

Observations on the discussion regarding the Manifesto of secular pedagogy

Osservazioni alla discussione sul Manifesto della pedagogia laica

Massimo Baldacci^a

^a *Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo'*, massimo.baldacci@uniurb.it

1. Introduzione

Ringrazio sentitamente la rivista *Form@re* per aver promosso questa discussione sul *Manifesto della pedagogia laica*. Gli articoli che vi compaiono sono di elevata qualità, e nel loro complesso rappresentano un contributo di grande interesse all'esame delle prospettive inerenti al *Manifesto*, delineandone anche implicazioni e possibili sviluppi.

In questo mio intervento cercherò di replicare all'unico saggio che si propone di confutare il *Manifesto*. Spero di poter dedicare in un prossimo intervento osservazioni circostanziate agli altri saggi, che rappresentano sviluppi e approfondimenti del *Manifesto*, anziché sue confutazioni.

Come dicevo, adesso, intendo invece dare doverosamente una risposta al saggio di Lanfranchi (*Per "una pedagogia"*), che propone una confutazione della fondatezza culturale del *Manifesto*. Tale risposta è doverosa in ossequio al principio secondo cui "*La parte che ha esposto una tesi è obbligata a difenderla, se l'altra lo richiede*" (Boniolo & Vidali, 1999, p. 684; corsivo degli autori), e una confutazione rappresenta sempre una richiesta implicita in questo senso.

Il fatto che il saggio di Lanfranchi tenti una critica del *Manifesto* lo rende indubbiamente interessante: per chi è laico la critica è il sale della cultura, e svolge sempre una funzione preziosa, sollecitando repliche e chiarimenti che permettono di sviluppare in modo più avanzato il pensiero. A questo proposito, una discussione critica che intenda possedere un profilo scientifico, nel senso ampio del termine, può trarre giovamento da un modello di riferimento. In questa replica terrò conto del modello di discussione critica presentato da Boniolo & Vidali (1999, pp. 678-693) nel quadro di una filosofia della scienza di carattere aperto¹.

Le obiezioni rivolte al *Manifesto* da Lanfranchi si articolano su due versanti: il primo epistemologico, storico-politico il secondo. Le affronteremo partitamente.

2. Le critiche epistemologiche

Le obiezioni epistemologiche di Lanfranchi al *Manifesto* derivano da una *tesi centrale*, secondo la quale: "*La pedagogia, in quanto scienza, non necessita di essere aggettivata come laica*". L'argomento principale a sostegno della tesi centrale consiste nel "*chiedersi se ciò che il 'Manifesto' attribuisce alla 'pedagogia laica' non appartenga già, in forma*

¹ Il modello di Boniolo e Vidali rielabora quello sviluppato da Van Eemeren e Grootendorst (2008) nel quadro della teoria dell'argomentazione.

più originaria, alla pedagogia in quanto scienza”, in quanto “*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 inscritte nella struttura epistemologica della pedagogia*”. Questo argomento è stato preparato da un precedente assunto che caratterizza la pedagogia come scienza fenomenologico-ermeneutica, precisando che: “*La pedagogia è una scienza libera, che studia liberamente la libertà nella formazione dell’uomo*” (citazione che riprende da Gennari & Kaiser).

Si tratta indubbiamente di una questione meritevole di attenta considerazione. Tuttavia, l’argomentazione sviluppata risente di un assunto infondato e di una grave omissione.

