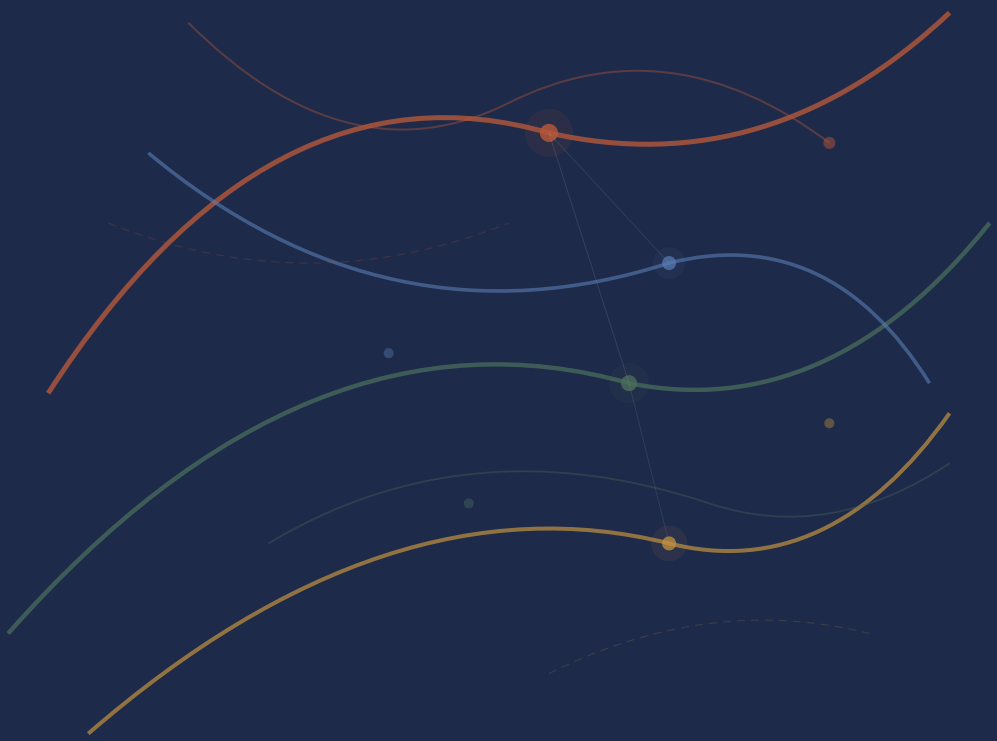


Manifesto della Pedagogia Laica

Manifesto della Pedagogia Laica

Ventiquattro tesi per l'educazione, la democrazia e la libertà del pensiero

Movimento della Pedagogia Laica — 2026

Mappa del manifesto

Area 1 — Democrazia, Uguaglianza, Differenze

Identità, comparazione, differenze	Tesi 1–2
Critica, dissenso, conflitto	Tesi 3–4
Cittadinanza, diritti, equità	Tesi 5–7
Libertà e linguaggi	Tesi 8–9

Area 2 — Scuola, società, cultura, didattica

Segregazione, marginalità, dispersione, povertà educativa	Tesi 10
Formazione e reclutamento degli insegnanti	Tesi 11
Scuola e territorio	Tesi 12
Valutazione formativa	Tesi 13
Didattica e valore dei saperi	Tesi 14
Dentro le dinamiche relazionali	Tesi 15–16

Area 3 — Comunità, soggetti, impegno

Comunità: pedagogia, conflitto, ricerca	Tesi 17–19
Impegno: decostruzione, immaginari, responsabilità	Tesi 20–22
Soggettività (s)confinate	Tesi 23–24

Premessa

Questo Manifesto nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie.

Di fronte a questi fenomeni proponiamo di rilanciare una cultura laica e una pedagogia d'ispirazione laica. La nostra proposta si oppone a ogni forma d'integralismo, dogmatismo, intolleranza e totalitarismo; non nasce dunque contro una pedagogia di orientamento cristiano, con la quale intendiamo ricercare il dialogo e l'intesa per lo sviluppo dell'educazione e della democrazia.

Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana, secondo una nota definizione di Abbagnano. Tali attività debbono potersi svolgere secondo propri intrinseci principi, anziché essere assoggettate a forze esterne. Se storicamente tale esigenza è sorta rispetto al rapporto tra la sfera statale e quella religiosa, oggi si pone soprattutto rispetto a ideologie e teologie politiche che tendono a comprimere l'autonomia (etica ed intellettuale) delle persone e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio della *libertà del pensiero*. Libertà *da* impedimenti e imposizioni; libertà *di* critica e progettualità nel campo della ricerca e della discussione pubblica.

