

Toward a dangerous pedagogy. Proximity, secularism and entanglements

Per una pedagogia pericolosa. Prossimità, laicità, contaminazioni

Viviana La Rosa^a

^a *Università degli Studi di Enna "Kore"*, Viviana.larosa@unikore.it

Abstract

This paper explores the epistemological and political conditions of a “dangerous pedagogy,” one capable of escaping the illusion of neutrality and embracing risk as a constitutive condition of education. Starting from the idea of research as anti-pedagogy (De Bartolomeis, 1969), pedagogy is interpreted as knowledge inevitably entangled in processes of subjectivation, traversed by conflicts, power relations, and transformative tensions. Drawing on the field of complexity studies, this essay analyzes the notion of proximity as an educational device capable of addressing exposure to otherness, asymmetry, and the unpredictability of the educational encounter. Linked to this is the opportunity to rethink educational research as a situated, implicated, and transformative practice. By revisiting the insights of Fabbri and Munari on operational epistemology, and recalling the need to “get one’s hands dirty” with practices that are “contaminated” because they are entangled with the sedimented traces of human experience and, therefore, foundational to educational discourse—we turn our attention to the profile of a secular pedagogy, capable of inhabiting uncertainty, exposing itself to complexity, and generating new possibilities for thought, relationship, and transformation.

Keywords: pedagogy; anti-pedagogy; proximity; complexity; secularism.

Sintesi

Il contributo esplora le condizioni epistemologiche e politiche di una pedagogia *pericolosa*, capace di sottrarsi all’illusione della neutralità e di assumere il rischio come condizione costitutiva dell’educazione. A partire dall’idea di ricerca come antipedagogia (De Bartolomeis, 1969), la pedagogia viene interpretata come sapere inevitabilmente implicato nei processi di soggettivazione, attraversato da conflitti, relazioni di potere e tensioni trasformative. Attingendo all’orizzonte degli studi sulla complessità, il saggio analizza la nozione di prossimità come dispositivo educativo capace di farsi carico dell’esposizione all’alterità, all’asimmetria e all’imprevedibilità dell’incontro educativo. A questo si lega l’opportunità di ripensare la ricerca educativa come pratica situata, implicata e trasformativa. Recuperando la lezione di Fabbri e Munari intorno all’epistemologia operativa, richiamando la necessità di “sporcarsi le mani” con prassi contaminate poiché ricoperte dalle scorie dell’umanità e, pertanto, fondative del discorso educativo, si guarda al profilo di una pedagogia laica, capace di abitare l’incertezza, di esporsi alla complessità e di generare nuove possibilità di pensiero, relazione e trasformazione.

Parole chiave: pedagogia; antipedagogia; prossimità; complessità; laicità.

Sappi che negli insegnamenti che ti impartirò, non c'è il minimo dubbio, io ti sospingerò a tutte le sconsacrazioni possibili, alla mancanza di ogni rispetto per ogni sentimento istituito. Tuttavia il fondo del mio insegnamento consisterà nel convincerti a non temere la sacralità e i sentimenti, di cui il laicismo consumistico ha privato gli uomini trasformandoli in brutti e stupidi automi adoratori di feticci.

(P.P. Pasolini, *Lettere luterane*, 1975)

1. Diffidenza per la pedagogia. Considerazioni preliminari

Una pedagogia che voglia autenticamente professarsi laica, nel tempo presente, sembra non poter prescindere da una doppia tensione costitutiva, ancorché potenzialmente schizogena: da una parte, l'inevitabile ibridazione di saperi, nella prospettiva di un umanesimo planetario; dall'altra, la ricerca di una necessaria centratura epistemologica, in grado di renderla capace di produrre un sapere riconoscibile, generativo, pubblicamente *dicibile* e politicamente significativo. Questa tensione costituisce un campo dinamico entro cui la pedagogia, in un processo di inesausto interrogarsi, è chiamata a ridefinire continuamente il proprio statuto, affrontando la complessità senza ridurla (Morin, 1999) e intercettando sempre "la struttura che connette" (Bateson, 1984) il suo specifico oggettuale. In questo senso, l'ibridazione dei saperi non è una scelta subita, ma una condizione epistemologica alle possibilità stesse della conoscenza, opportunità elettiva per superare la pretesa di autosufficienza disciplinare verso la costruzione di condizioni di intelligibilità in un mondo attraversato dall'incertezza e dalla pluralità dei punti di vista (Ceruti, 2017).

