

For “a pedagogy”

Per “una pedagogia”

Luca Lanfranchi^a^a *Università Cattolica del Sacro Cuore*, luca.lanfranchi@unicatt.it

Abstract

In taking the Manifesto of Secular Pedagogy (2026) as an object of discourse, one possible hermeneutic path for identifying its potential dialogical capacity may consist in the articulation of “a pedagogy”: an attempt – neither exhaustive nor merely illustrative – to investigate which pedagogical foundation makes the notion of secularism an epistemic feature of pedagogical reflection and design. Starting from this intention, the contribution proposes a critical-radical reading of the *Manifesto*, acknowledging its civic and democratic purpose while, at the same time, questioning its epistemological centre of gravity. The issue that appears decisive is whether pedagogy, as a form of knowledge concerned with human formation and transformation, does not already preserve within itself an antidogmatic, dialogical, and liberating vocation. “A pedagogy” for a question that attests to freedom for and with the Other, oriented toward just institutions. “A pedagogy” as interpretive and multidimensional knowledge, “predictive” of scenarios – far from being reduced to mere support or made subordinate to the functioning of certain articulations of education systems.

Keywords: pedagogy; epistemology; science; unity; politics.

Sintesi

Nell’assumere quale oggetto di discorso il Manifesto della pedagogia laica (2026), una possibile via ermeneutica per rilevarne l’eventuale potenzialità dialogica può consistere nell’individuazione di “una pedagogia”, nel tentativo – non esaustivo ma emblematico – di indagare quale fondamento pedagogico renda la nozione di laicità una peculiarità epistemica della riflessione e progettazione pedagogica. A partire da questo intento, il contributo propone una lettura *critico-radicale* del *Manifesto*, riconoscendone l’intenzione civile e democratica e, al contempo, interrogandone il baricentro epistemologico. La questione che parrebbe decisiva è se la pedagogia, in quanto sapere della formazione e trasformazione umana, non custodisca già in sé una vocazione antidogmatica, dialogica e liberante. “Una pedagogia” per una domanda che attesta la libertà per e con l’Altro verso istituzioni giuste. “Una pedagogia” come sapere interpretativo e multidimensionale, “previsivo” di scenari – ben lungi dal ridursi a mero supporto e dall’essere subalterna al funzionamento di alcune articolazioni dei sistemi di istruzione.

Parole chiave: pedagogia; epistemologia; scienza; unitarietà; politica.

1. Premessa

Assumere come oggetto di discorso il Manifesto della pedagogia laica¹ significa, anzitutto, riconoscerne la collocazione *storica* e *civile*. Il testo nasce da una preoccupazione dichiarata sin da subito: la ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi identitari e nuove pulsioni totalitarie (Movimento della pedagogia laica, 2026); in tale quadro, esso propone il rilancio di una cultura laica e di una pedagogia d'ispirazione laica, precisando tuttavia di non nascere “contro una pedagogia di orientamento cristiano” (Movimento della pedagogia laica, 2026, *Premessa*). Tali intenzioni, si crede, meritano di essere prese sul serio. Infatti, esse segnalano una responsabilità pubblica della pedagogia di fronte a fenomeni che minacciano la libertà del pensiero, la democrazia, il pluralismo e la formazione critica delle persone.

Tuttavia, proprio accettando queste premesse e partendo da un loro riconoscimento, si rende necessario interrogare in forma critico-ermeneutica il *baricentro epistemologico* dello stesso *Manifesto*. La questione decisiva, allora, non riguarda il significato della laicità, né la sua legittimità come categoria storico-culturale; il problema più radicale sembrerebbe concernere l'atto stesso dell'*aggettivazione*. Da qui un interrogativo: che cosa accade quando una disciplina che si dice scientifica avverte la necessità di qualificarsi mediante un attributo ulteriore?

“La pedagogia generale, occupandosi di tutto ciò che ha attinenza con la formazione e l'educazione dell'uomo, diventa un sistema di saperi in continua espansione. Agli scettici rimane una domanda a proposito di quanto riguarda l'uomo: che cosa potrebbe *non* avere a che fare con l'educazione e la formazione?” (Gennari & Kaiser, 2000, p. 14).

