaggi nell'accesso alle opportunità educative sia nella scuola dell'infanzia sia nell'istruzione terziaria. Nella early education, la disponibilità di posti negli asili nido è significativamente inferiore rispetto ai poli urbani, riducendo le possibilità di compensare le disuguaglianze. Anche nell'istruzione superiore, la quota di laureati è minore rispetto alle aree urbane, fenomeno che si accentua nei territori con elevato abbandono scolastico e forte concentrazione di giovani in comuni periferici, dove i tassi di iscrizione all'università risultano inferiori alla media nazionale (Open Polis, 2022). Alcuni studi hanno inoltre individuato una circolarità tra i fenomeni di calo demografico, la chiusura dei presidi scolastici e l'impoverimento del tessuto sociale ed economico dei territori nei centri abitati di piccole e medie dimensioni (Di Cataldo & Romani, 2022).

Alla luce di questo quadro, emerge chiaramente come politiche educative basate esclusivamente su obiettivi di razionalizzazione ed efficientamento rischino di generare nuove forme di marginalità educativa e di compromettere l'equità del sistema di istruzione, principio sancito dalla Costituzione e indicato come obiettivo prioritario nelle politiche educative internazionali (Agenda 2030, 2015). Il crescente rischio di formazione di vere e proprie "periferie" del sistema di istruzione, dove accesso e qualità del servizio scolastico risultano fortemente penalizzati, richiede un impegno costante della ricerca educativa come presidio critico nei confronti delle decisioni politiche. La comunità scientifica è chiamata a sviluppare analisi teoriche e studi empirici in grado di evidenziare le conseguenze delle politiche di dimensionamento e accorpamento sulla equità dell'istruzione, offrendo strumenti per decisioni più informate e inclusive. In questo quadro, la costituzione di osservatori permanenti dedicati all'equità educativa assume un ruolo strategico, permettendo di monitorare l'impatto delle politiche territoriali, rilevare i divari emergenti e sostenere interventi mirati a garantire pari opportunità formative per tutti gli studenti, a prescindere dal luogo di nascita o dalla condizione socio-economica.

Le politiche educative impostate su logiche di pura razionalizzazione ed efficientamento, tipiche di approcci "funzionalisti" e neoliberisti, rischiano così di minare l'equità del sistema di istruzione, In Italia, i divari territoriali tra Nord e Sud, tra centro e periferia, costituiscono storicamente un ostacolo all'equità del sistema scolastico, che invece è un principio costituzionale e un obiettivo prioritario nelle politiche educative internazionali (UNRIC, 2015). Incidendo sull'accesso alle scuole e sulla qualità dell'offerta formativa. Tali politiche sembrano contribuire all'abbandono di vaste aree del territorio nazionale e alla creazione di nuove forme di marginalità territoriale. Il crescente rischio di formazione di periferie educative, in cui l'accesso e

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

la qualità del servizio scolastico risultano fortemente penalizzati, solleva la necessità di un impegno costante della ricerca educativa come presidio critico nei confronti delle scelte politiche. La comunità scientifica è chiamata a sviluppare studi che evidenziano i limiti, sul piano pedagogico e politico, di tali orientamenti dei decisori politici e le conseguenze delle politiche di razionalizzazione e accorpamento sulla equità del sistema di istruzione, offrendo strumenti per orientare decisioni più informate e inclusive.

2. Il rapporto tra scuola e territorio come laboratorio di innovazione

La sinergia tra scuola e territorio rappresenta una leva strategica per ripensare un modello d'istruzione ancora improntato a una concezione autoritaria ed elitaria della cultura. l dialogo tra scuola e territorio può infatti agire in chiave trasformativa lungo due direttrici complementari: la trasformazione delle pratiche educative verso forme più democratiche e partecipative; l'innovazione sociale dei contesti locali, finalizzata a rimuovere gli ostacoli che limitano l'emancipazione e la piena realizzazione delle persone. Costruire percorsi formativi condivisi con il territorio, come previsto da normative e convenzioni internazionali, significa valorizzare la partecipazione attiva di tutti e tutte e secondo una concezione cooperativa e partecipata della conoscenza. La sinergia tra scuola e territorio è motore di innovazione sociale. Quando il territorio accoglie istanze emancipative, la scuola assume un ruolo trasformativo, contribuendo alla rigenerazione culturale e sociale. Le esperienze di didattica innovativa sviluppate dal secondo dopoguerra a oggi – da Zoebeli a Scuola-Città Pestalozzi, da Don Milani a Lodi, Rodari, Malaguzzi, Frabboni e ai Maestri di Strada – mostrano come il dialogo scuola-territorio rinnovi le pratiche educative e rafforzi il patto civile e democratico previsto dalla Costituzione.

Le esperienze storiche di cooperazione tra istituzioni scolastiche e attori locali – enti, associazioni, amministrazioni, imprese e cittadini – costituiscono l'eredità di un modo di intendere l'educazione come processo profondamente radicato nella vita delle comunità. La scuola, in questa visione, non è un'istituzione isolata, ma parte di un più ampio *sistema formativo allargato* (De Bartolomeis, 1983), nel quale l'apprendimento si costruisce attraverso l'interazione tra contesti formali, non formali e informali. Questo modello permette di superare la tradizionale funzione riproduttiva della scuola, centrata sulla trasmissione di conoscenze astratte, per promuovere un approccio capace di intrecciare teoria e pratica, sapere ed esperienza, conoscenze e competenze.

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

L'apertura al territorio comporta una ridefinizione del curricolo, inteso non più come un insieme statico di contenuti, ma come un processo dinamico e partecipato di costruzione di significati. Il territorio – con la sua geografia fisica e sociale, le sue risorse ambientali e culturali, le sue istituzioni e attività produttive – diventa un laboratorio educativo in cui gli studenti affrontano situazioni autentiche, raccolgono dati, analizzano fenomeni e sperimentano modalità di indagine proprie dei diversi saperi disciplinari. In questo modo, le conoscenze vengono mobilitate in contesti reali, favorendo apprendimenti situati, interdisciplinari e riflessivi. In tale contesto, la didattica assume la forma di un processo di ricerca condivisa, nel quale studenti e docenti collaborano alla costruzione di conoscenze significative e contestualizzate. L'attenzione alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio culturale, naturale e sociale dei luoghi diventa lo sfondo integratore di percorsi di apprendimento attivo e cooperativo. La scuola partecipa così alla produzione di cultura e al rafforzamento dell'identità collettiva, soprattutto nei piccoli centri, dove svolge una funzione di presidio culturale e civile. Tali esperienze non solo arricchiscono il curricolo, ma promuovono un'idea di educazione come pratica sociale e democratica, orientata alla formazione di cittadini critici, consapevoli e responsabili.

In un rapporto aperto e dinamico tra la scuola e gli attori sociali, il territorio diventa inoltre il luogo in cui si esercitano forme concrete di cittadinanza attiva. Tra gli approcci che esprimono questa visione si colloca, ad esempio, il *service learning*, una metodologia che integra l'apprendimento accademico con attività di servizio alla comunità. Essa consente agli studenti di applicare le conoscenze acquisite in classe per rispondere a bisogni reali del territorio, collegando la dimensione cognitiva con quella etica e civica. Come sottolineano Furco e Norvell (2019) e Heffernan (2001), il *service learning* si fonda su un equilibrio tra apprendimento e servizio, in cui l'esperienza pratica diventa occasione di riflessione critica, approfondimento disciplinare e sviluppo personale. L'aspetto distintivo di questo approccio è la reciprocità: l'apprendimento degli studenti e il beneficio della comunità si intrecciano in un rapporto di mutuo vantaggio, promuovendo pensiero critico, collaborazione e responsabilità sociale. La ricerca educativa è oggi chiamata a costruire un dialogo tra le esperienze del passato e le progettualità che le scuole continuano a sviluppare, documentando la vitalità della scuola attiva e valorizzando le pratiche che testimoniano la capacità del sistema scolastico di rinnovarsi nel tempo, in risposta ai bisogni formativi, sociali e culturali delle comunità.

La cooperazione tra scuola e territorio può costituire una risorsa strategica per lo sviluppo di forme di sussidiarietà educativa e sociale, in cui la scuola si configura come centro di opportunità e di coesione per le co-

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

munità locali. Nei contesti più fragili, essa può svolgere un ruolo decisivo per promuovere inclusione e partecipazione, mettendo a disposizione spazi, risorse e competenze a sostegno dello sviluppo individuale e collettivo. La collaborazione con enti locali, associazioni, cooperative e cittadini può contribuire in modo significativo al miglioramento dell'offerta formativa, favorendo la riqualificazione degli ambienti scolastici e l'ampliamento delle occasioni educative, culturali e ricreative per bambini e adolescenti che dispongono di minori opportunità extrascolastiche. In prospettiva, la scuola può estendere la propria funzione educativa all'intera comunità, ospitando servizi di orientamento, formazione permanente, sostegno alla genitorialità e inclusione delle persone con disabilità, divenendo così un punto di riferimento stabile per la crescita culturale e sociale del territorio. In questo quadro si inseriscono i *Patti educativi di comunità*, quali strumenti di governance partecipata che formalizzano la collaborazione tra scuole, enti locali e soggetti del terzo settore. Essi mirano a costruire un sistema educativo aperto, integrato e radicato nel territorio, fondato sull'idea che "educare è compito di un'intera comunità". Attraverso questi strumenti, la scuola si apre alla cooperazione con la società civile, promuovendo la continuità educativa tra scuola ed extrascuola, il contrasto alla dispersione e alla povertà educativa, il rafforzamento della coesione sociale e la valorizzazione delle risorse culturali e umane locali. In tale prospettiva, la scuola si configura come attore sociale e culturale capace di contribuire all'innovazione e alla partecipazione democratica. L'efficacia dei Patti, tuttavia, dipende dalla solidità delle reti territoriali e dalla capacità delle istituzioni di garantire continuità, coordinamento e risorse adeguate. In assenza di un sostegno stabile e di una visione condivisa, tali iniziative rischiano di frammentarsi e di perdere la loro portata trasformativa. Se adeguatamente sostenuti, invece, i Patti possono consolidare una governance educativa basata sulla corresponsabilità, rendendo la scuola un punto di riferimento per lo sviluppo locale e per la costruzione di comunità educanti inclusive.

Il rapporto tra scuola e territorio assume un ruolo centrale per lo sviluppo delle interprofessionalità. Garantire equità e inclusione sociale richiede infatti di promuovere la crescita professionale degli insegnanti, potenziando la loro capacità di leggere i bisogni specifici degli studenti e dei contesti, di operare efficacemente nelle pluriclassi – sempre più diffuse nelle aree interne e periferiche – e di collaborare con altri professionisti dell'educazione. La costruzione di pratiche di dialogo, co-progettazione e riflessione condivisa favorisce un apprendimento reciproco e comunitario, capace di generare innovazione didattica e di rafforzare la funzione pubblica e sociale della scuola.

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

La cooperazione tra scuola e territorio deve essere sostenuta da politiche stabili e da un quadro di governance collaborativa in grado di fare della scuola un nodo attivo di una comunità educante. La sua efficacia si fonda sulla qualità delle relazioni tra gli attori coinvolti, sulla continuità delle risorse e su una visione condivisa di educazione pubblica orientata al bene collettivo. Tuttavia, tale modello presenta anche alcune criticità. Tra i rischi più rilevanti vi sono la carenza di competenze organizzative e di strutture di governance condivisa, la disomogeneità territoriale che può ampliare i divari tra scuole e comunità, la frammentazione o sovrapposizione di iniziative e la possibile influenza di logiche di mercato o di attori privati, come nel caso dei partenariati pubblico-privato (PPP). Si aggiungono il pericolo di marginalizzare le scuole con minori capacità progettuali e la difficoltà di garantire continuità nel tempo in assenza di risorse e coordinamento istituzionale.

Un ulteriore rischio è quello di una progressiva delega alla scuola di una molteplicità di funzioni sociali che eccedono la sua missione educativa, attribuendole il compito di "great equalizer", ovvero di strumento di riequilibrio delle disuguaglianze sociali (Benadusi, 2020). Proprio la persistenza dei problemi strutturali che affliggono il sistema di istruzione italiano – le disuguaglianze territoriali, la dispersione, la povertà educativa – a sollecitare una riflessione sull'efficacia e sui limiti di un approccio che tende ad assegnare alla scuola la responsabilità di garantire coesione e mobilità sociale. In assenza di un impegno politico e istituzionale diffuso, il rischio è che la scuola venga investita di un ruolo salvifico o, al contrario, individuata come "capro espiatorio" delle criticità irrisolte del sistema, perdendo così la propria funzione generativa e democratica di presidio educativo condiviso.

Conclusioni

Dall'analisi presentata emerge con chiarezza che la ricostruzione di un rapporto forte, competente e paritario tra scuola e territorio non è un'opzione aggiuntiva, ma una necessità politica. La tenuta del sistema educativo – e con essa la qualità della democrazia – dipende dalla capacità di garantire prossimità, continuità e presenza degli istituti scolastici, soprattutto nei contesti a rischio di marginalizzazione. Per evitare che la razionalizzazione amministrativa diventi un fattore di disuguaglianza, è indispensabile ripensare la governance educativa come processo condiviso, fondato su responsabilità distribuite, sostegno tecnico e accompagnamento pedagogico stabile. Le politiche territoriali devono garantire investimenti strutturali,

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

professioni educative interconnesse, tempi lunghi di sperimentazione e sistemi di monitoraggio capaci di leggere i bisogni reali delle comunità.

L'innovazione prodotta nelle scuole che hanno saputo valorizzare il rapporto con il territorio dimostra che esistono alternative possibili: didattiche contestualizzate, curricoli aperti, pratiche cooperative, reti interistituzionali orientate alla giustizia sociale. È in queste esperienze che si intravede un'idea di scuola come infrastruttura civile, culturale e democratica.

Dorena Caroli, Rossella D'Ugo, William Grandi, Stefano Oliviero, Laura Parigi, Tiziana Pironi

Riferimenti bibliografici

(INVALSI) (2020, 1 dicembre). *La povertà educativa nelle Aree Interne*. https://invalsiopen.it/poverta-educativa-aree-interne

ANQUAP (2023). *Verso un nuovo dimensionamento. Scuole sempre più grandi, complesse e frazionate*. www.anquap.it/categorie03.asp?id=8244

Barbetta, G. P., Chuard-Keller, P., Sorrenti, G., & Turati, G. (2023). Good or bad? Understanding the effects over time of multigrading on child achievement. *Economics of Education Review*, *96*, 102442.

Bartolini, R., Zanaccoli, C., & Mangione, G. R. J. (2023). *Atlante delle piccole scuole in Italia: mappatura e analisi dei territori con dati aggiornati all'anno scolastico 2020/21*. INDIRE.

Benadusi, L., & Giancola, O. (2020). Equità e merito nella scuola. *Teorie, indagini empiriche, politiche*. Milano: FrancoAngeli.

De Bartolomeis, F. (1983). *Scuola e territorio: verso un sistema formativo allargato*. Firenze: La Nuova Italia.

Di Cataldo, M., & Romani, G. (2023). Efficiency cuts: the local impact of closing undersized schools. *Papers in Economic Geography and Spatial Economics*. London School of Economics and Political Science.

Giancola, O., & Salmieri, L. (2023). *La povertà educativa in Italia. Dati, analisi, politiche*. Roma: Carocci.

Luisi, D. (2020). Progetti educativi in aree interne, valutazione e apprendimento situato. Una riflessione di metodo. *Formazione & insegnamento*, *18*(1 Special Issue), 145-154.

OECD (2025). *Education at a Glance 2025*: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en

Openpolis (2022). *Il gap sugli apprendimenti nelle aree interne*. www.openpolis.it/il-gap-sugli-apprendimenti-nelle-aree-interne/

Pitzalis, M. (2021). Ferramenta (di una sociologia relazionale dei sistemi di istruzione). *The Lab's Quarterly*, *23*(3), 61-88.

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

Sottogruppo 4
Valutazione formativa per l'equità e l'emancipazione

a cura di Guido Benvenuto, Davide Capperucci

Introduzione. La valutazione come processo didattico per una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa

Una recente raccomandazione, a livello europeo, ha ripreso e sottolineato una delle dimensioni pedagogiche centrali dell'istruzione scolastica: l'apprendimento, in termini di acquisizione di conoscenze e maturazione di abilità e competenze, avviene lungo l'arco della vita, quindi deve essere un processo permanente, e deve promuovere, accanto ad obiettivi di alfabetizzazione e di competenze di base, il pieno raggiungimento di diritti sociali. Nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, al primo punto leggiamo: «ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivo, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro».

La scuola, perciò, intesa come istituzione sociale, ha una funzione centrale e concorrente alla promozione e al raggiungimento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente. In linea a tale finalità è quindi indispensabile che si adottino strumenti e strategie di ordine didattico, all'interno di progettazioni curricolari di natura collegiale, tali da agire come comunità professionale e non come semplice insieme di professionisti. È solo dalla condivisione di una cultura scolastica fondata su alcuni principi pedagogici e prassi didattiche comuni che l'azione formatrice della scuola potrà svolgere i suoi compiti istituzionali.

In una realistica prospettiva è quindi indispensabile adottare quelle strategie didattiche utili a ridurre il peso delle disuguaglianze strutturali, che a livello territoriale nazionale hanno ampia variabilità, per garantire un'offerta diversificata, flessibile e adeguata alle differenze contestuali. Il sociale dimensiona e costringe ad una differenziazione delle didattiche, per

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

abbracciare un paradigma di inclusione e non quello di selezione sociale. Le pratiche trasmissive, nozionistiche e meritocratiche sono l'evidente fallimento di una scuola che non è ancora riuscita ad emanciparsi dal modello di una didattica tradizionale, centrata più sul docente e sui libri di testo che sull'allievo e sul lavoro di gruppo. Se poi aggiungiamo che il ruolo della valutazione è troppo spesso asservito alla verifica finale, con una forte caratterizzazione competitiva, centrata sostanzialmente su pratiche esercitative e verifiche scritte e interrogazioni, diventa evidente che i divari e le disuguaglianze sociali trovano conferma nella scelta dei diversi percorsi scolastici e dei rendimenti degli studenti.

La variabilità territoriale e la persistenza di didattiche tradizionali ancorate ad una cultura scolastica ancora di natura selettiva permettono allora di interpretare facilmente i risultati che molte indagini internazionali offrono. L'Indagine internazionale sulla popolazione adulta, tra 16 e 65 anni, (Piaac, 2024) rileva quanto in Italia le competenze cognitive degli adulti rimangono stabili tra il 2012 e il 2023, mantenendo un'importante distanza da colmare per raggiungere i risultati medi OCSE, e registrando ancora il peso degli ampi divari interni determinati principalmente dal territorio. Le prove PISA (2024), un'indagine triennale condotta dall'OCSE su studenti quindicenni, fanno registrare fluttuazioni del rendimento nel tempo, ma il punteggio medio non è risultato significativamente diverso dai cicli precedenti, pressoché in linea con quelli medi OCSE, con eccezione della matematica.

La permanenza di divari e disuguaglianze nel sistema scolastico richiede un'inversione di rotta, richiamata a gran voce a partire dall'apertura della scuola a tutte le fasce sociali e dal crescere della complessità educativa della società nel tempo.

Ecco che la valutazione di quarta generazione (Guba & Lincoln, 1987) diventa strumento di una scuola che per Costituzione deve rimuovere le barriere di accesso e promuovere il successo formativo di ciascuno, pena l'esclusione di fasce deboli e svantaggiate dal diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e dai diritti sociali di cittadinanza attiva. La valutazione, assumendo una funzione formativa, favorisce e sostiene la regolazione dell'apprendimento. Per far ciò occorre proprio cambiare il modello di scuola tuttora in auge esplicitamente quando non implicitamente, conciliando la valutazione del docente (di natura formativa) con l'autovalutazione, la valutazione tra pari e la covalutazione sociale. Valutare non è più strumento di selezione ma da interpretare all'interno del paradigma costruttivista, come processo partecipativo ed emancipativo, che prevede il coinvolgimento di tutte le parti interessate in quanto espressione di una responsabilità condivisa.

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

Solo in questi termini la valutazione potrà configurarsi come leva per il cambiamento e come dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'empowerment e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti.

Tesi 1. *La valutazione è equa quando diventa opportunità di partecipazione e di espressione per tutti e per tutte*

Attenzione alla diversità e responsabilità etica nel (del) valutare

Alcuni documenti dell'Unesco (2015; 2017) invitano a recuperare la dimensione umanistica dell'educazione come bene comune attraverso l'adozione di un approccio in grado di offrire a tutte e a tutti la possibilità di realizzare il proprio potenziale per costruire un futuro sostenibile e vivere una vita dignitosa. Tale approccio rappresenta dunque la cornice che fa da sfondo alle scelte pedagogico-didattiche, incluse quelle da operare in ambito valutativo (Hadji, 2023), che devono muovere da un'attenzione alla diversità (di funzionamenti, di profili di apprendimento, di motivazioni, …) come leva per agire nella direzione dell'arricchimento e della democratizzazione dell'apprendimento. Riconoscere e valorizzare l'unicità di ciascuno implica, nel discorso valutativo, l'assunzione di consapevolezza del proprio ruolo come educatore e, allo stesso tempo, della responsabilità etica verso l'altro, chiamata in causa dai processi valutativi, esemplificata da interrogativi come i seguenti: *chi sono come professionista quando valuto? Come orientare il mio pensiero e il mio agire valutativo verso l'equità e la giustizia? Quali possono essere le conseguenze delle mie scelte valutative in relazione alle differenze presenti in classe?*

Valutazione come opportunità di partecipazione e di espressione per tutti

In parallelo rispetto a questo aspetto, diventa necessario anche dare valore ad un processo che permetta a ciascuno/a studente/ssa di esprimere al meglio le proprie potenzialità. Ciò significa offrire una pluralità di opzioni possibili, fornendo molteplici opportunità, varie e flessibili. È possibile presentare le informazioni (dal punto di vista valutativo si intende il formato che assume la prova valutativa) in differenti forme, prevedere differenti opzioni per l'espressione e attivare molteplici livelli di coinvolgimento (CAST, 2024). L'idea chiave alla base è quella promossa dalla parola *accessibilità*, che, in un proficuo dialogo con la parola *equità*, valorizza la possibilità che la valutazione sia accessibile e fruibile da tutti, cercando di

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

evitare tutte le situazioni in cui più che opportunità di accesso e partecipazione diventa invece strumento di esclusione e/o spazio di ingiustizia.

Ulteriore elemento che consente una valutazione equa è la partecipazione attiva degli studenti e delle studentesse. Il coinvolgimento nella definizione dei criteri di valutazione o nell'autovalutazione porta ad una maggiore consapevolezza dei propri progressi e delle proprie sfide. Questo approccio promuove la capacità di riflettere sul proprio apprendimento, anche e soprattutto grazie ad un feedback costruttivo da parte dei docenti e dei compagni, oltre che da sé stessi nelle pratiche autovalutative.

La valutazione in una prospettiva di equità promuove anche la collaborazione tra insegnanti, studenti e famiglie. Quando tutti gli attori del processo educativo sono coinvolti nella valutazione, si crea un dialogo costruttivo che favorisce la comprensione reciproca e il supporto all'apprendimento.

In conclusione, quando la valutazione diventa luogo e opportunità di partecipazione e di espressione per tutti, assume un valore che può trasformare l'esperienza scolastica in un percorso di crescita personale e collettiva.

Tesi 2. *La valutazione è formativa per l'apprendimento, ma anche, se non ancor prima, per l'insegnamento*

La valutazione è una forma di gestione del potere ed è sempre un atto ideologicamente orientato. I giudizi di valore, mai oggettivi, sono carichi di conseguenze pratiche e questo comporta per l'insegnante responsabilità alle quali non può sottrarsi se non tradendo la funzione sociale della scuola come fattore di perequazione sociale, economica e culturale. Ne "La lettera a una professoressa" si rileva, dati alla mano, come i voti più bassi vengano assegnati a ragazze e ragazzi provenienti dai ceti meno abbienti: "Allora sostenete che Dio fa nascere i cretini e gli svogliati nelle case dei poveri. Ma Dio non fa questi dispetti ai poveri. È più facile che i dispettosi siate voi".

Da questo punto di vista, la valutazione formativa rappresenta una netta ed esplicita assunzione di responsabilità da parte di chi insegna. Questa responsabilità è implicita nella stessa definizione di valutazione formativa, definizione incentrata sulla scelta dell'insegnante di controllare l'efficacia del proprio insegnamento allo scopo di *dare forma* alle successive attività didattiche.

Si tratta di dinamiche che richiedono una forte convergenza tra una chiara consapevolezza della funzione sociale della scuola e lo sviluppo di solide competenze progettuali e docimologiche. È infatti vero che per

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

realizzare un'efficace valutazione formativa è necessario stabilire obiettivi e scegliere e impiegare dispositivi validi e affidabili per controllare il livello degli apprendimenti della classe, ma è anche vero che le competenze metodologiche non si sviluppano in assenza di una chiara consapevolezza della funzione trasformativa ed emancipatrice dell'insegnamento (Correia, 2025). Se, per dirla con Mario Lodi, si insegna per asservire o per liberare, allora si valuta per riprodurre o per trasformare.

Non a caso, l'impiego della valutazione ai fini di un orientamento e un arricchimento dell'esperienza ha caratterizzato sin dagli albori la riflessione pedagogica sui rapporti tra giudizi di valore, controllo della qualità delle esperienze di insegnamento e di apprendimento e necessità di garantire una sostanziale uguaglianza di opportunità. Aldo Visalberghi (1965) definisce *sperimentale* ogni pedagogia che consente all'insegnante di mettere alla prova dell'esperienza i mezzi e i fini del proprio lavoro. Qualche anno dopo, proprio mentre Alberto Manzi si rivolge al proprio Direttore didattico per contestare l'uso dei voti e l'associato ricorso a una valutazione finalizzata a classificare alunne e alunni e non a trasformare e ad arricchire le loro esperienze, Benedetto Vertecchi – allievo sia di Manzi sia di Visalberghi – pubblica *Valutazione formativa* (1976). Per Vertecchi, la valutazione è formativa se finalizzata a dare forma alla didattica per mezzo di un controllo sugli apprendimenti.

Non è un caso che l'urgenza di una regolazione della didattica in base alla valutazione in itinere venga avvertita con maggior forza a partire dagli anni Sessanta, nel momento in cui le masse accedono sistematicamente all'istruzione secondaria. Tale accesso comporta profondi mutamenti nella composizione delle classi, e la didattica che tradizionalmente è stata pensata per le élite si rivela del tutto inefficace per buona parte della popolazione studentesca.

Ieri come oggi, il ricorso a una valutazione tradizionale – ovvero a una valutazione finalizzata a rendicontare e classificare – è profondamente associato a una didattica che legittima e riproduce le disuguaglianze di partenza, trasformando il privilegio in merito.

Va sottolineato come, nel corso degli ultimi decenni, la valutazione formativa si sia via via arricchita grazie al fondamentale contributo della psicologia dell'apprendimento. Si sono così affermate locuzioni come *assessment for learning*, *assessment as learning, sustainable assessment*. La valutazione formativa è letta nei termini di regolazione non solo dell'insegnamento, ma anche dell'apprendimento. Questo comporta una gestione partecipata del potere valutativo: l'impatto positivo del processo valutativo sull'apprendimento è legato all'attivazione di processi di autovalutazione e valutazione tra pari.

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

Tuttavia, va segnalato come l'enfasi esclusiva sull'apprendimento corra il rischio di mettere in secondo piano l'elemento che rende realmente formativa la valutazione: essa è formativa se orienta l'insegnamento. Come denuncia Gert Biesta (2010), la *learnification*, ovvero la riduzione di ogni processo didattico e educativo a effetto di apprendimento, tende ad agire come processo che mette in secondo piano il ruolo giocato da chi insegna.

In questo scenario, la diffusa quanto infondata propensione a considerare la valutazione formativa un processo caratterizzato da scarso rigore agisce come elemento che consente a questa malintesa interpretazione della necessità di "mettere lo studente al centro" di tradursi in una rinnovata estroflessione di responsabilità da parte dell'insegnante. Valutare come raggiunti apprendimenti che non lo sono affatto comporta quella che Vertecchi definisce una "sottrazione inapparente" (Vertecchi, Agrusti, Losito, 2010) nei confronti di studentesse e studenti, che non avranno ulteriori occasioni di apprendimento significativo.

Al contrario, la strada per impiegare la valutazione come occasione di regolazione di apprendimento e insegnamento non passa certo per un accertamento poco rigoroso. La valutazione formativa si basa su un rigoroso accertamento degli apprendimenti ed è anche consapevole sia del fatto che "rigoroso" non è un sinonimo di selettivo sia del fatto che ogni rilevazione è caratterizzata da un margine d'errore.

Per questo motivo, è necessaria una sospensione del giudizio – atta a *misurare*, ovvero ad associare un concetto astratto come l'apprendimento a evidenze osservabili, senza pretesa alcuna di oggettività e consapevole di tutti i limiti della razionalità umana – come risposta al rischio di totale autoreferenzialità dell'atto valutativo. Un'autoreferenzialità che va contrastata, a scuola e in aula, con il confronto sistematico tra docenti e studenti e, a livello di sistema, offrendo alle scuole supporto nell'individuazione di *basi di dati comuni sulle quali innestare fasi di interpretazione e riflessioni critiche* su cui confrontarsi.