Formuliamo questa nostra proposta (si veda la *Nota finale*) attraverso *ventiquattro tesi* argomentate in modo essenziale[1].

Il coordinatore generale: Massimo Baldacci

[1] Per economia espressiva, il testo adotta il maschile sovraesteso. Si riconosce però l'importanza di un linguaggio ampio e inclusivo, che nomini tutte le differenze di genere.

Democrazia, Uguaglianza, Differenze

Coordinamento: Giuseppe Burgio, Anna Grazia Lopez, Maria Tomarchio

1

TESI 1–9 · 4 TEMI

1

IDENTITÀ, COMPARAZIONE, DIFFERENZE

L'identità si forma e si trasforma nel tempo, come spazio agito di libertà e di scelta, attraverso l'esplorazione di sé e nei rapporti reciproci con l'alterità. Essa non è destino, eredità o condanna.

Questa tesi si articola in due movimenti: nel primo si afferma e nel secondo si nega. Il movimento positivo esprime nella forma più sintetica la concezione processuale, dinamica e complessa dell'identità. Al contempo, attraverso l'affermazione di questa tesi, si intende rifiutare qualsiasi lettura di stampo essenzialista, in quanto viziata da dogmatismo, determinismo e prescrittivismo. L'identità viene colta nella sua inscindibile relazione con l'alterità e se ne ribadiscono i caratteri intrinseci della libertà e dell'apertura al possibile che trovano espressione nella scelta e nel cambiamento.

C. Cappa, E. Macinai, E. Malaguti (coord.); L. Ariemma, I. Biemmi, E. Biffi, R. Certini, F. Chello, V. D'Ascanio, A.R. Di Grigoli, D. Forni, P. Gaspari, V. Guerrini, Z. Lapov, S. Lorenzini, C.C. Montà, S. Perfetti, L. Stillo, M. Volpicelli

2

IDENTITÀ, COMPARAZIONE, DIFFERENZE

La postura laica riconosce nel dubbio e nell'incertezza le coordinate della condizione umana e, rifiutando il dogmatismo, pensa verità e principi come tappe provvisorie di un processo razionale aperto e in divenire.

Questa tesi è volta a sottolineare il carattere positivo della laicità come apertura al possibile e alla dimensione euristica del dubbio. Rifiutando qualunque condizionamento dogmatico e fideistico, infatti, la laicità si presenta quale chiave tutta immanente per pensare il reale: la ragione è così uno strumento per accogliere il costitutivo pluralismo, nel quale trovano posto anche le contraddizioni, proprio della nostra condizione umana. Ciò si riflette anche sullo statuto della verità: essa non può che essere concepita come processo indefinito nel tempo, costituito dalla conquista di approdi momentanei destinati a essere discussi e superati, poiché oggetto di confronto. Al contempo, la laicità non rifiuta o cancella i convincimenti ultimi di ciascuno, bensì, accettandoli e preservandoli, ne contesta qualsivoglia utilizzo dispotico e coercitivo, tanto sul piano etico quanto su quello gnoseologico.

C. Cappa, E. Macinai, E. Malaguti (coord.); L. Ariemma, I. Biemmi, E. Biffi, R. Certini, F. Chello, V. D'Ascanio, A.R. Di Grigoli, D. Forni, P. Gaspari, V. Guerrini, Z. Lapov, S. Lorenzini, C.C. Montà, S. Perfetti, L. Stillo, M. Volpicelli

3

CRITICA, DISSENSO, CONFLITTO

Critica, dissenso e conflitto sono fattori imprescindibili per istituire in modo non essenzialistico la soggettività, sviluppare la personalità in condizioni di libertà e uguaglianza, alimentare il pluralismo democratico.

La Pedagogia Laica, che si riconosce nel paradigma emancipativo, 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. La formazione di una personalità capace di giudizio intelligente, in grado di riconoscere e decostruire 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. Istanze alle quali si attribuisce una valenza positiva e costruttiva, riconoscendone a pieno titolo lo statuto di esperienza educativa antiautoritaria e di apprendistato democratico.

