

Secularism in education and residential care: Tensions and proposals

Laicità pedagogica e servizi residenziali: tensioni e proposte

Stefano Ascari^a

^a *Università degli Studi di Parma*, stefano.ascari@unipr.it

Abstract

This paper explores the relationship between the Manifesto della Pedagogia Laica (Manifesto of Secular Pedagogy) and its potential operational applications within residential child care services for minors, through the analysis of three structural tensions: between secularism and militancy, dogma and vocation. Guided by professional practice and empirical data gathered from field research, the essay deconstructs the paradoxes, strains, and resources of secular education in residential communities, anchoring itself in the international literature on residential child care and democratic education. In an era marked by the decline of grand ideological narratives and an acute occupational crisis, secularism is not understood as indifferent neutrality, but rather as a critical method and a militancy of the possible. The community space thus emerges as an artisan workshop where reflective practice, psycho-pedagogical supervision, and professional writing serve as indispensable devices to overcome the symmetrical risks of bureaucratic technicality and naive sentimentalism, restoring context-sovereignty and project-based self-determination to both residents and their educators.

Keywords: secularly inspired pedagogy; residential care facilities for minors; educator training; educational activism; educational agency.

Sintesi

Il presente contributo esplora il rapporto fra il Manifesto della Pedagogia Laica e le possibili declinazioni operative all'interno dei servizi residenziali per minorenni attraverso l'analisi di tre tensioni strutturali: fra laicità e militanza, dogma e vocazione. Orientato dalla pratica professionale e da dati empirici derivanti da percorsi di ricerca sul campo, il saggio decostruisce paradossi, fatiche e risorse dell'educazione laica in comunità, ancorandosi alla letteratura internazionale sulla residential child care e sulla democratic education. In un'epoca contrassegnata dal declino delle grandi narrazioni ideologiche e da un'acuta emergenza occupazionale, la laicità non viene intesa come neutralità indifferente, bensì come metodo critico e militanza del possibile. Lo spazio comunitario emerge così come una bottega artigianale in cui la prassi riflessiva, la supervisione psico-pedagogica e la scrittura professionale si configurano come dispositivi indispensabili per superare i rischi simmetrici del tecnicismo burocratico e del sentimentalismo ingenuo, restituendo sia agli ospiti che ai loro educatori sovranità sui contesti e autodeterminazione progettuale.

Parole chiave: pedagogia laica; comunità per minorenni; formazione degli educatori; militanza educativa; agency educativa.

1. Introduzione

Il presente contributo intende esplorare il rapporto fra le tesi espresse nel *Manifesto della pedagogia laica* (Movimento della Pedagogia Laica, 2026) e uno specifico contesto educativo: i servizi residenziali per minorenni (da qui, comunità¹).

Le comunità sono una costellazione di migliaia di piccole realtà diffuse e mimetizzate nei territori (Zobbi & Ascari, 2025) che accolgono ogni anno oltre quarantamila minorenni (MLPS, 2024), accompagnandoli in percorsi di rielaborazione, empowerment ed esercizio di cittadinanza attiva. Se nel quotidiano questi contesti si configurano come case temporanee in cui i minorenni risiedono e crescono, sul piano macro-pedagogico e giuridico essi incarnano la funzione di tutela dello Stato, che si concretizza nell'atto stesso di accogliere i minorenni allontanati dalle famiglie d'origine, per poi articolarsi nel lavoro di rete con servizi sociali, autorità giudiziaria e agenzie sanitarie.

Se da un lato le comunità si configurano come specifiche geografie istituzionali (Holloway & Valentine, 2000) contrassegnate da micropedagogie (Demetrio, 2020) e dinamiche estremamente situate, dall'altro l'ampia letteratura internazionale sulla residential child care (Anglin, 2002; Whittaker et al., 2014) dimostra come questi contesti costituiscano dei veri e propri osservatori privilegiati per tendenze educative e dinamiche sociali globali. Confrontare la Pedagogia laica con la materia grezza e vitale della quotidianità comunitaria consente, pertanto, di esplorarne dall'interno contraddizioni, fatiche quotidiane, rilanci riflessivi. È proprio in questa prospettiva che, pur non contenendo il documento riferimenti espliciti a tali contesti, è convinzione di chi scrive che le Tesi del Manifesto ne riguardino appieno il lavoro e la postura epistemologica.