È proprio in questa prospettiva che un approccio docimologico alla valutazione richiederebbe oggi alla scuola (a chi la governa e a chi la realizza ogni giorno):

– il riconoscimento del contributo che può fornire un approccio quantitativo-sperimentale all'interno delle procedure del controllo degli apprendimenti: funzionale all'individuazione di indicatori validi e alla loro misurazione affidabile, così da condurre analisi di dati con le minori distorsioni possibili, con l'umiltà di chi sa che sta facendo una forzatura alla complessità del reale, ma che allo stesso tempo è consapevole che la posta in gioco – il rischio dell'ingiustizia scolastica – è alta e dunque ne vale la pena;

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

– un investimento per lo sviluppo di solide competenze teorico-metodologiche e tecniche specifiche dell'insegnante nell'ambito della ricerca valutativa e delle specifiche procedure docimologiche, che richiede forzatamente tempi lenti e non formazioni lampo e general generiche;
– un impegno a orientare l'insegnante (attraverso percorsi di Ricerca-Formazione) verso "abiti" di pensiero analitico, attento al dettaglio, impegnato e studioso: via indispensabile per dare sostanza e credibilità alla fase dell'interpretazione e valutazione del dato e, in ultima istanza, per costruire professionalità riflessive e critiche.

Tesi 3. *La valutazione ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione*

In un sistema scolastico che si riconosce nei valori della democrazia e dell'equità, una valutazione esclusivamente eterodiretta e priva di significato per chi apprende non è né coerente né sostenibile. Ogni pratica autenticamente educativa – trasformativa e orientata al miglioramento – presuppone il riconoscimento di chi apprende come soggetto attivo, capace di orientare e governare il proprio processo formativo. Se la valutazione vuole avere valore emancipativo, è necessario che si fondi sulla corresponsabilità e si configuri come processo partecipato e democratico (Guba & Lincoln, 1987). L'obiettivo è promuovere un apprendimento che si estenda oltre la scuola, alimentando riflessività, autoregolazione e capacità di giudizio.

Eppure, sebbene questi principi teorici trovino ampio consenso, la realtà scolastica presenta un quadro diverso. La valutazione rimane essenzialmente eterodiretta. Si configura come processo escludente basato sulla definizione unilaterale di criteri, strumenti e interpretazioni. In questo modello, lo studente è destinatario passivo di giudizi esterni.

Consideriamo un esempio: uno studente riceve un voto insufficiente in un compito di storia senza conoscere i criteri di valutazione utilizzati. Non comprende cosa ha sbagliato, non può discutere l'esito, non ha strumenti per migliorare. Il voto diventa un'etichetta che subisce passivamente, senza alcun valore formativo.

Tale approccio, fondato sulla logica del controllo e della certificazione, genera dipendenza e sfiducia anziché autonomia e responsabilità. Lo studente finisce per conformarsi a standard esterni senza sviluppare capacità di autoregolazione e senso critico verso il proprio percorso formativo.

L'educazione democratica esige invece soggetti che sappiano pensare, valutare e decidere. Come dimensione costitutiva del processo educativo,

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

la valutazione non può ridursi a un meccanismo di controllo, limitandosi ad accertare ciò che è stato appreso. È spazio di confronto e occasione di sostegno all'apprendimento; è forma di apprendimento essa stessa (Earl, 2003). Chi apprende vi esercita capacità metacognitive e riflessive, affina strategie ed esplora il significato dell'errore.

Il coinvolgimento attivo nelle pratiche valutative è dunque condizione per promuovere l'autonomia di pensiero. Questo coinvolgimento può assumere forme progressive e graduali: dalla comprensione condivisa degli obiettivi e dei criteri alla co-costruzione di strumenti valutativi, all'autovalutazione e alla valutazione tra pari. In diverse esperienze innovative, gli studenti partecipano alla definizione di rubriche di valutazione, riflettono sui propri progressi attraverso portfolio digitali o si confrontano in sessioni di peer review. Queste pratiche dimostrano che la valutazione partecipata non è utopia, ma realtà possibile e concreta.

Riprendiamo l'esempio precedente: lo stesso studente, prima del compito, partecipa alla definizione dei criteri di valutazione. Comprende quali sono le attese. Dopo la correzione riceve un feedback dettagliato e ha la possibilità di autovalutarsi, confrontando la sua percezione con quella del docente. Può rielaborare il compito alla luce delle osservazioni ricevute. La valutazione diventa così esercizio di pensiero e occasione di crescita.

In questi contesti, la valutazione si traduce in un'esperienza di apprendimento più profonda e duratura, preparando gli studenti a soddisfare i propri bisogni di apprendimento futuri (Boud, 2000).

Naturalmente, questo approccio presenta sfide pratiche: richiede tempo, formazione docente e un ripensamento delle modalità tradizionali. Tuttavia, i vincoli organizzativi non possono giustificare il mantenimento di pratiche che contraddicono i principi educativi che dichiariamo di perseguire.

In conclusione, se l'obiettivo è educare soggetti pensanti, responsabili e capaci di apprendere lungo l'arco della vita, il processo valutativo non può prescindere dalla partecipazione attiva di chi apprende. È attraverso la partecipazione alla sua definizione, attuazione e interpretazione che la valutazione realizza il suo autentico potenziale emancipativo, diventando leva per la formazione di soggetti autonomi, critici e consapevoli.

Tesi 4. *La valutazione ha valore emancipativo per gli insegnanti se si presenta nella forma di un'autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo e orientato al miglioramento, svolta collegialmente e basata sul confronto*

Un processo valutativo condotto nella scuola comporta un duplice apprezzamento: l'assessment degli apprendimenti degli allievi e la valuta-

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

zione della qualità dell'offerta formativa nel suo complesso (evaluation). L'intreccio tra i due processi consente da un lato di contestualizzare e problematizzare gli esiti formativi e, dall'altro, di suscitare negli insegnanti domande quali "perché faccio quello che faccio, come potrei farlo meglio? Quali cambiamenti, quali innovazioni, nell'organizzazione, nella didattica, nelle metodologie impiegate, nella relazione educativa, nell'ambiente, tra adulti sarebbero necessari?".

Si tratta di percorsi che si intrecciano ma che hanno caratteristiche differenti.

Nel secondo – che viene per lo più indicato come "valutazione formativa di contesto", "autovalutazione della scuola" – gli insegnanti e, in casi di evaluation più estesa, anche altri stakeholders sono chiamati a ragionare sulla qualità della scuola sulla base di criteri condivisi (cui giungere tramite negoziazione) e di finalità e obiettivi contestualmente definiti ed esplicitati, anch'essi condivisi.

Si tratta di un percorso, necessario sia ai fini di una verifica di ciò che si è ottenuto sulla base di ciò che si è offerto, sia alla messa in campo di modificazioni ragionate, che ha delle peculiarità che ne esprimono il carattere partecipativo, democratico e trasformativo.

La collegialità e il principio partecipativo

Processi come quelli esposti in precedenza richiedono, per risultare idonei all'assunzione di responsabilità condivise, che vengano svolti in gruppo – meglio all'interno di gruppi di lavoro – e che coinvolgano il più possibile tutti coloro che sono coinvolti nell'impresa educativa, *in primis* gli insegnanti. Si tratta di assicurare e dare valore etico alla partecipazione come garanzia di inclusione (possibilità per tutti di esprimere il proprio punto di vista) e di coinvolgimento attivo. Il gruppo di lavoro, a monte della evaluation, esplicita gli obiettivi per cui viene attuata e i criteri sulla cui base svolgerla, e a valle, l'uso che andrà fatto dei dati raccolti e le azioni che andranno intraprese. Il chiarimento dei diversi passaggi rende gli esiti della valutazione socializzabili e sottoponibili ad ulteriori verifiche e giudizi.

Il confronto, il dialogo, la negoziazione

Partecipare è la condizione necessaria perché possa avviarsi quel processo di negoziazione che è la condizione per definire e realizzare analisi e progetti in maniera condivisa. La valutazione di contesto (dell'offerta formativa ad ampio spettro), svolta collegialmente dagli insegnanti, si basa sul confronto dei diversi punti di vista sull'oggetto di valutazione prescelto –

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

tutti possono far sentire la propria voce –, della loro discussione nel gruppo di lavoro per giungere, se possibile, a una visione comune. In tale processo tutti hanno uguale possibilità di esprimere la propria posizione e di contribuire alla discussione. È in questo senso che il tipo di valutazione proposto si ispira ai principi della valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln, a quelli della democratic evaluation e della "qualità negoziata".

La riflessione, l'assunzione di consapevolezza, la finalità trasformativa

Questo modo di intendere il processo valutativo comporta un'assunzione di consapevolezza circa il proprio fare educativo, il che richiede che il confronto e il dialogo siano animati dalla riflessione che conduce all'esplicitazione dei principi su cui ci si basa, al ricorso dell'esperienza maturata, alla dichiarazione delle finalità che si intendono perseguire e alle azioni da compiere a tale scopo.

Il processo valutativo non è mai fine a sé stesso. Spinge all'azione migliorativa e trasformativa, mira a produrre cambiamento e trasformazione. La progettazione e la ri-progettazione si basano su questo tipo di valutazione che non procede "per prove ed errori" ma sulla riflessione documentata del proprio operato e sull'esplicitazione dei principi su cui si fonda. Tra valutazione e progettazione si viene ad innescare un circolo virtuoso ricorsivo.

L'empowerment degli insegnanti

Una valutazione di questo tipo è formativa non solo perché svolta in corso d'opera a fini migliorativi ma anche perché chi vi partecipa apprende qualcosa di più sul contesto in cui opera, su di sé, sugli altri partecipanti, sulle risorse disponibili, sui problemi da affrontare. In questo senso la valutazione assume un carattere pienamente formativo e se l'assunzione di consapevolezza si traduce in assunzione di responsabilità condivisa, anche trasformativo. Gli agenti educativi, da passivi esecutori di indicazioni e prescrizioni che vengono dall'alto, assumono quel controllo e quella responsabilità delle proprie azioni proprio dell'empowerment professionale (cfr. Fetterman, 2001).

Debora Aquario, Guido Benvenuto, Anna Bondioli, Davide Capperucci, Cristiano Corsini, Silvia Fioretti, Antonio Marzano, Irene Scierri, Ira Vannini

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

Riferimenti bibliografici

Bondioli, A. (2010). Valutare per riflettere: un approccio partecipativo. *Infanzia*, 5, 329-332.

Bondioli, A., & Ghedini, O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata*. Azzano S. Paolo (BG): Junior.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, *22*(2), 151-167. https://doi.org/10.1080/713695728

Biesta, G.J.J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement*. London-New York: Taylor and Francis.

CAST (2024). *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0.* Retrieved from https://udlguidelines.cast.org

Correia, C.F. (2025). Assessment literacy and critical consciousness. *Oxford Review of Education*, 28, Jul.

Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning.* Corwin.

Fals Borda, O. (2001). Participatory (action) research in social theory. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice* (pp. 27-37). London-Thousand Oaks-New Delhi: Sage.

Fetterman, D. (2001). *Foundations of empowerment evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Guba, E.G., & Y.S. Lincoln. 2007 (1987). La valutazione di quarta generazione. In *Classici della valutazione* (a cura di N. Stame) (pp. 128-55). Milano: FrancoAngeli.

Gusmini M. P. (2004). Riflettere. In A. Bondioli, & M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (BG): Junior, pp. 93-143.

Hadji, C. (2023, 1a:2021). *Una valutazione dal volto umano. Oltre i limiti della società della performance*. Brescia: Morcelliana.

House, E. (2006). Democracy and Evaluation. *Evaluation*, *12*(1), 119-127.

Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/? uri= CELEX:32018H0604(01)

UNESCO (2015). *Rethinking education. Towards a global common good?* Paris: UNESCO.

UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.

Savio, D. (2013). La valutazione come "promozione dall'interno". *RELADEI*, *2*(2), 70-85.

Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Vertecchi, B. (1976). *Valutazione formativa*. Torino: Loescher.

Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della valutazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Yan, Z., & Boud, D. (2022). Conceptualising assessment-as-learning. In Z. Yan, & L. Yan, (Eds.), *Assessment as Learning. Maximising opportunities for student learning and achievement* (pp. 11-24). Routledge.

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

Sottogruppo 5
Didattica e valore dei saperi

a cura di Berta Martini, Monica Tombolato

Il contributo di una Pedagogia Laica alla Didattica può essere individuato in relazione alla dimensione epistemica dei saperi di insegnamento. Essi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione. In una prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Non solo. Sul piano didattico essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. Da questo dipende anche la possibilità che essi esercitino pienamente la loro funzione formativa in relazione allo specifico progetto conoscitivo che ciascun dominio disciplinare porta con sé.

La valorizzazione della dimensione epistemica rinvia la riflessione pedagogica lungo alcune direzioni particolari: *disciplinarità e interdisciplinarità* come dispositivi di genesi e evoluzione della conoscenza e loro trasposizione nelle prassi di insegnamento; selezione, ricostruzione e mediazione didattica dei saperi per la *progettazione del curricolo scolastico* come dispositivo-chiave secondo forme curricolari aperte e integrate, capaci di recepire la struttura reticolare dei saperi e delle esperienze educative; *inclusività e accessibilità* dei saperi che trova le proprie condizioni di realizzazione nei nuclei fondanti dei saperi in adesione ad approcci come l'*Universal Design for Learning* e la didattica *Evidence informed*.

La possibilità che i saperi di insegnamento siano strumento di emancipazione e sviluppo umano si estende oltre l'età scolare interessando i processi di *istruzione e educazione degli adulti* intendendo per età adulta una condizione specifica nel corso della vita e della processualità educativa. In questo ambito l'acquisizione dei saperi contribuisce alla ricostruzione continua delle esperienze, alla consapevolezza di sé, degli altri e del mondo e alla progettualità esistenziale.

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

Tesi 1. *Saperi disciplinari e insegnamento*

Barbara Bocchi, Agnese Rosati, Mina De Santis

La cultura è un universo simbolico significante animato da segni e simboli che testimoniano l'evoluzione, il passaggio e le metamorfosi delle società umane. La cultura si dà attraverso forme primigenie, contenitori nobili del sapere, quali sono la lingua, la storia, la scienza, la religione, l'arte. In questa prospettiva ben si coglie l'influenza cassireriana, ma è soprattutto la valenza operativa e concreta che deve emergere, perché l'uomo ha bisogno di esprimersi, di comunicare, di affidare al sapere gli usi, i costumi e le tradizioni che si "capitalizzano" nelle discipline.

1. Didattiche disciplinari come sguardi sulla realtà

Le didattiche disciplinari costituiscono luoghi di interpretazione della realtà e del mondo umano capaci di generare un apprendimento basato sulla strategia educativa e collaborativa, requisito fondamentale per una buona formazione degli insegnanti e un'efficace pratica didattica. L'uso intelligente di questi saperi ne mette in evidenza il ruolo teorico-pratico, pragmatico e costruttivo nella volontà di spiegazione, di ricerca di connessioni, nel rapporto fra soggetto e oggetto, ideali e impegni che richiedono aderenza alla realtà, capacità analitiche, critiche e costruttive. La trama in cui si collocano i saperi rispecchia la complessità del mondo, accoglie le metamorfosi e le coltiva in una visione d'insieme che può derivare soltanto da un approccio interdisciplinare (trasversalità e intersezione delle discipline). Il riconoscimento e il rispetto della pluralità culturale garantisce un approccio inclusivo e dialogico che è alla base della convivenza democratica. È questo il senso della cultura: offrire all'uomo uno stimolo per chiedere, conoscere, capire, interrogare, rispondere e dubitare, al fine di sapere qualcosa in più rispetto al mondo in cui vive e alla realtà in cui opera.

2. Coscienza culturale e consapevolezza del proprio tempo

I saperi disciplinari alimentano la coscienza del proprio tempo e del vissuto, rendono i soggetti consapevoli di quello che accade. Un insegnamento che tradisce queste finalità, per essere limitato alla "vuota" trasmissione di nozioni, non coltiva nelle persone senso critico, piuttosto produce nuove forme di analfabetismo emotivo e democratico. La cura del pensiero critico, si rende dunque necessaria per assicurare ai soggetti la possibilità di comprensione, interpretazione e produzione di segni e simboli, linguag-

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

gi ed espressioni. In questo percorso l'uomo si riconosce libero e parte attiva di una comunità, può autorealizzarsi e determinarsi, scegliere, accettare o rifiutare, perché sono saperi e cultura ad offrire alternative, quando sono libere da condizionamenti e dogmatismi. La prospettiva laica si fonda sulla capacità di problematizzare i saperi; per questo la didattica non può limitarsi a trasmettere una visione culturale dominante, ma deve aprirsi al confronto critico e plurale. In questa prospettiva, il carattere di laicità del sapere diviene per il soggetto garanzia di crescita e trasformazione di sé e di sé nel mondo.

3. Povertà invisibile e transilienza

Il fare, l'agire, il pensare, lo scegliere e il soppesare richiamano ad un processo trasformativo *sulla* realtà e *della* realtà. Autore di questo processo è l'uomo, capace di fare esperienza e di riflettere sulle proprie azioni. Tuttavia, per riuscire in questo percorso, senza restare sommersi dalla moltitudine delle informazioni e dei significati, è necessario che gli uomini si liberino da ogni forma di schiavitù, che assoggetta saperi e assopisce coscienze. Reagire al dogmatismo, al conformismo e all'inclinazione alla passività, permette di costruire uno stile di vita improntato alla libertà di giudizio e di volere, espressione di un esercizio critico che rinnova il senso individuale e collettivo di responsabilità e impegno. Questa capacità si traduce in transilienza. La transilienza permette alle persone di uscire da una povertà invisibile che denota l'incapacità di essere parte attiva del mondo e della vita umana.

Tesi 2. *Saperi interdisciplinari e insegnamento. Prospettiva laica estesa al dialogo tra saperi per fronteggiare la complessità*

Concetta La Rocca, Tiziana Mascia

In un contesto educativo ispirato ai principi della laicità, si riconosce che nessuna disciplina, isolatamente, è in grado di offrire una lettura esaustiva della complessità del presente. L'interdisciplinarità non si configura come semplice aggregazione di contenuti, bensì come pratica di dialogo tra saperi e linguaggi, capace di evidenziare connessioni, tensioni e limiti reciproci, sollecitando una costante revisione critica delle conoscenze. Tale approccio contribuisce alla formazione di menti in grado di argomentare, ripensare e agire in un mondo interconnesso e incerto, valorizzando la pluralità dei saperi e includendo prospettive eterogenee nella progettazione di futuri sostenibili.

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

1. Educare alla complessità: la didattica interdisciplinare come valore euristico

I problemi autentici del nostro tempo, quali crisi climatica, transizioni digitali e disuguaglianze sociali, richiedono uno sguardo capace di integrare saperi scientifici, tecnologici, umanistici e artistici. Tale esigenza trova risposta nell'interdisciplinarità, che agisce su livelli sinergici, integrando differenti prospettive disciplinari e molteplici linguaggi espressivi. Ogni disciplina contribuisce con i propri metodi e criteri generando nuove interpretazioni, irriducibili alle singole componenti. In una prospettiva laica, la complessità diventa occasione per produrre nuova conoscenza e immaginare futuri sostenibili fondati sulla pluralità dei saperi. L'insegnamento interdisciplinare si avvale delle didattiche attive che coinvolgono le nuove generazioni in una comprensione del mondo che li veda protagonisti della propria conoscenza quali soggetti attivi e responsabili.

2. Epistemologia laica, antidogmatismo e comunicazione

Ogni disciplina elabora modelli interpretativi della realtà, ma è nel confronto con altri domini del sapere che tali modelli rivelano la loro natura parziale e discutibile. L'interdisciplinarità integra prospettive alternative, superando i confini rigidi delle singole discipline e prevenendo quella "visione unica" che ostacola la valutazione critica. La conoscenza assume così la forma di un processo aperto e argomentativo, che si costruisce nel confronto tra soggetti e saperi. Assumere una prospettiva laica significa quindi rifiutare verità assolute, discutere, negoziare significati e riconoscere la necessità di formare "liberi dubitanti". Il dialogo è dunque la forma comunicativa che elettivamente corrisponde ad una prospettiva laica plurale: nel dialogo si riconosce il valore dell'altro da sé e la non definitività delle conoscenze in una esplorazione continua e critica. La parola diviene dunque uno spazio aperto, luogo di apprendimento critico e cittadinanza democratica.

3. Interdisciplinarità, orientamento olistico e narrazione

Le nuove prospettive pedagogiche inquadrano l'orientamento come accompagnamento del soggetto nella costruzione di un progetto di vita che tenga conto del contesto-mondo attuale quale espressione di una interdipendenza di fatti che ne esprimono l'intreccio pluri-prospettico. La didattica interdisciplinare mette in trasparenza tale complessità fornendo chiavi interpretative che possono incidere nelle dimensioni informative, formative e trasformative che sostanziano l'orientamento olistico. La narrazione del

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

proprio percorso formativo risulta essere un valido sostegno didattico/educativo che consente al soggetto di rendere fluida e articolata la riflessione sul cammino effettuato. In particolare le narrazioni sviluppate in ambienti digitali, permettono la condivisione delle storie attraverso l'utilizzo di spazi di aggregazione nei quali è possibile dialogare con linguaggi multimediali e multimodali che consentono di intrecciare testi, immagini, suoni e pratiche espressive diverse, trasformando la conoscenza in un racconto collettivo e portatore di significato.

Tesi 3. *Scuola del curricolo*

Berta Martini, Monica Tombolato, Teodora Pezzano

In una scuola democratica e orientata allo sviluppo umano il *Curricolo* costituisce ancora oggi un *dispositivo teorico e metodologico* fondamentale per garantire la qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento in coerenza con principi educativi e in aderenza alla realtà sociale e culturale nella quale la scuola si trova ad operare; per articolare in un tutto organico i vari aspetti della problematica formativa, ossia gli invarianti del lavoro scolastico – che cosa insegnare, come insegnare, perché, quando, dove/in quali tipo di ambienti o di contesti –, che si danno in forme sempre nuove, al variare, nel tempo, del modo di darsi dei problemi scolastici e che, pertanto, reclamano forme aperte e integrate.

1. Saperi, scuola e società

La scuola oggi è sollecitata da molteplici istanze sociali e culturali che essa deve affrontare in maniera coerente con il proprio orizzonte educativo e formativo.

Tali istanze, infatti, rischiano di frammentare i percorsi scolastici lungo una molteplicità di direzioni educative (educazione civica, emotiva, digitale, all'informazione, alla sostenibilità, ecc.) tra loro disarticolate e separate dalle discipline di insegnamento, e, di conseguenza, di moltiplicare i repertori dei contenuti di insegnamento a scapito della padronanza delle strutture profonde e generative del sapere. Tali strutture risultano invece fondamentali in un'epoca, come quella attuale, di rapido accrescimento della conoscenza, segnata da una cultura sempre più specialistica e dalla diffusione di tecnologie user friendly per l'accesso all'informazione e la generazione di contenuti (IA generativa).

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

2. Curricolo come dispositivo teorico e metodologico

In quanto *dispositivo teorico* il Curricolo permette di realizzare una certa idea di scuola democratica, inclusiva ed emancipatrice, una certa idea di conoscenza e una concezione dei saperi disciplinari come saperi antidogmatici, portatori di propri oggetti/problemi epistemici, proprie sintassi di ricerca, proprie prassi esperte.

In quanto *dispositivo metodologico* esso consente l'attualizzazione delle opzioni teoriche attraverso la messa a punto di *modelli di progettazione curricolare* capaci di rispondere in maniera operativa alle istanze del tempo presente e alle epistemologie contemporanee dei saperi secondo forme progettuali che superano i modelli lineari sinottici, a vantaggio di architetture aperte, integrate, articolate sulle dimensioni cognitiva e socio-affettiva dello sviluppo umano e su più livelli logici di apprendimento.

3. Curricolo e progettazione delle esperienze formative

Il correlato empirico-operativo di tali modelli è il sistema di esperienze compiute dall'allievo nel percorso scolastico. La progettazione delle esperienze che compongono il curricolo è orientata da tre tipi di condizionamenti – l'adattamento sociale, il soggetto in apprendimento, i saperi di insegnamento – che devono essere coordinati tra loro.

Nella prospettiva di una pedagogia laica questi tipi di condizionamenti sono coordinati in rapporto al compito della scuola di istruire ed educare nella direzione della piena emancipazione intellettuale e morale mettendo a disposizione degli allievi gli strumenti per esercitare una cittadinanza attiva e responsabile. Tali strumenti possono essere individuati a partire dallo specifico progetto conoscitivo di ogni disciplina di insegnamento che, in ultima analisi, si dà come sistema correlativo di oggetti e problemi, linguaggi e pratiche. In questo quadro, le scelte curricolari che riguardano la selezione dei saperi (che cosa insegnare e far apprendere), le modalità della trasposizione e della mediazione didattica, la progettazione di ambienti di apprendimento, nonché le modalità della valutazione devono essere finalizzate a far emergere il valore formativo dei saperi, la loro aderenza ai problemi del mondo, le attitudini e le aspirazioni individuali.

Tesi 4. *Saperi e inclusione*

Marianna Traversetti, Lavinia Rizzo

L'inclusione è la sfida più complessa che attualmente sono chiamate a sostenere le scuole, impegnate nella realizzazione, sia dal punto di vista

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

teorico-valoriale sia da quello metodologico-culturale, di un curricolo accessibile, equo e sostenibile. Tale sfida deve essere affrontata in considerazione delle difficoltà finora incontrate nel tentativo di garantire adeguati livelli di apprendimento e di partecipazione di tutte e tutti nella scuola, assumendo un approccio sistematico e laico, orientato verso elevati livelli di accomodamento ragionevole e praticabilità. Si tratta di definire principi e criteri di ordine generale, nonché saperi e conoscenze che la ricerca educativa, nella prospettiva inclusiva, ha progressivamente acquisito; ciò nell'ambito di un contesto di istruzione e formazione finalizzato a garantire a tutte le allieve e a tutti gli allievi, a tutte le studentesse e a tutti gli studenti, con le loro caratteristiche peculiari ed originali, il conseguimento del successo scolastico e formativo, e del raggiungimento di traguardi individualizzati e personalizzati, trasparenti e rendicontabili.

1. *La formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno*

L'elevata qualità della formazione degli insegnanti su posto comune e di sostegno, è da intendere quale finalità prioritaria delle politiche, delle culture e delle pratiche scolastiche. Essa sola, infatti, può consentire all'inclusione di divenire un obiettivo realistico e realmente condiviso, nella misura in cui la ricerca educativa, l'epistemologia dei saperi e la loro applicazione siano in grado di mostrare che è concretamente possibile giungere, da parte dei docenti, ad una *expertise* capace di gestire ambienti educativi e formativi ad alto livello di eterogeneità, anche a fronte di conoscenze complesse, a prescindere dalle condizioni cognitive, sociali, comunicative di partenza, senza che ciò necessariamente richieda un livellamento al basso degli apprendimenti, e procedere, così, alla realizzazione del massimo delle potenzialità individuali. A tal fine, si rende quanto mai opportuno fornire quadri teorici e indicazioni metodologico-didattiche a tutti gli insegnanti, su posto comune e di sostegno, per permettere loro di realizzare ambienti di apprendimento in vista di un progressivo e rilevante miglioramento della qualità dei sistemi di istruzione e formazione nel loro insieme, alla stregua di un *ripple effect* che possa garantire, unitamente all'adeguatezza di conoscenze, abilità e competenze, anche la possibilità di evitare competitività interpersonale e stigmatizzazione delle differenze di prestazione. È questo certamente un obiettivo ambizioso che chiama in causa la ri-considerazione continua degli atteggiamenti dei docenti, delle famiglie, degli alunni e delle alunne, degli studenti e delle studentesse, e che esige che la pluralità delle condizioni di inclusione messe in atto siano assicurate sul piano delle culture, delle politiche e delle pratiche capaci di governare ed equilibrare diverse istanze al loro interno.

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

Di qui, la necessità di una formazione dei docenti che offra gli strumenti teorico-operativi per un alto livello di gestione dell'organizzazione della didattica e della valutazione, tale da assicurare la sapiente compresenza di due aspetti centrali, di ordine metodologico e psicologico, che si individuano nella tensione verso il miglioramento individuale dei singoli e nell'accettazione delle differenze interpersonali sui rendimenti conseguiti. Una simile formazione degli insegnanti permette all'inclusione di non rimanere un'ideologia astratta, una ricerca di estemporanee soluzioni delle diverse sue richieste, ma piuttosto un processo molto complesso che diviene gioco-forza volano per lo sviluppo della consapevolezza che la didattica inclusiva, nel suo rapporto con i saperi e nel suo ruolo, problematico ma rigoroso, si realizza più autenticamente nel dissipare le contraddizioni concettuali interne e le difficoltà di natura prevalentemente gestionale. In tal guisa, l'elevata qualità della formazione degli insegnanti permette di giungere ad una nuova fase di espansione che esige una forte attenzione istituzionale ed apre le porte ad un cambiamento di prospettiva.

2. Il nucleo inclusivo dei saperi e la didattica informata da evidenze

Nel processo di cambiamento di prospettiva, al fine di mettere in atto un sistema di qualità per l'inclusione, si sono affermati, negli anni più recenti, nuovi quadri di riferimento che conducono a considerare il processo inclusivo non come una dimensione gestionale ed organizzativa che riguarda specifici casi, bensì una più ampia applicazione ragionevole di principi che valgono per tutti e per ciascuno, e che richiedono di essere tradotti in modelli operativi sostenibili di qualità. Questi ultimi possono riferirsi ai nuovi apporti provenienti dal mondo della ricerca *evidence based* e dell'*instructional design*, e dal mondo dell'accessibilità (*Universal Design for Learning*), cosicché si possa conseguire un positivo incontro con le specificità dei singoli, non mediante la proposta di una molteplicità di percorsi di istruzione e formazione, ma piuttosto tramite la regolazione degli stessi principi e valori di ordine generale che presiedono alla didattica efficace. Del resto, le varie discipline di studio, le cui fondamenta sono caratterizzate da un'intrinseca complessità e da vaste aree di connessione, contemplano un nucleo inclusivo che si dipana, da un lato, in termini di trasversalità, dall'altro in termini di ricerca di strategie didattiche in cui percorsi di apprendimento comuni, condivisi da tutti, possono coesistere con occasioni di attività individualizzate/personalizzate per obiettivi, livelli cognitivi, talenti personali. I nodi centrali di ciascuna disciplina possono infatti costituire elementi ineludibili da cui partire per allestire le opportunità didattiche che hanno maggiori probabilità di successo, in quanto informate

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

da evidenza scientifica. Il riferimento a tale didattica *evindence informed* permette di creare una scuola realmente inclusiva, di buon livello, laddove i docenti sono guidati nel prendere decisioni importanti in merito alle azioni più rilevanti da intraprendere, in virtù delle quali possono realizzare una vera e propria inclusione, attraverso l'intersezione ottimale tra la massima efficacia e la reale praticabilità.