La tesi che qui si intende sostenere è che la pedagogia, in quanto scienza, non necessita di essere aggettivata come laica. Non ne necessita sul piano *epistemologico*, perché la scientificità della pedagogia non dipende dalla fede o dalla non fede del pedagogista, né dalla collocazione ideologica di chi la esercita. Non ne necessita sul piano *storico-politico*, perché il contrasto ai dogmatismi, agli integralismi e alle forme autoritarie dell'educazione non richiede la produzione di una pedagogia aggettivata, ma il pieno riconoscimento della pedagogia come scienza autonoma, critica, teleologica e pubblicamente responsabile (Kaiser, 2013).

2. “Una Pedagogia” come scienza

“La pedagogia è una *scienza*” (Gennari & Kaiser, 2000, p. 27)².

Si sceglie di partire da questa affermazione per situare l'argomentazione che seguirà entro un sostrato teoretico ben definito. Seguendo il consiglio che il filosofo Fichte (1794/1971) pone nella sua opera *Fondamenti dell'intera dottrina della scienza*, assumiamo che “Sulla via in cui inizia una riflessione, noi dobbiamo partire da una proposizione tale che ognuno ce la conceda senza contraddirci. Di tali proposizioni ce ne potrebbero anche essere parecchie. La riflessione è libera e non importa da qual punto essa parte. Noi scegliamo

¹ Da qui in avanti si utilizzerà la dicitura *Manifesto*.

² In questa prospettiva si veda anche il contributo emblematico di Brezinka dal titolo *Metateoria dell'educazione* (1978/1980).

quello da cui si arriva al più presto al nostro scopo” (p. 76). Una chiarificazione preliminare esige il riconoscimento che non ogni scienza assume la forma della misurazione o della legge generale. La pedagogia, infatti, si afferma come scienza anche nel suo essere *previsionale*. Se per scienza si intende esclusivamente un sapere *nomotetico*, capace di produrre regolarità stabili e protocolli ripetibili, allora la pedagogia risulterebbe inevitabilmente eccentrica, se non addirittura epistemologicamente debole. Ma tale conclusione dipenderebbe da una concezione riduttiva della *scientificità*. La pedagogia, infatti, non ha come oggetto un fenomeno inerte, né un processo integralmente determinabile dall'esterno; essa ha come oggetto il *farsi* dell'essere umano in formazione, cioè un soggetto storico, intenzionale, relazionale, aperto al possibile (Sola, 2003, p. 23). In questo senso, “la pedagogia rappresenta ‘l'ideale sintesi teleologica dell'oggettività educativa secondo un senso concreto’ determinato da ‘condizioni di fatto’ o da quelle storiche della cultura” (Kaiser, 2013, p. 77). Essa è sintesi perché raccoglie e ordina la *molteplicità* delle dimensioni coinvolte nell'educazione; è *teleologica* perché tali dimensioni non sono considerate in modo disperso, ma alla luce di un fine: la promozione della persona nella sua capacità di costruzione di senso, libertà, responsabilità e relazione; è *concreta* perché tale fine non si pone mai fuori dalla storia, ma prende forma nelle situazioni determinate, nei vissuti singolari, nelle pratiche educative e nelle condizioni reali dell'esistenza.

Allora, la pedagogia è una scienza anche in quanto esercita una forma specifica di rigore, quella dell'attenzione metodica all'esperienza. L'*Erlebnis* (Husserl, 1913/1965), l'esperienza vissuta, diventa il luogo in cui la formazione si manifesta come processo in atto. Il soggetto è presenza intenzionale che interpreta, desidera, resiste, comprende, rielabora. Una lettura ermeneutica di quanto descritto, mostra come tale esperienza sia sempre già inserita in una *trama di senso* (Bellingeri, 2017). L'educazione non avviene mai in uno spazio neutro; essa è attraversata da linguaggi, tradizioni, memorie, istituzioni, narrazioni, attese e conflitti (Gramigna, 2015). Per questo la comprensione pedagogica richiede *coscienza storica* delle proprie memorie: il soggetto comprende sé stesso e il mondo nel rapporto dinamico fra passato, presente e futuro; la formazione è quindi inseparabile dalla storicità della persona (Amadini, 2006). La scientificità pedagogica, in questo senso, consiste nella capacità di attraversare razionalmente le pluralità del sapere, dell'essere, del mondo. La *molteplicità* è la condizione d'esistenza dell'oggetto pedagogico. La pedagogia è una scienza anche perché assume tale eccedenza come compito; comprende il senso dei processi educativi; argomenta le proprie interpretazioni; sottopone a verifica critica le proprie categorie; orienta responsabilmente l'agire. “La pedagogia è una scienza *libera*, che studia liberamente la libertà nella formazione dell'uomo” (Gennari & Kaiser, 2000, p. 35).