A partire dall'esperienza professionale dell'autore² e da percorsi di ricerca³ condotti insieme a molteplici comunità del centro-nord Italia, l'articolo adotta un impianto argomentativo supportato da evidenze sul campo. I dati empirici raccolti non si limitano a una funzione illustrativa, ma si configurano come dispositivi di validazione e decostruzione critica dei concetti indagati, permettendo di ancorare l'analisi teorica alle reali dinamiche organizzative, educative e relazionali delle comunità. Si intendono così indagare tre tensioni professionali ed epistemologiche: fra laicità e militanza, laicità e dogma, laicità e vocazione ideologica.

¹ Le attuali linee guida (MLPS, 2024) utilizzano il termine ombrello “servizi residenziali” per comprendere tutte le diverse tipologie di strutture – comunità socioeducative, casa-famiglia, appartamenti di semiautonomia, ecc. – ma si sceglie qui di utilizzare il termine “comunità” in quanto si ritiene che, rispetto al servizio, rispecchi maggiormente l'orizzonte di senso di questi contesti educativi e si presti in misura minore a derive di stampo aziendalistico o puramente prestazionale.

² Da quindici anni educatore nelle comunità per minorenni di Reggio Emilia, dal 2017 responsabile di due servizi residenziali sperimentali per minori stranieri non accompagnati.

³ Il valore del contesto nelle progettazioni educative delle strutture d'accoglienza per minori, 2022; Progettare contesti d'accoglienza. Uno studio di caso a Reggio Nell'Emilia fra rappresentazioni e strategie operative, 2024; Partecipare le comunità: una Ricerca-Formazione in corso, attualmente in fase di svolgimento. Le frasi qui riportate sono state raccolte durante lo svolgimento di queste ricerche e indicate rispettivamente come: R22, R24, R26.

2. La laicità può divenire essa stessa un dogma?

Il Manifesto esprime posizioni decise, esplicitamente non neutre, proponendone un'applicazione che esige un certo grado di militanza, intesa come “una partecipazione attiva e impegnata a una causa attraverso una concreta opera di propaganda e lotta” (Treccani, n.d.). Assumendo tale prospettiva, emerge una prima domanda: può la Pedagogia laica affermare la propria identità, senza trasformarsi in uno dei dogmi che intende confutare?

I dati empirici raccolti sul campo rilevano come nell'immaginario degli educatori storici⁴ l'investimento personale preceda l'identità professionale:

“L'educatore non è un mestiere che fai, ma una persona che sei. Guardi sempre il mondo con gli occhi dell'educatore, non finisci mai di esserlo” (R22)

“Non è che quando sei fuori turno smetti di essere il loro educatore [...] Don Milani non cambiava idee in base al turno, viveva così e basta” (R24).

Questa postura totalizzante implica l'assunzione di una responsabilità diretta anche sul piano normativo:

“Chiedo ai ragazzi di rispettare le regole della comunità, sono quelle che l'équipe ha deciso come corrette per vivere assieme [...] però anche io vivo nello stesso modo” (R24).

Se questa forte spinta identitaria ha storicamente rischiato di scivolare in un paternalismo etico o in una vicinanza fusionale, il dialogo con il Manifesto permette di rileggerla sotto una nuova luce. Le Tesi, infatti, si collocano in opposizione sia alle ideologie totalizzanti, sia a una pedagogia distante dalle situazioni concrete. Il nucleo della questione si sposta quindi dall'assolutezza del chi si è alla flessibilità del come si agisce: come ricorda Pinto Minerva (2002) l'istanza laica deve configurarsi come un pensiero nomade, capace di abitare i confini senza colonizzarli. La laicità, allora, non richiede all'educatore di disinvestire affettivamente o di farsi neutro, ma di canalizzare quel profondo impegno personale dentro un modello costruttivista, flessibile e non prescrittivo. La sostenibilità di questo posizionamento, capace di tenere insieme l'intensità della presenza e il rifiuto del dogma, si gioca su tre fattori: lo scarto fra dottrina e metodo, la declinazione della Tesi 4 e la finalità emancipatoria del lavoro educativo.