L’assunto infondato è che il *Manifesto* intenda fare direttamente della laicità un tratto epistemologico della pedagogia, o addirittura la sua base fondativa. Ma una simile tesi nel *Manifesto* non viene in alcun modo asserita. Evidentemente l’autore dà per scontato che aggettivare una disciplina implichi specificarne un attributo epistemologico, ma non è necessariamente così. Spesso, tale aggettivazione vuole semplicemente indicare un orientamento culturale ideale alla sua prassi sociale. Le due questioni sono molto diverse. Fondare epistemologicamente una disciplina significa individuare la base su cui si regge tutta la sua impalcatura conoscitiva; darle un orientamento culturale vuol dire soltanto indicare un orizzonte al suo sguardo e al suo impegno pratico. Per esempio, il movimento della *Medicina democratica* con questa denominazione non intende di certo indicare una fondazione epistemologica della medicina (e a nessuno verrebbe in mente di criticarlo con questo argomento), bensì soltanto suggerire una ispirazione culturale ideale alla pratica medica, collocandola nel segno della realizzazione per tutti del diritto alla salute previsto dalla Costituzione. Lo stesso vale quando si parla di “pedagogia democratica”: s’intende indicare un orientamento culturale ideale della pedagogia (che per brevità, come nel caso della medicina, viene espresso con un’aggettivazione), non una sua specificazione epistemologica. E questo vale anche per l’espressione “pedagogia laica”, tanto più che – al di là della forma ellittica usata per brevità nella intitolazione del *Manifesto* e poi durante la trattazione – nella *Premessa* si dichiara esplicitamente che s’intende riferirsi a una “pedagogia d’ispirazione laica”². Averlo ignorato rappresenta una violazione di uno dei principi fondamentali di una discussione critica di tenore scientifico: il cosiddetto *principio di carità ermeneutica*³, il quale prescrive alle parti impegnate nella discussione che: “*Ognuna delle parti deve interpretare le espressioni dell’altra nel modo più accurato e pertinente possibile*” (Boniolo & Vidali, 1999, p. 682; corsivo degli autori). Trasgredire questo principio, trascurando che il *Manifesto* asserisce con chiarezza di voler rilanciare una *pedagogia d’ispirazione laica*, tende a inclinare alcune delle argomentazioni usate verso la cosiddetta *fallacia dell’uomo di paglia*: si critica non la tesi enunciata ma una sua

² Nella *Introduzione* al volume collettaneo *Per un’agenda della pedagogia laica* (2026, cronologicamente antecedente al *Manifesto*, anche se uscito dopo) la natura ellittica dell’espressione “pedagogia laica” rispetto a quella di “pedagogia d’ispirazione laica” viene esplicitamente precisata (Baldacci, 2026, p. 9). Nella introduzione del *Manifesto* la natura precisativa della formula “pedagogia di ispirazione laica” è invece implicita ma trasparente, affidata al *principio di carità interpretativa*, come si dice sopra.

³ A questo proposito, il *principio di carità interpretativa* formulato da Davidson (1994, pp. 37-39; 280-281) – ritenuto fondamentale nella logica dell’argomentazione – prescrive che quando si vuole criticare correttamente una posizione si deve partire dalla sua interpretazione più ragionevole, quella più fedele alle intenzioni dell’autore e che ne massimizza il senso, piuttosto che da una che ne travisa il senso.

deformazione (Iacona, 2005, p. 135)⁴. L'espressione "pedagogia d'ispirazione laica" non indica un'aggettivazione epistemologica, bensì un orientamento culturale ideale.

Veniamo adesso all'omissione in cui cade Lanfranchi. Essa concerne la tesi (o l'assunto) principale del *Manifesto*, da cui dovrebbe muovere ogni sua discussione critica. Tale tesi, espressa nella *Premessa*, recita: "Il tratto fondamentale della laicità consiste nell'idea dell'*autonomia reciproca* tra le diverse sfere dell'attività umana" (Manifesto, p. 4). Quindi, una pedagogia d'ispirazione laica pone l'esigenza dell'autonomia della pedagogia dalle altre sfere: religiosa, politico-ideologica, economica, etc. Questa è la posizione fondamentale del *Manifesto*, ed è quindi quella che dovrebbe essere discussa prioritariamente. Gli altri tratti di una simile pedagogia (l'atteggiamento critico, l'antidogmatismo etc.) trovano nella realizzazione di tale esigenza la propria condizione di possibilità. Trascurando la tesi principale del *Manifesto*, l'argomentazione addotta cade in una sorta di *fallacia di rilevanza* (D'Agostini, 2010, pp. 109-114), omettendo di discutere il punto più importante della questione.

La tesi fondamentale espressa nel *Manifesto* è che di fronte al risorgere di certi fenomeni ("integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie": Manifesto, p. 4) c'è bisogno di rilanciare una pedagogia d'ispirazione laica, che prima di tutto faccia valere il principio di autonomia tra le diverse sfere d'attività umana. Questa era la tesi da discutere criticamente, invece di trascurarla (la fallacia di rilevanza) e inventarsi un fantoccio da colpire a buon mercato (la fallacia dell'uomo di paglia).