In questo quadro, l'aggettivazione della scienza diventa una questione decisiva. Dire che la pedagogia è fenomenologico-ermeneutica non significa indebolire la parola “scienza”, quasi si trattasse di una scientificità minore o imperfetta. Significa piuttosto precisarne il regime epistemologico. L'aggettivo non deve funzionare come attenuazione, ma come determinazione. Esso chiarisce che la pedagogia appartiene a quelle forme di sapere che non separano l'oggetto dal soggetto, la conoscenza dall'esperienza, la descrizione dall'interpretazione, l'analisi dalla responsabilità pratica. Tuttavia, l'aggettivazione comporta anche un rischio. Se l'aggettivo viene inteso come deroga rispetto alla scientificità, allora la pedagogia potrebbe essere percepita come sapere debole, impressionistico, privo di criteri. Se invece viene assunto in senso epistemologicamente forte, esso consente di mostrare che esistono differenti razionalità scientifiche. La pedagogia non è meno scienza perché interpreta; è scienza in quanto interpreta con metodo.

Non è meno scienza perché si occupa del singolare; è scienza in quanto elabora categorie per comprendere la singolarità senza ridurla. Non è meno scienza perché implica una dimensione normativa; è scienza in quanto rende espliciti i fini, i valori e le responsabilità che attraversano ogni pratica educativa. La prospettiva fenomenologico-ermeneutica permette quindi di evitare due riduzioni opposte. La prima è il tecnicismo, che talvolta vorrebbe trasformare l'educazione in applicazione di procedure standardizzate. La seconda è il relativismo, che ridurrebbe la pedagogia a discorso soggettivo o a sensibilità personale (Pagano, 2010; Caronia, 2011).

In questo senso, la pedagogia è scienza perché produce conoscenza sull'educazione e per l'educazione. Essa non si limita a descrivere ciò che accade, ma interpreta ciò che accade in vista di una possibile trasformazione. La sua razionalità è insieme teoretica, pratica e progettuale. Teoretica, quando interroga il senso della formazione; pratica, quando si misura con situazioni concrete; progettuale, quando orienta l'azione verso possibilità e futuri. Proprio questa triplice razionalità impone una precisazione ulteriore. Se la pedagogia è chiamata a misurarsi con l'esperienza concreta e a orientare processi di trasformazione, non per questo la sua scientificità può essere ricondotta immediatamente all'adesione alla prassi storica, alla contingenza sociale o al dibattito pubblico. La dimensione pratica e progettuale della pedagogia non coincide con un primato indiscusso della prassi, ma richiede una comprensione critica delle condizioni entro cui l'esperienza educativa si dà (Brezinka, 1978/1980, pp. 296-299)³. È dunque a partire da questo nodo che diviene necessario interrogare la nozione di *immanenza*.

2.1. Spunti per un dibattito: pedagogia immanente e immanenza della pedagogia

Rispetto a quanto sostenuto, se si prende in esame la Tesi 2 del *Manifesto*⁴ (Movimento della pedagogia laica, 2026), la nozione di *immanenza* contenuta nella sua esplicazione⁵ merita di essere interrogata criticamente. La pedagogia non può che muovere, lo si ribadisce, dall'esperienza storica, concreta e vissuta dei soggetti in formazione. Occorre tuttavia evitare alcuni possibili equivoci. La pedagogia è scienza anche perché pensa l'immanenza stessa dell'esperienza educativa come luogo di manifestazione di una struttura intenzionale e teleologica. L'esperienza educativa è certamente immanente alla storia, ma non esaurisce il suo *senso* nella mera fattualità storica; essa è sempre attraversata da una tensione verso il possibile, verso il compiersi mai compiuto della persona. Un interessante dibattito che ha abitato il panorama filosofico nazionale alla metà del secolo scorso può fornire qualche ulteriore chiave di lettura al riguardo. Esplorare alcune linee di pensiero riconducibili a Mario Dal Pra e Gustavo Bontadini, appartenenti a "scuole" differenti – l'uno, all'epoca, esponente del *Trascendentalismo della prassi* e l'altro filosofo cattolico – permette di chiarire il rischio implicito in ogni immanentismo non sufficientemente problematizzato (Bontadini, 1956, pp. 286-313; Dal Pra & Minazzi, 1992;