Pur mantenendosi intenzionalmente politica, la laicità si configura come metodologia critica e non come fede: mentre il dogma fornisce risposte definitive, il metodo laico pone domande generative. Questa militanza si fonda, pertanto, sulla costante apertura al confronto continuo e sulla disponibilità a ridefinire la propria prospettiva davanti allo svolgersi della vita. Rifiutando la neutralità (Tesi 4), la pedagogia laica si schiera per la democrazia: laddove l'ideologia dogmatica si presenta rigida e impermeabile, la laicità opera come una struttura porosa, ferma nella propria identità ma aperta a lasciarsi attraversare dalle istanze altrui, valorizzando il conflitto delle interpretazioni.

Nella prassi comunitaria, la fatica dell'essere porosi può scivolare nella tentazione di progettare setting e regolamenti rigidi, a imporre modelli di condotta standardizzati, quel ‘Sii te stesso a modo mio’ provocatoriamente denunciato da Lancini (2023). L'istanza

⁴ Le tre frasi qui riportate sono state formulate da educatori con ruoli di coordinamento che lavorano in comunità da più di dieci anni.

democratica del Manifesto, però, non si realizza nell'assimilazione acritica a un sistema di regole dato (Tarozzi, 2015), ma nella co-costruzione di uno spazio plurale che, gestendo criticamente il potere asimmetrico dell'équipe sulle vite degli ospiti, intende conflitto e dissenso come materiale di lavoro. Questo approccio si allinea ai modelli internazionali di educazione democratica (Biesta, 2010) applicati ai contesti di marginalità, in cui non si milita per imporre una visione laica ma affinché lo spazio resti plurale, non ci si accorda su cosa credere ma ci si schiera sul come vivere e decidere assieme.

“Non decidono i ragazzi se venire in comunità o quando andarsene. L'autorità decide il progetto quadro e gli educatori le regole interne. È un grande potere che abbiamo sulle loro vite. È per questo che è importante capire che cosa è oggetto di negoziazione” (R26).

La laicità diventa così una militanza della coscientizzazione (Freire, 2022) affine alla pedagogia interculturale (Vaccarelli, 2016), in cui l'accoglienza di ospiti con vissuti complessi non mira alla conversione, bensì alla liberazione sociale.

3. Fatica laica, contro comodità dogmatica

La laicità affatica perché non offre ricette preconfezionate. Si consideri, ad esempio, la gestione del Ramadan in comunità: sul piano operativo, risulterebbe più lineare confrontarsi con ospiti omogeneamente integralisti piuttosto che secolarizzati o parzialmente aderenti ai precetti di riferimento:

“Il Ramadan ci distrugge, qualcuno lo fa tutto bene, qualcuno solo metà, qualcuno fa finta perché crede di doverlo fare. E poi sono tutti arrabbiati perché vedono gli altri che mangiano e loro no, litigano su chi è più bravo. E tu non sai cosa dire alle mamme quando ti chiamano...” (R22).