Nello svolgersi di questa dialettica complessa, che tenta di conciliare il binarismo spietato verso cui spesso è stata ed è tuttora spinta, la pedagogia è altresì chiamata ad avere il coraggio di mettere in discussione il proprio statuto, ridefinendone costantemente gli alfabeti. Si tratta di una ridefinizione, di fatto, che chiede l'attraversamento di una soglia critica, ma radicalmente generativa: la soglia che conduce dai territori dell'adattamento, della tecnologia della normalizzazione, della grammatica della conformità, verso gli spazi di quelle che magistralmente Francesco De Bartolomeis descrive come antipedagogia e antididattica.

Vogliamo decisamente che la pedagogia e la didattica – contro le richieste ufficiali – siano pericolose, non complici: perciò ci mettiamo dalla parte dell'antipedagogia e dell'antididattica. Vogliamo creare diffidenza per la pedagogia, indicare chiaramente che essa non è un insieme di tecniche pronto a mettersi a disposizione di chi mira a un perfezionamento del sistema eludendo il problema degli squilibri di potere e delle contraddizioni all'interno del sistema; una pedagogia non complice o connivente, che dichiara la sua vera funzione, il suo interesse per i problemi di fondo, per il superamento del piano tecnico, per l'uscita dalla neutralità (De Bartolomeis, 1969, p. 4).

Il tentativo di superare il rischio originario di adeguamento alla pedagogia contestata da De Bartolomeis appare così legato non certo alla sua negazione, ma alla sua radicalizzazione critica, orientata non a distruggere o frammentare il sapere educativo, ma ad esporlo, a svelarne le latenze, le implicazioni politiche, le dinamiche di potere, la neutralità, intesa come dispositivo retorico che tende a occultare le asimmetrie di potere.

In altre parole, diviene sempre più urgente spezzare l'illusione di una pedagogia "innocente", a vantaggio di una pedagogia *pericolosa*, una pedagogia che non rassicura, non stabilizza, non protegge l'ordine costituito, piuttosto lo mette in discussione, lo espone alla critica, lo attraversa nella sua fragilità costitutiva. La diffidenza verso la pedagogia e il

riconoscimento della sua pericolosità è, seguendo questo apparente paradosso, non un accidente, ma la sua stessa condizione di possibilità.

La pedagogia *pericolosa* si colloca così in prossimità di quella linea di pensiero che, proprio nel segno dell'antipedagogia, non teme di disvelare il carattere normativo e talvolta violento delle pratiche educative, ma chiama a sé il compito di sottrarla alla sua pretesa di innocenza. Ogni atto educativo, del resto, implica una presa di posizione sul mondo, una selezione di possibilità, un esercizio di potere, ancor più nella relazione tra educatore e educando. In questo senso, la pedagogia non si limita a interpretare il sociale, ma contribuisce attivamente a produrlo, a legittimarne assetti, gerarchie e forme di inclusione ed esclusione. Essere pedagogicamente "pericolosi" significa allora rendere visibili queste implicazioni, assumendosene la responsabilità, così come praticare azioni di disallineamento rispetto alle logiche dominanti e a vantaggio di nuovi spazi di pensabilità.

È proprio entro questa cornice di senso che può aprirsi lo spazio di più fecondo dialogo con la laicità. Una pedagogia laica non è una pedagogia "neutrale", né semplicemente pluralista: è una pedagogia che riconosce la propria implicazione nei dispositivi di potere e che, per questo, si espone alla critica. La sua laicità può coincidere con il rifiuto di ogni fondazione ultima e con la disponibilità a rendere discutibili i propri presupposti, nella consapevolezza di non dover neutralizzare il conflitto, ma di renderlo piuttosto spazio generativo, sottraendolo alle logiche di pacificazione che, spesso, finiscono con il coincidere con forme di conservazione dell'esistente.

Parimenti, essa è chiamata a fare i conti con una concettualizzazione complessa, capace cioè di assumere il discorso pedagogico come una "costellazione concettuale" (Ceruti & Morin, 1988, p. 8) di costrutti interconnessi, il cui uso richiede la capacità di saperli interpretare nella loro dinamica di complementarità e, nel contempo, di antagonismo. Emerge così il profilo possibile di una pedagogia laica capace di essere pericolosa poiché sa dare agio all'inquietudine euristica del tempo presente, non di rado dominato dalla frammentazione dei saperi, delle esperienze e delle appartenenze.