³ Dello stesso autore si veda anche *La scienza dell'educazione. Analisi, critica, proposte* (Brezinka, 1974/1976).

⁴ "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".

⁵ "Rifiutando qualunque condizionamento dogmatico e fideistico, infatti, la laicità si presenta quale chiave tutta immanente per pensare il reale" (ibidem).

Dal Pra & Vasa, 2017). Infatti, nel tentativo di sottrarsi alla metafisica e al teoricismo, esso può finire per assolutizzare la situazione, la prassi o l'immanenza stessa. Bontadini mostra infatti che l'antiteoricismo, quando rimuove il proprio inevitabile momento teorico, ricade paradossalmente in una nuova forma di teoricismo. Per la pedagogia ciò può significare che l'immanenza non può essere assunta come fondamento immediato, ma deve diventare oggetto di comprensione critica: la pedagogia è scienza anche perché interpreta metodicamente e continuamente la prassi educativa nella sua struttura intenzionale, storica e teleologica. "In pedagogia, l'interpretazione è infinita. Per questo si può parlare di una *semiosi educativa*" (Gennari & Kaiser, 2000, p. 35).

3. L'unitarietà di "una pedagogia"

L'unità di "una pedagogia" è garantita dall'*unitarietà* epistemologica del suo oggetto.

Tale affermazione non si pone in senso negativo rispetto alla pluralità dei saperi, né tantomeno cerca di negare la pluralità degli approcci, delle scuole, delle tradizioni, delle metodologie e delle sensibilità teoriche. L'intento è quello di evitare che la pluralità costitutiva del sapere pedagogico venga trasformata in frammentazione identitaria (Cambi, 2006, pp. 14-16). Una semplice lettura storica (De Giorgi, 2024) ci insegna che esistono molte prospettive pedagogiche, ma la pedagogia, in quanto scienza, non può essere ridotta a una somma di appartenenze ideologico-culturali. Ecco perché l'unità è garantita dall'*unitarietà* epistemologica del suo oggetto. Ciò significa anche che la sua unità non deriva dall'omogeneità delle posizioni, ma dall'*unitarietà* epistemologica del suo oggetto formale: l'educativo come processo di formazione e trasformazione dell'umano (Sola, 2003; 2016). Il pericolo dell'aggettivazione consiste, allora, nello spostare il fondamento stesso della pedagogia dal suo – certamente problematico – statuto scientifico al suo posizionamento identitario (Gennari & Sola, 2016). Dire "pedagogia laica" può apparire, in prima istanza, una formula di difesa contro dogmatismi e autoritarismi, così come dichiarato dal suo *Manifesto*. Tuttavia, se assunta come qualificazione *necessaria* della scienza pedagogica, essa introduce un'ulteriore difficoltà; infatti, sembra suggerire che la pedagogia, senza tale aggettivo, non sia già sufficientemente autonoma, critica e antidogmatica. Il che è tutto da dimostrare. Ecco perché si rende necessaria una lettura critico-radical del *Manifesto*. L'intento non è quello di opporre al *Manifesto* una pedagogia confessionale o una pedagogia ideologica, né di contestarne l'intenzione democratica. Piuttosto, l'intento è quello di chiedersi se ciò che il *Manifesto* attribuisce alla "pedagogia laica" non appartenga già, in forma più originaria, alla pedagogia in quanto scienza. Quando il *Manifesto* richiama il rifiuto del dogmatismo, la libertà del pensiero, la critica, il pluralismo, l'autonomia, l'emancipazione e la responsabilità pubblica, esso nomina istanze che non necessitano di essere fondate nell'aggettivo "laica", perché sono già iscritte nella struttura epistemologica della pedagogia.