In applicazione del suddetto principio di carità, prendiamo però la critica mossa nella sua interpretazione migliore. Supponiamo che il suo nucleo, al di là della fallacia di rilevanza e di quella dell'uomo di paglia da cui è inficiata, consista nel sostenere che la pedagogia non ha bisogno nemmeno di una ispirazione culturale laica per avere caratteri come l'atteggiamento critico, l'antidogmatismo etc., perché li possiede in base al proprio statuto epistemologico di scienza. In questo modo, si continuerebbe a eludere la tesi fondamentale del *Manifesto*, ossia la laicità come principio di autonomia tra le diverse sfere d'attività, ma così formulata la questione merita di essere discussa spassionatamente.

A questo proposito, si deve esaminare il possibile nesso tra laicità e scienza (e, quindi, anche pedagogia come scienza). Tale nesso è effettivo, ma è di natura complessa, e ai nostri fini riguarda in particolare le condizioni di possibilità di una pedagogia come scienza. La critica portata al *Manifesto* non lo coglie perché soffre da un lato di un difetto di storicità (l'argomentazione viene sviluppata su un piano meramente astratto), dall'altro di un eccesso di idealizzazione. Per intendere quest'ultima imputazione, introduciamo una precisazione. Parlando di scienza (quindi anche della pedagogia come scienza) occorre distinguere tra la scienza come congegno epistemologico ideale e la scienza come istituzione sociale reale. Il primo concerne il funzionamento della scienza in linea di principio, la seconda il suo funzionamento di fatto. L'idealizzazione consiste nell'ignorare questa distinzione, assumendo implicitamente che ciò che vale in linea di principio valga sempre e completamente anche in linea di fatto (questo è l'eccesso di idealizzazione in cui tende a cadere la critica addotta, come vedremo).

Partiamo però dal difetto di storicità. Il nesso tra laicità e scienza emerge esaminando il

⁴ Per "fallacia" s'intende "un errore o una scorrettezza che si 'commette' proponendo un argomento" (Iacona, 2005, p. 108). Van Eemeren e Grootendorst (2008, p. 136) la definiscono come una violazione di una delle regole dell'argomentazione.

loro rapporto non solo sul piano strettamente epistemologico, ma su quello storico-sociale.

Occorre cogliere quali condizioni sono state necessarie per la nascita del nuovo ideale di scienza nel XVII secolo. Una di tali condizioni fu che “il posto fino ad allora occupato dalla fede nel sommo valore della tradizione e dell'autorità santificata fosse preso dal principio che l'uomo [...], almeno quando si occupa di scienza, deve essere completamente autonomo rispetto alla tradizione” (Amsterdamsky, 1981, p. 550). Nasce così – entro un quadro di mutamenti economici, politici e filosofici che ha attraversato la prima fase dell'età moderna – “*il processo di laicizzazione della cultura, che costituisce lo sfondo della rivoluzione scientifica*” (Geymonat, 1970, p. 165; corsivo mio). In particolare, con Galilei si ha l'affermazione del principio laico dell'autonomia della ricerca scientifica dall'ingerenza dell'autorità ecclesiastica, fino al punto che il suo *Dialogo sopra i due massimi sistemi* (1632) può essere considerato una “opera di battaglia per una nuova cultura laica e borghese” (Preti, 1975, p. 167). In altre parole, l'affermarsi di una cultura laica nella modernità ha rappresentato una delle fondamentali condizioni per la nascita e l'affermarsi della scienza. Una condizione epistemologica, perché senza l'istituzione del principio di autonomia della ricerca non si può avere scienza in senso moderno. Ma anche una condizione sociale, perché tale autonomia può essere effettiva soltanto entro un quadro storico che veda una sufficiente affermazione di una società laicizzata. Diamo qualche cenno in più a queste due condizioni.