Pericolosa, altresì, anche perché coraggiosa: alla pedagogia laica, sembra spettare anche il compito di agire un pensiero *epico* (Munari, 2011), capace di riconciliarsi con i soggetti, i tempi, i luoghi che la attraversano e che, talvolta, sono stati guardati con una pretesa di equidistanza osservativa e concettuale. Tale postura ha, nel tempo, in qualche circostanza tradito il patto di fiducia tra scienza e società e determinato una sorta di "diffidenza" pubblica verso la pedagogia come sapere politico, *paidetico* (Laporta, 1996), proattivo.

Una pedagogia coraggiosa, in altre parole, è chiamata a superare questo senso di diffidenza, a partire dalla capacità di agire uno sguardo "dal basso", autentico, attento, capace di sperimentare vicinanza con le più autentiche "fonti" dell'educativo, a partire dai soggetti e dai processi di soggettivazione. Tale coraggio dovrebbe tradursi nella capacità di trasferire questa postura conoscitiva anche verso i soggetti in formazione, in una transazione continua, in grado di nutrire tanto processi formativi quanto, nel contempo, la tenuta democratica delle società. Il coraggio della pedagogia e, ad essa connessa, anche la sua natura di scienza *pericolosa*, appare profondamente connessa alla capacità di assumere il rischio come categoria ineliminabile dell'educazione. Lo spiega bene Biesta (2013a):

The risk is there because, as W. B. Yeats has put it, education is not about filling a bucket but about lighting a fire. The risk is there because education is not an interaction between robots but an encounter between human beings. The risk is there because students are not to be seen as objects to be molded and disciplined, but as subjects of action and responsibility. Yes, we do educate because we want results and because we want our students to learn and achieve. But that does not mean that an

educational technology, that is, a situation in which there is a perfect match between “input” and “output,” is either possible or desirable. And the reason for this lies in the simple fact that if we take the risk out of education, there is a real chance that we take out education altogether (p. 1).

In questa prospettiva, mi sembra che possano essere esplorate due dimensioni, quella che guarda alla prossimità e quella che rivendica la necessità di immergersi nell’*operativo*, non solo come opzioni metodologiche, ma come dispositivi politico-pedagogici, capaci di incidere concretamente sulle forme e sulle possibilità dell’esperienza educativa.

2. La prossimità come dispositivo pedagogico

La prossimità, laicamente intesa, emerge come categoria di interesse per una pedagogia che, nel senso sopra descritto, voglia consolidarsi come sapere autenticamente generativo, trasformativo, antipedagogico. Osserviamo come, già a partire dalla sua etimologia, la nozione di prossimità suggerisca una lettura non pacificata della relazione: il latino *proximītas*, da *proximus* (superlativo di *prope*), designa infatti non la coincidenza, ma la condizione del “più vicino”, descrivendo pertanto una distanza che, pur ridotta, non viene di fatto mai annullata. Pertanto, essere “prossimi” è una condizione che allude a posizioni ricoperte in un campo di distanze, di differenze e di possibili riarticolarioni. Superando la retorica di una relazione che si dà come scontata o necessaria, la nozione di prossimità lascia spazio alla necessità di una relazione *differenziale* che implica una ridefinizione esigente del rapporto con l’altro, che investe direttamente le condizioni di possibilità dell’esperienza educativa e, al contempo, le forme di costruzione del legame sociale.

Già Lévinas (1980) aveva descritto la prossimità come possibilità di pensare l’eccedenza di senso, come esposizione eccedente ogni intenzionalità e ogni logica di appropriazione: in tal senso, l’altro non è ciò che può essere conosciuto o integrato, ma ciò che interrompe e obbliga. In questa prospettiva, la prossimità richiama l’ineludibile sproporzione e dissimmetria che esiste tra Io e l’Altro. Come precisa Ricoeur (1991): “il prossimo è la duplice esigenza del vicino e del lontano” (p. 102).

Ciò che accomuna queste prospettive è il riconoscimento della prossimità come tensione irriducibile: tra vicinanza e distanza, tra relazione e alterità, tra possibilità di incontro e impossibilità di saturazione. Ed è proprio questa tensione a renderla una categoria laica pedagogicamente e politicamente rilevante, in quanto capace di assumere anche l’irriducibilità delle soggettività come condizione ineludibile, eppure generativa. Una peculiarità, questa, che espone e disvela il rischio costitutivo dell’educazione, cioè l’impossibilità di determinare gli esiti dell’incontro tra soggetti. “The responsibility of the educator is a responsibility for what is to come, without knowledge of what is to come”, avverte a tal proposito Biesta (2006, p. 148). La prossimità, lungi dal ridurre tale rischio, lo intensifica: espone i soggetti alla possibilità di essere trasformati in modi non anticipabili, sottraendo la relazione educativa a ogni logica di piena governabilità.