M.G. Riva, M. Conte (coord.); E. Bocciolesi, C. Carletti, G. Crescenza, A. D'Antone, F. Farahi, F. Lavanga, M. Rizzardi, B. Tognazzi

4

CRITICA, DISSENSO, CONFLITTO

Critica, dissenso, conflitto promuovono la coscientizzazione antidogmatica di una società *onlife*, la storicizzazione e politicizzazione dei saperi, contribuendo a prevenire attraverso l'ironia e il dialogo critico l'interiorizzazione di forme di potere.

La Pedagogia Laica, radicata nella ragione antidogmatica, intende la coscientizzazione come un processo irrinunciabile, che parte dalle idee, osserva criticamente la realtà e la rilegge storicamente, individuando dinamiche di oppressione e possibilità di superamento. 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. Ciò comporta la messa in questione di ogni chiusura ed esclusività epistemica aprendo al riconoscimento consapevole di saperi *altri* fondati e competenze *altre* inscritte nella storia e politicamente sensibili. L'ironia si configura come *forma mentis* e pratica educativa capace, assieme al dialogo critico, di contrastare l'acquisizione passiva e irriflessa di forme di vita e di modelli esistenziali subalterni.

M.G. Riva, M. Conte (coord.); E. Bocciolesi, C. Carletti, G. Crescenza, A. D'Antone, F. Farahi, F. Lavanga, M. Rizzardi, B. Tognazzi

5

CITTADINANZA, DIRITTI, EQUITÀ

I diritti come orizzonte etico e politico. I diritti sono condizioni di possibilità della vita libera e dignitosa: garanzie politico-normative che rendono effettiva l'uguaglianza e praticabile la democrazia. Attraverso l'educazione essi diventano esperienza vissuta, capacità di partecipazione e strumento di emancipazione individuale e collettiva.

I diritti costituiscono un orizzonte etico e politico che plasma la vita delle persone e delle comunità, riequilibrando le asimmetrie e rendendo effettiva la dignità di ciascuno: non si limitano a proteggere il soggetto, ma lo rendono capace di partecipare alla costruzione della convivenza democratica. I diritti devono essere intesi come pratiche vive, da rinnovare costantemente: conquiste che si realizzano quando le persone sono nelle condizioni di esercitare parola, azione e responsabilità. È attraverso l'educazione che si coltiva la capacità di comprendere, rivendicare e praticare i diritti in un orizzonte collettivo di reciprocità e solidarietà. L'educazione assume, dunque, un ruolo cruciale nel progetto politico di promozione dei diritti: l'intreccio fra riconoscimento giuridico e apprendimento sociale conferisce ai diritti la loro forza emancipativa.

I. Loiodice (coord.); L. Bianchi, M. Baldini, M. Catarci, F. Dello Preite, P. Di Rienzo, A. Lazzarini, I. Loiodice, M. Milana, M. Piccioli, A. Sanzo, M. Tarozzi, G. Trebisacce, M.T. Trisciuzzi, S. Ulivieri

6

CITTADINANZA, DIRITTI, EQUITÀ

Cittadinanza come partecipazione attiva e globale. La cittadinanza è l'esercizio consapevole della democrazia. Attraverso un'educazione critica e decoloniale essa forma soggetti liberi e solidali, capaci di agire per il bene comune in una dimensione planetaria.

La cittadinanza non è solo un riconoscimento giuridico ma una pratica viva di partecipazione alla vita pubblica. Essa rappresenta un pilastro della democrazia, oggi minacciata da nazionalismi e chiusure xenofobe. L'educazione ha il compito etico e politico di formare cittadini e cittadine capaci di pensiero critico, resistenza e impegno per contrastare le disuguaglianze. È urgente promuovere una cittadinanza globale che riconosca l'interdipendenza tra i popoli e garantisca diritti universali a tutti e tutte, incluse le nuove generazioni di giovani nati/e e cresciuti/e in Italia. Investire nella scuola pubblica significa garantire un percorso di emancipazione che duri tutta la vita, trasformando la convivenza in una «pace attiva» basata sull'equità e sul rispetto incondizionati.

I. Loiodice (coord.); L. Bianchi, M. Baldini, M. Catarci, F. Dello Preite, P. Di Rienzo, A. Lazzarini, I. Loiodice, M. Milana, M. Piccioli, A. Sanzo, M. Tarozzi, G. Trebisacce, M.T. Trisciuzzi, S. Ulivieri

7

CITTADINANZA, DIRITTI, EQUITÀ

Equità come giustizia concreta. L'equità è il fondamento della democrazia. Significa garantire a ciascuno le condizioni necessarie per partecipare, apprendere e vivere con pari dignità.