Tesi 5. *Istruzione ed educazione degli adulti*

Laura Cerrocchi, Luca Decembrotto

La pedagogia assume l'istruzione e l'educazione degli adulti come impegno laico e democratico, riferendosi a processi e pratiche che interessano persone e gruppi in transizione all'età adulta e durante l'adultità. Senza trascurare l'intersezionalità tra fattori di genere, generazione, condizione psicofisica, classe sociale, gruppo etnico-linguistico-religioso. Dunque, richiede conoscenza e progettazione circa i fattori di macrosistema, mesosistema e microsistema, in funzione dell'uguaglianza delle opportunità, a partire da quelle di accesso, partecipazione e successo formativo (anche universitario e post universitario), e della valorizzazione delle differenze.

1. L'età adulta come stato e/o condizione della vita e della processualità educativa

L'età adulta è intesa come stato e/o condizione centrale nei cicli biologici/nel corso umano della vita e della processualità educativa. A livello pedagogico risulta fondamentale insistere tanto sulla continuità e sulla specificità dell'apprendimento e dell'educazione, anche come prevenzione e recupero, considerando il bagaglio di esperienze e il potenziale di questa età della vita, quanto sul progetto di vita e sulla progettualità esistenziale che interessano l'adultità.

Da un lato, a fronte del peso del conflitto sociale e alla luce di un paradigma della cittadinanza, oltre al godimento dei diritti formali, occorrono le capacità per usufruire dei diritti e per trasformarli (per sé e gli altri) sul piano delle opportunità. Inoltre, fattori come la povertà culturale ed economica possono tradursi in povertà educativa degli adulti, richiamando la necessità del sostegno alla famiglia e alla genitorialità. Dunque, diventa ineludibile ridurre il divario culturale e linguistico, soprattutto negli adulti in condizioni di svantaggio e marginalità, evitando forme di esclusione e autoesclusione dai processi decisionali e dalle pratiche di partecipazione

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

attiva. Dall'altro, risulta necessario ripensare il curricolo scolastico e accademico di persone e gruppi in transizione e/o in età adulta, considerato il valore dei saperi in funzione della formazione umana, e tale da essere organico e integrato, all'interno e con l'esterno, considerati gli apprendimenti formali, non formali e informali.

2. La lingua

L'alfabetizzazione (alla lingua, alle lingue e ai linguaggi) consente l'acquisizione dei saperi (umanistici e scientifici, tecnici e artistici, teorici e pratici) e costituisce, anche in età adulta, un mezzo in funzione dell'educazione, intesa come ricostruzione costante delle esperienze e/o acquisizione di coscienza (di sé, degli altri e del mondo), potenziale di responsabilità sociale e autodeterminazione.

3. Il lavoro

Da un lato, il lavoro costituisce quella attività umana tipicamente adulta e autenticamente formativa, quando non subalterna e alienante, bensì caratterizzata – organicamente e profondamente – dall'espletamento di tutte le dimensioni della persona (fisica, cognitiva, affettiva, etica ed estetica). Quindi risultano fondamentali esperienze didattiche ed educative caratterizzate da un approccio multidimensionale. Dall'altro, il lavoro consiste in un mezzo di sostentamento, ma anche di coordinamento di strumenti cognitivi e progettuali, e possibilità di partecipazione sociale attiva. Quindi risulta fondamentale garantire inserimento e orientamento lavorativo, aggiornamento e occupabilità, ri-orientamento, riconversione e re-inserimento al lavoro a vantaggio della ri-progettazione della struttura di vita.

Riferimenti bibliografici

Alberici, A. (2002). *L'educazione degli adulti*. Roma: Carocci.

Alberti, A. (2021). *Quale scuola nel futuro?* Anicia: Roma.

Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Carocci, Roma.

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola*. Milano: FrancoAngeli

Baldacci, M. (2024). *Curricolo e competenze*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli, Milano.

Baldacci, M. (2023). Autorità e libertà nel pensiero di Lamberto Borghi. *Rivista di Storia dell'Educazione*, *10*(2), 3-10. https://doi.org/10.36253/rse-15068

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

Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione: lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.

Borghi, L. (1987). *Maestri e problemi dell'educazione. Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo.* Napoli: Liguori.

Borghi, L. (1992*). Educare alla libertà*. Firenze: La Nuova Italia.

Bruner, J. (2015). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Roma: Laterza.

Calogero, G. (1962). *Filosofia del dialogo*. Roma: Edizioni di Comunità.

Calvani, A. (2018). *Come fare una lezione inclusiva*. Roma: Carocci.

Cambi, F., Federighi, P., & Mariani, A. (a cura di) (2016). *La pedagogia critica e laica a Firenze 1050-2015. Modelli, Metamorfosi, Figure*. Firenze: Firenze University Press.

Cassirer, H. (2011). *Saggio sull'uomo. Introduzione ad una filosofia della cultura*. Milano: Mimesis.

CAST (2024). *Universal Design for learning (UDL). Guidelines: Full-Text Representation*. https://udlguidelines.cast.org/

Cottini, L., & Morganti, A. (2015). *Evidence-based Education e pedagogia speciale. Principi e modelli per l'inclusione*. Roma: Carocci.

Dewey, J. (1916) (1992). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synesthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London-New York: Routledge.

Klein, J. T. (1990). *Interdisciplinarity: History, theory, and practic*e. Wayne State University Press.

Martini, B. (2011). *Pedagogia dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.

Martini, B., & Michelini, M. C. (a cura di) (2020). *Curricolo Integrato*. Milano: FrancoAngeli.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Harvard, Belknap Press. https://doi.org/10.4159/harvard.9780674061200

OECD (2020). *Curriculum Overload: A Way Forward*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/3081ceca-en

OECD (2025). *Trends Shaping Education 2025*. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en

Rizzo, A. L., & Traversetti, M. (2024). *Fondamenti per lo studio della pedagogia e della didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.

Soresi, S., Nota, L., & Ferrari, L. (2007). Orientamento e qualità della vita. In *Orientamento alle scelte: rassegne, ricerche, strumenti ed applicazioni* (pp. 163-180). GIUNTI-OS.

Stenhouse, L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando.

UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707

Withfield R.C. (1979). Il curricolo in crisi. In R. C. Withfield (Ed.), *Programmazione del curricolo e discipline di insegnamento* (pp. 7-48). Firenze: La Nuova Italia.

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

Sottogruppo 6
«Dentro» le dinamiche relazionali: partecipazione, engagement, democrazia nelle scuole e nell'università

a cura di Giulia Pastori, Donatella Savio

Introduzione

Giulia Pastori, Donatella Savio

Un aspetto cruciale per la realizzazione della vocazione formativa di scuole e università è la qualità del tessuto relazionale che le caratterizza, il quale dipende *in primis* dalla qualità della relazione educativa, cioè dal rapporto che si sviluppa tra docenti e studenti attraverso scambi comunicativi verbali e non verbali sulla base di due tratti fondamentali: l'asimmetria di potere e la finalità di promuovere crescita e apprendimento.

Una pedagogia laica e impegnata propone scuole e università in cui i docenti iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica. Ciò implica una gestione del potere dinamica e condivisa in ogni momento della vita scolastica, che apre al contributo dei discenti nella costruzione dei percorsi formativi valorizzando la loro "voce" e promuovendo l'ascolto reciproco. L'obiettivo è favorire un coinvolgimento autentico e un processo di *coscientizzazione* rispetto al diritto e alla responsabilità di partecipare alla costruzione della conoscenza: l'educazione è pratica democratica e della libertà solo quando "tutti rivendicano la conoscenza come un campo in cui ognuno ha il proprio ruolo" (hooks, 2020, p. 46). Sul *piano didattico* il richiamo è a metodologie partecipative e alla capacità di sostenere percorsi aperti e incerti, nei quali i docenti peraltro mantengono la responsabilità di gestire la condivisione del potere. Ma è anche un richiamo al curricolo implicito, per veicolare attraverso di esso, nelle dinamiche interattive quotidiane, azioni congruenti con la partecipazione democratica dei discenti.

Una pedagogia così orientata guarda al tessuto interattivo democratico come a una fonte di benessere relazionale e personale, poiché valorizza la singolarità di ciascuno e alimenta *agency* ed *empowerment*. Inoltre, risponde alla finalità di formare alla cittadinanza e quindi di alimentare la cifra

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

democratica della cultura e della società. Infatti, se i docenti promuovono nelle interazioni con i discenti e tra i discenti i valori e gli atteggiamenti che sostanziano le dinamiche democratiche, li formano a tali valori e atteggiamenti. Questa prospettiva trova radici nel pensiero di Dewey (1903), secondo cui la scuola può preparare alla vita sociale (democratica) solo se riproduce le condizioni della vita sociale (democratica). Gli studi sul *whole school approach* ribadiscono che per formare alla cittadinanza democratica l'intero ambiente scolastico deve caratterizzarsi come democratico.

Una pedagogia laica e impegnata, radicata nel paradigma della complessità, si interroga criticamente sul presente, assumendo responsabilità etiche, epistemologiche e politiche:

– di fronte alla frammentazione sociale e all'impoverimento simbolico delle democrazie contemporanee, rivendica il compito di formare soggetti pensanti, capaci di discernimento, dialogo e partecipazione significativa alla vita collettiva – l'educazione è un atto politico nel senso più profondo e originario del termine poiché riguarda la costruzione del legame tra l'individuo e la comunità, tra il sé e l'altro, tra la libertà personale e il bene comune (Dewey, Freire);
– contro le derive populiste e semplificatrici, si radica in un pensiero critico e democratico che, con Morin, riconosce la complessità come intreccio di relazioni e apertura alla pluralità dei punti di vista, capacità di sostenere la tensione tra unità e molteplicità, tra ordine e disordine, tra individuo e collettivo;
– per rispondere alle sfide della post-democrazia (Crouch) promuove partecipazione come esperienza trasformativa e, seguendo Nussbaum e Sen, ricerca le condizioni che rendono ciascun soggetto realmente capace di partecipare alla vita pubblica;
– di fronte al crescente disagio delle nuove generazioni, alle sfide della società onlife e alla fragilità del mondo adulto, promuove contesti di cura della soggettività, delle relazioni, dei corpi e delle nuove forme di relazionalità – anche virtuale – nella ricerca di nuovi equilibri.

La scuola può così diventare laboratorio di democrazia: luogo di esercizio della parola, del conflitto costruttivo e del dissenso argomentato. Il dissenso, oggi quasi parola tabù, è componente essenziale della crescita democratica: imparare a dissentire significa imparare a pensare, a rispettare l'altro nella sua differenza; in senso freiriano, "coscientizzarsi".

Una pedagogia laica supera la logica della pedagogia "bancaria", fondata sulla trasmissione e sull'obbedienza, per dare spazio a pratiche dialogiche, riflessive e generative, e ripensa la disciplina come costruzione condivisa di un ordine simbolico e relazionale che renda possibile la libertà.

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

Le istituzioni formative sono viste come ecosistemi relazionali, organismi viventi attraversati da legami, scambi e trasformazioni. Il senso di appartenenza e la cura per singoli e gruppi favoriscono ambienti accoglienti e comunità locali radicate e aperte al globale. In contrasto con l'anonimità che caratterizza molti ambienti contemporanei che Marc Augé descrive nei suoi *non-lieux*, scuole e università devono essere ripensate come nodi comunitari capaci di connettere territori, educazione formale e informale, saperi disciplinari ed esperienziali, curricolo e vita, culture diverse, riconoscendo la multi-professionalità come condizione strutturale dell'educazione contemporanea e favorendo contaminazioni tra linguaggi e competenze.

Tesi 1. *Le scuole e le università sono istituzioni impegnate a promuovere la partecipazione democratica e la crescita umana di tutti*

Elena Luciano, Franca Zuccoli

La partecipazione è un concetto diffuso nell'ambito della scuola e dell'università, ma richiede una chiarificazione teorica e concettuale affinché non resti vuota dichiarazione. La semplice condivisione di valori e ideali può connotarsi come partecipazione? La richiesta di adesione delle famiglie a un progetto pensato e proposto dagli insegnanti prefigura un processo partecipativo? E l'adesione o meno di un gruppo di insegnanti alla mozione di un dirigente scolastico? Il coinvolgimento di studentesse e studenti in un'attività extracurricolare progettata dagli insegnanti si configura come partecipazione o si rende necessaria, affinché vi sia partecipazione, la loro concreta attivazione nel processo progettuale e decisionale?

Differenti sono i livelli di coinvolgimento dei vari attori educativi (studenti, insegnanti, dirigenti, famiglie), e ciò comporta la necessità di chiarire cosa significhi partecipazione, con quali obiettivi e pratiche essa possa esprimere la sua forza democratica e inclusiva.

La partecipazione infatti è democratica o non è, poiché è nelle pratiche partecipative – come negli organi di rappresentanza studentesca o dei genitori – che si manifesta la dimensione politica dell'educazione. Se la democrazia è ideale etico e modo di vita capace di assicurare a tutti la piena crescita umana, la scuola e l'università si propongono come comunità democratiche che creano le condizioni per la crescita umana e l'emancipazione collettiva.

Per garantire ciò, la responsabilità dei professionisti dell'educazione – nel gestire in modo consapevole il proprio ruolo e il proprio potere e nel

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

predisporre intenzionalmente e con cura le condizioni necessarie alla partecipazione di tutte e tutti – è necessaria e imprescindibile.

L'orizzonte della scuola e dell'università è quello delineato dalla Costituzione che all'art. 34 definisce la scuola come un'istituzione aperta a tutti e con l'art. 33 tutela la libertà dell'arte e della scienza, garantendo l'autonomia e la libertà scientifica delle università. Queste premesse sono le garanzie e le basi di un impegno sociale, che si concretizza in obiettivi di crescita culturale, umana per tutta la popolazione e nell'impegno verso una partecipazione realmente democratica e attiva, non meramente dichiarata e di facciata.

Scuola e università, infatti, non sono istituzioni astratte, ma ecosistemi relazionali complessi, alimentati dal lavoro e dalla ricerca quotidiana di docenti, studenti, famiglie e territori. Vivono un costante bilanciamento tra progettualità locali e orizzonti nazionali e internazionali, anche in relazione ai sistemi di valutazione.

Il posizionamento di molte scuole e università nei confronti della promozione della partecipazione è altamente significativo per l'identità istituzionale e riflette la scelta – nell'ambito di una pedagogia laica e anti-ideologica – di costruire concretamente il proprio progetto di partecipazione nella quotidianità educativa. Ogni progettazione esprime, anche implicitamente, una visione della formazione e il valore attribuito al processo personale e collettivo di apprendimento, in vista dell'autonomia decisionale nei confronti dell'istruzione e del futuro lavorativo.

Nel tempo si sono sempre delineati due orientamenti principali per scuole e università: uno competitivo, centrato sui meriti di pochi e sul prestigio individuale, e uno cooperativo e inclusivo, che valorizza unicità, pluralità e crescita collettiva come espressioni di libertà e coesione sociale.

Essere in questa seconda prospettiva significa rifiutare logiche competitive e concorrenziali per attuare in modo consapevole una progettazione puntuale e inclusiva, attenta alla diversità, capace quotidianamente di interrogarsi e di offrire nuove possibilità di azione. Significa incoraggiare l'espressione dei punti di vista di ciascuno, accettare la pluralità così come il dissenso.

Per i professionisti dell'educazione ciò implica l'impegno a predisporre le condizioni etiche, relazionali e organizzative per mantenere vivo il dialogo e a decostruire posizioni etnocentriche, smascherando rivendicazioni di superiorità culturale o morale, per alimentare un pensiero critico e inclusivo. Scegliere la prospettiva della partecipazione democratica significa dunque rendere visibile e condiviso il valore della diversità di ciascuno consentendo a tutte e tutti di esprimerla in piena libertà. Promuovere la partecipazione democratica di tutte e tutti – anche di chi appartiene a

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

gruppi minoritari o esprime posizioni scomode o lontane dal *mainstream* – richiede di assumere l'interculturalità come prospettiva prioritaria educativa e politica, per rafforzare diritti, dialogo, lotta contro pregiudizi e discriminazione, in favore della coesione e della giustizia sociale.

La partecipazione nelle scuole e università richiede l'assunzione della diversità come paradigma educativo e opportunità per valorizzare le differenze di provenienza, genere, classe sociale, stili di apprendimento, cultura, per valorizzare cioè la libertà e la storia di ciascuno nel dialogo interculturale, in uno spirito di comprensione, di rispetto reciproco e di tolleranza nel quale la volontà e la facoltà di ascoltare l'altro promuovono la reale e concreta possibilità di conoscere e di essere coinvolti e impegnati nei processi decisionali che riguardano la qualità della propria vita e di quella altrui, nel segno di collaborazione, pace, solidarietà e inclusione.

Tesi 2. *Le scuole e le università sono contesti che mirano a promuovere il benessere integrale e il coinvolgimento vivo delle persone che ne fanno parte*

Mariangela Scarpini, Donatella Savio

L'educazione/formazione, per il suo essere Paideia – intesa come prassi capace di portare a realizzazione piena e completa l'umanità di ciascuno/a – ha a che vedere con una crescita armonica e integrata della persona. Per questo i contesti educativi devono essere luoghi di benessere per studenti, docenti e per l'intera comunità educante.

Il benessere dei discenti ha a che vedere con il sentirsi ascoltati, riconosciuti nei loro bisogni così come nelle loro risorse e competenze, nei loro desideri quanto nelle loro fatiche. "Guardami, maestra!", ma guardami davvero, non per inserire ciascuno in un quadretto predefinito né per confermare stereotipi (effetto Pigmalione), piuttosto per rispecchiare le potenzialità di ognuno anche in termini di coinvolgimento e partecipazione. Un tale rispecchiamento si fonda sulla consapevolezza che, come insegna la psicologia sistemica, i messaggi relazionali sono veicolati principalmente attraverso il linguaggio non verbale, e dunque che per sostenere dinamiche interattive valorizzanti, capaci di "far sentire bene", occorre monitorare gli sguardi, i gesti, le posture. Il corpo del docente è veicolo di benessere quando comunica accoglienza, si decentra, lascia la postazione della "ribalta" mettendosi di lato per sostenere la possibilità che altri corpi e "voci" possano essere messi al centro. Tale possibilità si traduce in una gestione equilibrata del potere che porta a dialogare con le "voci" dei discenti nella

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

costruzione dei percorsi di apprendimento, alimentando partecipazione, agency ed empowerment.

Favorire il benessere nei contesti formativi richiede anche considerare chi li abita come soggettività incarnate, tematizzando la centralità dell'intreccio corpo-mente nel processo di elaborazione della conoscenza ("sgorga" dal corpo), come sottolineano i recenti studi sulla *embodied cognition*. Ciò implica riconoscere che lo stato di agio o disagio dei corpi incide sulla possibilità e qualità di tale processo, e dunque che occorre avere cura degli aspetti concreti del contesto – spazi, ritmi, numerosità dei gruppi, ecc. – per creare condizioni favorevoli al benessere integrale delle persone e, conseguentemente, all'apprendimento.

L'attenzione al benessere si declina anche come cura per il coinvolgimento dei discenti, intesa come possibilità di provare piacere nello sviluppare percorsi di apprendimento sentiti come significativi. In una prospettiva rogersiana, significativo è quell'apprendimento che coinvolge l'intera persona in quanto fa leva su una motivazione profonda che intreccia processi cognitivi, affettivi, fisici. La relazione educativa promuove apprendimento significativo quando accoglie e sostiene il desiderio del discente, permettendogli di prendere forma ed essere espresso. Nella dimensione di gruppo, ciò significa per il docente gestire dinamiche interattive ad alta complessità, in cui vanno promossi sia la considerazione del desiderio soggettivo di ognuno, sia l'interesse per l'ascolto reciproco, sia la coniugazione dei diversi desideri dei discenti con il desiderio – la finalità – del docente stesso di strutturare percorsi di apprendimento significativi in un gruppo che si fa comunità di apprendimento. Il coinvolgimento cresce quando si riconosce l'esperienza come forma di conoscenza, intrecciata in modo non gerarchico con il saper accademico (hooks, 2020). Ciò significa sollecitare e valorizzare le conoscenze esperienziali dei discenti in dinamiche interattive di espressione e ascolto reciproci, per metterle in dialogo con il sapere teorico, aprire domande, riflessioni, rielaborazioni; un dialogo che è fonte di coinvolgimento vivo perché è attraversato da dimensioni conoscitive personali.

Non esiste benessere degli studenti senza benessere dei docenti e della comunità educante.

Ciò richiama la necessità di cura reciproca delle relazioni e, al tempo stesso, mostra una mancanza ancora diffusa: quella di "chi si prende cura di chi cura". Seppur sia sempre più riconosciuta la necessità di azioni di supporto rivolte a educatrici, maestre, maestri e, più in generale, al personale scolastico così come alle dinamiche relazionali, non è ancora strutturale la figura di supervisione o del coordinamento pedagogico che sarebbero necessari in ogni ordine e grado di istruzione. In particolare, si fa riferimento sia all'accompagnamento nella progettazione di spazi e pras-

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

si, ma anche all'attenzione per l'équipe dei formatori che, come è noto, può essere risorsa, ma può anche nascondere insidie, fatiche o possibili conflitti. Quando il conflitto è negato, il contesto può diventare autoritario; il benessere, invece, implica imparare a gestire i conflitti in modo creativo e nonviolento, valorizzando riflessività, dialogo e scambio di pratiche, perché la scuola sia luogo di crescita per tutti e tutte.

Tesi 3. Le scuole e le università sono ecosistemi relazionali, comunità viventi capaci di promuovere il senso di appartenenza e l'inclusione di tutti, nodi di interconnessione nei territori

Patrizia Lotti

Le istituzioni educative devono essere riconosciute come ecosistemi complessi, dinamici e adattivi, in cui le relazioni tra molteplici attori – studenti, docenti, staff, stakeholder esterni e comunità – si configurano come organismi viventi capaci di co-evolvere e generare senso di appartenenza. Questa prospettiva si fonda sui principi sistemico-relazionali applicati all'educazione, riletta come sistema aperto relazionale e co-costruito tra tutte le sue componenti, per favorire ambienti di apprendimento resilienti e innovativi (Renn & Smith, 2023). Preservando il valore del corpo, della presenza e delle interazioni non verbali, tali ecosistemi pongono al centro capitale relazionale, ascolto e valorizzazione delle soggettività in divenire, contrastando l'anonimato e la perdita di agency che segnano molte istituzioni. In linea con Bronfenbrenner, gli ecosistemi educativi devono promuovere connessioni consapevoli tra dimensioni formali, informali, digitali e comunitarie.

Questa prospettiva è supportata da due rapporti OCSE. L'analisi foresight OCSE sul futuro dell'educazione (2020; 2024) individua scenari fondati su innovazione, partecipazione e cittadinanza globale, e sottolinea la necessità di istituzioni capaci di promuovere autonomia, pensiero critico, collaborazione e inclusione. Entrambi i rapporti evidenziano la necessità di progettare ecosistemi educativi che favoriscano ambienti inclusivi, flessibili e capaci di adattarsi alle sfide di un contesto socio-economico in permanente trasformazione. In questa prospettiva, l'idea di "learning hub" (OCSE, 2020) valorizza la scuola e l'università come centri di connessione, collaborazione e innovazione, capaci di integrare ambienti fisici e digitali e di promuovere apprendimento continuo e multidimensionale nel coinvolgimento attivo di studenti, docenti, comunità, enti pubblici e privati, in reti territoriali di scambio di risorse, competenze e saperi tra tutti gli attori coinvolti.

Approcci pedagogici come l'educazione alla complessità, la systemic innovation e le learning communities sono strumenti per costruire ecosi-

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

stemi che valorizzano corpo, presenza e relazioni, essenziali per l'apprendimento e la coesione sociale. La prospettiva sistemico-relazionale e la didattica per la sostenibilità ambientale e sociale promuovono ambienti aperti e partecipativi, in cui ogni componente alimenta il senso di appartenenza (Renn & Smith, 2023).

In questo quadro, l'innovazione didattica si concretizza non solo nella partecipazione attiva, ma anche nella capacità di uscire dai recinti disciplinari e di favorire contaminazioni tra generi, discipline e mondi educativi diversi. La co-progettazione, la flessibilità metodologica e l'uso consapevole di tecnologie emergenti – come IA e learning analytics – possono facilitare ecosistemi di apprendimento continuo e condiviso.

Un approccio sistemico, sostenuto da politiche di co-gestione tra sistemi formali e informali, rafforza la dimensione relazionale e l'agency, promuovendo un'autentica partecipazione democratica attraverso pratiche di co-design, mentoring e comunità di pratica.

Approcci fondati su engagement, agency e partecipazione attiva contribuiscono in modo decisivo a sviluppare tali ecosistemi. In particolare, pratiche come il community service e il service learning – riconosciute anche nel rapporto A New Social Contract for Education dell'UNESCO (2021) – rappresentano modelli pedagogici capaci di sviluppare senso di responsabilità civica, collaborazione e cittadinanza attiva, contribuendo alla formazione di soggettività consapevoli e trasformative.

In questa prospettiva, l'educazione si configura come un ecosistema relazionale in cui le pratiche di coinvolgimento e di inclusione costituiscono le leve fondamentali per costruire ambienti di apprendimento coinvolgenti, innovativi e profondamente in connessione con i territori, in grado di alimentare la partecipazione democratica e l'azione collettiva.

Tesi 4. *Le scuole e le università sono istituzioni impegnate a promuovere un uso etico e consapevole del ICT e dell'universo digitale per il benessere individuale, relazionale e sociale*

Alessandro Soriani

Le scuole e le università, in quanto istituzioni educative e comunitarie, sono oggi chiamate a misurarsi con le profonde trasformazioni generate dall'uso diffuso delle tecnologie digitali e delle ICT che interessano in maniera trasversale il nostro mondo e la nostra società.

L'affermazione secondo cui esse devono promuovere un uso etico e consapevole del digitale per il benessere individuale e sociale non è un

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

auspicio generico, ma una precisa responsabilità pedagogica. La scuola, infatti, non può limitarsi a insegnare strumenti o a trasmettere competenze tecniche: deve porsi come luogo in cui la tecnologia viene abitata criticamente, relazionalmente e democraticamente.

Il tema va oltre la "competenza digitale" tecnica (European Commission, 2022): riguarda l'integrazione dell'esperienza digitale nella formazione umana e civile, in un'ottica di cittadinanza digitale (CoE, 2019). Viviamo in un contesto in cui il digitale può favorire connessione, collaborazione e accesso alla conoscenza, ma può anche amplificare isolamento, dipendenze e forme di controllo sociale. Diventa quindi cruciale interrogarsi sul rapporto tra tecnologia e benessere: quale qualità di vita e di relazione promuoviamo integrando le ICT nei processi educativi?

L'uso eccessivo e non regolato dei dispositivi digitali può ridurre le interazioni in presenza, impoverire la comunicazione non verbale, aumentare ansia e distrazione. Al tempo stesso, se accompagnato da un'educazione consapevole, l'uso delle tecnologie può potenziare l'autostima e l'autoespressione, aprendo "spazi-terzi" (Potter & McDougall, 2017) di partecipazione per studenti che in aula trovano meno possibilità di parola. La sfida per gli insegnanti è quindi educativa: vietare l'uso dei device non deve essere una scusa per non occuparsi, pedagogicamente, di questo mondo. È necessario accompagnare a una cultura della relazione digitale che metta in dialogo il corpo e la presenza, l'etica e l'impegno, con le opportunità della mediazione tecnologica.

Il mondo contemporaneo, attraversato in modo pervasivo dal digitale (Floridi, 2017), è una delle principali arene della cittadinanza, dai social al dibattito pubblico. Senza strumenti critici – ma soprattutto etici – studenti e studentesse rischiano di essere travolti da dinamiche di disinformazione, di polarizzazione, di disinnesco dell'impegno sociale.

Promuovere un uso etico del digitale significa dunque formare al pensiero critico, alla verifica delle fonti, alla responsabilità comunicativa, al media-attivismo. È un compito che richiama la pedagogia critica di Freire e la necessità di superare una logica "bancaria" di trasmissione del sapere, per valorizzare la partecipazione attiva, riflessiva, capacitante (Nussbaum, 2014; Sen, 2000). L'uso consapevole delle tecnologie diventa così parte integrante della formazione alla democrazia, perché implica responsabilità individuale e collettiva.

Le istituzioni non sono più mondi chiusi, ma nodi di reti interconnesse, veri e propri ecosistemi educativi: famiglie, comunità locali, piattaforme digitali, ambienti formali e informali di apprendimento. Le ICT, se utilizzate con criteri etici, possono ampliare l'accesso a tali reti, favorire la collaborazione interistituzionale e moltiplicare le occasioni di apprendimento.