È proprio in questa direzione che la riflessione sulla prossimità può essere ricondotta entro l’orizzonte di una pedagogia *pericolosa*. Se, come si è detto, la pedagogia non può più pretendere neutralità senza occultare le proprie implicazioni di potere (De Bartolomeis, 1969; Foucault, 1975), allora anche la prossimità deve essere sottratta a ogni rappresentazione rassicurante. In quanto spazio di esposizione e di asimmetria, essa può anche configurarsi come luogo di esercizio del potere, di intrusione, di saturazione dell’altro. Proprio per questo, la prossimità non può essere assunta ingenuamente come valore in sé, ma deve essere continuamente interrogata nelle sue implicazioni politiche e

nei suoi effetti sui processi di soggettivazione, perché è vero che dobbiamo abbandonare la *hybris* della totale conoscibilità educativa del soggetto, ma è altresì vero che non possiamo rinunciare alla sua presa in carico, sempre collocata in un divenire processuale, fenomenologico e dialettico.

In questa direzione si collocano anche le prospettive delle pedagogie relazionali contemporanee, che insistono sul carattere situato, emergente e più-che-umano delle relazioni educative. Gravett (2022), ad esempio, mostra come le relazioni pedagogiche siano sempre inscritte in ecologie materiali, affettive e tecnologiche, proprie dei contesti post-digitali (Aires, 2026; Gravett et al., 2024; Jandrić et al., 2018). In tali ecologie, la prossimità non è data, ma continuamente prodotta attraverso intrecci di corpi, dispositivi, temporalità e pratiche. La stessa esperienza formativa è vissuta, incarnata e affettiva, determinata da ecologie relazionali in cui essa appare caratterizzata da una “comunicazione satura” (Morelli & Sisana, 2025) in contesti *onlife* (Floridi, 2011).

In quadri formativi, culturali e relazionali così complessi, la prossimità, lungi dal voler essere mera strategia di avvicinamento o di pacificazione relazionale, non tenta di ridurre la distanza, ma prova a problematizzarla, comprendendo di dover esporre educatori, ricercatori e soggetti in formazione a un campo di forze attraversato da asimmetrie, dissimmetrie, selezioni, possibilità e vincoli: un campo intrinsecamente politico, in cui si giocano processi di soggettivazione e di distribuzione del potere (Biesta, 2013b).

Una pedagogia che voglia sperimentare il potenziale della prossimità come dispositivo educativo è altresì chiamata a raccogliere le suggestioni prodotte dal paradigma di complessità e, in particolare, a fare i conti con i principi di contingenza e imprevedibilità che appartengono ad una epistemologia evolutiva, una epistemologia, cioè, in cui evoluzione e cognizione appaiono fortemente interconnesse (Ceruti, 1989). In questo quadro, disordine e incertezza tessono tra loro un rapporto potenzialmente fecondo, destinato ad interconnettersi altresì ad un mutamento radicale della *natura* dei rapporti all'interno delle coppie concettuali, per cui “ai rapporti classici di subordinazione si sostituiscono rapporti *a un tempo* di complementarità, di concorrenza e di antagonismo. La scienza contemporanea è una scienza, *a un tempo* del generale *e* del particolare, dell'ordine *e* del disordine, del necessario *e* del contingente, del ripetibile *e* dell'irripetibile” (Bocchi & Ceruti, 1985, p. 30). Il processo evolutivo è così non solo storicamente collocato, ma altresì strettamente connesso alla specifica dimensione in cui il soggetto è immerso, all'interno della quale conduce scelte e operazioni rese possibili grazie a forme di reversibilità che non appartengono alla singola operazione, essendo piuttosto derivate/intrinseche all'intero sistema. Anche il possibile rumore, la frattura, la discontinuità, non si configurano come perdita di senso ma presuppongono la messa in atto di comportamenti risolutivi che si muovono nella direzione della strutturazione di nuovi campi di saperi/competenze (Ceruti, 1986; Ceruti & Fabbri, 1994).