La Tesi 22 del *Manifesto*⁶ costituisce, da questo punto di vista, il luogo teoricamente più rilevante e al tempo stesso più problematico. Essa afferma che la "scienza pedagogica",

⁶ "La scienza pedagogica, secondo i principi di complessità e antidogmatismo iscritti 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" (ivi, Tesi 22).

secondo principi di complessità e antidogmatismo iscritti nel suo statuto epistemologico, è chiamata a una responsabilità pubblica nell'orientare politiche, lavoro educativo e cultura pedagogica diffusa. Proprio questa formulazione consente di destrutturare dall'interno l'impianto del *Manifesto*: se complessità e antidogmatismo sono iscritti nello statuto epistemologico della scienza pedagogica, allora essi appartengono alla pedagogia in quanto pedagogia, non alla pedagogia in quanto laica. L'aggettivo, in tal caso, non fonda la scientificità della disciplina, ma ne qualifica semmai una postura storico-culturale, politica o programmatica. Si produce così una tensione interna. Da un lato, il *Manifesto* riconosce che la pedagogia possiede uno statuto epistemologico proprio, segnato da complessità e antidogmatismo; dall'altro, tende a ricondurre tali istanze entro la cornice della laicità, come se fosse l'aggettivo a garantire ciò che la scienza pedagogica dovrebbe già custodire in sé. Ma se la pedagogia deve essere detta "laica" per essere antidogmatica, allora il suo statuto scientifico risulta insufficiente. Se invece il suo statuto scientifico è già complesso e antidogmatico, allora l'aggettivo "laica" perde valore fondativo e assume un significato derivato, contestuale, eventualmente militante, ma non epistemologicamente necessario. Rispetto a quanto detto finora, si ritiene lecito affermare che la pedagogia stessa, quando è autenticamente scienza, non può dirsi dogmatica. Una pedagogia dogmatica, autoritaria o integralista non è una pedagogia *non laica*, è una pedagogia *infondata*, perché tradisce l'oggetto educativo nel suo carattere libero, intenzionale, storico e trasformativo. Più radicalmente potremmo dire che *non è una pedagogia*, anche perché manchevole di un "assetto epistemologico" (Gennari & Sola, 2016, pp. 51-55). A questo livello si chiarisce la portata dell'espressione "una pedagogia". Essa non indica una disciplina neutrale, asettica, priva di orientamento o incapace di prendere posizione. Al contrario, indica una scienza che custodisce in sé una struttura *teleologica*. La pedagogia non è pura descrizione dell'esistente; essa interroga l'educativo in rapporto alla possibilità di formazione e trasformazione dell'umano. La pedagogia è sapere interpretativo e multidimensionale, proteso verso una futuribilità costitutiva del suo essere *trasformativa*. Proprio per questo, essa non può essere ridotta a supporto tecnico dei sistemi di istruzione, né a funzione ancillare delle politiche scolastiche, tantomeno a metodologia applicativa. La pedagogia non deve dunque essere laica per essere libera; deve essere pedagogia per non essere eteronoma. Non deve essere laica per essere antidogmatica; deve essere scienza per non trasformarsi in ideologia. Non deve essere laica per essere dialogica; deve riconoscere che l'educazione, nella sua struttura propria, avviene sempre con e per l'Altro. In questa direzione, la formula "una pedagogia" si presenta come forma di responsabilità epistemologica, capace di affermare, ancora, che la pedagogia è una perché uno è il suo oggetto formale, l'educativo come processo di formazione e trasformazione dell'umano.

4. La *politicalità* di "una pedagogia"

Politicalità dell'educativo non significa politicizzazione della pedagogia.