L'equità riconosce che le persone vivono condizioni diverse e che la giustizia richiede risposte adeguate a tali differenze. In educazione significa rimuovere gli ostacoli che limitano l'accesso ai diritti, ai saperi e alle opportunità di vita. Una scuola e una società eque sostengono i percorsi di ciascuno, promuovono l'inclusione, valorizzano le differenze come risorsa comune. Educare all'equità vuol dire formare cittadini e cittadine capaci di leggere le disuguaglianze e di agire per ridurle, trasformando la convivenza sociale in responsabilità condivisa e giustizia vissuta.

I. Loiodice (coord.); L. Bianchi, M. Baldini, M. Catarci, F. Dello Preite, P. Di Rienzo, A. Lazzarini, I. Loiodice, M. Milana, M. Piccioli, A. Sanzo, M. Tarozzi, G. Trebisacce, M.T. Trisciuzzi, S. Ulivieri

8

LIBERTÀ E LINGUAGGI

Libertà. Di fronte a ciò che minaccia la democrazia e ogni forma di pluralismo, proponiamo una pedagogia che educhi alla libertà e al suo esercizio, al dialogo e al pensiero critico, attivando processi di *empowerment*, autodeterminazione e coscientizzazione.

Oggi, ancor più di ieri, si rende necessaria un'educazione alla libertà fondata sulla relazione orizzontale tra educatori e educandi, centrata sul dialogo come strumento di conoscenza e di emancipazione e volta a promuovere l'esercizio del pensiero critico, dell'investigazione e dell'interrogazione del dubbio. La libertà è infatti la condizione fondamentale per l'espressione piena della stessa umanità e il suo esercizio si esplica nel dialogo come spazio di manifestazione e sviluppo di un pensiero critico e riflessivo. In accordo con una prospettiva deweyana, adottare uno sguardo critico e riflessivo sulla realtà 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, sviluppando l'intelligenza attraverso la capacità di sostare nel dubbio, l'apertura mentale e l'attitudine alla ricerca.

A. De Vita, M. Gallerani, C. Silva (coord.); C. Bove, F. Marone, G. Prisco, V. Riccardi, M. Salinaro, F.L. Zaninelli

9

LIBERTÀ E LINGUAGGI

Linguaggi. In società dove persistono asimmetrie di potere e di relazioni, proponiamo una pedagogia che si ispira ai linguaggi e alle pratiche femministe e femminili in grado di sviluppare autocoscienza e capacità collettiva per trasformare la realtà in modo più equo, giusto e inclusivo.

Ispirandosi ai movimenti femministi è possibile alimentare una «pedagogia impegnata» come la definisce, tra le altre, bell hooks. Una pedagogia che sappia 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 fronte al perpetuarsi delle iniquità nelle relazioni di genere, saperi, linguaggi e pratiche femministe rappresentano una risorsa educativa fondamentale per mettere in discussione le strutture dominanti e per costruire relazioni basate sulla solidarietà, sull'autonomia e sul rispetto reciproco. Una risorsa che offre strumenti per reinterpretare concetti chiave come l'emancipazione, l'autodeterminazione e il potere, restituendo loro significati più inclusivi, relazionali e partecipativi.

A. De Vita, M. Gallerani, C. Silva (coord.); C. Bove, F. Marone, G. Prisco, V. Riccardi, M. Salinaro, F.L. Zaninelli

Scuola, società, cultura, didattica

Coordinamento: Gianfranco Bandini, Berta Martini, Ira Vannini

TESI 10–16 · 6 TEMI

2

10

SEGREGAZIONE, MARGINALITÀ, DISPERSIONE, POVERTÀ EDUCATIVA, INCLUSIONE

Povertà educativa. Una scuola laica deve garantire il proprio impegno contro la povertà educativa, fondando il proprio pensiero e la propria azione sulla conoscenza scientifica, il pluralismo, i diritti e la giustizia sociale in ottica di democrazia inclusiva.