In tale contesto interpretativo, anche la nozione di vincolo assume significato particolare: essa “sottolinea come ogni cosa non possa produrre una qualsiasi altra cosa, come in un dato momento, a un dato mondo possibile, non siano accessibili tutti gli altri mondi possibili” (Bocchi & Ceruti, 1985, p. 30). Sicché *vincolo* è la delimitazione delle possibilità che sono espressione del particolare punto di vista del soggetto conoscente in un dato momento. “Il concetto di vincolo [...] – sostengono Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (1981) – non limita semplicemente i possibili ma è anche opportunità; non si impone semplicemente dall'esterno a una realtà esistente prima di tutto, ma partecipa alla costruzione di una struttura integrata e determina all'occasione uno spettro di conseguenze intelligibili e nuove” (p. 1076). Sono presenti le premesse per una *storia naturale delle*

possibilità che faccia emergere l'immagine della legge come vincolo (Ceruti, 1986).

Preso atto di questo spazio di significazione, la logica della prossimità in educazione è chiamata al confronto con l'“ecologia della contingenza”, nel cui contesto matura una riformulazione delle “opposizioni tradizionali all'interno di ecologie concettuali unitarie. Per ciascuna delle polarità, delle dicotomie, delle coppie concettuali, onnipresenti nelle nostre narrazioni e teorie della storia naturale e del tempo profondo, perde di senso sia la metafora dello ‘scontro frontale’ fra le due polarità, che dovrebbe condurre alla vittoria e alla scelta di una delle due, sia la ricerca di un punto di vista sintetico, a metà strada nell'angusta linea che le interconnette. Appare in primo piano il problema del salto di livello, della ricognizione e della costruzione di ecologie concettuali nelle quali le polarità possano vivere, svilupparsi e interagire” (Ceruti, 1998, pp. 233-234).

In tale configurazione, la prossimità non è mai un dato immediato, ma una costruzione situata, che dipende dalle condizioni sistemiche entro cui il soggetto opera e dalle possibilità che tali condizioni rendono accessibili o precludono. Nello stesso tempo, la prossimità è chiamata a rispondere a vincoli precisi e a svilupparsi entro campi di possibilità delimitati che, proprio nella loro interazione dialettica, sviluppano opportunità relazionali inedite.

In questo quadro complesso, una pedagogia laica capace di prossimità è attenta non solo al soggetto in formazione, ma, nello stesso tempo, anche ai formatori e ai ricercatori, agli attori a vario titolo coinvolti nel percorso verso l'assottigliarsi, ma mai l'annullarsi, della distanza tra educatore e educando, ricercatore e contesti di ricerca. La prossimità, in questa prospettiva, diviene pratica epistemica e politica, che chiama in causa la responsabilità di chi educa nel configurare le condizioni dell'incontro, assumendone il carattere contingente, situato, complesso e intrinsecamente rischioso. Come si dirà nel paragrafo a seguire, essa si traduce nella necessità di un agire pedagogico capace di “sporcarsi le mani” con la complessità dei contesti, rinunciando a ogni pretesa di neutralità e assumendo la trasformazione come esito sempre possibile, ma mai garantito.

3. Il coraggio di sporcarsi le mani

“Il soggetto della complessità è l'osservatore”, afferma Donata Fabbri (1990, p. 28). Una considerazione, quella della studiosa, che invita a riconsiderare lo statuto del sapere pedagogico e, più in generale, delle pratiche formative e di ricerca, ancor più nella prospettiva di una pedagogia laica. Se assumiamo che è l'osservatore a costituire, almeno in parte, il campo che osserva, allora dobbiamo accogliere che la complessità dei processi formativi non può essere colta senza un parallelo spostamento dello sguardo verso chi quei processi li attraversa, li interpreta e li trasforma. In altri termini, la complessità dell'educazione chiama in causa non solo i soggetti in formazione, ma anche - e forse soprattutto - i formatori e i ricercatori. Si aprono, a questo punto, almeno due ordini di considerazione. Da un lato, la necessità di riconoscere che il sapere educativo non è mai neutrale, ma sempre situato, implicato, costruito all'interno di specifiche configurazioni di senso. Dall'altro, l'impossibilità di continuare a pensare il ricercatore come osservatore esterno, collocato in una posizione di distanza etica e concettuale rispetto ai fenomeni indagati. Come ricordano Bocchi e Ceruti (1984, p. 82):

Il pluralismo evolutivo mostra come i modelli di spiegazione scientifica e le immagini della natura che e risultano dipendono strettamente dai particolari punti di vista, livelli di osservazione, tagli metodologici, sistemi di riferimento categoriali, a partire dai quali

vengono costituiti gli oggetti e gli universi di indagine. Questa reintegrazione del ruolo del soggetto e dell'osservatore corrisponde al riconoscimento dell'irriducibile molteplicità dei soggetti e degli osservatori, dei punti di vista costitutivi della realtà. È il carattere polisistemico dell'evoluzione ad escludere la possibilità di un unico punto di vista, di un punto di vista sintetico