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

Tuttavia, se gestite senza consapevolezza, possono anche accentuare disuguaglianze, escludere chi non dispone di strumenti o competenze, generare un senso di estraneità e disincanto. L'impegno etico e consapevole richiesto alle scuole e alle università è dunque quello di contrastare l'anonimato e la dispersione, creando spazi digitali che sostengano agency, appartenenza e inclusione.

Infine, occorre riflettere sul tema del potere. Le tecnologie non sono neutre: incorporano modelli culturali, economici e politici. L'uso educativo delle ICT deve essere occasione per sviluppare nei giovani la capacità di decifrare tali dinamiche, comprendendo i meccanismi di sorveglianza, profilazione e commercializzazione dei dati. In questo senso, la formazione al digitale coincide con la formazione a una cittadinanza attiva e consapevole, capace di tutelare la propria libertà e quella collettiva. Le istituzioni educative hanno il compito di restituire agli studenti non solo competenze, ma la coscienza critica necessaria per negoziare il proprio spazio di autonomia nei mondi digitali.

In sintesi, parlare di uso etico e consapevole delle ICT significa legare strettamente digitale, benessere e democrazia. La tecnologia a scuola e all'università non è mai fine a sé stessa, ma strumento da abitare con responsabilità. Promuovere relazioni digitali che non sostituiscano, ma arricchiscano le relazioni in presenza; educare al pensiero critico e alla partecipazione civica; valorizzare l'ecosistema come rete inclusiva e non come terreno di esclusione: sono questi i compiti concreti attraverso cui le istituzioni educative possono trasformare la sfida digitale in opportunità di crescita personale e collettiva.

Riferimenti bibliografici

CoE (2019). Recommendation CM/Rec(2019)10 of the Committee of Ministers to member States on developing and promoting digital citizenship education. Council of Europe Committee of Ministers. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168098de08

European Commission. Joint Research Centre (2022). DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

bel hooks (2020). *Insegnare a trasgredire*. Milano: Meltemi.

Dewey, J. (1903). *Ethical principles underlying education*. https://ia801607.us.archive.org/22/items/ethicalprinciple00deweuoft/ethicalprinciple00deweuoft.pdf

Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (Nuova ed.). Bologna: Il Mulino.

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

Potter, J., & McDougall, J. (2017). *Digital media, culture and education. Theorising third space literacies*. Pallgrave McMillian UK. https://doi.org/10.1057/978-1-137-55315-7

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.

OCSE (2020). *Back to the Future of Education: Four OCSE Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation*. Paris: OCSE Publishing. https://doi.org/10.1787/178ef527-en

OCSE. *Future of Education and Skills 2030/2040*. www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html

Renn, K. A., & Smith, B. R. G. (2023). Ecological models in higher education research: overview and synthesis. *New Directions for Higher Education*, 2023(204), 11-22. https://doi.org/10.1002/he.20491

UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en

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

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

Gruppo tematico 3
Comunità, soggetti, impegno

a cura di Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

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

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

Introduzione

Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

Comunità

Il concetto di Comunità, dalla prospettiva laica che iniziamo a delineare, assume i confini come dimensione concettuale su cui poggiare una riflessione critica in vista di un'agenda pedagogica che vedrebbe la comunità stessa come desiderabile (Bauman, 2018).

I confini sono, infatti, elementi ineludibili di qualsiasi comunità, identificano, quindi escludono, e al contempo potenzialmente moltiplicano le traiettorie di trasformazione soggettive e collettive se tendono a plasticità e permeabilità.

Da una prospettiva multiscalare si affronteranno: il concetto di intersezionalità, che oltrepassa i confini delle categorie identificative di identità collettive; la teoria dell'apprendimento sociale di Wenger ed elementi della teoria di Balibar la cui argomentazione conduce alla necessità di "democratizzare la democrazia" come processo di resistenza attiva alla de-democratizzazione, che da un punto di vista pedagogico significa educare alla dimensione politica dell'esistenza.

Il costrutto di intersezionalità travalica i confini delle categorie sociali standardizzate e ha radici nella teoria critica della razza, oggetto negli ultimi trent'anni di un acceso e intenso dibattito e di numerose distorsioni interpretative. Il concetto ha un alto valore euristico in termini di riflessione critica sul modo in cui la conoscenza riproduce o contrasta rapporti di potere e azione politica mettendo in connessione teoria e attivismo inteso come insieme di pratiche di resistenza collettiva. Alla fine degli anni Ottanta Kimberley Crenshaw utilizza questo costrutto per definire le reti complesse dei fenomeni di subordinazione di gruppi sociali, in particolare donne afroamericane, introducendo, con la metafora del prisma, l'idea dell'intersecarsi di condizioni identitarie composite che genera un sistema multidimensionale di discriminazione, non solo a livello giuridico, ma anche rappresentazionale. La subordinazione a cui è sottoposto chi viene di-

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

scriminato, nella relazione di potere tra individui e società, è un fenomeno letto alla luce di una pluralità co-emergente di categorie sociali: quelle di classe, di genere e di etnia. Le identità sono intese, da questa prospettiva, come socialmente costruite, poiché è una collettività che stabilisce i criteri e le norme pregiudiziali di appartenenza o non appartenenza, i ruoli e gli status. Tali criteri determinano non solo le possibilità di scelta e di potere individuale (libertà, autodeterminazione, emancipazione), ma anche il modo in cui le identità sono percepite e trattate. Le categorie che qualificano l'individuo o una particolare classe di individui non si "accumulano" tra loro, ma si combinano e intersecano simultaneamente e da questo punto di vista sono condizioni strutturali di diseguaglianza sociale che Crenshaw individua come caratteristiche della società statunitense. La prospettiva dominante dell'uomo "maschio e bianco" ha determinato la cultura americana sin dal New Deal definendo i criteri di inclusione ed esclusione sociale. Ipotizzando un approccio intersezionale nella pedagogia laica è centrale la mancanza di categorie sociali o strutture cristallizzate (BES, NAI…). In un'ottica intersezionale, le categorie e la loro rilevanza relativa rispetto a un determinato problema sociale emergono durante il processo di ricerca. Tale approccio epistemologico si contrappone al tipico processo di *policy-making*, nel quale diversi gruppi emarginati non vengono talvolta nemmeno presi in considerazione per loro scarsa rappresentanza o totale assenza nei data set disponibili. La ricerca intersezionale renderebbe conto dei modi in cui etnia, classe, genere, sessualità, religione, cittadinanza, abilità e età – tra gli altri fattori – modellino le dinamiche strutturali di potere e di disuguaglianza negli spazi sociali e nelle identità individuali (Carbado, Crenshaw, Mays & Tomlinson, 2013) e potrebbe rafforzare la sinergia tra l'indagine critica e la prassi trasformativa. Da questo punto di vista i confini ridisegnano i limiti delle identità soggettive concepite come dinamiche e in costante rapporto dialettico con le identità collettive.

L'estensione o la costruzione di confini è oggetto di studio nelle comunità di pratica di Wenger, per cui la pratica, luogo di apprendimento sociale, è fonte di coerenza per le comunità secondo le dimensioni dell'impegno reciproco, dell'impresa e dei repertori comuni. I confini, seppur negoziabili oppure taciti, rappresentano le discontinuità, la separazione tra interno ed esterno, appartenenza e non appartenenza. Ma, ricorda Wenger, la coerenza locale di una comunità di pratica può essere al tempo stesso un punto di forza e un punto di debolezza. La produzione indigena della pratica rende la comunità di pratica il luogo della resistenza all'oppressione e il luogo della riproduzione delle sue condizioni. Dal punto di vista delle comunità di pratica quindi i confini sono inevitabili, poiché indicano la costruzione di storie comuni e quindi processi di differenziazione, sono anche utili e

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

difficili da abitare, ma è lì che si rende possibile la connessione con l'alterità, la traslazione, e dunque anche l'eterodosso fino alla multi-appartenenza. La natura duale dei confini può avere alcuni esiti pratici come la dinamicità e flessibilità che si esprimono in intermediazioni o vicarianze e che interpellano la negoziazione di significato. I confini stabiliscono quindi centralità e periferie come condizioni potenziali di avvicinamenti e accessi o di chiusure.

Comunità come costrutto è quindi di per sé stesso relazionale in senso dialettico e paradossale, come emerge in modo evidente nel breve trattato di Balibar. In *Cittadinanza* analizza la categoria di esclusione «fino a farle abbracciare tutti i fenomeni di negazione della cittadinanza che vanno dalla discriminazione all'eliminazione» (p. 92). Sul tema della territorialità e delle politiche territoriali l'incorporazione a un territorio ha come condizione il riconoscimento reciproco degli individui nel senso di appartenenza ad una stessa comunità oppure allo scambio, perfino al conflitto. In virtù di questa doppia determinazione di territorio e di riconoscimento, l'esclusione ha le caratteristiche di una frontiera che isola e protegge le comunità e, allo stesso tempo, rende possibili gli scambi e cristallizza i conflitti.

I fenomeni di esclusione interna sono definiti da una doppia frontiera, esterna ed interna, le eterotopie disturbano l'omogeneità degli spazi comunitari o li rafforzano. "Essere in comune" e appartenenza sono quindi presupposti della cittadinanza, ma si trasformano continuamente. Centrali nel suo discorso sono le regole di esclusione ed inclusione, per cui l'inclusione può essere altrettanto violenta dell'esclusione, come conversione o assimilazione forzata.

Il concetto stesso di laicità corre il rischio di un'interpretazione ultra-identitaria che serve l'assimilazione o, peggio, l'acculturazione, ad esempio, delle popolazioni con retroterra migratorio (coloniale e postcoloniale), che per le loro credenze costituiscono "corpi estranei" all'interno dello Stato costruendo dispositivi che centralizzano nello stato i poteri ("valori", ma anche delle norme e dei divieti culturali). Le regole determinano infatti il potere di regolazione e autoregolazione interna e in relazione all'altro.

La Comunità è quindi contraddistinta dalla tensione tra relazioni interne ed esterne. I confini sono mobili e segnano le possibili connessioni, sono modificabili, eliminabili, ridefinibili. Si tratta di una relazione dinamica, conflittuale e riflessiva, tra esclusione e inclusione, come risultato dei rapporti di forza tra istituzioni da una parte, a livello macrosistemico, e soggetti collettivi e individuali.

Nell'ipotesi di Balibar la democratizzazione della democrazia è un approdo concettuale e che invita all'azione, la settima proposizione della sua argomentazione, per cui l'insurrezione che ha origine dal dissenso, sarebbe

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

il movimento proprio della democrazia stessa, o del diritto di avere diritti in un processo di ricerca emancipativa e collettiva.

Soggetti

Una riflessione sul processo di sviluppo, costruzione ed evoluzione di soggetti e soggettività sul tracciato di una prospettiva laica solleva, a nostro parere, la necessità di riconoscere e focalizzare il crescente peso che i "dispositivi istituzionali" sociali, culturali, politici, tecno-scientifici ecc. hanno in esso. Questo perché l'idea di una soggettività intesa come esito di un processo aperto e sensibile all'azione di plurali "istituzioni" è precondizione stessa per sostenere la necessità di rifiutare ogni diretta o lineare "determinazione" ad opera di esse.

In tal senso, la prospettiva laica interpreta la soggettività come risultato di una dinamica evolutiva ed emergente che, però, presenta, comunque e sempre, margini di possibilità e praticabilità critica che rendono percorribile la sottrazione del soggetto stesso a esiti ed effetti protocollari e normativi mediati dalle strutture storiche (sociali, culturali, intellettuali, ecc.) con le quali (nelle quali) lo stesso emerge.

In via tendenziale, dunque, la prospettiva in questione, mentre definisce un particolare modello costruttivo di soggettività, fa propria una intenzionalità volta ad attivare il doppio vaglio di una ragione antidogmatica, dialettica, aperta e di una parallela valutazione dell'efficacia che il dispositivo istituzionale pre-mette e pro-mette in relazione a condizioni materiali che definiscono – migliorativamente ed emancipativamente – l'orizzonte di esistenza dei soggetti singolari e collettivi in continua formazione.

Se la costruzione del soggetto avviene, come sostiene un'ampia letteratura scientifica di natura multi e interdisciplinare, nella rete che disposizioni personali intessono (cum-plectono) con le istanze che su esso (dispositivi estrinseci) e in esso (dispositivi intrinseci) agiscono in maniera originale e irripetibile (quali ad esempio retaggi, aspettative sociali, latenze psicologiche, appartenenze culturali, rappresentazioni immaginali, ecc.), allora appare evidente come il determinarsi dello sviluppo soggettivo non possa essere semplicemente ridotto, se non per fini puramente didascalici, a una questione di lineare e funzionalistico adattamento al contesto di vita. Diversamente lo sviluppo del soggetto è vincolato al compito di dover percorrere le strade tracciabili da una dialettica emergente che, riconoscendo e restituendo potere agentivo alla dimensione soggettiva – anche in dimensione proiettiva – guardi con favore agli esiti integranti di questa tensione, dando corpo a un arco fenomenologico che contempla, ad un estremo,

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

l'adeguamento del soggetto al contesto, all'altro estremo, la distruzione del contesto ad opera del soggetto. In forma mediata, si tratta di abitare la dinamica di un accoppiamento strutturale nei limiti di compatibilità di epistemologie pure tra loro differenti.

In relazione alla realtà storico-materiale, dunque, corre l'obbligo di riconoscere la "normale" razionalità normativa delle istituzioni che resta innegabilmente operante perché è presupposto dell'attivazione di altrettanto "normali" margini di critica, resistenza, resilienza utili a consentire un "senso di coerenza" per uno sviluppo storico del soggetto che non inibisca ma promuova la comprensione del presente e la sua attiva trasformazione in direzione emancipativa. La formazione o, meglio, la continua trasformazione del sapiens asseconda l'originale sua matrice neotenica e resiliente che porta con sé un continuo e aperto (non di rado conflittuale) movimento di soggettivazione "attraverso" il riconoscimento dell'istituzione da parte del soggetto, come anche riconoscimento del soggetto da parte dell'istituzione.

Il tracciato laico, pertanto, asseconda l'idea (già deweyana) di una processualità transattiva, che attiva una radicale co-trasformazione quando è in grado di realizzare prassi in cui soggetto e istituzione sono coinvolti e modificati in egual misura (il costrutto della dodiscenza freiriano ne è, in tal senso, esemplare rappresentazione). In mancanza di tale inter-retroazione, infatti, il riconoscimento decade in mera classificazione, l'apertura all'emergente viene soppressa, la generatività irretita e sterilizzata.

Il processo di soggettivazione, dunque, nella prospettiva qui brevemente sintetizzata senza pretesa alcuna di esaustività, si rivela, al fine, tutt'altro che pacificato. E, questo, introduce il "comportamento" che è alla base della capacità del soggetto di definirsi al di là dei confini e dei limiti propri dei dispositivi istituzionali da essa abitati e con cui entra in contatto. Un conflitto che, alla Caillé, non prefigura la distruzione o il "massacro" di uno o più poli antagonisti ma che, anche ritualizzato, mediato, ludicizzato, apre a quella prospettiva "agonale" e "polemologica" che, ricorrendo a Eraclito, riscopriamo essere "padre di tutte le cose". In questa direzione, il soggetto, critico, polemico, laico si rivela essere per eccellenza portatore di un'istanza utopica come orizzonte che muove alla trasformazione e al cambiamento. Eticamente orientata alla salvaguardia dei propri fondamenti etici (riconoscimento, dialogo, generatività, ecc.), la prospettiva laica si accompagna a un'idea di una soggettività aperta all'altro e all'altrimenti, che pretende riconoscimento perché riconosce, che critica il reale perché solo se esso cambia e si trasforma essa stessa può cambiare e migliorarsi. E se in queste parole può sembrare risuonare la "normalità" dell'essere uomini e donne, è forse perché vige l'abitudine di considerare caratteristica

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

fondamentale del sapiens il pensiero, e perché il pensiero laico si presenta come una delle prospettive più rispondenti alle caratteristiche più efficaci a esercitare senza vincoli assoluti, in una libertà relativa e "reliante", tale proprietà del soggetto.

La soggettività laica, dunque, è un micro-cosmo che vive e cresce all'ombra del macro-cosmo che è il mondo complesso. In esso e con esso, il soggetto agisce assecondando e promuovendo dinamiche autopoietiche che si nutrono nei dispositivi dell'incontro, del dialogo, di una autodeterminazione nel e oltre, con e contro quanto agisce estrinsecamente e, a partire dai vincoli che caratterizzano tali dinamiche relazionali. Così realizzandosi, eminentemente, quando si fa azione, scelta argomentata e giustificata, posizione di precauzione e responsabilità, impegno per il dissenso come per la mediazione, parola e polemos.

Tre sono i macro-livelli di analisi cui il pensare e progettare pedagogico ha modo, in via preliminare ed esplorativa, di riferirsi per focalizzare i processi di soggettivazione:

– biologico, ovvero che ponga attenzione e basi la sua teoresi e la sua prassi su una conoscenza di specie che ricerchi e riconosca il modus operandi della epistemologia di specie del sapiens (come la biopedagogia di Laporta, Laborit, Frauenfelder, Houdet, Kanemann – che descrivono, a seconda delle posizioni e degli interessi, il funzionamento organico e derivate teorie dell'evoluzione filogenetica ed ontogenetica);
– epistemologico, ovvero che tematizzi, studi e promuova consapevolezza dei paradigmi cognitivi e culturali che legittimano rappresentazioni della soggettività – naturalistico (evoluzionista nelle varie declinazioni), storico (culturalista, materialista, ecc.), metafisico (religioso, spirituale, dataista, ecc.), neo-umanista (postumanista, transumanista, ecc.) –;
– fenomenologico, ovvero che si impegni a focalizzare le plurali manifestazioni e relative interpretazioni che emergono nella materialità storica dall'esperienza di essere soggetti nei diversi contesti culturali, sociali, politici, mediatici, ecc. Contesti di vita ed esperienza con relative realtà e soggettività emergenti.

Soprattutto quest'ultimo campo (il fenomenologico) è stato particolarmente suggestivo per la riflessione di una prospettiva laica della pedagogia, suggerendo focalizzazioni su dinamiche e caratteristiche specifiche dei tanti modi del soggetto di incontrare il mondo e le istituzioni che esso popolano e che, di volta in volta, hanno portato alla descrizione e definizione di progettualità educative intenzionate a dirigere migliorativamente i destini delle tante forme di soggettività emergente (minima, multipla, decentrata, interculturale, collettiva, connessa, virtualizzata, ibrida e, ancora, algoritmica, transmediale, chimerica, ecc.).

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

Ecco, dunque, le soggettività che sconfinano: le soggettività s-confinate ma anche, le soggettività a rischio di confino che un pensiero e una pedagogia laica può salvaguardare nell'espressione delle proprie qualità in pienezza e proiteiformità.

Impegno

L'apparente semplicità del concetto d'impegno è una più che sufficiente ragione di diffidenza per chiunque ritenga che non sia sufficiente impegnarsi, per conferire nobiltà e rigore ai propri obiettivi: con impegno si possono combattere verità, progresso, emancipazione e caldeggiare il ritorno all'oscurantismo; con impegno si può perseguire la distruzione dell'umanità. In considerazione di ciò, può essere utile chiedersi, in prima battuta, che cosa non sia l'impegno.

Non è "ottimismo della volontà e pessimismo della ragione" per riprendere una ben nota espressione di Gramsci. Non è "semplice" ottimismo della volontà, in quanto l'atteggiamento demonico, volontaristico e vitalistico o anche solo resistenziale non offre garanzie adeguate sui contenuti qualificanti di ogni possibile scelta d'impegno. Non è, tanto meno, pessimismo della ragione, in quanto anche il periodo storico più cupo, apparentemente privo d'alternative e di vie d'uscita, necessita della capacità di pensare sul lungo periodo, sottraendo l'analisi ai rischi di mera ricaduta sull'attualità. È dalla ricostruzione delle grandi parabole evolutive che emergono le possibili direzioni di senso di un impegno che, sul breve periodo, appare destinato allo scacco. Un esempio? Se si studiano i nessi fra istruzione e democrazia, circoscrivendoli agli ultimi decenni, inevitabilmente ne emerge un processo bloccato, povero di mutamenti, ma il discorso cambia se si amplia l'analisi all'ultimo secolo.

Per ragioni analoghe a quelle sin qui delineate, l'impegno non è neppure mera "autenticità", nel senso heideggeriano del termine. Il concetto di autenticità, com'è noto, sigla quel particolare atteggiamento esistenziale che consente di discriminare fra le varie e talvolta numerose possibilità che la vita ci offre: la scelta cosiddetta autentica è quella non intercambiabile con tutte le altre, che corrisponde alla nostra possibilità più propria, più personale, più intima, più sentita e maggiormente desiderata. Chi e che cosa garantisce questa scelta dal rischio che risulti successivamente indegna e indifendibile? Si prenda il caso Heidegger: mentre elaborava un monumentale sistema di pensiero, che celebrava la morte della tradizione metafisica, e creava un connubio senza precedenti tra filosofia e poesia, Heidegger aderiva al nazismo e lo faceva nel segno dell'"autenticità".

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

Come insegna Sartre, molte scelte sono inficiate da "malafede" e "menzogna". Da un lato, vi è l'impegno del mentitore, ovvero di colui che restituisce un'immagine intenzionalmente distorta della realtà per orientare il comportamento altrui nelle direzioni da lui desiderate: è una concezione mistificante dell'impegno, che vuole indurre alla passività colui che solo apparentemente si chiama ad agire. Poggia sulle leggi del branco, rivendica a sé il compito di pensare e relega la società civile in una posizione di dipendenza. Non insegna l'arte della menzogna, poiché farlo equivarrebbe ad esplicitare la propria non affidabilità, bensì induce l'ascoltatore a fidarsi di ciò che gli si dice, collocandolo su una posizione, involontaria, di malafede.

Dall'altro, vi è l'impegno di chi invece mente a sé, incapace di cogliere la propria verità fondamentale, che è quella tipica del suo stesso essere ingannato e di essere "responsabile" o perlomeno artefice del proprio inganno. Alla base di questa forma d'impegno, vi è un insieme di negazioni, che occultano il fondamento del discorso, gli impediscono di tematizzarlo in modo teoreticamente libero e svincolato, di fare esercizio di antidogmatismo. Il soggetto in malafede, al contrario di Socrate, non sa di non sapere e si aggrappa a un insieme di affermazioni, convinzioni, priorità, che non sono vere in sé, non risultano logicamente difendibili o empiricamente dimostrabili, ma vengono imposte e ribadite come uniche e necessarie.

Sottrarre i concetti ai loro margini di ambiguità è il primo passo da compiere per poterne successivamente parlare con accenti anche "positivi", meno ambivalenti e non viziati dai propri entusiasmi personali. E allora lo si dica: l'impegno è difficile, scomodo, faticoso, pericoloso. Lo è o può esserlo. Da questo punto di vista, si può cogliere un'interessante convergenza fra impegno e ricerca: impegno e ricerca sono affini, per il loro costringere il soggetto a confrontarsi con esiti di conoscenza non sempre graditi, con valutazioni e punti d'approdo che non gli sono congeniali, con analisi e dati che si vorrebbero cancellare, per sostituirli con altre analisi e altri dati. L'impegno può prendere forma nella figura militante dell'intellettuale organico, purché non pretenda di piegare la realtà ai propri scopi, falsandola e manipolandola. Nelle sue forme più alte, l'impegno implica la capacità di confrontarsi con il processo di costruzione (e non di manipolazione) della conoscenza.

Per essere fondato, rigoroso, non arbitrario, l'impegno deve poter creare condizioni di confronto e di condivisione, che non possano sottrarsi all'analisi delle contraddizioni, alla contestazione dei luoghi comuni, alla mera affermazione di punti di vista incapaci di giustificarsi. L'impegno, eticamente, culturalmente, scientificamente fondato, non tollera scorciatoie, non ammette semplificazioni: non permette a nessun menscevico di

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

trasformarsi in bolscevico, solo per difendere le "ragioni" della rivoluzione e sconfiggere i "torti" della controrivoluzione. L'impegno asseconda il dialogo fra punti di vista divergenti e contrapposti, esige che la discussione si approfondisca, ampliando il campo d'indagine, tenta di costruire conoscenze fondate, anziché diffondere conoscenze già date.

Viviamo in un tempo povero d'impegno e di partecipazione: le trasformazioni radicali che, ad una velocità crescente, scandiscono i nostri anni, quando non i nostri giorni, esigerebbero scelte di posizionamento molto maggiori da parte di ciascuno di noi.

Abbiamo alle spalle decenni di processi emancipativi, che hanno creato aspettative di emancipazione su scala planetaria: scegliamo di difenderli solo per noi (rischiando di perderli a nostra volta) o di condividerli? Abbiamo alle spalle decenni di diffusione del pensiero liberale, della cultura del *welfare* e di riflessione sulle democrazie compiute: scegliamo di proteggerle, mediante la diffusione di modelli di costituzione planetaria, che prevengano la violenza, o di gestirle come conquiste elitarie, destinate a svuotarsi e a dissolversi?

Circa vent'anni orsono, Mariagrazia Contini parlò di "parole logore", riferendosi all'impoverimento semantico e alla volgarizzazione di concetti, che avevano costituito un patrimonio culturale e politico prezioso: parole cariche di spessore identitario, che tracciavano precisi distinguo tra chi le condivideva e assumeva responsabilità conseguenti e chi ne aveva invece ostacolato il cammino e il diritto all'espressione, erano diventate col tempo oggetto di banalizzazione, risultando improvvisamente e stranamente non più divisive. Parole come "impegno", appunto, e "libertà" divenivano parte di una quotidianità avaloriale e consumistica, che ne uccideva lo spirito e il potere dirompente. Quando le parole sono oggetto di troppo facili condivisioni, vuol dire che sono morte o che stanno morendo, e ad ucciderle sono soprattutto i loro nemici, quelli che le pronunciano con indifferenza, mancando loro di rispetto.

Oggi, il linguaggio sta cambiando e le parole tornano a essere minacciose: i nemici dei processi di emancipazione e della cultura liberale tornano a pronunciare parole che pensavamo fossero seppellite per sempre o ne censurano altre, che sono entrate nella memoria collettiva:

– in Argentina, Milei riforma l'Agenzia nazionale delle disabilità (Andis) mediante un decreto che consente di riclassificare i disabili come "idioti", "imbecilli", "deboli di mente";
– Dugin, l'ideologo di Putin, nel prendere atto dell'impossibilità di tornare tout court alle società del passato, teorizza l'avvento di un soggetto radicale, a cui è affidato il compito di sterminare l'umanità;
– Trump afferma espressamente di non volere un'Europa unita e confe-

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

derale, ma un'Europa i cui Stati siano consegnati nelle mani di forze reazionarie e nazionaliste, reciprocamente ostili, non più soggetti alla protezione della NATO e tali da subire, a Est, il predominio della Grande Madre Russia, a ovest, degli USA;
– in Italia, la parola antifascismo sta diventando un tabù e il decreto sicurezza impone ai Rettori l'obbligo di fornire ai servizi segreti informazioni sull'attività didattica, culturale, scientifica e di ricerca dei docenti universitari.

Tutto questo è impegno? No, è violenza, e la violenza si fonda sull'arbitrio, ma mentitori e soggetti in malafede lo spacciano per tale.

Riferimenti bibliografici

Balibar, E. (2012). *Cittadinanza*. Torino: Bollati Boringhieri.
Bauman, Z. (2018). *Voglia di comunità*. Roma: Laterza.
Bertin, G. M. (1968), *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
Carbado, D. W., Crenshaw, K. W., Mays, V. M., & Tomlinson, B. (2013). Intersectionality: Mapping the movements of a theory. *Du Bois Review*, *10*, 303-312.
Ferrante, A. (2003). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
Margiotta, U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

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

Sottogruppo 1
Comunità

a cura di Giovanna Del Gobbo, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Andrea Pintus

Introduzione

Ogni comunità si costituisce come un processo relazionale e dialogico attraversato da tensioni, dissensi e negoziazioni. La comunità è intesa come spazio discorsivo e politico in cui si costruiscono e si rinegoziano continuamente i significati dell'agire comune. La dimensione educativa, in tale prospettiva, non si esaurisce nell'azione formativa intenzionale, ma si espande nella tessitura sociale del riconoscimento reciproco, in un movimento incessante tra identità e alterità, tra appartenenza e non appartenenza. Ogni processo di riconoscimento presuppone la possibilità del conflitto: è nel dissenso, più che nel consenso, che si dischiudono le condizioni per una conoscenza e una convivenza democratiche.

La comunità educante, dunque, si configura come luogo di negoziazione di significati in cui la pluralità dei soggetti e delle visioni del mondo diventa risorsa epistemica e politica e mira a tradursi in un'occasione di apprendimento collettivo e trasformativo. In tal senso l'educazione appare non come un dispositivo di trasmissione del sapere, ma come pratica di relazione e di costruzione condivisa di senso, che si realizza nell'incontro dialogico e nell'interdipendenza dei vissuti. Il paradigma comunitario, letto in chiave pedagogica, implica quindi una ridefinizione radicale dell'idea stessa di educazione: non più mero processo di socializzazione, bensì esercizio riflessivo e politico di co-costruzione di mondi comuni. Tale esercizio, per essere autentico, necessita di spazi di confronto e di dissenso, nei quali il conflitto diventa momento costitutivo di riconoscimento e di formazione etico-civile.

In questa prospettiva, il dissenso assume una valenza pedagogica intrinseca, rappresenta il principio dinamico che consente alla comunità di interrogare criticamente sé stessa e le proprie forme di potere simbolico. Educare al dissenso significa formare alla capacità di discernere, di problematizzare, di porsi domande scomode; significa, in altre parole, esercitare

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

la libertà come pratica di responsabilità. Tale prospettiva si colloca nella tradizione di una pedagogia critica e laica, per la quale l'educazione non coincide con l'adattamento, ma con la possibilità di mettere in questione l'esistente per trasformarlo. Il conflitto, in questo senso, non è antitetico alla coesione sociale, ma condizione del suo rinnovamento, è ciò che mantiene viva la comunità come spazio di ricerca, di giustizia e di costituzione di nuove e rinnovate comunità.