L'adesione totale a un dogma offre il vantaggio della trasparenza e funge da protesi identitaria rassicurante, è il baldacchino sacro (Berger, 1984) che protegge dal caos del disorientamento e prescrive traiettorie d'azione chiare e lineari: non richiede di orientarsi, ma solo di seguire. Nelle comunità, dove vivono ospiti traumatizzati e allontanati dai nuclei familiari d'origine, rinunciare alle certezze procedurali e culturali acuisce la complessità, poiché i gesti quotidiani risentono dell'incontro-scontro tra eterogeni bozzoli identitari (Nathan, 1996) di difficile comprensione per le équipe (Cavicchioli & Bianchera, 2020). È proprio in questa dimensione di quotidianità che si instaura una vera e propria micropedagogia (Demetrio, 2020), un terreno minuto in cui si gioca la risignificazione del trauma, richiedendo agli educatori una costante sintonizzazione affettiva (Ward, 2007) capace di tradurre l'ambiente di vita in un contesto terapeutico globale (Bastianoni & Taurino, 2009). Sostenere una simile sintonizzazione senza l'ausilio di risposte preconfezionate significa, per l'équipe, abitare una postura profondamente laica, sottraendosi a quelle derive puramente prestazionali e burocratiche che spesso rischiano di burocratizzare la cura (Smith, 2009). Del resto, se l'ideologia è una fuga dalla libertà (Fromm, 2022), la laicità esige lo sconfinamento (Tesi 23), aprendo alla libertà del possibile.

Tuttavia, in chi proviene da ambienti familiari segnati da autorità e gerarchia nei rapporti, oppure da contesti culturali non secolarizzati dove la norma coincide con il dogma di un'autorità indiscutibile ed esterna, questa proposta di libertà e co-progettazione rischia di tradursi in una condizione di anomia (Durkheim, 1987): non un'opportunità, ma una assenza di legge e di senso che può scivolare in una vera e propria confusione anomica,

intesa come un vissuto di disorientamento emozionale e di perdita dei riferimenti identitari (Carollo, 2019). Se gli ospiti interpretano la libertà come vuoto normativo, la comunità viene vissuta come un ambiente caotico regolato solo dal potere. Questa sensazione di smarrimento rende tangibile come la laicità non sia una istanza innata, bensì uno sforzo culturale da costruire collettivamente. Con Morin (1993), educare laicamente significa navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze. Nell'assenza di un ordine ideologico precostituito, l'équipe deve farsi costruttrice di significati incarnati in ritmi e pratiche precise, che sappiano veicolare valori e le intenzioni.

Se in una comunità confessionalmente connotata il contesto parla attraverso simboli, pratiche ed estetica, lo spazio laico deve strutturarsi intenzionalmente come un'estetica della pluralità, richiedendo una vigilanza epistemologica tesa a favorire la *relianza* (tesi 24). L'evidenza empirica mostra che la strutturazione intenzionale del setting quotidiano compensa l'assenza di un quadro dogmatico superiore:

“In comunità tutto è intenzionale: i colori, dove metti le cose... È bello perché puoi dare un senso a tutte le scelte che fai ma è molto faticoso” (R22).

L'inserimento in comunità configura un'esperienza di microtraumatismo quotidiano: la perdita della ovvietà dell'esperienza quotidiana; la frattura del legame fondativo con le origini; il continuo lavoro di rifondazione identitaria (Risso & Böker, 1964/2000).

La testimonianza degli operatori conferma il valore protettivo di un ambiente fisicamente e simbolicamente strutturato:

“Vengono da case disordinate, precarie, tanto vissute ma poco pensate. Da un lato sentono la differenza, dall'altro una casa pensata ti aiuta a dare senso all'esperienza, dà ordine alla vita e ai pensieri” (R24).

La comunità è chiamata a non scivolare nel farsi non-luogo anonimo popolato da persone simili ma sole (Augé, 2024), ma, come rilevato da Iori (1996), deve sottrarsi all'anonimato per farsi accogliente di quella che Bauman (2004/2011) chiamerebbe la fatica dell'identità: mentre la fede offre un'identità fatta, la laicità ci condanna a una identità 'da fare'. Da fare insieme, rifiutando l'idea di essere sostanzialmente impermeabile a chi li abita: “un'agenzia educativa non può neppure spacciarsi per una di quelle scatole monofunzionali tanto diffuse nel nostro universo sociale, ognuna con la propria etichetta bene in vista, tutte pronte ad accogliere chiunque purché si attenga al regolamento, faccia ciò che deve fare in fretta ma senza sgomitare e quindi tolga il disturbo al più presto, possibilmente senza lasciare traccia del proprio passaggio” (Salomone, 1997, p. 88).