Partiamo dalla laicità come condizione di autonomia epistemologica della scienza (e quindi anche della pedagogia). Tale condizione non è stata soltanto necessaria per la nascita della scienza, ma anche per il mantenimento della sua autonomia (relativa come vedremo) e delle sue caratteristiche epistemologiche (l'atteggiamento critico e antidogmatico, l'esercizio del dubbio, il fallibilismo etc.) nel tempo. E, d'altra parte, sono questa autonomia e queste caratteristiche a connotare la scienza come laica nel senso ampio del termine (si veda a questo proposito quanto scrive il fisico Bartocci, 2006). La scienza è un'impresa laica in quanto, benché lo scienziato possa essere una persona religiosa, nella ricerca scientifica è necessario procedere in modo autonomo rispetto ai dogmi religiosi. In altre parole, come ha scritto Geymonat sulla scorta della famosa risposta di Laplace a Napoleone, nella ricerca scientifica non si ha bisogno di introdurre l'ipotesi di Dio (1994, pp. 55-59). Il che, beninteso, non impedisce in alcun modo allo scienziato (e al pedagogista) di essere una persona credente in Dio. Non si pensi, per altro, che questa problematica sia ormai anacronistica. Basta considerare i persistenti tentativi di opporre alla teoria darwiniana dell'evoluzione naturale la concezione dell'*Intelligent design* di un demiurgo divino per capire quanto sia attuale l'esigenza dell'autonomia garantita da un atteggiamento laico nella scienza. Ma la laicizzazione della scienza si è estesa dall'autonomia verso la religione anche a quella, certamente non meno importante, dell'indipendenza da qualsivoglia indirizzo politico illiberale, autoritario e financo “totalitario”. Un tale indirizzo, infatti, cerca di subordinare tutte le sfere dell'attività umana, privandole della loro autonomia, e rappresenta quindi la negazione dello spirito laico. Sotto questo profilo, il lisenkoismo, strettamente connesso al totalitarismo staliniano, ha rappresentato un altro tentativo di sopprimere la teoria darwiniana opponendole un dogma di natura ideologico-politica, anziché religiosa.

E qui possiamo dare una prima risposta alla obiezione secondo la quale le caratteristiche attribuite dal *Manifesto* a una pedagogia d'ispirazione laica – quali la libertà di pensiero, l'atteggiamento critico e antidogmatico, il pluralismo etc. – non necessitano di una tale ispirazione perché sono intrinseche alla struttura epistemologica della pedagogia. L'obiezione ha poco senso: tratta la laicità come qualcosa che viene aggiunto

posticciamente, a posteriori, a una struttura epistemologica nata già intrinsecamente autonoma, critica etc. La pedagogia non nasce *ab origine* con una siffatta struttura epistemologica bell'e pronta, come Venere già adulta dalla spuma del mare. La pedagogia ha conquistato lentamente e faticosamente (e come vedremo fra poco, in modo precario) queste caratteristiche epistemologiche. E questo faticoso percorso ha visto il concorso determinante della cultura laica e della laicizzazione della cultura, a partire – lo ripeto – dalla cruciale questione dell'autonomia dalle altre sfere, quali: la religione, la politica, l'economia. Per riferirci al tempo vicino a noi, basta pensare al movimento culturale laico del neouilluminismo, che negli anni Cinquanta ha visto la partecipazione di studiosi della scienza e della cultura come Geymonat, Preti, Abbagnano, nonché di pedagogisti come Visalberghi, Borghi e, in parte, di Bertin. La battaglia per una cultura laica e una cultura scientifica è stata una sola e medesima battaglia. E la pedagogia d'ispirazione laica ne è stata parte attiva.