La questione non è certo nuova ed ha attraversato ampiamente il dibattito scientifico degli ultimi decenni, fino ad arrivare nel tempo presente, in cui “abbiamo conosciuto i limiti della nostra conoscenza e abbiamo perso la certezza di un avvenire garantito dal progresso” (Ceruti & Bellusci, 2026, p. 2). Tuttavia, vale la pena richiamare e riconnettere alcune suggestioni nella prospettiva di una pedagogia che, proprio perché pericolosa in quanto antipedagogica, assume l'irriducibilità e la rilevanza delle posture epistemiche e conoscitive di tutti gli attori coinvolti nelle storie di formazione, siano esse vissute o studiate. Appare allora particolarmente densa la prospettiva che vuole il soggetto quale essere *polisistemico* (Ceruti, 1985; Tomarchio, 2002), costituito da più livelli (da quello biologico a quello psicologico) tra loro in relazione dialettica e reciproca caratterizzata da un rapporto con il sapere che non si sviluppa mai in maniera lineare, al pari di un edificio i cui piani rappresentano i diversi livelli di conoscenze acquisite, ma in forma reticolare, come in un reticolo olocinetico di eventi interconnessi caratterizzato da continui cambiamenti e ristrutturazioni, aperto a infinite possibilità e direzioni evolutive (Fabbri & Munari, 1984).

È inevitabile che l'incontro tra soggetti nel contesto di una relazione educativa sia nel contempo anche incontro tra tutti i sistemi in gioco attivati dagli attori in campo e generato da credenze, convinzioni etiche, cognizioni, sguardi obliqui, emozioni e posture latenti. Ne deriva, in parallelo, un dinamismo evolutivo che non può essere ricondotto esclusivamente alla natura dell'oggetto, ma si lega profondamente alle operazioni che il soggetto su di esso compie e, soprattutto, alla natura della relazione creata. Questa prospettiva interpreta la pluralità di punti di vista non come elemento destabilizzante per il sistema, ma come “strategia costruttiva del sistema stesso” (Ceruti, 1985, p. 80). Ciò significa accettare l'irriducibilità di questi punti di vista e la tensione che ne deriva, non sempre generative di percorsi costruttivi di crescita umana, personale e comunitaria.

In questa dinamica nutrita di interdipendenze e correlazioni di senso, una pedagogia pericolosa, antidogmatica, massimamente laica, ha il dovere di affondare le mani entro il dialogo di interdipendenze reciproche, non temendo di “sporcarsi le mani” con il materiale vivo che arriva dall'incontro con l'umanità e con le prassi e le operazioni concrete che strutturano i processi formativi. Un'esigenza ancora più urgente se assumiamo il pedagogista (sia esso ricercatore e/o formatore) come soggetto implicato, coinvolto e trasformato dai processi formativi che attraversa. Se, infatti, accettiamo l'irriducibilità dei punti di vista, dei livelli di osservazione e delle configurazioni di senso entro cui si costituiscono i fenomeni educativi, riconoscendo come ogni processo conoscitivo sia inevitabilmente situato, implicato, trasformativo e carico di scorie, allora dobbiamo restituire al cosiddetto osservatore il diritto non più ad uno “sguardo da fuori”, ma riportarlo al dovere di uno sguardo di prossimità che, pur nella consapevolezza di dover sostenere l'avventura nel conoscere dell'altro, lo vede immerso e contaminato entro una dinamica relazionale che lo espone, lo vincola e lo trasforma.

È, questa, un'opportunità euristica che restituisce centralità ad un piano operativo della pedagogia che, lungi dal voler tradursi nel senso di un livello applicativo del sapere, si pone piuttosto come occasione evolutiva: conoscere è sempre anche intervenire, e ogni intervento modifica il campo in cui si iscrive. È precisamente questa la direzione indicata

dall'epistemologia operativa (Fabbri, 2004; 2012; Fabbri & Munari, 1984; Fabbri & Munari, 1991), in cui la conoscenza non è concepita come rappresentazione distaccata del reale, ma come processo di costruzione che avviene nell'azione e attraverso l'azione. L'operativo non designa un livello inferiore del sapere, ma la sua condizione di possibilità: conoscere significa intervenire nei processi, modificarli ed esserne modificati.