Ogni interazione diviene negoziazione continua che somma alla fatica fisica dovuta a turni e continua presenza, un costante dispendio mentale: abitare il dubbio evitando il nichilismo, edificando una pedagogia del mondo comune (Oliverio, 2024) dove la differenza non è una minaccia alla tenuta della comunità, ma la sua risorsa più preziosa.

4. Senza ideologia, creiamo educatori o tecnici dell'educazione?

Trattando delle fatiche dell'educatore, emerge un quesito centrale: la laicità è in grado di sostenere l'educatore nella quotidianità?

Il declino delle grandi narrazioni religiose e politiche (Bauman, 2000) ha svuotato i bacini del reclutamento educativo, contribuendo a determinare una un'acuta crisi nelle comunità (Agorà delle educatrici e degli educatori, 2023). Se un tempo la missione confessionale o

il sogno rivoluzionario fornivano il carburante etico per tollerare turni usuranti, scarso riconoscimento sociale e bassa retribuzione – con Illich (1996), una nuova forma di povertà modernizzata – oggi tale meccanismo appare talmente usurato da assumere i contorni di una vera e propria emergenza professionale (Premoli, 2024). I servizi educativi faticano a reperire personale e, laddove vi riescono, si registra un'elevata percentuale di abbandono sul lungo periodo (Ascari et al., 2025).

Paradossalmente, mentre la professione percorre la via della stabilizzazione ordinistica e legislativa, si assiste a una contrazione dell'interesse dei neolaureati verso il contesto comunitario (Tartaglione, 2024).

Come osservato da Sennett (1999), l'economia politica orientata alla flessibilità e alla performance erode la dimensione a lungo termine, impedendo la costruzione di narrazioni di sé coerenti. Ciò che resta è una serie di episodi lavorativi affrontati con competenze tecnico-esecutive, ma che impediscono la sedimentazione di un impegno esistenziale.

Le narrazioni biografiche degli educatori confermano queste criticità:

“Questo lavoro è bellissimo ma non puoi farlo per sempre. Non posso fare i turni a sessant'anni e poi con questo stipendio non ci campo. E poi perché tutta questa fatica?” (R26)

“Sei sempre dietro a litigare con tutti, i ragazzi, i servizi sociali, le famiglie... Va bene finché sei giovane ma poi basta” (R24)

“Mi piace la comunità perché mentre faccio l'università capisco meglio le cose che studio, gli effetti dei traumi, la psicologia degli adolescenti... Poi dopo la specializzazione farò altro” (R26).

Questa deriva investe anche il sistema universitario, percepito a volte come successione di esami da superare, anziché cantiere di costruzione di senso professionale. La conseguenza, paventata nella Tesi 11, sarebbe il formare tecnici della relazione: figure che padroneggiano i protocolli o le normative, ma asettiche nel pensiero e prive di pathos. Se l'impianto formativo viene recepito sbilanciato sulla semplice certificazione di conoscenze parcellizzate, non appare sufficiente per strutturare le competenze necessarie ad affrontare la complessità del reale e sorge così una sfida centrale: è possibile costruire militanza laica che non sia meno forte di quella confessionale-politica?

La competenza dell'educatore, come suggerisce Schön (1993), risiede nella professionalità riflessiva e nella capacità di farsi interrogare dalla situazione, non nella cieca applicazione di un protocollo. Per contrastare la riduzione tecnicistica, possiamo recuperare la visione dell'uomo-artigiano (Sennett, 2008), dove l'educatore è guidato dal piacere di una prassi ben curata e, di volta in volta, originale, consapevole che la competenza non è l'applicazione fredda di una linea-guida quanto la padronanza di un saper fare che nasce dal confronto costante con l'imprevedibilità, la complessità e l'unicità delle situazioni reali, affinandosi attraverso la cura del dettaglio e la riflessione critica.