Il riconoscimento si compie pienamente solo quando i soggetti si percepiscono come co-autori del mondo comune e partecipano alla sua costante ridefinizione. Tale partecipazione si traduce nella capacità di auto-eco-determinazione, intesa come esercizio riflessivo e situato della libertà. L'autodeterminazione, letta in chiave ecologica, non esprime un principio individualistico, ma una forma relazionale di *agency*, radicata nella consapevolezza delle interdipendenze che legano ogni soggetto agli altri e all'ambiente. L'eco-determinazione rappresenta così la possibilità di agire nel rispetto delle relazioni che sostengono la vita e ne garantiscono la continuità. In tal senso, la comunità educante è anche comunità ecologica: luogo di apprendimento reciproco in cui la libertà è concepita non come dominio, ma come cura condivisa dei legami e responsabilità verso il vivente.

Questa tensione tra autodeterminazione e interdipendenza trova una traduzione metodologica nel paradigma della ricerca collaborativa con le comunità, che si configura come dispositivo epistemologico capace di saldare teoria e prassi, conoscenza e trasformazione. La ricerca, in tale ottica, non è attività neutrale né meramente descrittiva, ma pratica sociale e politica di costruzione di senso. Essa assume la forma di un percorso collettivo in cui i saperi accademici e i saperi situati si incontrano, si contaminano e si trasformano reciprocamente. Fare ricerca con le comunità significa riconoscere che la conoscenza è sempre relazionale e plurivoca, e che la verità emerge dal dialogo, dalla negoziazione e dalla riflessività condivisa. La ricerca partecipativa diviene così il prolungamento naturale dell'idea di comunità educante: un processo di apprendimento reciproco che produce, insieme, conoscenza e coesione.

In sintesi, i tre assi che articolano il presente lavoro – il riconoscimento come pratica dialogica, il dissenso e il conflitto, come principio educativo e l'auto-eco-determinazione come forma relazionale di libertà – trovano la loro sintesi nella prospettiva della ricerca con le comunità.

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

1. Pedagogia attraverso le comunità

Claudia Fredella, Laura Landi, Andrea Pintus, Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar

Tesi 1. ***Le premesse della comunità educante. La comunità educante si configura come una rete relazionale plurale e dinamica in cui famiglia, scuola e territorio cessano di essere spazi educativi separati, per divenire nodi interconnessi di un medesimo ecosistema formativo fondato sul riconoscimento reciproco e sulla corresponsabilità educativa***

Famiglia, scuola, comunità, sono stati a lungo intesi, ed in parte da alcuni lo sono ancora, come spazi di vita indipendenti ed esclusivi. Nel corso del tempo, tuttavia, si è affermata la consapevolezza, da parte dei più, che vede questi, come snodi di un sistema relazionale complesso, che si declina più al plurale che al singolare. Componenti in relazione, spesso non sempre in continuità d'intenti tra loro, la cui interazione dinamica definisce i concreti campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili o meno, per le persone ed i gruppi sociali, modelli, abitudini, significati. È in questi plurali e molteplici spazi di mediazione che si realizzano i processi educativi.

In questo senso, oltre gli ambienti e le situazioni più formalmente deputate a educare e formare – la scuola declinata in tutti i suoi gradi ed istituzioni –, vi sono, poi, tutta una moltitudine di spazi ed ambienti ulteriori, che rappresentano delle importanti risorse educative e formative. A condizione, però, che i diversi attori in gioco siano in grado di riconoscersi reciprocamente e riconoscersi come interconnessi. Due condizioni che non vanno date per scontate.

Quando queste risultano soddisfatte, si verificano le premesse per l'instaurarsi di quella che, con un'espressione oggi di gran moda, viene celebrata come "comunità educante". Tale espressione non è nuova nel dibattito pedagogico, ma si è arricchita nel tempo di significati e prospettive diverse.

Già a partire dagli anni Settanta del secolo scorso si era avvertita l'esigenza di ripensare i tempi e gli spazi dell'educazione oltre la scuola (Faure *et al*., 1972), in un'ottica che via via prenderà la forma di educazione permanente, capace di riconoscere l'ubiquità dei processi formativi lungo tutto l'arco della vita e nei diversi contesti sociali.

Oggi questa locuzione è tornata al centro di documenti, pratiche e discorsi sulle politiche educative, assumendo, come nel caso di termini simili essa associati, quali ad esempio "partecipazione", una funzione normativa

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

che connette *acriticamente* il linguaggio specialistico, la riflessione pedagogica e l'azione politica.

Oltre il facile slogan, la comunità educante può, altresì, essere intesa come un orizzonte che invita a guardare all'educazione come una esperienza diffusa, non solo nel senso topologico del termine, ma che chiama ad un coinvolgimento sostanziale di molteplici attori – istituzionali o meno – secondo modalità che vanno anche inventate ex novo. Un coinvolgimento che non si può limitare ad un'adesione esclusivamente formale, di facciata, e che non può realizzarsi se permangono, da parte di alcuni attori atteggiamenti prevaricatori sugli altri.

Si pone, quindi, la necessità di interrogarsi su come essa possa concretamente prendere corpo, da un lato, nelle relazioni quotidiane che attraversano la vita della scuola e nei servizi educativi, dall'altro nelle reti territoriali che provano a rendere stabile e strutturata la collaborazione tra soggetti diversi.

Per comprendere cosa significhi davvero "comunità educante" è utile partire dall'interno della scuola e dei servizi educativi, dalle relazioni quotidiane che coinvolgono docenti/educatori, dirigenti/coordinatori, bambini e bambine/ragazzi e ragazze, famiglie: microcosmi in cui si riflettono tensioni, alleanze e potenzialità.

Accanto a questa dimensione interna, la comunità educante si allarga al territorio: associazioni, enti locali e organizzazioni che gravitano intorno al mondo educativo e che, attraverso strumenti come i patti educativi e la coprogettazione, possono trasformare la collaborazione in progettualità condivisa.

Infine, questa prospettiva non può essere letta in modo acritico e senza interrogarsi anche su gli impatti che genera. La comunità educante rischia di restare un'espressione vuota se non diventa infrastruttura sociale stabile, capace di contrastare la povertà educativa e di farsi dispositivo di giustizia ed equità, concretamente visibile.

Tesi 2. *Comunità educante, ecosistema socioeducativo e ruolo della scuola. La scuola, in quanto istituzione formalmente riconosciuta e dotata di legittimità educativa, deve assumere una leadership ecologica nella costruzione dell'ecosistema socioeducativo territoriale, promuovendo co-progettazione, co-responsabilità e integrazione tra agenzie formali, non formali e informali*

Se la scuola è il fulcro dell'educazione formale di un territorio, non è l'unica agenzia educativa: centri culturali, istituzioni religiose, associa-

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

zioni, gruppi amicali informali, centri di aggregazione e tanto altro condizionano l'orizzonte educativo-culturale di chi il territorio lo frequenta. Attorno ad ogni scuola si costruisce implicitamente una comunità. Implicitamente perché non è data da codifica formale, ma frequentazione stabile. È una comunità fatta di dirigenza, docenti, educatori, personale, studenti, famiglie, servizi ad ampliamento dell'offerta formativa. Tutte queste persone riconoscono il legame con la scuola, ma non sempre si sentono solidali tra loro o vivono il frequentare la scuola con senso di appartenenza. Da qui il rischio che "comunità educante" diventi un'espressione vuota, usata per ottenere la collaborazione ora degli uni ora degli altri. Il concetto di "comunità" presenta poi altri aspetti di criticità: porta con sé sentimenti di appartenenza, di contrasto alla solitudine, di accettazione, però è definita dai suoi confini che escludono sempre qualcuno. Questa ambivalenza stride con la necessaria natura condivisa e negoziata del progetto educativo. Un approccio diverso vede il territorio come potenziale ecosistema socioeducativo inteso come gruppo di agenti sociali, educativi e comunitari (formali, non-formali e informali) che si impegnano intenzionalmente a mettere insieme competenze diverse e condividere responsabilità educative, co-progettando e co-implementando un progetto educativo comune per tutti gli attori coinvolti.

Creare intenzionalità, co-responsabilità e coerenza nell'azione educativa tra tutti gli agenti prevede processi complessi che possono essere innescati da una leadership interpretata in senso ecologico, che spinga verso la costruzione di precise condizioni culturali (condivisione di visione, scopi, linguaggio, momenti formativi), sociali (capitale sociale, fiducia, collaborazione) e materiali (infrastrutture, tempi, spazi, sostenibilità). All'interno di un intreccio di relazioni che può diventare ecosistema socioeducativo la scuola è un'istituzione riconosciuta, con un'organizzazione ed un organigramma definito, rapporti stabili con le altre istituzioni del territorio e una mission chiara. Queste caratteristiche le consentono potenzialmente di assumere un ruolo trainante nella costruzione delle condizioni necessarie a trasformare un gruppo di agenti educativi di un territorio in un ecosistema educativo forte e resiliente.

Ci sono molti motivi per i quali la scuola dovrebbe assumere questo ruolo. Per compiere la sua missione educativa, deve entrare in relazione e mettersi in ascolto dei mondi in cui i ragazzi abitano, coordinandosi con le altre leve presenti nelle loro vite per innestare un percorso virtuoso di crescita. Allo stesso tempo la condivisione di un progetto educativo che non riguardi solo studentesse e studenti, ma si allarghi e comprenda gli altri attori del territorio, diventa volano per crescita e sviluppo territoriale e creazione di identità multidimensionale allo stesso tempo aperta e condivisa.

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

L'ascolto reciproco tra agenti del territorio consente, sul piano educativo, di non partire da una teoria del deficit, di cosa manca a quello studente, o al territorio, o all'offerta educativa di quel luogo, ma ad una visione di potenzialità e di ricchezza. La scuola può servire da collettore degli elementi di conoscenza e competenza del territorio e promuovere la co-progettazione e co-implementazione di un progetto educativo comune, in questo modo promuovendo nuovo sapere e sviluppare delle competenze.

Attorno ad un progetto educativo comune per tutti si superano le differenze culturali e religiose, i preconcetti e si costruisce un linguaggio ed un sistema valoriale minimale comune a partire da obiettivi condivisi. Da questo incontro ed apertura la scuola può trovare spunti per ampliare ed arricchire il proprio curricolo, per variare i contenuti attraverso cui sviluppare le competenze previste, per modificare delle strategie rendendole più efficaci, consentendo agli altri nodi dell'ecosistema socioeducativo di riconoscersi maggiormente nella proposta. La condivisione di approcci nuovi, la costruzione di percorsi comuni di formazione, la collaborazione ad affrontare le tematiche della vita della scuola, l'ascolto dei punti di vista reciproci e delle osservazioni svolte da ognuno nel proprio ambito sono passaggi fondamentali per la costruzione di un ecosistema socioeducativo. La scuola, ponendosi come nodo di raccordo e di mediazione dell'ecosistema socioeducativo, può diventare un forum, dove confrontarsi su idee, problemi, questioni aperte, che riguardino la scuola, il quartiere, la città o la società. Un luogo dove ci sia spazio per le idee di tutti, nel rispetto di tutti.

Tesi 3. *I significati e gli attori della comunità educante. La comunità educante rappresenta un'infrastruttura territoriale dell'apprendimento permanente, costituita da una pluralità di attori sociali che, attraverso patti educativi e pratiche di co-progettazione, rendono l'educazione un processo collettivo, continuo e concretamente orientato al benessere e alla crescita dei minori*

"Comunità educante" è un'espressione che in ambito educativo si legge e si scrive in una pluralità di documenti e contesti con accezioni non sempre definibili con chiarezza. Si tratta di un'espressione polisemica dall'ampia estensione di significato che paga il pegno di non essere patrimonio del linguaggio comune, ma di ricadere in quella terra di mezzo tra il linguaggio tecnico specialistico, la riflessione educativa e la documentazione.

In questa terra di mezzo spesso esistono professioni di fede e talismani e si rende quantomeno utile un'operazione di chiarificazione per cercare

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

di restituire a questo termine un senso. Questo è possibile solo a patto di individuare definizioni che possano essere intese come terreno comune di lavoro educativo, di un lavoro in grado di avere un effetto reale e duraturo sui contesti sociali, in chiave di miglioramento educativo e progettuale.

In questa direzione è possibile guardare alla definizione che ne dà Save the Children[1]:

> La comunità educante è l'insieme degli attori territoriali che si impegnano a garantire il benessere e la crescita di ragazze e ragazzi. Di che attori territoriali parliamo? Come si interfacciano e qual è il loro scopo?
> – Con attori territoriali si intendono tutte quelle figure che fanno parte di una zona di una città, di un quartiere o di un Paese che operano sul territorio a scopi diversi. Per fare degli esempi concreti: sono le associazioni culturali e sportive, gli oratori, le istituzioni, le organizzazioni non governative, le famiglie, i docenti, il personale scolastico e possono farne parte anche le aziende. Sono questi ed altri micromondi che, per quanto riguarda la comunità educante, gravitano intorno ad un nucleo ben preciso: la scuola.
> – Questi attori possono formalizzare la collaborazione attraverso la costituzione di patti educativi di comunità, basati sulla co-progettazione e corresponsabilità dell'azione realizzata su ogni specifico territorio, che hanno come obiettivo ultimo il benessere e la crescita di bambini e ragazzi da un punto di vista educativo, formativo e di costruzione del loro futuro.

Il documento enuclea alcune chiare accezioni di senso. La prima è riconducibile all'individuazione concreta degli attori che costituiscono la comunità educante con un obiettivo di costruzione del benessere. Si tratta di "attori territoriali" e, dunque, di Enti o associazioni di persone che trovano un luogo comune nella costruzione del futuro. E questa è la seconda accezione di interesse: non basta essere un attore sociale, occorre avere un impegno educativo nel territorio, portando in questo sistema un valore aggiunto.

Questa prospettiva trova una possibile traduzione operativa nei patti educativi[2], ossia dall'esistenza di accordi formali che vincolano i partecipanti a un'azione comune e che portano proprio alla dimensione della progettazione.

Perché la comunità educante esca dal piano retorico, infatti, occorre che sia strutturata e resa operativa attraverso politiche pubbliche. Nel Manifesto di Save the Children *Illuminiamo il Futuro*[3] viene descritta

1. www.savethechildren.it/blog-notizie/cosa-e-una-comunita-educante-e-come-costruirla-7-suggerimenti.

2. www.indire.it/progetto/osservatorio-nazionale-sui-patti-educativi/.

3. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-indicazioni-per-il-contrasto-della-poverta-educativa.

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

ad esempio l'esperienza dei Punti Luce, sottolineando che solo attraverso interventi territoriali sistemici, integrati e partecipativi, in cui scuola, famiglia, enti locali, terzo settore e giovani stessi agiscono in sinergia, si possono costruire risposte efficaci. Il report di Save the Children propone sei ambiti di intervento: spazi pubblici a misura di minore, accesso gratuito alle attività educative e culturali, professionalità degli operatori, co-progettazione territoriale, benessere psicosociale e protagonismo giovanile. L'efficacia di questi interventi dipende dalla loro interconnessione e dalla stabilità nel tempo. È in questo intreccio sinergico che si manifesta una reale comunità educante, una comunità di pratiche, uno spazio di co-progettazione e ricerca.

In tal senso, anche l'idea di *learning cities* descritta da Osborne *et al.* (2013) offre un'interessante cornice teorico-operativa. Una "città che apprende" è quella che mobilita tutte le sue risorse educative, culturali, economiche e civiche per creare condizioni di apprendimento permanente e inclusivo, capaci di rispondere alle sfide della contemporaneità, tra cui le crescenti disuguaglianze educative e sociali. La comunità educante, quindi, si configura come infrastruttura territoriale dell'apprendimento, non episodica né emergenziale, ma organica e continua, solo superando la frammentazione degli interventi e la logica progettuale a termine. La co-progettazione tra attori pubblici e privati deve essere accompagnata, quindi, da una governance territoriale integrata e capace di accountability.

Solo a queste condizioni il costrutto di "comunità educante" può superare il rischio di una banalizzazione nel senso retorico di una pura individuazione di soggetti che concorrono a un generico miglioramento sociale. La progettazione, infatti, obbliga a precisare fini e mezzi, a valutare l'impatto e a capire in quale direzione andare, eventualmente rimodulando gli interventi; altrimenti detto, obbliga alla concretezza e all'azione in una dimensione necessariamente sociale e collettiva.

Tesi 4. *Comunità educante e giustizia sociale. Intesa come dispositivo strutturale di giustizia sociale, la comunità educante deve essere orientata all'espansione delle capabilities individuali e collettive, promuovendo equità, sostenibilità e partecipazione democratica attraverso alleanze educative territoriali e il riconoscimento pieno delle professionalità pedagogiche*

La problematizzazione del costrutto di povertà educativa, anch'esso complesso e multidimensionale, permette di uscire da una visione assistenziale e promuovere un approccio in linea con la prospettiva delle *capabi-*

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

lities di Nussbaum: non è sufficiente garantire risorse o pari opportunità formali perché siano accessibili e permettano di sostenerne concretamente i progetti di vita. In questa cornice, la comunità educante può divenire il contesto sociale capace di espandere o comprimere le *capabilities* dei più giovani, progettando percorsi educativi mirati all'equità, alla sostenibilità e al benessere.

I risultati della ricerca in campo pedagogico possono fornire un supporto fondamentale ai policy-maker nell'individuazione dei fattori protettivi e dei presupposti necessari per una co-progettazione efficace che tenga conto delle specificità di ciascun contesto. È inoltre fondamentale riconoscere, anche a livello normativo e contrattuale, le professionalità pedagogiche e educative troppo spesso relegate a ruoli ancillari e precari, sostenendo, ad esempio, la creazione di équipe multi-professionali di co-progettazione di servizi e interventi educativi che ne valorizzino i saperi e le esperienze.

Costruire comunità educanti, intese dunque fuor di retorica quali dispositivi strutturali di giustizia sociale, significa dunque investire, con visione e continuità, nelle alleanze educative territoriali come presidi di democrazia e cittadinanza.

2. Conflitto, dissenso e auto-eco-determinazione sociale

Piergiuseppe Ellerani, Manuela Fabbri, Manuela Ladogana, Elena Mignosi, Luisa Zecca

Tesi 1. *Il conflitto come dimensione costitutiva dell'esistenza e dell'educazione è intrinsecamente correlato con l'esistenza umana. Il conflitto non è un'anomalia o una devianza dell'esperienza umana, ma un elemento costitutivo dell'esistenza e, in particolare, dell'educazione. Comprenderlo come fenomeno fisiologico permette di trasformarlo da ostacolo a risorsa formativa*

Sebbene esso sia considerato, il più delle volte, solo nella sua accezione negativa, sul piano educativo e pedagogico è fondamentale "invertire tale tendenza iniziando a considerare i conflitti come fattore ineludibile dell'esistenza umana. A scuola, in famiglia, nella società civile, la sfida consiste nel riconoscerli nella loro specifica entità e apprendere a gestirli nella maniera più propositiva per la singola persona e per la collettività" (Portera, 2012, p. 54).

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

In un'epoca in cui ci si muove, conflittualmente, tra istanze di universalità e bisogno di comunità, tra esperienze di de-territorializzazione e bisogno di ri-territorializzazione, diventa indispensabile individuare percorsi di condivisione e dialogo per costruire condizioni di giustizia e libertà. Le scienze dell'educazione (e quelle umane e sociali) sono chiamate allora a confrontarsi sui temi del conflitto, assumendolo come campo di studi e di ricerche (Farnè, 2005; Portera, 2012).

Peraltro, dal punto di vista specificamente pedagogico, «il conflitto è una dimensione di per sé fisiologica e non patologica dell'educazione» (Farnè, 2005, p. 46).

Tesi 2. *Il conflitto come risorsa formativa e trasformativa nella pedagogia laica. Nella prospettiva della pedagogia laica, il conflitto diventa una risorsa educativa in grado di promuovere il pensiero critico, la cittadinanza attiva e la trasformazione sociale, purché sia gestito in modo dialogico e riflessivo*

Quello del conflitto è un tema centrale della pedagogia laica per le sue potenzialità formative e trasformative in una cornice di cittadinanza attiva. A fronte di un mondo sempre più complesso, in cui tutto è connesso ma all'interno del quale si producono drammatiche disgregazioni (Ceruti, Bellusci, 2021), la partecipazione attiva e i processi creativi costituiscono una modalità privilegiata per sviluppare il pensiero critico e per promuovere la cittadinanza, poiché sono intrinsecamente legati alla considerazione, al confronto e alla negoziazione dei diversi punti di vista; il conflitto che nasce da tali processi riveste quindi una rilevanza fondamentale sia in termini concettuali che operativi nella riflessione sui nostri tempi.

A livello individuale e di gruppo, il conflitto si interfaccia con la psicologia, la pedagogia e la sociologia per la sua valenza psicologica, cognitiva, formativa, sociale.

Dal punto di vista cognitivo, porre un problema da risolvere ad almeno due soggetti genera un conflitto che è legato alle differenze di approccio, procedurali, conoscitive e agli stili di apprendimento. È stato da tempo dimostrato che, grazie a tali differenze, ci sarà un apprendimento più ricco, a prescindere dal fatto che, rispetto al compito, ci siano partecipanti più competenti di altri che possano in qualche modo fungere da tutor (Vygotskij, 1935; Doise & Mugny, 1986).

Per quanto riguarda la dimensione di gruppo, da un punto di vista dinamico, fin dalle origini della psicologia sociale, è stato rilevato che è grazie al conflitto, e alle procedure messe in atto per risolverlo, che si genera cambiamento e apprendimento (Lewin, 1948).

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

Esso non è, però, automaticamente produttivo: può, al contrario, confermare o rafforzare le logiche di potere se le tensioni si polarizzano in modo irriducibile e non sono convertite in un processo riflessivo o trasformativo. È quindi necessario evitare che domini la logica della prevaricazione o della "tolleranza passiva", cercando di riconoscere il conflitto nelle sue diverse forme (di potere, culturale, sociale) per poterlo trasformare in azione educativa.

Nel momento in cui, attraverso il conflitto, si accresce la consapevolezza individuale e/o di gruppo, esso assume una valenza emancipatrice e liberatoria: «il conflitto, se vissuto nel dialogo, è condizione di liberazione» (Freire, 1971).

Sul piano pedagogico, il conflitto assume, pertanto, una valenza sia formativa che trasformativa. Formativa, perché è insito nell'apprendimento attivo, nella costruzione condivisa di significati e nell'acquisizione di competenze relazionali, critiche ed etiche; trasformativa, perché può modificare le relazioni educative, la partecipazione degli studenti, il modo di concepire la comunità di apprendimento e i contesti sociali: chi educa, in questa prospettiva, ha il ruolo di facilitatore della gestione del conflitto e ha la responsabilità rispetto alla creazione di un "spazio comune" in cui la diversità è valorizzata come risorsa.

La sfida di un pensiero laico (antidogmatico e plurale) è, dunque, quella di riconoscere il conflitto e di porre la gestione del conflitto al centro dell'intervento pedagogico indossando l'abito del dissenso (Frabboni & Pinto Minerva, 1994): cioè, assumendo uno sguardo critico sulla società, perennemente rivolto in avanti, verso l'inattuale e l'Utopia.

Se la laicità è una "dimensione della libertà" (Pinto Minerva, 2007), un elemento fondamentale per la convivenza, la formazione di pensiero e personalità autonome in grado di autodeterminarsi rinvia, inequivocabilmente, a quello spazio dell'ascolto, del confronto, della discussione e del dialogo intersoggettivo e interculturale: del conflitto, appunto, inteso come opportunità per la crescita individuale e collettiva.

Tesi 3. ***Il dissenso come espressione di libertà e anticipazione dell'acquisizione dei diritti. Il dissenso, inteso come pratica di libertà e dispositivo epistemologico della democrazia sostanziale, costituisce per la Pedagogia laica una dimensione strutturale della formazione civica, poiché attraverso l'educazione al conflitto e alla critica delle istituzioni si promuove la consapevolezza dei diritti, la trasformazione dei rapporti di potere e l'espansione della cittadinanza democratica***

La Pedagogia è laica se assume il dissenso come dimensione strutturale della definizione e ricomposizione di comunità nelle società democrati-

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

che; l'educazione al dissenso, come educazione alla cittadinanza democratica è, per questo, oggetto della sua ricerca, radicandosi nell'idea che nelle società dinamiche e plurali i criteri di cittadinanza delle istituzioni, che definiscono ciò che è lecito da ciò che non lo è, sono sottoposti a tensioni continue e ridefinizioni, rifiutando forme di cristallizzazioni e identità definite a priori (Zagrebelsky, 2007).

Una pedagogia laica è in ascolto dei movimenti delle comunità che dissentono per orientare la propria ricerca su oggetti rilevanti per i soggetti e per le comunità su cui discute, e in quanto filosofia della prassi e prassi di filosofie educative, per cui orienta l'azione, verso le politiche educative. Inoltre, i contesti educativi, dove l'educazione è prassi e pragmatica pubblica e, non sempre, accessibile (formale, non formale, informale), accolgono le comunità e i soggetti stessi portatori anche di dissenso, più o meno celato, con lo scopo di formare, per effetto riproduttivo, alla conoscenza dei diritti, delle dinamiche del potere istituzionale, delle leve strategiche con cui il potere agisce, dando ai più giovani, o a chi è in formazione, strumenti interpretativi degli stessi dispositivi trasformativi di cui sono parte.

Il dissenso è concepito come elemento costitutivo della democrazia sostanziale e compiuta, espresso nella Carta costituzionale nazionale (1948), nelle carte internazionali sui diritti umani, civili e politici (1948, 1966, 1976) e dell'infanzia e dell'adolescenza (1989).

Il dissenso riguarda i rapporti di potere tra individuo e società, tra legalità e legittimità, tra giustizia e legalità.

La Carta costituzionale tutela la "libertà di pensiero" in termini di libertà di opinione individuale, sociale e politica critica che si comunica individualmente o in modo organizzato e mass-mediatico, "riunendosi pacificamente" e garantisce "l'obiezione di coscienza".

Il dissenso esprime per l'individuo o un gruppo, che si riconosce come tale, informale o organizzato, la possibilità di essere liberi e, nella repubblica democratica, di essere riconosciuti, ma anche di generare spostamenti culturali, crisi, rotture oltre i confini dello status quo, ma "nei limiti della Costituzione" in caso di leggi contrarie o contraddittorie ai valori della carta stessa.

Il dissenso in democrazia ha propri spazi istituzionali, è tutelato, ma anche occupa in modo arbitrario spazi di espressione non istituzionali poiché trova corpo, voce e spazio, oltre la dematerializzazione, in luoghi culturali di incontro tutte le volte in cui il diritto positivo entra in conflitto con principi costituzionali o nuove etiche comunitarie.

Da un lato il dissenso è garanzia di democrazia, anticorpo delle autocrazie e degli autoritarismi, dall'altro è motore di rivoluzioni culturali e

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

sociali che possono modificare lo statuto esistente o ampliare i diritti anche in senso istituzionale.

Esempi del movimento dal dissenso a nuovi paradigmi culturali fino a potenzialmente diventare diritti acquisiti sono stati e potranno essere il diritto all'obiezione di coscienza al servizio militare, i diritti dei detenuti, ma anche i diritti al fine vita e all'autodeterminazione, alla maternità surrogata, come lo sono stati il diritto all'aborto, al divorzio, le riforme del diritto di famiglia, e come potrebbero essere i diritti LGBTQ+ con sentenze della Corte Costituzionale che riconosce la vita famigliare e, nel 2016, con il riconoscimento delle unioni civili o l'istituzione degli asili nido grazie al movimento UDI (Unione Donne Italiane). Il dissenso sociale e di classe, seguendo quest'ultimo caso, in riferimento al lavoro delle donne, è stato una componente essenziale per la messa al centro delle attività di *caregiving*, legate alla riproduzione sociale. I lavori di cura che costituiscono gli esseri umani come esseri sociali si traducono in azioni di costruzione di comunità, produzione di significati, dimensione socio-etica e "disposizioni affettive". Nel Novecento la nascita dei servizi per l'infanzia ha dato nuove forme alla riproduzione sociale (Fraser, 2022), anche alla luce dei nuovi diritti, ma nella società contemporanea assistiamo a nuove modalità di privatizzazione iper-liberiste dei servizi che mercificano l'educazione sin dalla prima infanzia.

In tutti questi casi il dissenso come pratica di discorso pubblico e di azione politica collettiva avrebbe lo scopo di continuare ad alimentare il tema della garanzia dei diritti e della loro "applicazione".

Le critiche al dissenso come dimensione essenziale delle comunità si fondano sull'ipotesi che il dissenso porti alla decostruzione relativista dei valori fino a perderne significati proponendo una visione iper-relativista della formazione umana senza limiti e tollerando contraddizioni e opposti non coniugabili. Questa opzione evoca quanto Bobbio scriveva nel 1955 sostenendo che il grande problema dell'umanità non fosse il rapporto tra fede e ragione filosofica, il pensiero debole non avrebbe alcun peso, ma la visione contrapposta a quella della fede è la visione della scienza, scienza che muove grazie imprese radicali e sperimentazioni. La Pedagogia occidentale europea, come scienza politica delle prassi educative collettive, assume la differenza come concetto e quindi il dissenso come pratica perché, come detto, fin qui, fonda la sua azione su principi di etica condivisa e istituzionalizzata nel secondo dopoguerra, radicata nel retroterra dei movimenti di educazione progressiva e nei movimenti sociali progressisti ed emancipatori radicali.