Ogni atto educativo è, in senso ampio, un atto politico; esso implica una certa visione dell'umano, una determinata concezione della libertà, una distribuzione di responsabilità, una forma di rapporto con l'autorità, una modalità di accesso alla parola e al riconoscimento reciproco. Educare significa sempre incidere sulla forma della convivenza, orientare possibilità, rendere pensabili e vivibili alcuni futuri possibili. Da questo punto di vista, la politicalità dell'educativo è costitutiva. Nonostante ciò, riconoscere la politicalità dell'educativo non significa accettare la politicizzazione della pedagogia. Se, come detto, la politicalità appartiene alla struttura dell'atto educativo, la "politicizzazione" sovente

interviene attraverso storpiature strumentali (Brezinka, 1972/1974). In questa direzione, seguendo M. G. Riva (2019), è possibile sostenere che “La *partecipazione sostenibile* alla gestione dei beni comuni e l’esercizio di una cittadinanza attiva e consapevole non sono mai scontati, sono conquiste da monitorare, di fronte ad arroganza e mistificazioni, regressioni e proceduralismi” (p. X).

Un’analisi delle ricorrenze lessicali presenti nel *Manifesto* permette di problematizzare questo aspetto mettendo in luce alcune questioni. Le ricorrenze rivelano una struttura di senso, talvolta sopita, che una lettura critica aiuta, forse, ad esplicitare. La frequenza di termini riconducibili a “democrazia”, “diritti”, “pluralismo”, “emancipazione”, “cittadinanza”, “potere”, “partecipazione”, “uguaglianza”, “differenze” e “giustizia sociale” mostra che il lessico del *Manifesto* tende a organizzarsi intorno a un orizzonte *politico-civile*. Le prime aree tematiche sono già eloquenti: “Democrazia, Uguaglianza, Differenze”; “Critica, Dissenso, Conflitto”; “Cittadinanza, diritti, equità”. Le tesi corrispondenti insistono sulla formazione della soggettività in condizioni di libertà e uguaglianza, sul pluralismo democratico, sulla politicizzazione dei saperi, sulla prevenzione dell’interiorizzazione di forme di potere, sui diritti come orizzonte etico-politico e sulla cittadinanza come esercizio consapevole della democrazia. Tali istanze sono del tutto condivisibili, e aiutano a collocare il *Manifesto* entro una tradizione di pensiero storico-filosofico-pedagogico che lo connota come testo pubblico, collettivo, militante nel senso civile del termine. Allora, la problematicità non riguarda la presenza del “politico”, piuttosto il problema è che il “politico” sembra diventare criterio ordinatore del pedagogico. La pedagogia appare chiamata a confermare e a sostenere un orizzonte valoriale già definito – democratico, pluralista, emancipativo, antiautoritario – più che a fondarlo a partire dalla propria oggettività scientifica. Da qui la rilevazione di un carattere *difensivo* e *oppositivo* del *Manifesto*; tale postura rischia di sostenere una sorta di *partigianesimo*, un’interpretazione non adeguatamente critica rispetto al tema dell’unitarietà. Esso è ben visibile nella logica identitaria che sottende lo scritto. Il testo si chiude ricordando che il *Manifesto* è opera del Movimento della pedagogia laica e che riflette il pluralismo delle idee del movimento “pur nella comune ispirazione laica”. L’aggettivo, pare di intendere, non si limita a descrivere una postura epistemica, produce, invece, anche un’appartenenza, un “noi”, un campo riconoscibile, determinabile, da diversi aspetti “esclusivo”. La pedagogia viene convocata per misurarsi dentro una geografia del conflitto contemporaneo, frutto delle contingenze giustamente prese in esame; tuttavia, esse non possono fungere da sostrato fondativo della scienza pedagogica. La differenza è sostanziale e contribuisce all’identità stessa di “una pedagogia” capace di dialogare con il politico senza essere assorbita dal partigianesimo; in grado di “costruire” le istituzioni senza diventare espressione di *lobby*; decisa a orientare la progettazione della convivenza umana senza trasformarsi in *militanza* disciplinare.

In questo quadro, la Tesi 4⁷ costituisce un passaggio peculiare, poiché afferma che critica, dissenso e conflitto promuovono la coscientizzazione antidogmatica, la storicizzazione e la politicizzazione dei saperi, contribuendo a prevenire l’interiorizzazione di forme di potere. Tale formulazione coglie un’esigenza pedagogicamente rilevante, vale a dire: nessun sapere educativo può essere pensato come neutrale, astorico o impermeabile ai rapporti di

⁷ “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” (ivi, Tesi 4).