All'interno di questa dimensione artigianale si colloca l'antidoto a una ulteriore deriva, speculare al freddo tecnico: quella del motivatore emotivo. Se il primo appiattiva la complessità per farla rientrare in protocolli standardizzati, il secondo la vernicia con retoriche consolatorie e sentimentali. Risultano evidenti i limiti di quelle posture che puntano esclusivamente sulla spontaneità affettiva e sulla legittimazione delle fragilità degli educatori, senza offrire strumenti metodologici di secondo livello (Santerini, 2019).

La retorica sui ‘poveri migranti’, come le narrazioni ingenue sui minori allontanati, sottendono un atto scorretto e oggettivante. Trasformare l’altro in simbolo significa negarne l’identità reale, certamente densa di traumi e fragilità, ma anche di aggressività, supponenza e sofisticate capacità manipolatorie. Le visioni esclusivamente sentimentali generano aspettative fuorvianti che si infrangono nel contatto con una quotidianità nella quale la richiesta di cura è costantemente intrecciata a condotte autolesive, insulti e agiti violenti. La tecnica, da sola, non basta a significare il trauma, così come l’emotività ingenua non è sufficiente a sostenere l’impatto del vissuto sul lungo periodo.

Per far fronte a tali criticità, la laicità pedagogica deve sì fondarsi sull’evocazione di una fede comune nel metodo democratico (Dewey, 1998), ma, anche, poggiare su dispositivi organizzativi stringenti.

Sul piano formativo, troviamo fondamentale ampliare il capitale culturale dei futuri educatori superando le categorizzazioni disciplinari, potenziando la loro cassetta degli attrezzi per gestire la vita quotidiana senza il timore di scadere nell’animazione, nonché allenarli a reggere l’urto con l’altrui aggressività. Sul piano operativo, il posizionamento laico può trovare stabilità su tre dispositivi fondamentali: la supervisione, la partecipazione attiva, la documentazione.

La supervisione psico-pedagogica (Bastianoni & Taurino, 2009; Oggionni, 2013) è probabilmente lo spazio laico per eccellenza: un luogo multiprofessionale in cui non si cercano risposte prescrittive, ma si esercita una vigilanza critica sulle risonanze emotive dell’équipe.

Con partecipazione intendiamo promuovere l’agency dell’educatore (Engeström, 2020; Lipsky, 1980/2010), attraverso l’attivazione di logiche democratiche nella progettazione del contesto, la condivisione delle scelte organizzative o tramite pratiche innovative come il *reverse mentoring* (Pintus & Ascari, 2025). Infine, si ritiene decisivo l’uso metodologico di strumenti artigianali, cioè studiati e curati ad hoc per le singole realtà, per narrare quanto osservato tramite scrittura riflessiva (diari di bordo, relazioni, PEI), intendendoli non come adempimenti burocratici, bensì come pratiche di secondo livello utili ad analizzare la quotidianità, rielaborare il trauma e sottrarre l’azione tanto dall’automatismo tecnico quanto dall’impulsività emotiva.

Senza questa impalcatura di senso e di prassi, il rischio è di tornare alle istituzioni, invece che dar piena vita alle comunità.

5. Conclusioni

Il percorso riflessivo qui tracciato ha inteso problematizzare il Manifesto della Pedagogia Laica (Movimento della Pedagogia Laica, 2026) nel suo rapporto con una realtà, quella delle comunità per minorenni, intrisa di complessità e contraddizioni. Lungi dal configurarsi come asettici contenitori di casi o scatole monofunzionali di mero transito istituzionale, le comunità emergono come laboratori vivi, all’interno dei quali la laicità non diventa principio filosofico astratto, ma rimane radicata in una postura professionale fatta di fatiche personali e dispositivi concreti. Dall’incontro tra le istanze del Manifesto e la dimensione esperienziale della quotidianità comunitaria si delineano le tensioni strutturali che interrogano profondamente l’agire contemporaneo dell’educatore.

Innanzitutto, è stato affrontato il tema del rapporto fra la laicità come rifiuto del dogma e il suo possibile scivolamento in una forma essa stessa di ideologia. In questo, l’educatore

laico può essere sostenuto da una continua attenzione a mantenersi membrana porosa capace di presidiare con fermezza i confini democratici dell'emancipazione e della libertà, lasciandosi al contempo attraversare dal conflitto delle interpretazioni senza mai colonizzare l'universo culturale dell'altro.