Passiamo adesso alla laicità in quanto condizione di autonomia della scienza (e quindi anche della pedagogia) come istituzione sociale. Scendiamo, cioè, sul piano del funzionamento effettivo della pratica scientifica (e pedagogica) entro la realtà storico-sociale, e in questo modo potremo evidenziare anche l'eccesso di idealizzazione in cui cade la critica di Lanfranchi al *Manifesto*. Come illustra con chiarezza Amsterdamsky (1981, p. 561), l'istituzionalizzazione di una sfera d'attività esige un certo grado di compatibilità tra i principi che la regolano e quelli inerenti alle altre sfere sociali. In altre parole, l'autonomia reale di una sfera d'attività è sempre relativa e condizionata. Rispetto alla scienza (e alla pedagogia come scienza) questo richiede che nell'ambiente socioculturale siano presenti certe condizioni, quali “la libertà di parola e di pensiero, la libertà di comunicare e almeno un certo grado di tolleranza religiosa, ideologica o politica” (ibidem). In altre parole, è necessario un contesto sociale che abbia raggiunto un sufficiente grado di laicità (e di democraticità). Un buon andamento della scienza (e della pedagogia) come istituzione sociale, quindi, non comporta soltanto che i ricercatori seguano certi principi epistemologici, ma anche un ambiente sociale pervaso da valori che non siano contrasto con quelli immanenti a tali principi. Poiché la ricerca scientifica rappresenta un'impresa laica, può fiorire pienamente soltanto in un contesto sociale caratterizzato da una diffusa cultura laica. Infatti, “In una società in cui quei valori non fossero accettati ed efficacemente difesi da nessuno al di fuori della collettività degli scienziati, tale collettività si troverebbe in perenne conflitto con la società in cui vive, e non potrebbe resistere a lungo” (ibidem)⁵. Anche per questo, nella *Premessa* del *Manifesto* si asserisce che esso “nasce dalla preoccupazione per l'attuale ricomparsa di integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie” (p. 4). Se questi fenomeni prevalessero nell'ambiente socioculturale, verrebbero gravemente compresse le condizioni per l'autonomia effettiva della pedagogia (e della scienza) come istituzione sociale, che incide fattivamente nei processi formativi. A questo proposito, non è sufficiente asserire che “la pedagogia è una scienza libera” per proprio statuto epistemologico. Sotto il profilo sociale reale, la libertà del sapere non è qualcosa che esso detiene per statuto, rappresenta piuttosto una condizione che deve essere continuamente conquistata e difesa. Difesa da possibili ingerenze confessionali, politiche ed economiche.

⁵ Russell (2020), ricostruisce le vicissitudini e le limitazioni sofferte dalla nascente scienza non solo nel campo della fisica astronomica con Galilei, ma anche in quello della geologia, della biologia, fino a buona parte dell'Ottocento, ossia fino a che non si è iniziata a diffondere una temperie culturale laica nella società. Precisa anche, che nel momento in cui scrive (gli anni Trenta del Novecento) le pressioni e le limitazioni della libertà del pensiero scientifico sono passate ai regimi totalitari come il nazismo e lo stalinismo.

Cito ancora Amsterdamsky (1981) “Tra gli stessi scienziati cresce la consapevolezza che il problema forse più importante davanti a cui si trova la scienza [...] è quello di far sì che essa conservi la sua libertà e insieme contribuisca a tutelare i valori della nostra cultura” (p. 585). Una pedagogia d’ispirazione laica assume consapevolmente il problema dell’autonomia effettiva (storico-sociale, non solo epistemologica) della pedagogia, che è sempre relativa e condizionata, ma che proprio per questo va difesa e promossa con una costante battaglia culturale. Oppure vogliamo ignorare i rischi di eteronomia a cui la nostra disciplina continua ad essere oggi soggetta? A questo proposito, basta ricordare alcuni elementi che testimoniano tali rischi. Per esempio, la pressione del neoliberismo sui sistemi formativi per piegarli verso una formazione asservita alle necessità dell’economia, e in cui la persona diviene uno strumento anziché un fine in sé. Oppure, la ricomparsa di pedagogie autoritarie al servizio di concezioni politiche illiberali che desiderano la formazione di sudditi, anziché di cittadini. Per non parlare del tentativo ancora recente (risale al 2005) di espungere la teoria dell’evoluzione dalle indicazioni curriculari nazionali (Luzzatto, 2006). E si potrebbe continuare.