potere. A riguardo, seguendo Federighi (2006), è importante sottolineare che “Il concetto di ‘potere’ (e di ‘libertà’) nella formazione è qui utilizzato non nel senso assoluto, ma in relazione ad alcuni dei limiti imposti all’individuo dal controllo sociale, e in particolare, dallo Stato, dalle imprese, dalle organizzazioni in generale” (p. 78). Tuttavia, proprio l’accostamento tra storicizzazione e politicizzazione merita di essere interrogato criticamente. Storicizzare i saperi significa ricondurli alle loro condizioni di produzione, ai linguaggi che li costituiscono, alle istituzioni che li veicolano e alle forme di vita entro cui prendono significato. Politicizzarli, invece, può significare qualcosa di ulteriore e, forse, meno visibile. La differenza è decisiva. La pedagogia, in quanto scienza dell’educativo, deve certamente storicizzare i propri saperi, perché l’educazione non si dà mai fuori dalla storia. Deve anche interrogare i rapporti di potere che attraversano pratiche, istituzioni, linguaggi e dispositivi formativi (cfr. Cambi, 2025). Tuttavia, da ciò non deriva che essa debba assumere la politicizzazione come proprio destino. Per politicizzazione, sottolineo, non si intende il semplice riconoscimento della dimensione politica dell’educativo, ma l’uso strumentale di tale dimensione per produrre orientamenti, “blocchi” e divisioni che non appartengono propriamente alla questione scientifica della pedagogia, bensì alle dinamiche degli schieramenti partitici, anche accademici. La politicità dell’educativo riguarda la struttura stessa dell’atto formativo; la politicizzazione della pedagogia, invece, riguarda la *cattura* di tale struttura entro logiche di posizionamento, riconoscimento e delimitazione identitaria, il che può anche essere legittimo, non come atto fondativo.

“Educazione e formazione sono la risorsa più grande di cui disponiamo per bloccare e rovesciare quei processi di scomposizione dell’esperienza e di contestuale, connesso relativismo parossistico delle mentalità, dei comportamenti e degli stili di vita più banali e superficiali” (Ornaghi, 2007, p. VIII).

5. Conclusioni

Tenendo fede alla serietà con cui si è preso in esame il Manifesto della pedagogia laica, queste righe finali non intendono offrirsi come conclusioni definitive, ma come “non-conclusioni”; siano pertanto accolte come *bozze* per riflessioni future.

“C’è bisogno di una pedagogia [...] per custodire la nostra casa comune, dialogando sul modo in cui stiamo costruendo il futuro del pianeta [...]. Ogni cambiamento ha bisogno di un cammino educativo per far maturare una nuova solidarietà universale e una società più accogliente, affrontando le sfide che ci interpellano” (Polenghi, 2020, p. X).

Non vi è infatti cambiamento ecologico, sociale o politico che possa consolidarsi come futuro solidale senza una rielaborazione profonda dei modi in cui gli esseri umani apprendono e si formano per abitare il mondo, riconoscendosi reciprocamente nell’umano che è comune, “Terra-Patria” (Morin & Kern, 1994). Da questa prospettiva, la pedagogia si configura come sapere teorico-critico e pratico, chiamato a interrogare anche le condizioni strutturali della convivenza e della trasformazione.

Per “una pedagogia” protesa a custodire la vita, al di là di letture meramente produttivistiche dei processi. Per “una pedagogia” la cui densità antropologica ed etica sia capace di abitare il limite e costruire futuri possibili e vivibili. Per “una pedagogia” come “patto”, radicata nella consapevolezza dell’interdipendenza tra persone, comunità umane, territori e generazioni. Per “una pedagogia” che apra cammini tra saperi e popoli, differenze individuali e beni comuni. Per “una pedagogia” nel segno dell’umano, aperta al valore axiologico dell’incontro tra culture, progettando e costruendo relazioni e convivialità

trasformative, consapevole delle “trasformazioni che agitano il microcosmo dell’umano” (Sola, 2003, p. 29).

In tale prospettiva, il richiamo a “una pedagogia” non vuole indicare un modello chiuso, né una nuova assiomatica del “dover essere” educativo. Al contrario, “in [una] pedagogia non v’è posto per alcuna dogmatica o per qualsiasi assiomatica, poiché un sistema libero di saperi non attribuisce valore di dogma a nessuna idea o categoria e non pone a propria premessa nessun principio generale considerandolo indimostrabile, evidente, necessario, irrefutabile, indiscutibile” (Gennari & Kaiser, 2000, p. 26).