Alla flessibilità metodologica si collega, in secondo luogo, la radicale asimmetria tra la comodità rassicurante delle strutture dogmatiche e l'intrinseca fatica del posizionamento laico. Laddove il dogma offre risposte preconfezionate e portesi identitarie, la laicità espone tanto gli ospiti quanto gli educatori all'angoscia del dubbio e alla responsabilità della co-costruzione. Lo spazio laico si configura come un'estetica delle pluralità un ambiente in cui l'autorità non è garantita da investiture trascendenti, ma si legittima quotidianamente sul campo attraverso la tenuta professionale e la qualità delle prassi.

Infine, di fronte all'attuale emergenza professionale e al vuoto vocazionale indotto dalla secolarizzazione delle grandi narrazioni, non crediamo che la risposta alle fatiche degli operatori possa risiedere nella fredda iper-tecnicizzazione dei protocolli accademici, né nella retorica consolatoria del motivatore emotivo. Collochiamo invece l'antidoto a questa emergenza, oltre che in una formazione accademica pienamente laica, nella dimensione artigianale e intellettuale del lavoro educativo. Una postura professionale che trova stabilità in una rigorosa adesione alle coordinate della convivenza democratica supportata da stringenti dispositivi operativi quali la supervisione psico-pedagogica, le logiche di partecipazione attiva e l'uso riflessivo della scrittura professionale.

In ultima analisi, validare le tesi del Manifesto attraverso la lente dei servizi di tutela significa riconoscere che educare laicamente in comunità comporta la sfida di procedere nell'incertezza, rifuggendo da automatismi procedurali o applicazioni dogmatiche dei modelli di riferimento. La laicità pedagogica si conferma, in conclusione, come un orientamento in grado di sottrarre l'ospite traumatizzato o allontanato dal rischio dell'anomia e, al contempo, dalle logiche di assimilazione forzata al modello portato dall'équipe che lo accoglie. Solo abitando questa faticosa postura culturale diventa possibile guardare all'ospite non come a un oggetto da salvare o da normalizzare, bensì come a un attore protagonista del proprio percorso, restituito alla libertà di imprimere la propria traccia nel contesto comunitario prima, e nel mondo da abitare con la sua autodeterminazione, dopo.

Riferimenti bibliografici

- Agorà delle educatrici e degli educatori (2023). La crisi del lavoro educativo nelle comunità per minorenni. *Animazione Sociale*, 352, 12–25.
- Anglin, J. P. (2002). *Pain, normality, and the struggle for congruence. Reinterpreting residential care for children and youth*. Routledge.
- Ascari, S. (2022). *Il valore del contesto nella progettazione delle strutture d'accoglienza per minori*. <https://www.sba.unimore.it/site/home/ricerca-e-didattica/archivio-morethesis.html>.
- Ascari, S. (2022). *Il valore del contesto nella progettazione delle strutture d'accoglienza per minori*. Unpublished thesis. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.
- Ascari, S. (2024). *Progettare contesti d'accoglienza. Uno studio di caso a Reggio Nell'Emilia fra rappresentazioni e strategie operative*. <https://morethesis.unimore.it/theses/available/etd-06262024->

163856/unrestricted/Progettare.contesti.accoglienza.Studio.Caso.Reggio.Emilia.pdf