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

Tesi 4. ***L'autodeterminazione come orizzonte regolativo e pedagogico del diritto e della democrazia sostanziale. L'autodeterminazione rappresenta l'orizzonte regolativo dell'agire educativo e politico, in quanto processo triadico di autonomia, autodirezione e co-progettazione collettiva che consente ai soggetti di divenire agenti riflessivi e responsabili nella costruzione del bene comune, fondando la democrazia su una prassi di libertà sostanziale e partecipata***

La pratica del dissenso che conduce anche al riconoscimento delle soggettività, non è ancora sufficiente senza la sua traduzione giuridica in diritti esigibili, seppure l'autodeterminazione come conseguenza del riconoscimento della soggettività e come processo e fine utopico, assuma quell'"orizzonte di senso" che guida l'azione educativa e politica.

Nel quadro introduttivo, l'autodeterminazione è resa vitale da una radice pedagogico-politica, che non può mai essere neutrale, il cui impegno è riconoscere una sorta di inesauribile forza di rottura nei confronti di qualsiasi situazione politica che risulti fonte di offuscamenti e di contraddizioni; nel contempo, essa ha la responsabilità di formare i cittadini a una sensibilità e a una competenza politica adeguatamente convincenti (Bertolini, 2003). Il lessico dell'autodeterminazione si avvicina alla trasformatività considerata dall'agire educativo, espressione di una Pedagogia sempre impegnata in una qualche direzione, a decidere quale senso dare alla storia, alla società, alla cultura, ai valori: a scegliere tra conservazione e progresso (Frabboni, 2012). L'autodeterminazione diviene esercizio riflessivo e pratico della consapevolezza politica: partecipazione, responsabilità, potere di pensare, fare, discutere, scegliere, decidere, ma anche, dissentire, contestare, scioperare, cambiare, trasformare, in un pieno movimento agentivo soggettivo, appropriazione di autonomia, criticità, eticità e responsabilità e di proiezione collettiva. In questa traiettoria, l'autodeterminazione abita la trama intersoggettiva, in quanto categoria fondativa dell'esistenza e della costruzione della realtà umana in cui si radica la dimensione pubblica dei diritti.

L'azione politica è essenzialmente sempre l'inizio di qualcosa di nuovo, e in quello spazio abbiamo realmente il diritto di aspettarci dei miracoli, dove l'autodeterminazione diviene la capacità di inizio, in comune, nella pluralità (Arendt, 1985). L'esigenza è di sostanziare sempre più le democrazie dotandole di una cultura e di una prassi i cui diritti fondamentali non possono essere sottratti agli individui dall'arbitrio della maggioranza (Nussbaum, 2011), nelle l'educazione a pensare è compito politico e l'agire in accordo con altri per il bene comune implica un inventare e dare corpo a mondi di esistenza (Mortari, 2004).

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

Dentro questo quadro, l'autodeterminazione assume un profilo processuale e triadico: dall'autonomia (capacità di scelte critiche), all'autodirezione (gestione intenzionale dei percorsi), fino all'autodeterminazione (potere di ridefinire le condizioni di esistenza), incidendo sul contesto sociale e culturale, nutrendosi di continua riflessività e progettualità in-comune, verso la vitalità e progettualità esistenziale (Bertin, 1968; 1982). Una pedagogia della scelta – progressista – apre a una dimensione aspirativa, ovvero a quella *capacity to aspire* (Appadurai, 2004) come facoltà di prefigurare futuri plausibili e praticabili, individuali e collettivi.

L'autodeterminazione come orizzonte regolativo e pedagogico orienta l'educazione a coniugare diritti e doveri, libertà e legami, aspirazioni e limiti del vivente; una sua declinazione "eco" e "sostenibile" impegna i mondi dell'educazione. Buone pratiche educative, politiche del diritto e spazi democratici vitali sono le condizioni perché quel "fine utopico" dell'auto-ecodeterminazione diventi direzione concreta dell'agire, oggi.

Tesi 5. ***Autodeterminazione ed eco-determinazione nei/dei territori. L'autodeterminazione, reinterpretata come eco-determinazione, diviene principio pedagogico e politico di riconciliazione tra società e natura, poiché fonda la libertà dei soggetti e delle comunità sulla capacità di governare i propri metabolismi territoriali entro i limiti ecosistemici, generando istituzioni apprendenti orientate alla sufficienza, alla cura e alla giustizia ecologica***

Sia lo stato della democrazia che la direzione ipercapitalistica e liberista regolata dai profitti – anche nel mercato della conoscenza – costringe a riformulare il problema: non "quanto crescere", ma come organizzare i metabolismi territoriali (Saito, 2024) (energia, cibo, mobilità, edilizia, rifiuti) entro i vincoli degli ecosistemi. L'autodeterminazione, in questo quadro, non significa mera autonomia decisionale; implica facoltà di scelta informata sui flussi materiali, sulle tecnologie e sulle istituzioni che li regolano. L'eco-determinazione, a sua volta, non è fatalismo naturalista: è la consapevolezza che ogni progettazione sociale è credibile solo se rientra nei ritmi di rigenerazione dei suoli, delle acque, della biodiversità e dell'atmosfera.

Da questa permessa, appare pertinente la critica del *metabolic rift* a frattura tra i cicli naturali e i processi socioeconomici (Saito, 2023). La modernizzazione capitalistica, concentrando la produzione e separando consumatori e produttori dai luoghi della rigenerazione ecologica, destruttura i circuiti di materia e i nutrienti, mentre la logica del valore di scambio tende a ignorare la riproduzione della natura e della vita. Il dissenso

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

e l'antagonismo verso una visione dematerializzata della realtà – della quale la pedagogica potrebbe essere guida critica – dovrebbe ricomporre il metabolismo società-natura attraverso l'individuazione di beni comuni, del diritto a salvaguardarli come patrimonio collettivo, e di pianificazione democratica e de-mercificazione di ambiti essenziali (energia, cibo, cura, istruzione). Il che porta a superare la logica dei puri tecnicismi "verdi" incapaci, da soli, di risolvere le crisi: occorre un progetto politico che riorienti produzione, consumo e tempo di vita verso sufficienza, prossimità e cooperazione (Saito, 2023), dove rallentare (Saito, 2024) piuttosto che accelerare (Rosa, 2015) non è rinuncia, ma strategia di libertà – tempo liberato dal lavoro eterodiretto, economie di riparazione e cura, filiere corte che ricuciono la distanza fra città e campagna – della quale istruzione, educazione e formazione co-disegnano le traiettorie.

La ricomposizione del metabolismo richiede alfabeti per vedere connessioni, disegnare circuiti di feedback, cogliere gli effetti a cascata delle scelte; l'ecologia della mente necessita di oggetti concreti – acqua, suolo, energia, alimentazione – con i quali generare riconversione. Dalla prospettiva pedagogica l'eco-determinazione è un compito di apprendimento collettivo. Non si tratta di imporre dall'alto vincoli "naturali", ma di costruire istituzioni in cui cittadini, studenti, tecnici e amministratori osservano insieme i flussi, ne discutono i significati, deliberano cambi di cornice e ne monitorano le conseguenze.

Questa integrazione consente anche di ridefinire l'autodeterminazione come *capability* ecologica: diritto effettivo di una comunità di scegliere tra alternative realistiche, alla luce dei propri cicli biofisici e culturali. In tal senso, la politica territoriale non è mera gestione di competenze, ma cura di *commons* materiali e cognitivi (beni naturali, dati, conoscenze situate) che alimentano il giudizio pubblico.

La civiltà dell'antropocene ha accelerato senza imparare a vedere le retroazioni dei propri gesti: rallentare per riconoscere i pattern, ricomporre i metabolismi, liberare tempo e intelligenza per la cura è una via per il diritto al progetto esistenziale. L'autodeterminazione, così, non è il diritto astratto di decidere, ma la conquista faticosa di un'ecologia della libertà: la capacità di scegliere ciò che può durare nei luoghi che si decide di abitare, per tutte e per tutti, non solo dove si nasce. I luoghi dell'educazione, in questa prospettiva, non sono più un'istituzione subalterna alla crescita, ma il cuore riflessivo dei territori che apprendono a stare dentro i confini della Terra senza ridurre i diritti e sacrificare giustizia e dignità.

La ridefinizione dell'agenda ha bisogno di una pedagogia del diritto, della terra, della mente ecologica, nella quale indicare – basandosi sulle evidenze di ricerca interdisciplinare – il diritto all'apprendimento e allo

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

sviluppo delle intelligenze umane, capaci di pensare in modo ecologico e ecosistemico pensare e apprendere il cambiamento della democrazia economica (Bateson, 1984; 1977). Due implicazioni sono decisive per una nuova interpretazione dei territori come generativi *versus* estrattivi:

la prima riguarda i livelli di qualità ed estensione dell'educazione (life long, life wide, life deep). La correzione del *metabolic rift* modifica le cornici di riferimento (regole, ruoli, assunti) che definiscono ciò che consideriamo errore della nostra relazione con il mondo. Le transizioni tra livelli sono delicate e rappresentano il diritto all'autodeterminazione: chiedere a una comunità di "fare transizione ecologica" restando nel solco della correzione di un errore è insufficiente se non si toccano regimi d'uso del territorio, stili di vita, indicatori di successo, cioè le cornici e, in modo profondo, il cambiamento di paradigma.

La seconda implicazione è critica: quando una cultura considera "reale" solo ciò che ha prezzo, produce errori epistemologici che riverberano in errori ecologici. L'unità di sopravvivenza non è l'individuo isolato ma organismo-più-ambiente; disaccoppiare il diritto al benessere umano e il diritto degli ecosistemi alla loro salute, genera patologie sistemiche (Bateson, 1984). I luoghi educativi, nel loro insieme, divengono sedi per sviluppare una sensibilità alle differenze che fa la differenza, ovvero la capacità di percepire retroazioni, ritardi, soglie e non-linearità dei sistemi socio-ecologici, spostando il diritto allo sviluppo delle intelligenze con il tempo necessario all'evoluzione e non alla produttività economica.

3. Metodologie di ricerca con le comunità

Maja Antonietti, Giovanna Del Gobbo, Elena Luppi, Andrea Pintus, Angela Spinell

Tesi 1. ***Postura del ricercatore, responsabilità e ruolo: il ricercatore come figura di facilitazione. La postura del ricercatore nelle metodologie di ricerca con le comunità si configura come una pratica di riflessività etico-politica e di cura epistemologica, in cui la conoscenza non è atto di dominio ma di co-costruzione dialogica. Il ricercatore, in quanto facilitatore e custode delle relazioni, abbandona la posizione di osservatore neutrale per assumere un ruolo di mediazione critica, volto a generare processi di apprendimento reciproco, di negoziazione dei significati e di democratizzazione del sapere***

Nell'attuale panorama della ricerca educativa, il tema delle metodologie di ricerca con le comunità assume una rilevanza crescente, in connessione

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

con la riflessione sulla *pedagogia laica* e sulla necessità di ripensare il ruolo del sapere scientifico in relazione alla vita sociale. In un tempo attraversato da trasformazioni rapide e da una crescente complessità delle relazioni educative, la ricerca non può più limitarsi a descrivere o interpretare la realtà: è chiamata a interagire con essa, ad accompagnare i processi di cambiamento e a promuovere nuove forme di cittadinanza. La laicità della ricerca, in questa prospettiva, si configura come capacità di tenere insieme intrecciandole, pluralità e rigore, prossimità e distanza critica, emancipazione e responsabilità, in un equilibrio dinamico di spirito etico tra conoscenza e azione.

L'idea di *ricerca con* le comunità – piuttosto che *sulle* comunità – introduce una svolta concettuale che sposta l'attenzione dai soggetti osservati ai soggetti coinvolti, dal ricercatore/ricercatrice come esperto al ricercatore come facilitatore e co-costruttore di significati. Tale impostazione trova le proprie radici nei paradigmi costruttivisti e interpretativi, ma anche in una tradizione di ricerca critica e partecipativa che, a partire dal Novecento, ha intrecciato istanze epistemologiche e politiche. In questo quadro, la ricerca diventa un dispositivo di apprendimento collettivo e di trasformazione sociale, orientato alla produzione di conoscenza situata, negoziata e condivisa.

La metodologia della ricerca partecipata rappresenta, quindi, non solo un insieme di tecniche, ma una *postura epistemica e politica*: un modo di intendere la conoscenza come pratica relazionale e la scienza come spazio di corresponsabilità. Essa richiama l'idea deweyana della conoscenza come esperienza in continua revisione, la pedagogia freiriana dell'emancipazione e la riflessività schöniana come forma di pensiero pratico e critico. Tali prospettive convergono nell'affermare che il sapere pedagogico è inseparabile dall'azione e che ogni processo di ricerca autenticamente educativo deve generare, oltre ai dati, processi di consapevolezza e di trasformazione finalizzati ad un cambiamento.

Riflettere sulle metodologie di ricerca con le comunità significa, oggi, quindi ripensare il rapporto tra sapere, potere e democrazia. Nel contesto di una pedagogia laica, la ricerca non è un atto di appropriazione del mondo, ma un gesto di apertura, un modo di condividere il compito comune di comprendere e migliorare la realtà. Essa si fonda su una visione dialogica della conoscenza e su un'etica della responsabilità che rifiuta tanto la neutralità quanto il dogmatismo. La laicità della ricerca si manifesta nella disponibilità a mettere in discussione le proprie categorie, a riconoscere i limiti del proprio sguardo e a costruire verità provvisorie e condivise.

La postura del ricercatore, in questa prospettiva, si definisce come un equilibrio tra rigore e prossimità, tra distacco analitico e partecipazione empatica. Egli agisce come facilitatore di processi, custode delle relazioni

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

e garante della qualità riflessiva del percorso. La ricerca partecipata diventa così una pratica di cura, non solo verso i soggetti coinvolti, ma verso il sapere stesso: una cura che si traduce in attenzione ai contesti, rispetto delle differenze, trasparenza metodologica e impegno etico.

Le metodologie partecipative e collaborative – metodologie privilegiate dalla ricerca-azione alla ricerca-formazione – testimoniano che la produzione di conoscenza è anche una forma di formazione reciproca. Esse mostrano che la scienza dell'educazione non può essere separata dall'esperienza educativa, e che il rigore metodologico non è in contrasto con l'impegno sociale, ma ne rappresenta una condizione. La ricerca con le comunità, infatti, rende visibile ciò che la pedagogia laica afferma da sempre: che la conoscenza è un bene comune e che il sapere, per essere autenticamente educativo, deve contribuire a rendere le persone e le collettività più libere, più consapevoli e più capaci di trasformare il proprio mondo.

In conclusione, la ricerca collaborativa si configura come una pratica di *educazione democratica*, in cui ogni soggetto ha diritto di parola, di pensiero e di partecipazione. Essa rappresenta un modello che non separa teoria e prassi, ma le intreccia in un unico movimento di riflessione e azione. In questo senso, la ricerca con le comunità è un atto di laicità: un modo di abitare il mondo con pensiero critico, rispetto per la pluralità e fiducia nella capacità umana di apprendere insieme.

Riflettere sulle metodologie di ricerca con le comunità significa ripensare radicalmente il modo in cui si produce conoscenza in ambito educativo, interrogandosi non solo sugli strumenti e sulle tecniche, ma soprattutto sulla postura epistemologica e sulla responsabilità etico-politica del ricercatore. Ogni ricerca, infatti, è un atto di relazione e di potere: definisce chi parla, chi viene ascoltato, chi interpreta e chi è interpretato. L'idea di un ricercatore neutrale, osservatore esterno e distaccato, si rivela inadeguata a cogliere la complessità e la dimensione dialogica dei fenomeni educativi.

Gli stili epistemologici che orientano la ricerca educativa, pertanto, non possono essere intesi come cornici statiche o modelli normativi, ma come *posture conoscitive* dinamiche e situate. Essi definiscono non solo le strategie di indagine, ma anche la qualità della relazione che il ricercatore stabilisce con i contesti e con le persone coinvolte. In questo senso, la metodologia della ricerca non è mai neutra: essa implica una scelta di campo, un modo di intendere la conoscenza, il potere e la responsabilità etica dell'agire scientifico.

In un orizzonte ispirato al costruttivismo e alla fenomenologia ermeneutica, la conoscenza non è un rispecchiamento del reale, ma un processo di co-costruzione. Esso riconosce che la conoscenza non è una scoperta, ma una costruzione intersoggettiva: nasce nelle pratiche linguistiche, si nu-

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

tre delle relazioni sociali e si trasforma nei processi di comunicazione. La realtà, da questo punto di vista, non è un dato da osservare dall'esterno, ma un intreccio di significati prodotti nell'interazione tra soggetti, contesti e strumenti. Fare ricerca educativa significa dunque *co-costruire* sapere con gli attori sociali, riconoscendo la pluralità dei punti di vista e la legittimità delle diverse forme di esperienza.

L'opzione epistemologica laica consiste nel riconoscere la conoscenza come un bene comune, mai definitivo, sempre aperto alla revisione e al confronto. La laicità della ricerca non equivale pertanto a neutralità, bensì alla consapevolezza del proprio posizionamento: ogni atto conoscitivo implica scelte di senso, di linguaggio e di metodo. Il ricercatore laico è colui, quindi, che si espone al dialogo e al dubbio, accettando la contingenza del sapere e la parzialità del proprio sguardo in relazione con altri soggetti.

Tale impostazione implica necessariamente un ripensamento del ruolo del ricercatore, non è più colui/colei che osserva e analizza da fuori, ma un una *figura di facilitazione*: non impone significati, ma crea le condizioni perché questi emergano; non definisce univocamente i problemi, ma ne accompagna la negoziazione; non si colloca sopra il campo, ma dentro il campo, come parte di un sistema di relazioni che produce saperi. La sua competenza principale non è solo metodologica, ma *relazionale* e *riflessiva*: saper leggere le dinamiche, costruire fiducia, gestire la pluralità dei punti di vista, sostenere i processi di autoriflessione e di apprendimento collettivo.

La riflessività diviene la chiave di volta della postura del ricercatore. Essa non coincide con una mera introspezione, ma implica la capacità di interrogare costantemente il proprio posizionamento, i propri presupposti e le proprie pratiche. La riflessività come atto politico, nel senso più profondo del termine, ovvero quello di rendere visibili i rapporti di potere, le scelte di valore e le implicazioni sociali del fare ricerca. In tal senso, il ricercatore laico non si limita a produrre conoscenza, ma agisce una forma di cittadinanza epistemica fondata sulla responsabilità, sul dialogo e sulla giustizia.

In questo senso, la ricerca con le comunità è intrinsecamente dialogica. Essa si fonda sulla reciprocità, sull'ascolto attivo, sulla valorizzazione dei saperi locali e delle esperienze quotidiane. Il dialogo non è un semplice metodo di raccolta dati, ma un dispositivo epistemico che consente di costruire insieme ciò che si intende conoscere. Fare ricerca "con" i soggetti significa riconoscerli non oggetti di studio, ma co-produttori, dotati di competenze interpretative e di capacità critica.

Questo processo richiede sensibilità etica, immaginazione metodologica e consapevolezza politica, in un equilibrio che unisce rigore e umanità.

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

Fare ricerca con le comunità significa, in questo senso, partecipare a un processo di apprendimento reciproco, in cui conoscere e trasformare coincidono, e in cui la laicità non è neutralità, ma impegno critico per la pluralità e per la democrazia della conoscenza.

Questa impostazione rimanda a un'etica della ricerca come impegno civile e politico: ogni scelta metodologica ha conseguenze reali sulla possibilità dei soggetti di essere riconosciuti e di incidere sulla realtà che abitano. La ricerca educativa, in quanto pratica di conoscenza pubblica, deve quindi interrogarsi sulla propria funzione emancipativa. Ciò che conta non è solo ciò che la ricerca scopre, ma ciò che rende possibile: consapevolezza, dialogo, trasformazione.

Sul piano metodologico, la postura epistemica del ricercatore con le comunità può essere descritta come una pratica di *cura epistemologica*: cura delle relazioni, dei linguaggi, dei significati e dei contesti e si traduce in un'attenzione costante al processo relazionale. Il ricercatore deve essere capace di abitare la complessità, di tollerare l'incertezza, di sospendere il giudizio e di accettare la contraddizione come elemento generativo. La ricerca non procede per linearità, ma per iterazioni, ritorni, negoziazioni. La sua validità non risiede solo nella replicabilità, ma nella trasparenza del processo e nella coerenza interpretativa.

L'emergere dei *mixed methods* rappresenta un'evoluzione significativa in questa direzione. L'integrazione di strumenti qualitativi e quantitativi non è solo un'operazione tecnica, ma una scelta epistemologica: riconoscere che la realtà è multilivello e che nessun metodo, da solo, può esaurirne la comprensione. La contaminazione dei metodi, quindi, rispecchia la natura plurale della conoscenza e rafforza la sua funzione pubblica, dialogica, intersoggettiva.

All'interno di questo orizzonte, il linguaggio diviene una chiave di accesso alla realtà. L'analisi critica del discorso, in prospettiva foucaultiana, permette di cogliere come i saperi e le identità si costruiscano attraverso pratiche discorsive, e come il potere si manifesti nelle forme della parola, della rappresentazione e della norma. Il ricercatore-facilitatore, allora, è anche un decostruttore di discorsi, capace di far emergere ciò che resta implicito, silenziato, marginale.

La sua responsabilità è duplice: scientifica e politica. Scientifica, perché deve garantire rigore e trasparenza metodologica; politica, perché il suo agire incide sui, nei e per i contesti attraverso pratiche democratiche condivise. La ricerca con le comunità non è quindi mai neutra: è sempre un atto di impegno laico, orientato alla costruzione di un sapere che sia al servizio del bene comune.

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

Tesi 2. ***Tipologie di ricerca che promuovono impegno, coinvolgimento e partecipazione. Le metodologie di ricerca partecipata – dalla ricerca-azione alla ricerca-formazione – rappresentano un paradigma pedagogico di conoscenza come prassi trasformativa, fondato sulla reciprocità, sulla riflessività e sull'emancipazione cognitiva dei soggetti coinvolti. Tali approcci dissolvono la dicotomia tra teoria e pratica, ridefinendo la ricerca come dispositivo di democrazia epistemica e di apprendimento collettivo capace di generare cambiamento nei contesti sociali e professionali***

L'evoluzione recente del dibattito metodologico in ambito pedagogico ha evidenziato la necessità di superare la dicotomia tra ricerca "teorica" e ricerca "applicata", a favore di una prospettiva che riconosca la conoscenza come pratica sociale e trasformativa. Tale approccio si esprime in una costellazione di metodologie che condividono l'intento di generare processi di apprendimento condiviso e di cambiamento nei contesti in cui operano. Il paradigma partecipativo ha profondamente ridefinito il panorama della ricerca educativa, ponendo al centro la relazione tra conoscenza e cambiamento. Le diverse forme di ricerca partecipata – ricerca-azione, ricerca-intervento, ricerca-azione partecipata, ricerca-formazione – condividono una comune ispirazione: la volontà di superare il dualismo tra teoria e pratica, tra chi osserva e chi è osservato, per costruire processi di apprendimento condiviso.

L'idea di fondo che accomuna tali approcci è che la conoscenza non debba essere semplicemente prodotta *su* un fenomeno, ma *insieme* ai soggetti che lo vivono. Si tratta, come ha sottolineato la pedagogia critica, di un movimento che restituisce alle persone il potere di interpretare e di incidere sul proprio contesto, facendo della ricerca un'occasione di emancipazione cognitiva e sociale. In questa prospettiva, il confine tra il ricercatore e i partecipanti si fa poroso: entrambi contribuiscono alla costruzione della conoscenza, ciascuno a partire dalla propria posizione e dal proprio sapere situato. Il processo di ricerca diventa così un laboratorio di democrazia epistemica, in cui il sapere esperto si intreccia con il sapere esperienziale, e la produzione di dati si accompagna alla produzione di senso e di soluzioni operative.

Tra le declinazioni più note di questa famiglia metodologica si colloca la ricerca-azione, il cui paradigma originario, formulato da Kurt Lewin negli anni Quaranta del Novecento, si fonda sull'idea che l'azione e la conoscenza siano inscindibili. Il processo di ricerca-azione è ciclico e riflessivo: prevede una sequenza di fasi – analisi del problema, progettazione dell'intervento, attuazione, valutazione e nuova azione – che si alimentano

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

reciprocamente. Ogni ciclo produce un doppio esito: conoscenza sul fenomeno e trasformazione del contesto. In ambito educativo, questo approccio ha permesso di coniugare indagine e formazione, facendo dell'esperienza concreta il luogo privilegiato della riflessione e dell'apprendimento. La ricerca-azione si distingue così per la sua natura dialogica e processuale: non offre soluzioni precostituite, ma costruisce risposte situate e condivise, valorizzando l'esperienza come fonte di sapere. Da essa derivano alcune varianti significative, come la ricerca-azione partecipata e la ricerca-azione-formazione, che ampliano ulteriormente la dimensione cooperativa e riflessiva. Nella ricerca-azione partecipata, i membri della comunità non sono meri destinatari del cambiamento, ma *co-protagonisti* del processo di indagine. Le decisioni metodologiche – dalla formulazione delle domande alla scelta degli strumenti, fino alla restituzione dei risultati – vengono assunte congiuntamente, in un percorso che promuove l'autonomia e la responsabilità dei soggetti coinvolti. Questa forma di ricerca rappresenta un antidoto contro la logica estrattiva del sapere accademico, che tende a utilizzare i partecipanti come fonti di dati senza restituire loro valore e potere interpretativo. La ricerca-azione-formazione, invece, sottolinea la stretta connessione tra conoscenza, apprendimento e professionalità. Nata nei contesti di formazione degli insegnanti e degli educatori, essa assume che la ricerca sia al tempo stesso un processo di sviluppo professionale e personale. L'indagine sul proprio agire educativo diventa occasione di crescita riflessiva, in cui il professionista analizza criticamente le proprie pratiche, ne riconosce i presupposti impliciti e ne riformula il senso. In questo quadro, la formazione non è un momento separato dalla ricerca, ma ne costituisce parte integrante: la conoscenza si costruisce nella pratica e la pratica si rinnova attraverso la conoscenza.

Una declinazione ulteriore è rappresentata dalla ricerca-intervento, che pone l'accento sull'intenzionalità trasformativa del processo. Essa nasce dall'incontro tra il paradigma critico e la prospettiva sociologica della ricerca applicata, e trova nel campo educativo una sua piena espressione. L'obiettivo non è solo comprendere o valutare un fenomeno, ma promuovere un cambiamento consapevole nei sistemi sociali e organizzativi. La ricerca-intervento si configura come uno spazio di mediazione tra teoria e prassi, nel quale la conoscenza scientifica si traduce in decisioni operative e la sperimentazione pratica alimenta nuove teorie. Tale circolarità garantisce un apprendimento collettivo, nel quale i ricercatori e gli attori sociali condividono la responsabilità del processo.

Un aspetto metodologico cruciale di queste esperienze è la *restituzione* dei risultati. Nella ricerca partecipativa, la restituzione non coincide con la semplice comunicazione dei dati, ma costituisce un momento generativo

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

del processo conoscitivo. Essa implica la rielaborazione congiunta delle informazioni raccolte, la discussione dei significati e la co-costruzione di interpretazioni, attraverso un'azione di circolarità: il sapere si costruisce attraverso interazioni continue tra osservazione e azione, tra analisi e restituzione. In questo senso, la restituzione diventa un dispositivo pedagogico di riflessività collettiva, che consente alla comunità di rileggere sé stessa e di orientare le proprie scelte future. L'atto di restituire è, al contempo, un atto di *riconoscimento*: riconoscimento dei saperi locali, delle esperienze vissute e della dignità epistemica dei partecipanti. I risultati non sono dati conclusivi, ma tappe di un processo aperto, che si rinnova attraverso la riflessione condivisa. La validità della ricerca risiede nella sua capacità di generare consapevolezza, di modificare pratiche, di produrre apprendimenti.

La ricerca-formazione rappresenta forse la sintesi più compiuta di questa visione metodologica. Essa intreccia in modo organico la ricerca scientifica e la formazione professionale, coinvolgendo insegnanti, educatori, operatori e comunità come co-ricercatori. Il suo obiettivo non è soltanto produrre dati o teorie, ma favorire processi di apprendimento trasformativo. La dimensione formativa si manifesta nella possibilità, per i partecipanti, di sviluppare una *mentalità riflessiva*, intesa da Dewey come disposizione a interrogare costantemente l'esperienza, e da Schön come pratica continua di autoriflessione sull'azione. La ricerca-formazione, dunque, non si limita a trasmettere conoscenze, ma costruisce contesti di apprendimento in cui le pratiche vengono osservate, discusse e rielaborate collettivamente.

Infine, la dimensione valutativa, spesso trascurata nella ricerca partecipativa, acquista qui un significato specifico. La *valutazione formativa* è concepita come un processo continuo e riflessivo che accompagna la ricerca, non come una fase conclusiva. Essa consente di monitorare il percorso, di adattare le strategie, di generare feedback e di consolidare apprendimenti. La valutazione, in questo senso, è un atto dialogico che sostiene la trasformazione, non un giudizio esterno che la interrompe. Il ciclo della ricerca si chiude e si riapre continuamente: osservazione, azione, riflessione e nuova azione formano una spirale generativa di conoscenza e cambiamento.

La convergenza tra queste metodologie non sta tanto nella tecnica quanto nello spirito che le anima. Esse affermano una concezione della ricerca come pratica sociale, fondata sulla cooperazione, sulla reciprocità e sulla fiducia. Rappresentano, nel loro insieme, un paradigma di *ricerca democratica*, che rompe la gerarchia tra chi conosce e chi è conosciuto, e che riconosce a ogni partecipante il diritto di essere autore e non solo oggetto di sapere. In questo senso, la ricerca con le comunità non è semplicemente

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

una scelta metodologica, ma una dichiarazione epistemologica e politica: è il modo in cui la pedagogia laica si traduce in pratica di conoscenza condivisa e di emancipazione.