In forza di queste considerazioni, possiamo completare la risposta alla obiezione secondo la quale le caratteristiche attribuite dal *Manifesto* a una pedagogia d’ispirazione laica – quali la libertà di pensiero, l’atteggiamento critico e antidogmatico, il pluralismo etc. – non necessitano di una tale ispirazione perché sono intrinseche alla struttura epistemologica della pedagogia. L’obiezione è meramente astratta e risente di un eccesso di idealizzazione. In primo luogo, come si è visto, non considera che tali caratteristiche si sono sviluppate e consolidate nel quadro della battaglia storica per l’affermazione di una cultura laica e scientifica, ed è quindi astratto e artificioso separare e isolare questi due versanti. In secondo luogo, l’obiezione risente di un eccesso di idealizzazione, perché non tiene conto della distinzione tra la scienza come congegno epistemologico ideale e la scienza come istituzione sociale reale, e riduce implicitamente la seconda alla prima. La scienza, e la pedagogia come scienza, può essere effettivamente autonoma, critica, antidogmatica etc. soltanto nella misura in cui l’ambiente sociale è pervaso da una cultura laica che promuove e difende i valori immanenti a questi principi. Soltanto, all’interno di un simile ambiente laico tali principi possono trovare la più ampia espressione. Se la laicità della società e della cultura declina, anche l’autonomia della scienza (e della pedagogia) appassisce, ed essa rischia di essere limitata da dogmi politici o confessionali, e/o asservita a interessi politici ed economici. E oggi questi rischi sono tornati ad essere forti e diffusi. Una pedagogia di ispirazione laica promuove l’autonomia epistemologica della pedagogia e ne difende l’indipendenza effettiva rispetto alle forze sociali che la vogliono ridurre a una condizione ancillare. Se non si tiene conto sul serio di questi rischi, si riduce il dibattito su una pedagogia d’ispirazione laica a una discussione analoga a quella sul sesso degli angeli.

3. Le critiche politiche

Passiamo adesso più brevemente a rispondere alla critica concernente il versante storico-politico. Qui il saggio è più macchinoso, ma cerco di ricostruirne la struttura argomentativa essenziale.

La *tesi critica* che viene avanzata è che nel *Manifesto* la pedagogia d’ispirazione laica finirebbe per “*assumere la politicizzazione come proprio destino*”, intendendo per politicizzazione non “*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 alla*

dinamica degli schieramenti partitici, anche accademici”, e che ciò “*può anche essere legittimo, ma non come atto fondativo*”(Lanfranchi, 2026, corsivo mio).

Questa tesi dipende principalmente da un assunto che apre questa parte del saggio: “*Politicità dell’educativo non significa politicizzazione della pedagogia*”, che viene sviluppato poco dopo: “*riconoscere la politicità dell’educativo non significa accettare la politicizzazione della pedagogia*” (Lanfranchi, 2026, corsivo mio) (dove la “*politicizzazione*” è evidentemente da intendere nel modo negativo prima indicato). Altre considerazioni che vengono sviluppate sono essenzialmente ridondanti rispetto a queste posizioni.

Veniamo a discutere criticamente questa impalcatura argomentativa. In primo luogo, dobbiamo esaminare la tesi. Iniziamo col chiederci se rappresenta una critica delle effettive posizioni del *Manifesto*. Mi pare lecito dubitarne. Imputando al *Manifesto* di non fornire una fondazione epistemologica della pedagogia, si perpetua la *fallacia dell’uomo di paglia*. Non si critica la posizione del *Manifesto* ma una sua deformazione. Come si è già detto, Il *Manifesto* non ha come oggetto la fondazione epistemologica della pedagogia (e, comunque, nell’attuale epistemologia il concetto di “fondazione” ha uno statuto problematico⁶). L’ispirazione laica non intende dare un fondamento alla pedagogia, bensì un orientamento culturale alla sua pratica, una direzione di impegno ideale al “fare pedagogia”. E, come si è visto, si tratta di una cosa completamente diversa.

Veniamo poi all’uso dei termini “politica”, “politicità” e “politicizzazione”, in connessione con quanto viene asserito nell’assunto iniziale. Si riconosce la politicità dell’educazione ma si nega la politicizzazione della pedagogia, perché ciò implicherebbe una strumentalizzazione della pedagogia, funzionale a schieramenti partitici.