L'epistemologia operativa descritta dai due studiosi non costituisce solo cornice teorica o riferimento di fondo, ma definisce un approccio metodologico e strategico di ricerca, orientato a far conquistare al soggetto un potere operativo, oltre che cognitivo, quale possibilità di intervento diretto sul proprio sistema di saperi, frutto di ciò che siamo e del modo in cui conosciamo nello stesso momento in cui costruiamo il nostro sapere. In tale senso, "l'Epistemologia Operativa può aiutarci ad indagare un dominio concettuale, ricercandone le operazioni mentali cruciali e i gesti concreti che le sottendono" (Fabbri & Munari, 2010, p. 38).

La dimensione operativa del discorso epistemologico è riconducibile, per Fabbri e Munari (ibidem), al significato originario di "episteme", significato che richiama forme di conoscenza in cui dimensione teorica e abilità manuale sono strettamente connesse. Sebbene i contatti con l'epistemologia genetica piagetiana siano certamente forti ed evidenti, l'epistemologia operativa sembra caratterizzarsi per essere una strategia del *qui e dell'ora*, epistemologia in cui non esiste contrapposizione tra luoghi teorici e luoghi operativi e in cui le potenzialità di sperimentazione e di realizzazione concreta appaiono saldamente configurati. Avere consapevolezza dei propri strumenti cognitivi, del resto, significa farli divenire tutti utili e riconvertibili in abilità di ordine operativo, sempre funzionali a logiche di adattamento al proprio ambiente di vita e di lavoro.

Una prospettiva certamente suggestiva, questa, ancor più se accogliamo le considerazioni di Fabbri (2012), secondo cui "l'individuo quando apprende trasforma se stesso e il proprio sapere in una dialettica ed una interazione costante con il cambiamento, o meglio con come lui vive, accetta, sopporta, nega, incontra, condivide, elabora il cambiamento. Così l'apprendere nelle sue più profonde sfumature cognitive diventa anche un "luogo" (p. 48). In questa prospettiva, l'apprendimento si configura altresì come processo morfogenetico (Munari, 1990; 2011), come emersione di forme e di risonanze determinante dalle dinamiche che si attivano tra i soggetti coinvolti nel processo formativo.

Sebbene i riferimenti all'epistemologia genetica piagetiana siano evidenti, l'epistemologia operativa sembra caratterizzarsi soprattutto per la sua capacità di collocarsi nel *qui e ora* delle pratiche formative, rifiutando ogni opposizione rigida tra luoghi della teoria e luoghi dell'azione. Essa assume il sapere come esperienza concreta, processuale e situata, nella quale gli strumenti cognitivi possono continuamente riconvertirsi in possibilità operative, funzionali alla trasformazione dei contesti di vita e di lavoro.

Assumere fino in fondo questa prospettiva significa anche sottrarre la pedagogia al rischio di autoreferenzialità teorica e alla tentazione di collocarsi in uno spazio separato dall'esperienza concreta dei soggetti e dei contesti. Essa è chiamata, piuttosto, a schiudersi alle prassi, riconoscendo la dimensione operativa come luogo privilegiato di produzione della conoscenza educativa. Ciò implica una presa di distanza critica da quelle forme di sapere che, rifugiandosi nella neutralità metodologica o nell'astrazione teorica, finiscono per sottrarsi alla responsabilità dell'intervento educativo e delle sue implicazioni politiche.

"Sporcarsi le mani", in questa prospettiva, non rappresenta una metafora contingente, ma una postura epistemica ed etica. Significa accettare l'incertezza, abitare l'errore, rinunciare alla pretesa di controllo totale; ma significa anche riconoscere che ogni intervento

educativo è sempre una presa di posizione sul mondo, un atto che contribuisce a configurare le condizioni di possibilità dell'esperienza altrui come risultato dell'interdipendenza tra cognizioni e valori di tutti i soggetti coinvolti nel processo di formazione/ricerca.

È in questa postura – situata, riflessiva, contaminata – che la pedagogia laica trova una delle sue espressioni più radicali: non come sapere che osserva dall'esterno, ma come pratica che si costruisce dall'interno dei processi, immergendo le mani nel brodo primordiale dell'umanità, accettando il pericolo e la responsabilità della trasformazione e dell'incontro con l'irriducibilità dello sguardo dell'altro, assumendo il rischio della contiguità, del cambiamento, del conflitto, del disvelamento di dinamiche di potere.