La povertà educativa è una deprivazione multidimensionale, che limita l'accesso alle opportunità di apprendimento di saperi, abilità e competenze per il pieno sviluppo della persona. In un'ottica laica, la scuola pubblica ha il compito costituzionale di rimuovere gli ostacoli sociali e culturali che producono queste disuguaglianze. Ciò richiede un insegnamento fondato sul primato della conoscenza scientifica e sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, secondo una prospettiva plurale e interculturale che rifiuta ogni restrizione ideologica dei contenuti. Ogni forma di confessionalismo o censura su temi quali sessualità, religione, genere e multiculturalità accresce la povertà educativa e la libera costruzione identitaria dei soggetti in formazione. La scuola laica non impone visioni del mondo né le subisce. Promuove il pensiero critico, il dialogo nonviolento, l'educazione alla pace, l'educazione affettiva e lo studio sia delle forme di credenza che di quelle di non credenza. Solo così, crediamo, sarà possibile garantire equità e libertà di coscienza e restituire qualità democratica ai processi formativi.

G. Bandini, V. Cotza, I. Vannini (coord.); E. Betti, F. Borruso, T. Fratini, V. Macchia, E. Pacetti, P. Rigoni, P. Sorzio, R. Strongoli

11

FORMAZIONE E RECLUTAMENTO DEGLI INSEGNANTI: POLITICHE PER L'ACCOMPAGNAMENTO DELLA PROFESSIONALITÀ DOCENTE (IDENTITÀ ED ETICA PROFESSIONALE)

Formazione iniziale, reclutamento e accompagnamento in servizio costituiscono tre fasi interconnesse di un unico processo, volto a sostenere il docente come professionista riflessivo, costruttore di comunità e testimone di cura.

La formazione dei docenti dovrebbe configurarsi come un percorso integrale che tiene insieme dimensione cognitiva, emotiva, etica e relazionale, dove conoscenza, identità professionale e pratica educativa si co-costruiscono. Il reclutamento non può quindi ridursi a una selezione basata su prove nozionistiche standardizzate; la valutazione di un futuro docente richiede invece di accertare anche competenze pedagogiche, didattiche e relazionali in contesti educativi specifici e situazioni didattiche autentiche. Nella scuola, intesa come comunità dove studenti, insegnanti, famiglie e territorio interagiscono costantemente, il docente è chiamato a incarnare un profilo professionale capace di fare del pensiero un'avventura appassionante e dei suoi effetti qualcosa di reale. Il docente è chiamato altresì a sviluppare un profilo etico che sappia tenersi alla ricerca del bene, coltivando modalità relazionali orientate dall'etica della cura e ponendosi come facilitatore di libertà responsabile, attraverso la promozione nei contesti scolastici di un'attitudine critica e riflessiva.

A. Bevilacqua, F. Valbusa (coord.); R. Bombieri, F. Buccini, R. Capobianco, F. De Carlo, D. Manno, C. Martinelli, M.C. Michelini, N. Nasi, L. Odini, J. Orsenigo, F. Sarracino, M.R. Strollo, G. Sellari, A. Vezzani

12

SCUOLA E TERRITORIO, POLITICHE TERRITORIALI PER LE SCUOLE, EQUIPE MULTIPROFESSIONALI E DI ACCOMPAGNAMENTO PEDAGOGICO

La scuola pubblica, depositaria del patrimonio culturale locale, garantisce e sollecita con la sua presenza sul territorio la costruzione della comunità democratica. Dove non c'è scuola non c'è democrazia.

La presenza della scuola pubblica nei territori è un presidio di equità e coesione sociale: assicura opportunità educative a bambine e bambini, ragazze e ragazzi e, quando è radicata nella comunità, diventa motore di innovazione sociale, rafforzando la democrazia locale. I divari tra Nord e Sud e tra aree urbane e interne mostrano che il territorio incide in modo significativo sulle opportunità educative e sulla qualità dell'offerta formativa della scuola pubblica. Per questo le risposte alla crisi demografica in atto non possono essere orientate esclusivamente da criteri di razionalizzazione ed efficientamento della rete scolastica nazionale: devono invece essere progettate assumendo l'equità come parametro primario, valutandone gli effetti su accessibilità, continuità didattica, risorse disponibili e condizioni di apprendimento, soprattutto nei contesti più fragili, come le aree interne del Paese. In tale prospettiva, la prossimità del servizio scolastico va tutelata proprio dove è più decisiva per garantire diritti e opportunità. La storia della scuola italiana e le numerose esperienze di innovazione educativa attualmente attive sui territori indicano, infatti, che quando la scuola è radicata nei contesti e dialoga con la comunità, diventa laboratorio di innovazione pedagogica, partecipazione democratica e rigenerazione sociale, contribuendo a rimuovere ostacoli culturali e materiali che limitano emancipazione e cittadinanza.