- Ascari, S., Rossi, F., & Vitrani, U. (2025). Gli educatori di comunità. Fra formazione, ricerca, bisogni. In A. Pintus & E. Zobbi (Eds.), *Comunità educative per minorenni* (pp. 199-213). FrancoAngeli.
- Augé, M. (2024). *Nonluoghi*. Elèuthera.
- Bastianoni, P., & Taurino, A. (Eds.). (2009). *Le comunità per minori. Modelli di formazione e supervisione clinica*. Carocci.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2011). *Intervista sull'identità*. (B. Vecchi, Ed.) Laterza. (Original work published 2004).
- Berger, P. L. (1984). *La sacra volta. Elementi per una teoria sociologica della religione*. Sugarco.
- Biesta, G. J. J. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Routledge.
- Carollo, G. (2019). Sulle tracce dell'anomia: Il concetto di confusione anomica entro il processo di intervento psicologico. *Rivista di Psicologia Clinica*, 14(1), 95–108.
- Cavicchioli, G., & Bianchera, S. (2020). Ospiti o nemici? Esperienze nei gruppi di formazione e di supervisione degli operatori che si occupano di accoglienza dei migranti. *Gruppi*, 1, 17–30.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia: La ricerca qualitativa in educazione*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1998). *Una fede comune*. La Nuova Italia.
- Durkheim, É. (1987). *Il suicidio. Studio di sociologia*. Rizzoli.
- Engeström, Y. (2020). *Apprendimento espansivo. Un approccio teorico-attivista alla ricerca sullo sviluppo*. Armando.
- Freire, P. (2022). *Pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele.
- Fromm, E. (2022). *Fuga dalla libertà*. Mondadori.
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (Eds.). (2000). *Children's geographies: Playing, living, learning*. Routledge.
- Illich, I. (1996). *Disoccupazione creativa*. Red.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. La Nuova Italia.
- Lancini, M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta*. Raffaello Cortina.
- Lipsky, M. (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. Russell Sage Foundation. (Original work published 1980).
- MLPS. Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2024). *Linee guida nazionali per gli interventi nei servizi residenziali per minorenni*. Quaderni sociali.

- Morin, E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Sperling & Kupfer.
- Movimento della pedagogia laica. (2026). *Manifesto della pedagogia laica*. <https://educazione-interculturale.unibo.it/pages/manifesto>
- Nathan, T. (1996). *Principi di etnopsicoanalisi*. Bollati Boringhieri.
- Oggionni, F. (2013). *La supervisione pedagogica*. FrancoAngeli.
- Oliverio, S. (2024). *Pedagogia del mondo comune. Oltre la frammentazione individualistica*. Tecnodid.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Laterza.
- Pintus, A., & Ascari, S. (2025). Crisi della professione educativa: Il reverse mentoring come risorsa per le comunità. *Lifelong Lifewide Learning* 24(47), 226–236.
- Premoli, S. (2024). La crisi delle professioni educative e il ruolo della pedagogia accademica tra responsabilità e prospettive. *Civitas Educationis*, 13(2), 163–183.
- Risso, M., & Böker, W. (2000). *Sortilegio e delirio. Psicopatologia delle migrazioni in prospettiva transculturale* (V. Lanternari, V. De Micco & G. Cardamone, Eds.). Liguori. (Original work published 1964).
- Salomone, I. (1997). *Il setting pedagogico. Le strutture dello spazio educativo*. Carocci.
- Santerini, M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Mondadori Università.
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica*. Dedalo.
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del lavoro nel nuovo capitalismo*. Feltrinelli.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Feltrinelli.
- Smith, M. (2009). *Rethinking residential child care: Positive perspectives*. Policy Press.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Tartaglione, P. (2024). Come stanno cambiando le comunità. I nodi da affrontare oggi per sopravvivere. *Animazione Sociale*, 375, 61–72.
- Treccani. (n.d.). Militanza. In Vocabolario Treccani Online. Retrieved May 3, 2026 <https://www.treccani.it/vocabolario/militanza/>
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. FrancoAngeli.
- Ward, A. (2007). *Working in group care: Social work and social care in residential and day care settings* (2nd ed.). Policy Press.
- Whittaker, J. K., del Valle, J. F., & Holmes, L. (Eds.). (2014). *Therapeutic residential care for children and youth: Developing evidence-based international practice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Zobbi, E., & Ascari, S. (2025). Alcuni nodi critici: disorientamento e invisibilità. In A. Pintus & E. Zobbi (Eds.), *Comunità educative per minorenni* (pp. 63-76). FrancoAngeli.