Le scorie che contaminano le mani di chi ha il coraggio della prossimità in pedagogia, allora, non rappresentano un residuo da rimuovere o da neutralizzare, ma la traccia più autentica, ancorché perturbante, dell'incontro con l'irriducibilità dell'umano, ciò che eccede ogni pretesa di ordine e controllo, la materia viva (ambigua e generativa) che anima gli spazi formativi entro cui si gioca tanto il rischio, quanto le possibilità dell'educazione.

Riferimenti bibliografici

- Aires, L. (2026). From presence to proximity in online higher education: Students' lived and desired relationships. *Education Sciences*, 16(1), 28. <https://doi.org/10.3390/educsci16010028>
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Biesta, G. J. J. (2006). *Beyond learning: Democratic education for a human future*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. (2013a). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G. (2013b). Interrupting the politics of learning. *Power and Education*, 5(1), 4–15. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.1.4>
- Bocchi, G., & Ceruti M. (1984). *Modi di pensare post-darwiniani*. Dedalo.
- Bocchi, G., & Ceruti M. (1985). La hybris dell'onniscienza e la sfida della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 25-48). Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1985). La costruzione del soggetto e il soggetto della costruzione: per una teoria dell'osservatore. In AA. VV., *Dopo Piaget. Aspetti teorici e prospettive per l'educazione*. Edizioni Lavoro.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*, Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1998), Ecologia della contingenza. In S. Manghi (Eds), *Attraverso Bateson. Ecologia della mente e relazioni sociali*. Cortina.
- Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla Formazione Open Journal of Education*, 20(2), 9–20. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22165
- Ceruti, M., & Bellusci, F. (2026). *Per una civiltà della Terra. La sfida di un nuovo umanesimo nel tempo della complessità*. Aboca.
- Ceruti, M., & Fabbri, B. (1994). *Il caso e la libertà*. Sagittari Laterza.

- Ceruti, M., & Morin, E. (1988). La complessità: una sfida al pensiero, non una ricetta, non un programma. *Semplicità e complessità*, “50 rue de Varenne”, supplemento italo-francese di *Nuovi Argomenti* (25), 6–9.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. La Nuova Italia.
- Fabbri, D. (2004). *La memoria della Regina*. Guerini e Associati.
- Fabbri, D. (2012). Per una epistemologia operativa del cambiamento. *Riflessioni Sistemiche*, 6.
- Fabbri, D., & Munari, A. (1984). *Strategie del sapere. Verso una psicologia culturale*. Dedalo.
- Fabbri, D., & Munari, A. (1991). Cultural Psychology. A new relationship with knowledge. *Cultural Dynamics*, 3(4), 327–348.
- Fabbri, D., & Munari, A. (2010). Capire il pensiero sistemico con l’Epistemologia Operativa. *Riflessioni Sistemiche. Rivista Italiana di Studi Sistemici*, 2, 29–39.
- Floridi, L. (2011). The construction of personal identities online. *Minds & Machines*, 21, 477–479. <https://doi.org/10.1007/s11023-011-9254-y>
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- Gravett, K. (2022). *Relational pedagogies*. Bloomsbury Publishing.
- Gravett, K., Taylor, C. A., & Fairchild, N. (2024). Pedagogies of mattering: Re-conceptualising relational pedagogies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 388–403. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989580>
- Jandrić, P., Knox, J., Besley, T., Ryberg, T., Suoranta, J., & Hayes, S. (2018). Postdigital science and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(10), 893–899. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1454000>.
- Laporta, R. (1996). *L’assoluto pedagogico. Saggio sulla libertà in educazione*. Scandicci.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito*. Jaca Book.
- Morelli, U., & Sisana R. (2025). Due in uno, in un contesto, tra le cose: il dramma della relazione in tempo di crisi del legame sociale. *Riflessioni sistemiche*, 33, 111–127.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur*. Seuil.
- Munari, A. (1990). Introduzione. In G. Zanarini (Ed.), *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Guerini e associati, 7-10.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In P. L. Amietta, D. Fabbri, A. Munari & P. Trupia (Eds). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell’apprendere adulto*. Franco Angeli.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). Vincolo. *Enciclopedia Einaudi*, 14.
- Ricoeur, P. (1991). *Storia e verità*. Costantino Marco Editore.
- Tomarchio, M. (2002). L’educatore, soggetto polisistemico tra chiusure organizzazionali e apertura al cambiamento: deduzioni dal pensiero piagetiano e postpiagetiano. *I Problemi della Pedagogia*, XLVIII(4-6).