S. Oliviero, L. Parigi (coord.); D. Caroli, R. D'Ugo, W. Grandi, T. Pironi

13

VALUTAZIONE FORMATIVA

La valutazione intesa come processo didattico partecipato costituisce uno strumento fondamentale per promuovere una cultura scolastica di equità ed emancipazione formativa.

In una prospettiva pedagogica laica, la valutazione è una leva per il cambiamento della scuola se essa si configura come un dispositivo orientato all'emancipazione, all'equità, all'*empowerment* e all'educazione, alla formazione e all'istruzione dei soggetti. A questo scopo, occorre affermare e promuovere l'idea di una valutazione equa, formativa, a forte valore emancipativo per chi insegna e per chi apprende. La valutazione è equa quando pone attenzione alla diversità e assume una responsabilità etica nel/del valutare. È formativa quando diventa occasione di regolazione dell'apprendimento e dell'insegnamento, giacché il controllo degli apprendimenti è finalizzato a dare forma alla prassi didattica. Ha valore emancipativo quando chi apprende partecipa attivamente alla sua definizione, attuazione e interpretazione e quando chi insegna ne fa un dispositivo di autovalutazione rigorosa di tipo riflessivo, orientato al miglioramento, collegiale e basato sul confronto.

G. Benvenuto, D. Capperucci (coord.); D. Aquario, A. Bondioli, C. Corsini, S. Fioretti, A. Marzano, I. Scierri, I. Vannini

14

DIDATTICA E VALORE DEI SAPERI

I saperi si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano e costituiscono contemporaneamente il fine e il mezzo dell'istruzione e dell'educazione.

I saperi di insegnamento si danno come strumento di emancipazione e sviluppo umano sia nell'educazione scolastica sia nell'ambito dell'*istruzione e educazione degli adulti*. In prospettiva laica occorre assicurare pluralità e pari dignità formativa a tutti i saperi. Essi devono essere selezionati e trasposti in maniera non ideologica e non dogmatica. La valorizzazione della dimensione epistemica mobilita la riflessione pedagogica lungo alcune direzioni particolari: *inclusività e accessibilità* dei saperi, come terreno di dialogo aperto e di confronto critico; *disciplinarità e interdisciplinarità* come dispositivi di genesi ed evoluzione della conoscenza e loro trasposizione nelle prassi di insegnamento; *progettazione del curricolo scolastico* secondo forme curricolari aperte e integrate.

B. Martini, M. Tombolato (coord.); B. Bocchi, L. Cerrocchi, L. Decembrotto, M. De Santis, C. La Rocca, T. Mascia, T. Pezzano, L. Rizzo, A. Rosati, M. Traversetti

15

DENTRO LE DINAMICHE RELAZIONALI

L'asimmetria di potere propria della relazione educativa viene orientata dai docenti secondo principi democratici per realizzare la partecipazione dei discenti alla costruzione della conoscenza, alimentare benessere relazionale e educare alla cittadinanza.

I docenti che iscrivono il loro agire relazionale in una cornice valoriale democratica orientano la gestione del potere in modo condiviso e partecipativo. Ciò implica aprire al contributo dei discenti nella costruzione dei percorsi formativi, favorendo un processo di coscientizzazione rispetto al diritto e alla responsabilità di contribuire alla costruzione della conoscenza. Sul piano didattico il richiamo è a metodologie partecipative e alla capacità di sostenere percorsi aperti e incerti, nei quali i docenti mantengono la responsabilità di gestire la condivisione del potere. Ma è anche un richiamo al curricolo implicito, per veicolare nelle dinamiche interattive quotidiane azioni congruenti con la partecipazione democratica. In tale prospettiva, il tessuto interattivo democratico viene concepito come fonte di benessere, poiché valorizza la singolarità di ciascuno alimentando *agency* ed *empowerment*, ma anche come strumento di formazione alla cittadinanza democratica.

G. Pastori, D. Savio (coord.); P. Lotti, E. Luciano, M. Scarpini, A. Soriani, F. Zuccoli

16

DENTRO LE DINAMICHE RELAZIONALI

Scuole e università sono ecosistemi che promuovono relazioni democratiche, collaborazioni interprofessionali e legami comunitari, anche tramite un uso consapevole delle risorse *onlife*, favorendo senso di appartenenza e generatività culturale.