Tesi 3. ***L'impatto trasformativo della ricerca collaborativa. La ricerca collaborativa, in quanto pratica laica di conoscenza pubblica, produce un impatto trasformativo che trascende la dimensione cognitiva, incidendo sulle relazioni, sulle istituzioni e sulle culture comunitarie. Essa agisce come dispositivo di emancipazione e di coscientizzazione collettiva, capace di generare comunità riflessive, sostenibili e democratiche, nelle quali il sapere diviene bene comune e la conoscenza si traduce in azione sociale***

L'impatto trasformativo della ricerca collaborativa non si esaurisce nella produzione di nuove conoscenze, ma si estende alla capacità della ricerca di incidere sulle relazioni, sulle istituzioni e sulle culture professionali e comunitarie. La ricerca, quando assume una postura laica e partecipata, diventa un processo di apprendimento collettivo che modifica i soggetti coinvolti, genera legami, promuove consapevolezza e rafforza le competenze trasformative delle comunità. In questo senso, essa è al tempo stesso un atto conoscitivo e un atto politico, un dispositivo di emancipazione e un esercizio di democrazia epistemica.

La ricerca collaborativa rappresenta pertanto oggi una delle frontiere più promettenti della ricerca educativa, capace di integrare la dimensione conoscitiva con quella trasformativa e comunitaria. Essa si fonda sull'idea che la produzione di conoscenza sia un processo collettivo e che il sapere, per essere significativo, debba tradursi in cambiamento sociale.

In questa prospettiva, il processo di ricerca non è soltanto mezzo per acquisire dati, ma dispositivo pedagogico che attiva la partecipazione, favorisce la riflessività, promuove empowerment e genera innovazione. Ogni fase – dalla progettazione alla restituzione – è pensata come occasione di apprendimento reciproco. Le comunità coinvolte non sono beneficiarie, ma co-produttrici di sapere.

La tradizione della pedagogia critica e della pedagogia degli oppressi di Freire (1970) offre un fondamento teorico imprescindibile per comprendere la portata emancipativa della ricerca collaborativa. Per Freire, la conoscenza autentica nasce dal dialogo e dalla prassi: solo chi partecipa attivamente al processo di lettura della realtà può sviluppare la coscienza critica necessaria per trasformarla. La ricerca, in questa prospettiva, è un atto politico di liberazione.

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

L'impatto trasformativo si manifesta su più piani. Sul piano individuale, i partecipanti sviluppano competenze riflessive, capacità di analisi e di decisione consapevole. Sul piano relazionale, si costruiscono legami di fiducia e reti di cooperazione. Sul piano comunitario, la ricerca favorisce la nascita di nuove pratiche sociali, di strategie collettive di azione e di processi di auto-organizzazione. Il carattere collaborativo della ricerca implica un impegno costante nella negoziazione dei significati. Le differenze – di ruolo, di sapere, di potere – non vengono annullate, ma riconosciute come risorsa. La comunità di ricerca diventa così uno spazio di pluralismo epistemico, dove le diverse prospettive si confrontano in modo produttivo. In un orizzonte ecosistemico, le comunità sono intese come sistemi viventi, interconnessi e dinamici. La ricerca agisce come catalizzatore di apprendimento collettivo: attiva connessioni, facilita la circolazione di saperi, promuove la resilienza e la sostenibilità. L'impatto più profondo non risiede nei risultati tangibili, ma nei processi di coscientizzazione, di fiducia e di responsabilità che si generano.

La ricerca collaborativa, in quanto pratica laica di conoscenza, rifiuta ogni pretesa di verità assoluta. Essa assume la complessità come condizione costitutiva e fa del dubbio un principio metodologico. Fare ricerca in modo collaborativo significa riconoscere che la conoscenza è sempre parziale, relazionale e situata, ma proprio per questo aperta alla revisione e al miglioramento continuo.

Il suo potere trasformativo consiste nella capacità di rendere visibile ciò che prima era invisibile, di dare voce a chi non ne aveva, di mettere in relazione mondi e linguaggi diversi. È un processo che educa alla convivenza, alla responsabilità e alla speranza: tre dimensioni essenziali per una pedagogia laica e partecipata.

In ultima analisi, la ricerca collaborativa non solo produce sapere: produce comunità pensanti. Comunità che imparano a interrogarsi, a confrontarsi, a decidere. Comunità che si riconoscono come soggetti attivi di trasformazione e non semplici destinatari di politiche o interventi. Comunità che apprendono a immaginare insieme un futuro possibile.

Riferimenti bibliografici

Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. In V. Rao, & M. Walton (Eds.), *Culture and public action* (pp. 59-84). Stanford: Stanford University Press.

Arendt, H. (1985). *La disobbedienza civile e altri saggi*. Milano: Giuffrè.

Bateson, G. (1984). *Mente e natura, un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.

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

Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
Bertin, G. M. (1968). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
Bertin, G. M. (1982). *Progresso sociale o trasformazione esistenziale: alternativa pedagogica*. Napoli: Liguori.
Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffello Cortina.
Bobbio, N. (1955). *Politica e cultura*. Torino: Einaudi.
Ceruti, M., & Bellusci, F. (2021), *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano: Mimesis.
Dewey, J. (1933). *How We Think*. Boston: D.C. Heath.
Doise, W., & Mugny, G. (1986). *La costruzione sociale dell'intelligenza*. Bologna: Il Mulino.
Esteban-Guitart, M. (2024). *Funds of knowledge and identity pedagogies for social justice. International perspectives and praxis from communities, classrooms, and curriculum*. Londres y Nueva York: Routledge.
Farnè, R. (2005). Educare al conflitto. Per una pedagogia dell'impegno e della responsabilità. *Paideutika*, I, 41-51.
Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M., & Ward, F. Ch. (1973). *Apprendre à être/Learning To Be. The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO.
Frabboni, F. (2012). *Il problematicismo in pedagogia e didattica*. Trento: Erickson.
Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (1994). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
Fraser, N. (2022). *Cannibal capitalism: How our system is devouring democracy, care, and the planet and what we can do about it*. Verso books.
Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Lewin, K. (1948) *I conflitti sociali: Saggi di dinamica di gruppo*. Milano: FrancoAngeli, 1972.
Loiodice, I., & Ulivieri, S. (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà*. Bari: Progedit.
Mortari, L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.
Osborne, M., Kearns, P., & Yang, J. (2013). Learning Cities: Developing Inclusive, Prosperous and Sustainable Urban Communities. *International Review of Education*, *59*, 409-423.
Pinto Minerva, F. (2007). Laicità e religioni a scuola. In F. Cambi (a cura di), *Laicità, religioni, e formazione: una sfida epocale*. Roma: Carocci.
Portera, A. (2012). Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione. In I.H. Rosa (2015). *Accelerazione alienazione*. Torino: Einaudi.
Saito, K. (2023). *L'ecosocialismo di Karl Marx*. Roma: Castelvecchi.
Saito, K. (2024). *Il capitale dell'antropocene*. Torino: Einaudi.
Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
Vygotskij, L. S. (1930-35). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri, 1987.
Zagrebelsky, G. (2007). *La virtù del dubbio: intervista su etica e diritto*. Roma: Laterza.

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

Sottogruppo 2
Impegno

a cura di Daniela Dato, Cristina Palmieri, Alessandro Tolomelli

Premessa

Daniela Dato, Cristina Palmieri, Alessandro Tolomelli

Sia come parola che come pratica, l'impegno, in educazione e in pedagogia, rischia la scontatezza e l'ovvietà. È un termine che allude a famiglie di significati per lo più sottintesi o latenti, provocando intendimenti spesso illusori o comunque ambigui; è una pratica che si concretizza in forme differenti, orientata da fini diversi, talora opposti, e attuata con modalità, mezzi, strumenti plurimi, anche divergenti. Non solo, nella cultura occidentale la parola e le forme di impegno sembrano essere iscritte in un orizzonte morale, nell'alveo di ciò che è percepito come "bene" o "male" sulla base di valori convenzionali, storicamente determinati ma spesso assolutizzati.

Nell'ambito di una pedagogia che vuole pensarsi e praticarsi come "laica", chiedersi quale sia il ruolo della ricerca, della formazione e delle pratiche educative in relazione all'impegno implica dunque uno sforzo di decostruzione rivolto sia al linguaggio, sia alle pratiche educative e pedagogiche (Mariani, 2008; Erbetta, 2010). Decostruire comporta accogliere le suggestioni derivate da una composita tradizione filosofica caratterizzata dalla critica alla metafisica, all'ipostatizzazione di un'ontologia e di una verità e di un senso disincarnati e astorici (cfr. in particolare Gadamer, 2000; Derrida, 1987; Foucault, 1969). La decostruzione si concretizza in una postura epistemologica e metodologica che incessantemente cerca non solo di dissotterrare, riconoscere, contestualizzare, ma anche di generare e rigenerare i differenti significati che abitano discorsi e pratiche educative relative all'impegno, cogliendone le connessioni e le genealogie oltre logiche binarie e disgiuntive, abitando una complessità fatta di ambivalenze. Ne sono testimonianza, per esempio, i lavori di decostruzione pedagogica nell'ambito della pratica educativa nell'infanzia (Cannella, 1997), quelli su

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

educazione e identità di genere (MacNauaghton, 2000) e quelli che si occupano di educazione in una prospettiva postcoloniale (Hickling Hudson, Mayo, 2012). La decostruzione è qui intesa come base per una progettualità problematizzante, capace di coltivare una creatività che sappia stare nella contingenza e materialità delle situazioni e nelle contraddizioni che segnano l'esistenza dei soggetti, dei contesti, delle comunità, dei servizi, delle istituzioni.

L'orizzonte di senso dei soggetti è fortemente condizionato dagli immaginari che, sedimentati nelle culture di appartenenza, nelle singole storie di vita e non di meno proiettati in prospettiva futura, sono spesso operanti in forme latenti e inconsapevoli, nei processi di conoscenza del mondo e nelle relazioni che il soggetto intesse con esso. A tal proposito, Giuliana Mandich, in *Sociologie del futuro*, evidenzia proprio come l'idea stessa e l'immagine che abbiamo del futuro «abita già il presente [perché] il futuro viene generato continuamente, in tutto il mondo, ad ogni secondo del giorno» (2023, p. 51).

La consapevolezza della presenza del futuro e del potere specifico che l'immaginazione restituisce al singolo soggetto nel consegnargli l'onore e l'onere della sua costruzione, in relazione a credenze, intenzioni, desideri, aspirazioni deve allora divenire oggetto di studio e di intervento di una pedagogia laica che deve favorire forme di agire orientate a una tensione trasformativa.

La capacità di decostruire ed "emancipare" immaginari passati e costruirne di futuri ha in questi ultimi il proprio punto archimedeo. In tal senso, l'impegno di una pedagogia laica diviene quello di promuovere cura per il potenziale creativo di immaginari del soggetto ed attivare soggetti e istituzioni perché sviluppino una relazione critica con gli immaginari consolidati e imparino a partecipare alla costruzione di nuovi nella prospettiva di un sempre inedito equilibrio e stato di attivazione nei confronti della propria vita e della vita dei futuri. Si tratta di favorire nei confronti degli immaginari che ciascun soggetto costruisce una consapevolezza profonda, un senso di responsabilità, di interesse, rispetto al ruolo che questi hanno sulle scelte, sulle decisioni e azioni che ogni soggetto può e deve compiere. Contini ci ricorda, infatti, «l'impegno va […] considerato come assunzione radicale di responsabilità, nei confronti del proprio esistere nel mondo, con gli altri, procedendo in direzione di differenza» (2009, pp. 79-80).

La responsabilità di chi opera in ambito educativo deriva da un mandato che si esplica all'interno di un contesto sociale che è sempre e comunque denso di agire politico (Tramma, 2017).

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

La consapevolezza di tale responsabilità deve essere ben presente alla coscienza dei professionisti dell'educazione per evitare che gli stessi diventino centri propulsori di condotte antidemocratiche (Arendt, 2006), condannando all'estinzione il pensiero critico; è vitale perciò che esercitino una "responsabilità etica ed estetica" (Freire, 2004). La responsabilità, quale categoria pedagogica dell'impegno, si delinea così come strettamente connessa al valore politico di ogni atto pedagogicamente fondato (Dewey, 1976). Sia esso inteso come principio democratico dell'unità nelle diversità (Williamson, 1997) o del conflitto, di merito e non di identità, quale presupposto del dialogo tra le differenze.

Se l'altro da sé, differente per condizioni culturali, di genere, sociali o di provenienza geografica, non è percepito come una minaccia, può essere compreso, ascoltato, accolto, anche esercitando un'"immaginazione partecipe" (Nussbaum, 1997) e cioè la capacità di prefigurare emozioni, difficoltà, come pure desideri e aspirazioni di chi ci sta di fronte.

D'altra parte, educare al difficile compito di avere cura gli uni degli altri e di saper gestire gli affari comuni nel pieno rispetto del benessere collettivo, significa costruire una società nella quale non ci siano né sudditi, né consumatori, ma piuttosto cittadini, talvolta ostinati, ma sempre responsabili (Bauman, 1995).

In questa direzione, il principio di responsabilità apre le porte ad una piena e compiuta solidarietà intesa come servizio corresponsabile con e per gli altri, come un servizio alla persona (Mounier, 1964) perché attraverso il processo educativo gli educatori e i pedagogisti si impegnano a realizzare il bene comune per il quale tutti siano responsabili di tutti.

1. Decostruzione. L'impegno come "categoria" fondante dell'agire educativo

Cristina Palmieri, Alessandro Peter Ferrante, Davide Cino, Silvia Demozzi, Patrizia Garista, Elena Madrussan, Lucia Zannini, Elena Zizioli

Tesi 1. *La ricerca e la formazione pedagogica richiedono di denaturalizzare ciò che viene naturalizzato. Si tratta di un processo che cerca di rivelare come ciò che appare innato o inevitabile sia in realtà costruito attraverso processi culturali, sociali, storici e politici*

Il tema dell'impegno in ambito pedagogico può assumere differenti declinazioni, anche in relazione alla prospettiva della decostruzione. Non da ultimo, la pratica decostruttiva in pedagogia richiede l'esercizio dell'intelligenza interrogante del ricercatore e dell'educatore, chiamati a mettere

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

alla prova e a ripensare sempre i propri dispositivi abituali alla luce del dinamismo culturale e sociale, in un'ottica di coerenza rispetto agli orizzonti emancipativi dell'educare e non di fedeltà a qualsivoglia paradigma interpretativo.

In primo luogo, tanto la ricerca quanto la formazione pedagogica richiedono un impegno volto a decostruire – ossia porre in discussione, denaturalizzare, smontare, problematizzare – ciò che è considerato come normale, naturale, ovvio, autoevidente e dunque finisce per essere dato per scontato in uno specifico contesto, caratterizzato da ideologie che si sostanziano in pratiche discorsive diffuse. In questa prima accezione, pertanto, si tratta di mostrare che ciò che appare come dato è in realtà costruito, che ciò che viene percepito socialmente come inevitabile è invece il frutto di prospettive situate, di processi e di prassi che hanno una natura pedagogica, nel senso che è proprio tramite le esperienze formative e di vita che si apprende a considerare come naturale un certo ordine del mondo. Sicché occorre promuovere un'educazione volta a praticare forme critiche di pensiero capaci di decostruire tale ordine, al fine di emanciparsi da esso. Da questo punto di vista, l'impegno a decostruire è una categoria fondante dell'agire educativo.

In secondo luogo, più radicalmente, occorre decostruire le forme assunte dallo stesso impegno: Che cosa significa "impegno"? E perché ci impegniamo? Quando, dove, come abbiamo appreso a impegnarci? A che cosa rivolgiamo i nostri sforzi e dedichiamo il nostro tempo, impegnandoci? Che cosa orienta i modi e le forme in cui ci impegniamo? Se l'impegno è una categoria pedagogica fondamentale, allora esso stesso va sottoposto a vaglio critico e problematizzato, tanto più in un milieu storico-culturale che chiede costantemente ai soggetti (educatori e pedagogisti compresi) di impegnarsi sempre in qualcosa, saturandone il tempo, le relazioni, gli spazi sociali e professionali. Inoltre, occorre capire precisamente per che cosa ci impegniamo, ossia che cosa effettivamente ci ingaggia, anche per evitare di aderire acriticamente a progetti sociali dati. Decostruire l'impegno, in questa accezione, può dunque rappresentare la sfida di comprendere a quali contesti e situazioni sia opportuno sottrarci, dis-impegnarci.

Tesi 2. *Le pratiche pedagogiche richiedono di essere decostruite, disambiguate, "problematizzate" e questo significa riassegnare centralità al ruolo dei linguaggi verbali e simbolici analizzando le diverse forme comunicative, e ripensare le categorie interpretative per sostenere ricerca e prassi educative impegnate e trasformative*

Affinché le pratiche pedagogiche possano essere disambiguate, un ruolo centrale risiede nell'interrogare l'ordine dei discorsi che accompa-

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

gnano l'educazione. Possiamo concettualizzare i discorsi quali categorie interpretative che orientano la nostra comprensione del mondo e i corsi d'azione che intraprendiamo su di esso. Questa duplice accezione non è banale, ma ci invita a riconoscere che i discorsi sull'educazione (e.g. sulla "buona genitorialità", sulle "buone pratiche", sulla necessità di educare informati da una o l'altra prospettiva assiologica e/o prassica) non soltanto divengono sfondo sul quale ci muoviamo e indicatori del nostro *zeitgeist*, ma richiamano all'attenzione anche gli effetti pragmatici del comunicare, dell'educare e dell'apprendere nella costruzione identitaria delle soggettività. Tale grammatica comune orienta il pensare e l'agire in educazione in tutte quelle transizioni che vanno dall'infanzia alla quarta età, seguendo logiche di individualizzazione e auto-ottimizzazione. In questo continuum, l'educazione si configura come dispositivo di emancipazione e di governo: i discorsi e le pratiche educano e ci educano in un processo circolare che connette pensato e agito, rafforzandosi reciprocamente, orientando scelte istituzionali, politiche, pratiche di cura e la nostra stessa idea di soggettività e educazione.

In questo scenario, un ruolo di rilievo è assunto dal linguaggio e dalla comunicazione quali atti educativi, che contribuiscono a costruire, ratificare o decostruire discorsi e pratiche. Ne deriva che per studiosi e professionisti di area pedagogica interrogare criticamente le proprie e altrui epistemologie, e i linguaggi in cui esse prendono forma, diviene cruciale al fine di sostenere una ricerca e una prassi educativa impegnata, consapevole e trasformativa.

La postura pedagogica dell'impegno deve poter esplorare la complessità e l'evoluzione di un'area di studio flessibile e in continua evoluzione rispetto alle sfide sociali e storiche, documentando non solo prove di efficacia ma *warm data*, dati vitali, pratiche anticipatorie e di ispirazione. Accade talvolta di reprimere ciò che è profondamente umano per mantenere un'auto-narrazione coerente e/o per essere leale alla narrazione dell'istituzione, imbattendosi in dispositivi educativi repressivi e alienanti, in cui ciò che è profondamente umano viene sequestrato, riferendosi a tipologie di ricerca ed esperienza che sollevano domande difficili o "domande esistenziali potenzialmente inquietanti" relative alle esperienze dei fragili in presenza di disabilità, malattia, follia, criminalità, sessualità e morte. Occorre invece affrontare le questioni dell'identità e della edificazione partecipata dei saperi, considerando tutte le entità come nodi in una concatenazione di relazioni e alleanze educative. Si tratta di ricondurre la pedagogia alla sua vocazione militante, nella sua finalità di supporto alla cura del mondo, alla rigenerazione, alla riconciliazione.

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

Daniela Dato, Maria D'Ambrosio, Maria Benedetta Gambacorti Passerini, Patrizia Lotti, Giulia Schiavone, 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

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

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

In questa direzione, il professionista dell'educazione e della formazione non può essere considerato un esecutore tecnico né solo uno specialista (Bourdieu, 1996) perché ciò renderebbe la sua funzione totalmente depoliticizzata. Sarebbe una figura che perde il suo senso di impegno pubblico nell'adozione di una pratica educativa che genera "una pericolosa quiete" (Nussbaum, 2000) che offre poche speranze di affrontare le oppressive strutture del potere dominante sottovalutando problematiche complesse e sminuendo valori fondamentali al punto da svuotarli della loro autorevole caratura.

Tesi 2. ***Riconoscere l'incertezza come elemento costitutivo dell'esperienza nel mondo e dei processi conoscitivi significa porsi al riparo da derive semplificatorie e dogmatiche, quanto rassicuranti. Responsabilmente, accettare di misurarsi con la complessità del reale, e non rifuggirla, è un fattore protettivo verso derive nichilistiche o essenzialistiche che alludono all'affermazione di certezze assolute e mal si conciliano con la limitatezza di ogni conoscenza***

Altresì, aprirsi al cambiamento – elemento costitutivo della realtà – e interpretare la complessità come un'opportunità, piuttosto che come un limite alla *hybris* del controllo, rappresentano le premesse per alimentare la motivazione ad apprendere, coltivare posture che favoriscano autenticamente la pace, come confronto tra le differenze, perché spesso la cultura della guerra si alimenta rinunciando alla fatica della comprensione e cedendo alle semplificazioni unilaterali.

Adottare concretamente tale prospettiva in ambito educativo significa contribuire allo sviluppo di individui autonomi e consapevoli, ponendo in evidenza come la funzione essenziale del professionista dell'educazione e della formazione non risieda nell'impartire compiti o nozioni, bensì nel favorire la partecipazione al complesso e continuo processo di formazione di cittadini responsabili, capaci di promuovere il bene comune e di prevenire le derive autoritarie.

Tesi 3. ***Riscoprire il coraggio delle scelte, contrastando l'indifferenza che è "il peso morto della storia" e che ha ricadute ben più gravi del semplice disinteresse (Gramsci, 1917)***

Occorre da un lato insegnare alle nuove generazioni, e non solo a loro, l'importanza di prendere posizione (Gramsci, Dewey) come elemento fon-

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

damentale di un'autentica e piena coscienza democratica. Dall'altro lato, uscire dal ricatto culturale dell'omologazione per esplorare direzioni di pensiero inedite e la possibilità della diserzione come alternativa potenziale che apre alla capacità di comprensione profonda dell'alterità, anch'essa premessa fondamentale per una piena democrazia. Diventa così possibile ritrovare il senso e riscoprire il gusto della partecipazione e del dialogo democratico. Secondo queste premesse, anche il conflitto – di merito e non identitario – diventa un contesto di crescita e apprendimento nel quale posizioni anche apparentemente opposte trovano una possibilità di sintesi o, almeno, di coesistenza.

La pedagogia che sostiene e promuove la pace si impegna a condurre i conflitti e le dispute verso territori inesplorati in cui entrambe le parti imparano dandosi reciprocamente la possibilità di esprimersi. Il coraggio, o meglio la responsabilità di scegliere, richiede forme di cooperazione scientifica e pratica che creino le concrete condizioni di possibilità per l'espressione della differenza, quale diritto delle singole persone e mezzo per arricchire la propria esperienza. Sta qui, anche, l'esercizio della democrazia quale modo di vita personale e collettivo.

Tesi 4. *Riscoprire il valore dello sguardo critico focalizzato sui territori è fondamentale per costruire autorevoli comunità educanti e per coltivare posture che favoriscano autenticamente la pace*

Spesso la cultura della guerra è veicolata da pratiche che privilegiano soluzioni immediate ed è latente in molti processi e contesti sociali in quanto non richiede condivisione di valori, partecipazione decisionale, ricerca del consenso.

Nel dibattito pedagogico l'impegno per la pace non ci riporta alla sola dialettica oppressi-oppressori (Freire, 1971), ma anche a logiche, linguaggi e narrazioni che in maniera più o meno esplicita creano e consolidano stereotipi, gettando un'ombra sull'altro da sé, rendendolo minaccioso. È necessaria un'azione di decostruzione per sostenere non solo un'ecologia del pensiero, ma anche la competenza critica e il coraggio di porsi controcorrente rispetto ad un'idea di identità essenzialistica che si sta affermando con sempre maggior forza nel nostro tempo.

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

Tesi 5. *L'educazione ha sempre a che fare col potere. Un potere inteso come relazione, ma anche come possibilità e dimensione personale*

Avere la possibilità di agire sulla propria esistenza, attraverso un processo di presa di coscienza delle proprie prerogative, dei limiti imposti dall'etica e dalla convivenza civile e della negoziazione tra i propri desideri e le volontà altrui, rappresenta una direzione di senso per educatori ed educandi per interpretare l'impegno educativo come un cammino comune verso l'emancipazione e la ricerca di traiettorie di cambiamento positive sia a livello individuale, che collettivo (Contini, 1999). La dimensione del protagonismo del soggetto in ambito educativo trova la propria ragion d'essere pedagogica nella dialettica tra potere (inteso come verbo) e responsabilità. Il concetto di responsabilità consente di temperare il rischio di autoreferenzialità del protagonismo e di fugare rischi di fraintendimento in tale senso. Nel contempo, il concetto di responsabilità consente di favorire la costruzione di autorevolezza e di reale autonomia per i soggetti in età di sviluppo.

Avere la possibilità di agire con e per l'altro, nel medio dell'educazione, per promuovere autonomia ed emancipazione, significa per chi esercita questo potere assumersi la responsabilità di connotare eticamente e razionalmente il proprio impegno educativo (Bertin, 1953).

Tesi 6. *La responsabilità può realizzarsi solo se è sostanziata di rispetto e solidarietà*

La responsabilità va intesa come un atto strettamente volontario, come risposta al bisogno espresso o inespresso di un altro essere umano perché essere responsabili significa essere pronti e capaci di rispondere (Fromm, 1995). Ma la responsabilità può realizzarsi in questo modo solo se è sostanziata da due componenti: il rispetto e la solidarietà.

Il rispetto perché la responsabilità potrebbe facilmente deteriorarsi nel dominio e nel senso del possesso, se non fosse per una componente dell'amore e cioè il rispetto, che denota la capacità di guardare e desiderare che l'altra persona cresca e si sviluppi per quella che è, secondo i suoi desideri e mezzi, e non allo scopo di servirsene.

La solidarietà perché esprime il rapporto di comunanza tra i membri di una collettività pronti a collaborare tra loro, ad aiutarsi a vicenda, a condividere pareri, idee, ansie, paure e dolori.

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

Riferimenti bibliografici

Antonacci, F. (2023). *Educazione e laicità*. Milano: FrancoAngeli.
Arendt, H. (2006). *Tra passato e futuro* (trad. it.). Milano: Garzanti.
Bauman, Z. (1995). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
Bertin, G. M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno.* Milano: Marzorati.
Bethel, S. (1998). *La pedagogia critica*. Roma: Armando.
Biesta, G. (2025). *World-centred education*. London: Routledge.
Bourdieu, P. (1996). *Ragioni pratiche*. Bologna: Il Mulino.
Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education*. New York: Peter Lang.
Ceruti, M. (1989). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
Contini, M. (1999). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
Derrida, J. (1987). *La scrittura e la differenza*. Torino: Einaudi.
Derrida, J. (1987). *Psyché: Inventions de l'autre*. Paris: Galilée.
De Sousa Santos, B. (2006). *Conoscere per emancipare*. Milano: Raffaello Cortina.
Dewey, J. (1943). *Democracy and education*. New York: Free Press.
Dewey, J. (1976). *Il mio credo pedagogico.* Firenze: La Nuova Italia.
Erbetta, E. (2010). *Educazione, pluralismo e laicità*. Torino: Rosenberg & Sellier.
Foucault, M. (1969). *L'archeologia del sapere*. Milano: Rizzoli.
Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
Freire, P. (1976). *Educazione come pratica della libertà*. Milano: Arnoldo Mondadori.
Freire, P. (2011). *Pedagogia dell'autonomia*. Torino: EGA.
Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
Gadamer, H.-G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
Hickling Hudson, A., & Mayo, P. (2012). *Global citizenship education*. Rotterdam: Sense Publishers.
MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London: Paul Chapman.
Mandich, G. (2023). *Educazione e cittadinanza nella società complessa*. Roma: Carocci.
Mariani, A. (2008). *Laicità e formazione*. Milano: Unicopli.
Merleau-Ponty, M. (1945). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
Montessori, M. (1950). *Educazione per un mondo nuovo*. Roma: Garzanti.
Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
Nancy, J.-L. (1996). *Essere singolare plurale*. Torino: Einaudi.
Nussbaum, M. C. (1997). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
Nussbaum, M. C. (2000). *Le nuove frontiere della giustizia*. Bologna: Il Mulino.
Sabulius, T. (2024). *Educazione, etica e pluralismo.* Vilnius: University Press.
Tramma, S. (2017). *Educazione e politica*. Milano: Guerini.
Unesco (2021). *Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*. https://doi.org/10.54675/ASRB4722
Williamson, B. (1997). *Lifelong learning and education*. London: Routledge.

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

Sottogruppo 3
Soggettività (s)confinate

a cura di Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa

Introduzione

Micaela Castiglioni, Viviana La Rosa

Una riflessione pedagogica orientata ad interrogare il soggetto nella prospettiva della laicità si muove dentro un campo complesso, dove libertà e legame, autonomia e appartenenza, singolarità e comunità si richiamano e si tensionano reciprocamente. La pedagogia laica riconosce infatti che la soggettività nasce nel mondo e con il mondo, in un intreccio continuo di relazioni, istituzioni, linguaggi e pratiche che ne determinano, al tempo stesso, i vincoli e le possibilità. Essa si muove entro lo spazio critico aperto tra individuo e comunità, tra appartenenza e differenza, tra istanze personali di ricerca di senso e la necessità di aprirsi alla costruzione di spazi di significato co-costruiti. In questa direzione, la pedagogia laica è chiamata ad accompagnare i processi di soggettivazione quali esercizi di libertà responsabile, riconoscendo che nessun soggetto può darsi al di fuori delle relazioni che lo costituiscono.