“Una pedagogia”, per non concludere, come possibilità dedita anche alla formazione di coscienze capaci di porre domande angoscianti (Kierkegaard, 1844/2018), di riconoscere la pluralità – anche epistemica – e di abitare e interpretare il conflitto come tensione strutturale del vivere umano.

Riferimenti bibliografici

- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione. Le tracce del passato nel divenire dell’uomo*. La Scuola.
- Bellingreri, A. (Ed.). (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. La Scuola.
- Bontadini, G. (1956). Echi del convegno “Immanenza e trascendenza”: Lettera aperta a G. E. Bariè. *Il pensiero*, 2, 286–313.
- Brezinka, W. (1974). *La pedagogia della nuova sinistra. Analisi dell’antiautoritarismo* (R. Masini, Trad.). Armando. (Trans. e Original work published 1972).
- Brezinka, W. (1976). *La scienza dell’educazione. Analisi, critica, proposte* (L. Tosto, Trans.). Armando. (Original work published 1974).
- Brezinka, W. (1980). *Metateoria dell’educazione. Introduzione ai fondamenti della scienza dell’educazione, della filosofia dell’educazione e della pedagogia pratica* (L. Pucci, Trans.). Armando. (Original work published 1978).
- Cambi, F. (2006). Introduzione. La metateoria dell’educazione oggi. In F. Cambi, *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli* (pp. 1-8). CLUEB.
- Cambi, F. (2025). Sulla pedagogia come sapere + prassi che può costruire, oggi, un mondo più umano e più giusto. Lavorando tra democrazia, politica di pace e formazione. *Rassegna di pedagogia/Pädagogische Umschau*, 83(3/4), 291-302.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell’educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.
- Dal Pra, M., & Minazzi, F. (1992). *Ragione e storia. Mezzo secolo di filosofia italiana*. Rusconi.
- Dal Pra, M., & Vasa, A. (2017). *Il trascendentalismo della prassi, la filosofia della Resistenza* (M. G. Sandrini, Ed). Mimesis.
- De Giorgi, F. (Ed.). (2024). *Nuova storia della pedagogia*. Scholé.
- Federighi, P. (2006). *Liberare la domanda di formazione. Politiche pubbliche di economia della formazione*. EdUP.
- Fichte, J.G. (1971). *Sul concetto della dottrina della scienza o della così detta filosofia*;

- Fondamenti dell'intera dottrina della scienza* (F. Costa, Ed.; A. Tilgher, Trans.). Laterza. (Original works published 1794–1795).
- Gennari, M., & Kaiser, A. (2000). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Bompiani.
- Gennari, M., & Sola, G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*. Il Nuovo Melangolo.
- Gramigna, A. (2015). *Dinamiche della conoscenza. Epistemologia e prassi della formazione*. Aracne.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica* (E. Filippini, Ed. e Trans.). Einaudi. (Original work published 1913).
- Kaiser, A. (2013). *Filosofia dell'educazione (im Grundriss)*. Il Nuovo Melangolo.
- Kierkegaard, S. (2018). *Il concetto dell'angoscia* (C. Fabro, Ed. e Trans.). SE. (Original work published 1844).
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1993).
- Movimento della pedagogia laica. (2026). *Manifesto della pedagogia laica*. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/8905>
- Ornaghi, L. (2007). Prefazione. In P. Malavasi (Ed), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale d'impresa* (pp. VII-VIII). Vita e Pensiero.
- Pagano, R. (2010). La «scientificità» della pedagogia ermeneutica. *Studi sulla Formazione Open Journal of Education*, 12(1/2), 79–88. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-8588
- Polenghi, S. (2020). Prefazione. In P. Malavasi, *Insegnare l'umano* (pp. VII-X). Vita e Pensiero.
- Riva, M. G. (2019). Prefazione. In P. Malavasi, *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale* (pp. IX-XI). Vita e Pensiero.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La “trasformazione” nella formazione dell'uomo*. Bompiani.
- Sola, G. (2016). *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*. Bompiani.