Le istituzioni educative, in una prospettiva sistemico-relazionale ed ecologica, sono ecosistemi complessi, dinamici e adattivi: veri *learning hub* fondati sulle relazioni tra studenti, docenti, staff, stakeholder e comunità, capaci di co-evolvere e generare senso di appartenenza. Pongono al centro il capitale relazionale, l'ascolto e la valorizzazione delle soggettività in divenire, contrastando anonimato e perdita di *agency* e promuovendo autonomia, pensiero critico, collaborazione e cittadinanza globale (si vedano i *Rapporti Ocse* del 2020 e del 2024). L'innovazione didattica si esprime nella partecipazione attiva e nel dialogo tra discipline e mondi educativi diversi, attraverso co-progettazione, comunità di pratica, mentoring e *service learning*. Valorizzando corpo e presenza, tali ecosistemi connettono dimensioni formali, informali, comunitarie e digitali, promuovendo un uso consapevole delle ICT per ampliare le reti di apprendimento continuo, sostenere benessere e inclusione ed evitare dinamiche di esclusione o controllo, rafforzando cittadinanza digitale e responsabilità comunicativa.

G. Pastori, D. Savio (coord.); P. Lotti, E. Luciano, M. Scarpini, A. Soriani, F. Zuccoli

Comunità, soggetti, impegno

Coordinamento: Giuseppe Annacontini, Maurizio Fabbri, Luisa Zecca

3

TESI 17–24 · 3 TEMI

17

PEDAGOGIA ATTRAVERSO LE COMUNITÀ

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 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, alleanze territoriali e il riconoscimento pieno delle professionalità pedagogiche.

A. Pintus (coord.); C. Fredella, L. Landi, A. Pintus, P. Sposetti, G. Szpunar

18

CONFLITTO, DISSENSO E AUTO-ECO-DETERMINAZIONE SOCIALE

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 (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.

E. Mignosi, M. Ladogana (coord.); P. Ellerani, M. Fabbri, M. Ladogana, E. Mignosi, L. Zecca

19

METODOLOGIE DI RICERCA CON LE COMUNITÀ

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.

Nell'attuale panorama della ricerca educativa, il tema delle metodologie di ricerca con le comunità assume una rilevanza crescente. Questo interesse si collega in modo particolare con la riflessione sulla laicità della pedagogia 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. In questa prospettiva, il ricercatore non si configura come osservatore neutrale, ma come mediatore critico dei processi conoscitivi e relazionali, impegnato a favorire dinamiche di apprendimento reciproco, negoziazione dei significati e democratizzazione del sapere.

G. Del Gobbo (coord.); M. Antonietti, E. Luppi, A. Pintus, A. Spinelli

20

DECOSTRUZIONE

Le pratiche pedagogiche per l'impegno 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.

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. Tanto la ricerca quanto la formazione pedagogica richiedono un lavoro continuo volto a 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.

C. Palmieri (coord.); A.P. Ferrante, D. Cino, S. Demozzi, P. Garista, E. Madrussan, L. Zannini, E. Zizioli

21

IMMAGINARI

È necessario sostenere nei professionisti del lavoro educativo uno spostamento dalla contingenza alla promozione di spazi di riflessività critica. A questo scopo, occorre portare uno sguardo progettuale sulle premesse epistemologiche e sulle azioni educative, ispirandosi a una postura trasformativa orientata al cambiamento e all'autodeterminazione del soggetto in relazione con il mondo.

Gli immaginari singolari e collettivi (decostruiti, costruiti e riprogettati) possono diventare, nel lavoro educativo, principale motore di una pedagogia laica impegnata nella e per la costruzione di una società capace di crescere (Irigaray) e progettarsi in modo autentico e consapevole. Questo richiede una particolare 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) e traccia forme di possibile con-vivenza (Nancy).

D. Dato (coord.); M. D'Ambrosio, M.B. Gambacorti Passerini, P. Lotti, G. Schiavone, R. Travaglini

22

RESPONSABILITÀ

La scienza pedagogica, secondo i principi di complessità e antidogmatismo inscritti nel suo statuto epistemologico, è chiamata a una responsabilità pubblica nel contribuire a orientare le politiche, il lavoro educativo e lo sviluppo di una cultura pedagogica diffusa nell'opinione pubblica.