Nell'ottica che stiamo delineando, la profonda problematizzazione della nozione di soggetto, che implica l'attenzione rivolta ai suoi processi di *soggettivizzazione*, trova i propri ancoraggi epistemologici nella pedagogia fenomenologica, nell'esistenzialismo, nel problematicismo pedagogico, nonché, nel pensiero della complessità, pur avendo presenti i distinguo che caratterizzano queste prospettive di pensiero.

Se il soggetto non è un io "puro" o presociale, seguendo la lezione di Michel Foucault, ma prende forma ed emerge dentro rapporti e pratiche di potere, discorsi e istituzioni, la sua soggettivizzazione inerisce ed è coestesa ai *processi* storici, politici, economici, culturali e istituzionali dei quali è l'esito tra istanze e determinazioni *etero-dirette* e *auto-dirette*.

La nozione di *identità (s)confinata* esprime questa condizione dinamica e relazionale della soggettività: riconosce la rilevanza formativa dell'attra-

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

versamento dei confini, ridisegnabili sulla base delle esperienze sperimentate, e interpreta l'identità come orizzonte mobile, costruito nell'interazione con l'altro e con la complessità del mondo. La pedagogia laica è chiamata, allora, a custodire e promuovere tali processi di soggettivazione, a offrire spazi di parola, di riconoscimento e di azione che consentano ai soggetti di emergere e di trasformarsi, senza essere imprigionati da appartenenze rigide o da visioni dogmatiche dell'umano.

L'itinerario concettuale che il gruppo *Identità (s)confinate* propone si articola attorno a tre nuclei teoretici – *emersione*, *linguaggio*, *relianza* – che corrispondono a tre prospettive fondamentali del discorso pedagogico: ontologica, politica ed etica.

L'*emersione* rappresenta la dimensione generativa del soggetto: esso non preesiste al mondo, ma emerge da esso come configurazione instabile, frutto di relazioni, perturbazioni e processi di equilibrio sempre rinegoziati. La soggettività è quindi un fenomeno di emergenza etica, radicato nell'alterità, capace di essere processo mai compiuto. In questa visione, l'educazione non ha il compito di plasmare, ma di *far emergere* prospettive proteiformi e resilienti.

Una pedagogia laica, pertanto, è chiamata a farsi carico e a sostenere progettualmente la *tensione costitutiva* del soggetto contemporaneo, interrogandosi essa stessa, e al contempo, interrogando criticamente le pratiche educative messe in atto nei diversi contesti formativi, educativi e di cura. Le stesse pratiche educative, infatti, soprattutto, se non sottoposte a metariflessione, secondo uno sguardo fenomenologicamente *obliquo,* possono paradossalmente limitare l'*emancipazione* del soggetto, correndo il rischio di un eccesso di *adattamento* all'esistente. Una prospettiva laica in educazione non può non chiedersi che cosa significhi oggi un buon legame, o un legame sufficientemente buono, con l'esistente così imprevedibile, mutevole, frantumato, a rischio di senso individuale e collettivo.

Il *linguaggio* costituisce il luogo in cui la soggettività prende forma e si rende visibile. Non semplice strumento di comunicazione, ma condizione originaria dell'esperienza umana e, dunque, sua dimensione costitutiva. È attraverso la parola – verbale, corporea, simbolica – che il soggetto entra nello spazio pubblico, prende posizione e agisce trasformativamente sul mondo. Per una pedagogia laica, il linguaggio è dunque pratica emancipativa: luogo di dialogo e costruzione del mondo comune, spazio della ragione pubblica e della libertà critica.

In questa prospettiva, educare al linguaggio significa educare alla responsabilità della parola, a comprendere che ogni discorso ha una valenza etica e politica e che ogni parola incide sul reale e lo modifica. È in questa dimensione performativa e riflessiva della parola che il soggetto si costitui-

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

sce laicamente come cittadino del mondo comune. È attraverso la *presa di parola*, che il soggetto, nel mondo della vita e dunque, anche, nei contesti educativi e di cura, che lo ineriscono, può emergere da narrazioni troppo anticipate e precostituite. È necessario, allora, sviluppare un'attenzione educativa all'uso della parola, alle pratiche discorsive, ecc., poiché, nel *come narro* c'è il *come penso*, secondo la pedagogia fenomenologica.

La *relianza*, infine, traccia l'orizzonte etico entro cui le diverse forme di soggettività si radicano. Ogni esistenza è legame: con l'altro, con la comunità, con il vivente. In un tempo segnato dalla dissoluzione delle appartenenze e dalla frammentazione dei legami, la *relianza* – nel senso moriniano – invita a riscoprire il valore vitale della connessione, intesa non come fusione ma come alleanza. L'etica della *relianza*, che invita a riscoprire il valore vitale della connessione, si fonda sul riconoscimento che la vita stessa è un equilibrio dinamico tra unione e separazione, tra autonomia e interdipendenza. La soggettività si realizza così nella trama dei legami etici, dove la libertà si fa cura e la relazione diventa forma matura dell'impegno.

In questa visione unitaria, le tre direttrici – emersione, linguaggio e relianza – convergono nella figura di un soggetto laico, capace di abitare la complessità senza subirla, di agire criticamente nel mondo e di riconoscere nella relazione la misura della propria umanità. La pedagogia laica si conferma così come pedagogia della comunità e dell'impegno: ad essa spetta il compito di rendere la formazione un processo autentico attraverso cui le identità si fanno e si disfano, sconfinano e si riconnettono, nella tensione mai conclusa tra autonomia e legame, tra differenza e appartenenza, tra impegno individuale e destino comune.

La pedagogia laica si muove, pertanto, nella preziosa riconquista di una progettualità educativa, formativa e di cura che rimette al centro la questione profonda del senso individualmente e collettivamente perseguibile.

Tesi 1. *Il soggetto è sempre un fenomeno emergente. Questo apre a prospettive proteiformi, resilienti e aperte alle diverse educazioni*

Trattando del soggetto, una distinzione di base che deve essere tracciata è quella tra "identità" e "soggettività". L'identità ci dice *chi* è il soggetto, la soggettività *come* esso è, la sua modalità esistenziale (Biesta, 2017/2022, p. 16). In un'educazione *world-centred*, che dà priorità alla soggettivizzazione, il soggetto esiste "nel" e "con" il mondo, e comprende (o dovrebbe comprendere) che il mondo, sociale e naturale, pone dei limiti e dei vincoli

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

rispetto a quello che il soggetto può desiderare dal mondo e rispetto a quello che può fare con il mondo (Biesta, 2022). È una prospettiva relazionale (che si discosta da quella egologica e individualistica che dà priorità all'identità) secondo la quale la soggettività emerge dall'incontro con l'alterità e la risposta del soggetto – ciò che fa di lui un soggetto – è una risposta etica. Il soggetto, dunque, è un fenomeno emergente e l'emersione è legata a dimensioni di relazioni e di responsabilità, sempre dinamiche. Non c'è creazione, non c'è teleologia: il soggetto *non ha un modello*, in un passato o in un futuro; il soggetto *si modella* nelle intra-azioni ed emerge da specifiche intra-azioni mediante «tagli agenziali» (Barad, 2007). Differenti tagli agenziali materializzano differenti fenomeni (Barad, 2007, p. 178): il soggetto come noi ora lo conosciamo e concepiamo è una di queste materializzazioni, che però non è statica né stabile.

Il riferimento alla soggettività come emergenza etica, radicata nell'incontro con l'alterità e nelle intra-azioni che ne determinano le configurazioni, apre naturalmente a un ampliamento della riflessione. Se il soggetto non può essere concepito come entità statica né come forma predefinita, ma come materializzazione sempre provvisoria e instabile, diviene allora necessario riconoscerne anche la natura sistemica e complessa. In questa prospettiva si propone l'immagine di un *soggetto polisistemico* (Tomarchio, 2002), sviluppata nel solco degli studi piagetiani e post-piagetiani di una teoria della formazione (Aa.Vv., 1985): non entità monolitica, ma configurazione complessa e stratificata, attraversata da sistemi molteplici, cognitivi, affettivi, relazionali, culturali, che si riorganizzano costantemente attraverso i processi di *equilibrazione maggiorante* (Piaget, 1981). Nei momenti di instabilità, tali sistemi non si limitano a resistere, ma si ricompongono generando nuove configurazioni di senso. Il soggetto non è mai una forma definitiva secondo un modello "oggettuale", ma una biforcazione aperta, un'emergenza creativa che scaturisce dall'interazione con il mondo, tra chiusure *autopoietiche* e aperture relazionali (Maturana & Varela, 1985). La sua esistenza è sempre *situata,* radicata nella *circum-stantia* che lo costituisce (Ortega, 1986): un *esser-ci* che prende forma nelle condizioni concrete dell'esperienza. La soggettività è, dunque, emergenza contestuale e relazionale, mai solipsistica, che evolve tra esigenze di stabilità e processi di continua costruzione. In questa tensione, fra ordine e disordine, fra chiusure provvisorie e processi di auto-organizzazione, il soggetto si presenta come realtà costantemente riconfigurata, anche alla luce delle perturbazioni e delle interferenze provenienti dal mondo esterno.

Ogni soggettività abita la trasformazione: la sua emersione è un processo mai compiuto, ma sempre aperto e in divenire, tra continui riposizionamenti, tra ordini transitori e snodi generativi. Proprio in questa tensione fra

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

stabilità e mutamento, fra continuità e apertura, la pedagogia laica riconosce il senso del proprio compito: custodire l'emergere di soggettività molteplici, proteiformi e resilienti, capaci di abitare la pluralità e di preservare, in ogni forma del vivere, la possibilità dell'emergere come esperienza etica di libertà (Laporta, 1996).

Tesi 2. *Il soggetto è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo*

1. Significato del termine e problematiche in gioco

Il linguaggio non è un semplice strumento di comunicazione, ma la condizione originaria della soggettività: attraverso di esso l'individuo prende coscienza di sé, elabora pensieri e costruisce la propria identità all'interno della comunità. Come sottolinea Paul Ricœur, il racconto di sé non è mera descrizione, ma configurazione narrativa dell'identità personale: il linguaggio diviene così spazio costitutivo del soggetto. La filosofia del linguaggio ordinario, a partire da Austin, ha mostrato che dire equivale a fare: ogni enunciato è un atto che incide sul reale. Judith Butler ha ripreso tale intuizione per evidenziare come i discorsi producano ruoli, identità e possibilità di azione, mostrando che il linguaggio non rappresenta semplicemente il mondo, ma lo costruisce. Proprio per questo, esso è sempre intrecciato al potere. Axel Honneth ha messo in luce come il riconoscimento sociale sia mediato linguisticamente: senza possibilità di parola non vi è visibilità pubblica. L'esclusione dai codici dominanti o la negazione della lingua madre equivalgono a esclusione politica. In tale prospettiva, Amartya Sen e Martha Nussbaum considerano il linguaggio una *capability* fondamentale: la facoltà effettiva di esprimersi e comprendere costituisce una dimensione essenziale della libertà e della giustizia. Laddove l'accesso linguistico viene negato, non solo si riduce il riconoscimento simbolico, ma si compromette la stessa agency del soggetto. Le minoranze linguistiche, i migranti e le persone con disabilità comunicative sperimentano così forme di silenziamento che minano la loro piena cittadinanza.

2. Rilevanza del termine per una pedagogia laica

Se il linguaggio è la condizione costitutiva della soggettività, esso diviene anche fondamento di una pedagogia laica, intesa come pratica educativa volta al riconoscimento delle differenze e alla critica di ogni imposizione dogmatica. Come afferma Jürgen Habermas, il linguaggio è il luogo del consenso razionale e della deliberazione pubblica: la capacità di

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

argomentare e di comprendere l'altro rappresenta la base della cittadinanza democratica. Una pedagogia laica, pertanto, deve costruire spazi discorsivi in cui la pluralità possa esprimersi su basi egualitarie. Massimo Baldacci sottolinea che la pedagogia laica deve chiarire concetti e problemi nella loro rilevanza sociale e politica: il linguaggio è la forma attraverso cui si esercita la libertà critica. L'educazione linguistica, dunque, non può ridursi a un addestramento tecnico, ma va intesa come formazione alla coscienza e alla partecipazione. Paulo Freire ha insistito sul significato politico del "prendere la parola": uscire dall'oppressione, diventare protagonisti della propria storia e acquisire coscienza critica (*coscientização*). La parola è insieme potere e diritto di essere ascoltati: nel reciproco riconoscimento di questa possibilità si realizza la giustizia educativa. La "presa di parola" è al tempo stesso atto formativo ed emancipativo. Franco Frabboni interpreta la scuola laica come "laboratorio di democrazia", luogo in cui la parola circola liberamente e il dialogo tra differenze genera senso comune. Come ricorda Hannah Arendt, la pluralità è la condizione dell'agire: parlare significa apparire nello spazio pubblico e co-costruire un mondo condiviso. Inoltre, la pedagogia laica deve considerare la pluralità dei linguaggi: verbali, artistici, corporei e digitali. In una società segnata dalla comunicazione mediale, educare al linguaggio significa educare all'uso critico dei media e alla consapevolezza delle nuove forme espressive. I concetti di multimodalità e *translanguaging* descrivono la complessità comunicativa contemporanea, in cui codici verbali, visivi e sonori si intrecciano. Una pedagogia laica, consapevole di tali trasformazioni, promuove la competenza di muoversi criticamente tra diversi linguaggi, riconoscendo a ciascuno pari dignità epistemica e valore comunicativo.

3. Orientamenti pedagogici generali

Dalle riflessioni precedenti emergono alcuni orientamenti fondamentali per una pedagogia laica centrata sul linguaggio:

1. *Educare al linguaggio come emancipazione*. Seguendo Baldacci e Freire, l'educazione linguistica deve formare alla libertà critica e alla partecipazione democratica.
2. *Contrastare le disuguaglianze*. È necessario offrire opportunità formative che riducano le barriere di accesso ai linguaggi dominanti, valorizzando nel contempo i linguaggi minoritari come risorse culturali.
3. *Promuovere la pluralità dei linguaggi*. I contesti educativi devono riconoscere e valorizzare linguaggi diversi – narrativi, artistici, corporei, digitali – in coerenza con il principio laico di apertura alla molteplicità.

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

4. *Favorire il dialogo e la deliberazione*. La parola deve circolare liberamente come pratica di co-costruzione del sapere e di esercizio di cittadinanza attiva.
5. *Educare alla responsabilità linguistica*. Poiché le parole sono atti che incidono sulla realtà, occorre formare al loro uso consapevole, critico ed eticamente orientato.

In conclusione, il linguaggio rappresenta la condizione politica e relazionale della soggettività: è ciò che consente di emergere, di essere riconosciuti e di incidere sulla realtà sociale. Una pedagogia laica, fondata su libertà, pluralismo e inclusione, deve collocare la cura del linguaggio al centro della propria azione educativa, riconoscendolo come strumento di emancipazione, partecipazione e trasformazione democratica.

Tesi 3. *Qualsiasi forma di soggettività emerge dal co-divenire con l'alterità, dunque in una prospettiva di relianza*

«Abbiamo bisogno della relianza perché siamo nell'avventura ignota» (Morin).

In una pedagogia attenta alle soggettività, la nozione di relianza, così come presentata da Morin nel Metodo, può offrire una chiave di lettura (o rilettura) per ripensare il soggetto non come isola, ma come nodo relazionale. Relianza intesa come quel legame che promuove l'interazione tra individui, comunità, società e ambiti ecologici estesi a tutto il vivente e il non vivente.

In questo neologismo (che Morin riprende dal sociologo Marcel Bolle de Bal) viene sottolineata sia la dimensione della connessione che quella dell'alleanza: si tratta di presupposti che nella contemporaneità non assumono la fisionomia di fondamenti, quanto piuttosto di tensioni di fondo che spesso si configurano in termini dilemmatici. La percezione del legame è una questione aperta, che ha risentito della dissoluzione delle comunità tradizionali (quantomeno nel mondo occidentale) e che, di fronte allo spazio di possibilità (ma anche di incertezza e minaccia) che ne è conseguito, oggi richiede una continua tematizzazione del rapporto con l'alterità. Da un lato, infatti, il rischio che si delinea all'orizzonte riguarda la tentazione della chiusura, dell'autarchia, del ripiegamento difensivo che si profila come una "riduzione di complessità", ovvero come una possibile "soluzione" di fronte al caos che la molteplicità di appartenenze, configurazioni, flussi che un "divenire-con-il-mondo" non più normato dalla tradizione spalanca. Dall'altro, un elogio alla "bellezza" della connessione e una acritica idea di apertura ignora il fatto che qualsiasi sistema complesso si trova a do-

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

versi distinguere dal proprio ambiente, dunque a instaurare un confine che – mentre collega – separa (Luhmann, 2018). I modi in cui le soggettività strutturano questa soglia di separazione – con gradi diversi di chiusura/apertura, esclusione/inclusione, autonomia/eteronomia – ci parla delle possibilità di "sconfinamento" che possono accettare, desiderare, proporre in relazione al proprio ambiente di riferimento.

In questo senso il passaggio da connessione ad alleanza è una questione che chiama sempre in causa il limite e la differenza e che intende la struttura dialogica come compresenza di complementarietà e antagonismo.

Morin, quando inserisce il termine "relianza" nella sezione del Metodo in cui tratta il tema dell'etica parte proprio dalla necessità di abitare il dilemma aperto dalle due polarità in gioco: «ogni sguardo sull'etica deve riconoscere sia il carattere vitale dell'egocentrismo sia la potenzialità fondamentale dello sviluppo dell'altruismo» (Morin, 2005, p. 5).

In un'ottica di pedagogia laica possiamo considerare la soggettività, nella sua visione di identità (s)confinata, in relazione ai legami – reali, simbolici, emotivi – a partire dalle esperienze formative e in questa prospettiva, l'etica non può ridursi a un insieme di norme neutre, ma posizionate politicamente: deve pertanto essere concepita come una possibile tessitura di responsabilità reciproche: ogni sguardo sull'etica deve percepire che l'atto morale è un atto individuale di relianza: relianza con un altro, relianza con una comunità, relianza con una società e, al limite, relianza con la specie umana (Morin, 2005, p. 6).

La relianza moriniana impone che la formazione impone che la formazione si occupi non solo di predisporre contesti orientati a interrogarsi su cosa e come pensare, ma anche sul come legare, "come costruire relazioni che sostengono la vita comune" e nello specifico, nella prassi, questo orizzonte di senso, suggerisce azioni, pedagogicamente orientate, che esplicitino e attivino il legame rendendolo visibile e "vitale" e riconoscendo che la soggettività autentica, sconfinata, si realizza nella trama dei legami etici e relazionali.

In questo senso l'atto etico è un atto di relianza, in quanto è una risposta all'appello di *response-ability* (Haraway, 2016), onora il legame con l'alterità e la "rete della vita" che rende possibile la co-generazione e il co-divenire delle soggettività. Esse non sono intese, dunque, come entità precostituite che scelgono di porsi in relazione (o sono costrette a farlo), ma come parti metastabili all'interno di vincoli e possibilità sistemiche, che salvaguardano al tempo stesso una propria autonomia (Simondon, 2020). È proprio questo primato ontologico del legame tra soggettività non predefinite la pietra angolare da cui pensare ogni presa di posizione valoriale, compresa la scelta del distanziamento, della chiusura e della conflittualità:

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

«la vita è l'unione dell'unione e della separazione» (Morin, 2005, p. 21). Un approccio laico si interroga così, senza pre-condizioni ideologiche, sulle molteplici forme emergenti di "relianza", ovvero sulle tipologie delle possibili connessioni che si strutturano in un contesto, sulle loro configurazioni (dalle forme stanziali ai flussi nomadici, da strutture stabili a aggregazioni transitorie), sulla loro salienza e significatività in termini di "alleanza", ma anche sul proprio particolare modo di separarsi e distinguersi, dunque di costruire l'alterità rapportandosi ad essa.

La prospettiva proposta delinea dunque una centratura su una "pedagogia del mondo comune" (Biesta, 2021; Oliviero, 2024) intesa come eccentrica rispetto al dominante antropocentrismo e ad assunti essenzialisti e orientata a delineare le pre-condizioni (storiche, materiali, sociali) che rendono possibile l'emergere di molteplici soggetti dotati di un'agentività che – in diversi gradi – può retroagire sulle medesime condizioni del loro apparire.

Michele Cagol, Gabriella D'Aprile, Andrea Galimberti,
Maria Rita Mancaniello, Angela Muschitiello, Anna Paola Paiano,
Alessandro Vaccarelli

Riferimenti bibliografici

Aa.Vv. (1985). *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*. Milano: Edizioni Lavoro.

Arendt, H. (2017). *Vita activa. La condizione umana*. Milano: Bompiani.

Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.

Baldacci, M. (2018). *Per una pedagogia laica*. Milano: FrancoAngeli.

Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.

Biesta, G. J. J. (2021). *World-centred Education: A View from the Present*. New York-London: Routledge.

Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. London: Routledge.

Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trad.). Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 2017).

Frabboni, F. (2001). *La scuola laica e il pluralismo educativo*. Roma-Bari: Laterza.

Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Haraway D. (2016). *Staying with the Trouble. Making Kin in the Chthulucene*. Durham, NC: Duke University Press.

Laporta, R. (1996). *L'assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

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

Luhmann, N. (2018). *Introduzione alla teoria dei sistemi*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1985). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.

Morin E. (2005). *Il metodo 6. Etica*. Milano: Raffaello Cortina.

Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Bologna: Il Mulino.

Oliviero, S. (2024). Pedagogie del mondo comune: inclusione e sostenibilità oltre la logica del progresso? *Pedagogia oggi*, *22*(2), 119-127.

Ortega y Gasset, J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida.

Piaget, J. (1981). *L'equilibrazione delle strutture cognitive: problema centrale dello sviluppo* (a cura di G. Di Stefano). Torino: Boringhieri.

Ricœur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Simondon, G. (2020). *L'individuazione. Alla luce delle nozioni di forma e d'informazione*. Milano: Mimesis.

Tomarchio, M. (2002). L'educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e post-piagetiano. *I Problemi della Pedagogia*, *48*(4-6), 485-496.

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

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

Il mestiere della pedagogia
diretta da M. Baldacci

Ultimi volumi pubblicati:

Studi e approfondimenti

DAMIANO FELINI, SIMONA FINETTI, *Intenditori, critici, alfabetizzati.* Storia della media education in Italia (1948-1996).

FARNAZ FARAHI, *Indirizzi pedagogici per l'infanzia.*

SILVIA FIORETTI, PATRIZIA SPOSETTI, GIORDANA SZPUNAR (a cura di), *Le competenze professionali delle educatrici e degli educatori.*

ROBERTO TRAVAGLINI, *Pedagogia del gioco e educazione.* Sviluppo, apprendimento, creatività.

GIUSEPPINA D'ADDELFIO, MARIA VINCIGUERRA, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari.* Percorsi di Philosophy for Children and Community.

MONICA GUERRA, *Nel mondo.* Pagine per un'educazione aperta e all'aperto.

ANTONIA CUNTI, ALESSANDRA PRIORE, *Aiutami a scegliere.* L'orientamento nella relazione educativa.

SILVANA CALAPRICE, *Educatori e Pedagogisti tra formazione e autoformazione.* Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile.

MICHELE AGLIERI, ALESSANDRA AUGELLI (a cura di), *A scuola dai maestri.* La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani (disponibile anche in e-book).

MARIA GRAZIA RIVA, *La consulenza pedagogica.* Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi.

MARIA BUCCOLO, *L'educatore emozionale.* Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita (disponibile anche in e-book).

PASCAL PERILLO, *Pedagogia per le famiglie.* La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione.

MARIA CHIARA MICHELINI, *Educare il pensiero.* Per la formazione dell'insegnante riflessivo.

ELIO DAMIANO, *La mediazione didattica.* Per una teoria dell'insegnamento (disponibile anche in e-book).

ANDREA PORCARELLI, *Educazione e politica.* Paradigmi pedagogici a confronto.

ROBERTO TRAVAGLINI, ENRICO ANGELO EMILI (a cura di), *La lezione pedagogica di Alberto Manzi.*

FRANCESCO PIZZOLORUSSO, *Reti reali.* Cittadinanza digitale e relazioni in aula.

GIOVANNA MARANI, ROSSELLA D'UGO, *Le pratiche collaborative per la sperimentazione e l'innovazione scolastica.*

ALESSANDRO CIASULLO, *Armonie bioeducative.* Scale e arpeggi pedagogici.

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

MARIA ROSARIA STROLLO, PAOLO VITTORIA (a cura di), *Pedagogia scolastica.* Saggi per la formazione degli insegnanti.

FRANCESCA DELLO PREITE (a cura di), *Dirigere le scuole al tempo della pandemia.* Esperienze e riflessioni (disponibile anche in e-book).

MARIA CHIARA MICHELINI, *Per una pedagogia critica delle buone prassi.*

MAURIZIO FABBRI, *Oltre il disagio.* Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà.

MASSIMO BALDACCI, *La dimensione emozionale del curricolo.* L'educazione affettiva razionale nella scuola (disponibile anche in e-book).

PATRIZIA LOTTI (a cura di), *Apprendimento Servizio solidale.* Proposta pedagogica e psicosociale nel contesto teorico internazionale (disponibile anche in e-book).

CARLO M. FEDELI, *L'attimo vincente.* Saggio sull'insegnamento. Con un'antologia di testi per l'autoformazione.

MARIA ROSARIA STROLLO, *Apprendere la pedagogia.* Percorsi pratici per la comprensione dei processi di sviluppo e socializzazione.

PIER GIUSEPPE ROSSI, *Didattica enattiva.* Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente (disponibile anche in e-book).

RAFFAELLA C. STRONGOLI, *Metafora e Pedagogia.* Modelli educativo-didattici in prospettiva ecologica (disponibile anche in e-book).

Paradigmi educativi

VALERIA ROSSINI, *Convivere a scuola.* Atmosfere pedagogiche.

Open Access

ANDREA PORCARELLI, *Etica, cultura e società.* Un'alternativa per chi non si avvale dell'insegnamento della religione cattolica nella Repubblica di San Marino.

ELISA ZOBBI, *L'educazione etico-sociale in contesto.* Uno studio sull'atmosfera morale scolastica.

PAOLO CALIDONI (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica.* Spunti da una ricerca sul campo.

PAOLO CALIDONI, DAMIANO FELINI, ANDREA BOBBIO, *Cesare Scurati.* Sguardi sull'educazione.

FEDERICO BATINI, IRENE DORA MARIA SCIERRI (a cura di), *In/sicurezza fra i banchi.* Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre.

CLARA SILVA, ENRICA CIUCCI, *Emozioni e affetti nell'educazione dalla nascita ai dieci anni.*

EMMA BESEGHI, TIZIANA PIRONI (a cura di), *Research in Progress.* A cent'anni da Democrazia e Educazione di John Dewey.

Open Access Green

Massimo Baldacci (a cura di), *Dizionario critico di pedagogia*

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





Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/opinione



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?


ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:


FrancoAngeli
La passione per le conoscenze

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

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza, marketing, operations, HR
Psicologia e psicoterapia: teorie e tecniche
Didattica, scienze della formazione
Economia, economia aziendale
Sociologia
Antropologia
Comunicazione e media
Medicina, sanità





Architettura, design, arte, territorio
Informatica, ingegneria
Scienze
Filosofia, letteratura, linguistica, storia
Politica, diritto
Psicologia, benessere, autoaiuto
Efficacia personale
Politiche e servizi sociali

FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

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

A cura di
Massimo Baldacci

Per un'agenda della pedagogia laica

In un'epoca segnata dalla rinascita di integralismi religiosi e ideologici, di radicalismi etnici, di nazionalismi sovranisti e identitari, di pulsioni totalitarie, riemerge con rinnovata urgenza il valore di una cultura laica. Ed entro questo quadro, anche la pedagogia d'ispirazione laica è chiamata a riprendere consapevolezza di sé e dei propri compiti. Il presente lavoro si propone di formulare un'*agenda* della pedagogia laica: un catalogo di questioni che configurano tali compiti, e una serie di concetti con cui dare loro un'impostazione d'orientamento laico. A questo proposito, tale agenda intende porsi come una sorta di promemoria aperto, come una rete di nodi tematici, e come il documento di una ricerca *in progress*.
L'agenda è il frutto di un lavoro corale di oltre cento studiosi, articolati per gruppi e sottogruppi. Un lavoro basato sul libero confronto che, rinunciando a dogmi aprioristici, ha visto emergere tesi e argomentazioni attraverso la discussione collegiale, pur restando aperto alla revisione. Così, il quadro complessivo dell'agenda si presenta articolato e diversificato. I diversi contributi che la compongono non sono caratterizzati da una unità monolitica, ma da una comune ispirazione culturale.

Massimo Baldacci è professore ordinario di Pedagogia generale presso l'Università Carlo Bo di Urbino. È stato presidente della Siped – Società italiana di pedagogia – e coordina il movimento della pedagogia laica, dal cui lavoro è nato questo volume. Per il movimento ha coordinato anche *il Manifesto della pedagogia laica*, pubblicato da varie riviste pedagogiche italiane. Tra i suoi ultimi volumi: *La scuola e la Costituzione* (Carocci, 2025); *Una filosofia dell'educazione. Praxis e razionalismo critico* (Carocci, 2026). Ha inoltre curato il *Dizionario critico di pedagogia* (FrancoAngeli, 2025).

FrancoAngeli
La passione per le conoscenze