Ora, “politicità” significa “l’essere in rapporto con problemi ed esigenze politiche, l’essere determinato o influenzato dalla politica” (De Mauro, 2000, s. v. “politicità”), mentre “politicizzare” vuol dire “far assumere un significato politico a qualcosa” (De Mauro, 2000, s. v. “politicizzare”), ossia attribuire *politicità* a qualcosa. Pertanto, l’opposizione tra “politicità” e “politicizzazione” (attribuire politicità) appare problematica. Il termine “politicizzazione” può infatti essere usato in almeno due diversi sensi. Può significare l’attribuzione esplicita di politicità a qualcosa che era già tale implicitamente, o – detto diversamente – come un disvelamento della sua politicità intrinseca (per esempio, il movimento della Medicina democratica ha sostanzialmente teso a “politicizzare” la medicina in questo senso, evidenziando le disuguaglianze sociali e culturali, nonché le logiche di potere e di profitto che ostacolano la realizzazione del diritto alla salute per tutti; anche Illich, 2005). Oppure, può indicare un’attribuzione estrinseca di una dimensione politica a qualcosa che non possedeva intrinsecamente tale dimensione, per realizzare scopi di strumentalizzazione partitica contingente (si tratta di una mossa che nel linguaggio comune viene solitamente denominata come “buttarla in politica”). Nel primo caso, la politicizzazione è coerente con la politicità intrinseca della cosa; nel secondo, invece, rappresenta un’operazione di imposizione dall’esterno di una politicità del tutto estrinseca e spesso strumentale.

In pratica, non compiendo queste distinzioni, l’autore si muove sul filo di una *fallacia di equivocazione*: gioca con parole dal significato ambiguo, violando il principio argomentativo che esige di esprimere il proprio pensiero nel modo più chiaro possibile (D’Agostini, 2010, p. 129; Cantù, 2011, p. 168). Ma applichiamo il *principio di carità*,

⁶ Basta pensare all’idea popperiana della scienza su palafitte, che fa cioè a meno di una fondamento ultimo (Popper, 1998, pp. 107-108).

assumendo che l'autore stia proponendo implicitamente una stipulazione semantica, volendo intendere: con "politicalità" una dimensione politica intrinseca e autonoma di qualcosa; e con "politicalizzazione" l'imposizione di una curvatura politica estrinseca ed eteronoma, una strumentalizzazione di qualcosa per scopi o interessi partitici. Ammesso per ipotesi che la distinzione regga e che il significato dei termini sia questo, l'argomentazione sviluppata nel saggio critico risulta comunque fallace. Si sostiene infatti un *doppio standard* (due pesi e due misure) arbitrario e infondato (Cantù, 2011, p. 171). Si asserisce che l'educazione possiede una politicalità intrinseca e indipendente, mentre pare che il rapporto della pedagogia con la politica possa mettere capo soltanto a una politicalizzazione estrinseca e strumentale della pedagogia, o che questo sia il suo destino se assume un'ispirazione laica. Ma non si spiega la ragione di questa differenza, di questa applicazione di due pesi e due misure, che appare insostenibile. Anche l'educazione, come la pedagogia, può essere strumentalizzata politicamente a fini partitici; o vogliamo negare l'uso dell'educazione fatto dai regimi totalitari come il nazismo e il fascismo? E anche la pedagogia, come l'educazione, è caratterizzata da una politicalità intrinseca, perché regola e legittima la diffusione attraverso l'educazione di valori (di certi valori) e conoscenze (di determinate conoscenze) che influiscono sull'integrazione, la coesione e gli orientamenti del corpo sociale. Per ragionare in modo articolato su questo si dovrebbe analizzare accuratamente il concetto di politica. Qui, a titolo meramente esemplificativo, mi limito a citare la concezione (formulata da Easton, 1984) secondo cui la politica concerne la distribuzione autoritativa di valori di varia natura entro il corpo sociale (ma occorrerebbe analizzare anche altri assunti). Se si prende in senso ampio la concezione di Easton, allora l'educazione risulta intrinsecamente politica in quanto attua una distribuzione di valori come cultura, istruzione etc., che fanno la differenza per le chances di vita e la possibilità di partecipazione alla vita sociale, culturale, economica, politica della comunità. E la pedagogia è intrinsecamente politica in quanto indica, legittima o critica dal proprio punto di vista quali valori (assialogici, epistemici etc.) l'educazione deve distribuire e secondo quali modelli di distribuzione (ma anche qui il discorso dovrebbe essere più ampio)⁷. A questo proposito, si pensi, per esempio, alle posizioni di Dewey (uno dei riferimenti principali di una pedagogia d'ispirazione laica). Se ci vogliamo chiedere se la pedagogia fa questo su un piano di "oggettività scientifica", la risposta è che lo fa su un piano filosofico che è connesso al tipo di scientificità proprio della pedagogia. Parlare della pedagogia come scienza non implica una sua riduzione scientifica (altrimenti non ci sarebbe posto nemmeno per una pedagogia come scienza fenomenologico-ermeneutica, quale quella sostenuta da Lanfranchi). Nella pedagogia l'aspetto scientifico e quello filosofico sono compresenti, e si compenetrano idealmente. D'altra parte, l'epistemologia post-positivista (si pensi a Kuhn, Lakatos, Bartley etc.) ha ammesso ampiamente questa compenetrazione della scienza con la filosofia. Il punto è un altro. Circa il rapporto tra politica e pedagogia sono possibili due modelli: uno è quello di una politicalità estrinseca e strumentale della pedagogia (quella che nel saggio viene chiamata "politicalizzazione"), derivante da un suo assoggettamento alla politica e agli schieramenti partitici. L'altro è quello di una politicalità intrinseca della pedagogia, espressione della sua autonomia tanto epistemologica quanto storico-sociale.