Riscoprire il coraggio delle scelte significa per la Pedagogia assumere la responsabilità di compromettersi nel dibattito pubblico per far valere le proprie istanze. La pedagogia e l'educazione condividono una costitutiva contraddizione identitaria che ha a che fare col potere poiché contemplano dimensioni epistemologiche e istituzionali insieme. Applicare i principi che la pedagogia ha elaborato permette di garantire la tensione dell'agire educativo verso l'emancipazione, la valorizzazione delle differenze, la promozione del pensiero critico e dell'autonomia, del rispetto e della solidarietà tra tutti i soggetti.

A. Tolomelli (coord.); S. Calaprice, E. Corbi, D. Maviglia, F. Oggionni, P. Perillo, M. Sottocorno, E. Zizioli

23

SOGGETTIVITÀ (S)CONFINATE

Il soggetto è un fenomeno emergente nella relazione con le alterità. Questa relazione è qui intesa come «reliante» (legame & alleanza) e aperta a educazioni proteiformi e resilienti.

La soggettività non è un'entità statica, ma un fenomeno che scaturisce dall'incontro con le alterità. Se l'identità definisce chi siamo, la soggettività esprime il come siamo ed esistiamo attraverso le relazioni. Da tali relazioni, che sono sempre inter/intra-azioni complesse e che si danno sempre in un contesto sistemico costantemente perturbato dall'incontro con la differenza, la soggettività «emerge». Essere ed emergere come «soggetto» è, pertanto, un atto di responsabilità etica che onora il legame con la «rete della vita». Un approccio laico si interroga senza pre-condizioni sulle molteplici forme emergenti di «relianza», ovvero sulle tipologie delle possibili connessioni che si strutturano in un contesto, sulle loro configurazioni, 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.

M. Castiglioni, V. La Rosa (coord.); M. Cagol, G. Calvano, G. D'Aprile, A. Galimberti, M.R. Mancaniello, A. Muschitiello, A.P. Paiano, A. Vaccarelli

24

SOGGETTIVITÀ (S)CONFINATE

Il soggetto è tale se ha un linguaggio (potenziale espressivo) capace di agire un cambiamento (politico) sul mondo.

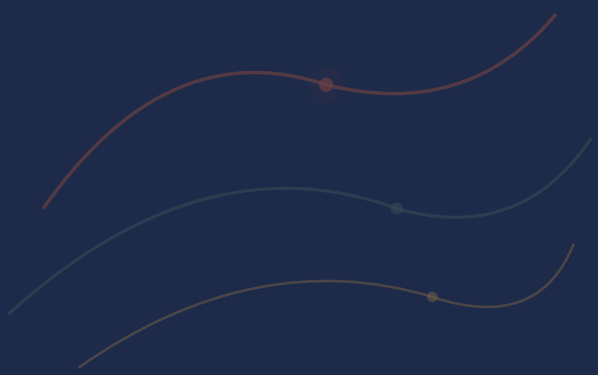
Il linguaggio costituisce la soggettività perché consente all'individuo di riconoscersi, narrare sé e agire nel mondo. La parola non descrive soltanto la realtà, ma la produce, generando identità, ruoli e possibilità politiche e per questo è intrecciata al potere e al riconoscimento sociale. La sua negazione implica esclusione e perdita di *agency*. In ambito educativo, il linguaggio diviene fondamento di una pedagogia laica orientata a pluralismo, dialogo e partecipazione democratica. Educare al linguaggio significa promuovere coscienza critica, inclusione delle differenze e responsabilità etica dell'espressione, valorizzando la molteplicità dei codici comunicativi contemporanei come strumenti di emancipazione individuale e trasformazione sociale.

M. Castiglioni, V. La Rosa (coord.); M. Cagol, G. Calvano, G. D'Aprile, A. Galimberti, M.R. Mancaniello, A. Muschitiello, A.P. Paiano, A. Vaccarelli

Nota finale

Questo Manifesto è opera del *movimento della pedagogia laica*, nato l'11 dicembre del 2025 dal seminario di Roma dedicato all'*Agenda della pedagogia laica* (alla quale il presente lavoro è strettamente collegato). Il movimento si riconosce nella *Costituzione italiana* e si colloca nel quadro pluralista della comunità pedagogica italiana.

La redazione di questo Manifesto è avvenuta attraverso un lavoro collettivo articolato in gruppi e sottogruppi (corrispondenti ad aree tematiche e temi). Il testo riflette il pluralismo delle idee che contraddistingue il movimento, pur nella comune ispirazione laica.



Roma, 2026