Un'autonomia che non significa però neutralità, ma che al contrario implica la capacità di prendere posizione in modo autonomo. La questione della politicalità della pedagogia è se questa è espressione della sua autonomia o deriva da una sua condizione di eteronomia. Ora, il contenuto fondamentale della laicità è il principio di autonomia tra le diverse sfere

⁷ Ho tentato un'analisi della politicalità intrinseca della pedagogia in Baldacci (2019).

dell'attività umana. Come si è detto, una pedagogia d'ispirazione laica intende far valere e difendere l'autonomia epistemologica e storico-sociale della pedagogia (e, dunque, anche la sua politicità intrinseca) rispetto alle altre sfere sociali, inclusa la politica – particolarmente se intesa come sistema dei partiti. La critica formulata dall'autore del saggio, secondo la quale una pedagogia d'ispirazione laica sarebbe destinata a una politicizzazione intesa in senso eteronomo, come assoggettamento alle logiche degli schieramenti partitici è priva di senso e concettualmente incoerente rispetto alle tesi del *Manifesto*. Equivale a sostenere che una pedagogia che rivendica la propria autonomia (come fa la pedagogia d'ispirazione laica⁸) è per questo destinata a cadere in una condizione di eteronomia. Come fa l'autore a cadere in questa evidente fallacia? Escludendo, in applicazione al principio di carità, che egli sia mosso da una volontà polemica per partito preso verso il *Manifesto*, questa fallacia appare imputabile a due errori. In primo luogo, all'aver trascurato che la tesi principale del *Manifesto* è quella che vede il significato fondamentale della laicità nel principio di autonomia tra le diverse sfere d'attività. Il secondo errore, strettamente connesso a questo, consiste nell'aver negato che la pedagogia (come l'educazione) possa essere caratterizzata da una propria politicità intrinseca. In altre parole, trascurando che l'ispirazione laica della pedagogia consiste prima di tutto nella rivendicazione della sua autonomia epistemologica e storico-sociale, e attribuendo alla pedagogia (senza per altro argomentarlo) una politicità meramente estrinseca ed eteronoma, ecco che una pedagogia di ispirazione laica viene presentata da Lanfranchi come condannata a una politicizzazione strumentale che la renderebbe dipendente dagli schieramenti partitici. Se si correggono questi due errori, muovendo dall'ispirazione laica come principio di autonomia della pedagogia, e si riconosce correttamente la sua politicità intrinseca (che la porta a prendere posizione sui problemi educativi in quanto concreti problemi storico-sociali) l'impalcatura critica costruita dall'autore del saggio crolla come un castello di carte. Ringrazio comunque il collega Lanfranchi, che con la sua critica del *Manifesto* mi ha offerto la possibilità di chiarire ulteriormente le cose attraverso questa replica.

4. Conclusioni

Per concludere, ripeto quanto già detto (confidando nel detto *repetita iuvant*). La tesi fondamentale espressa nel *Manifesto* è che di fronte al risorgere di certi fenomeni (“integralismi religiosi e ideologici, radicalismi etnici, nazionalismi sovranisti e identitari e nuove pulsioni totalitarie”: p. 4) c'è bisogno di rilanciare una pedagogia d'ispirazione

⁸ Il fatto che una pedagogia ispirata alla laicità rivendichi l'autonomia epistemologica e storico-sociale della pedagogia non implica che tale pedagogia pretenda a priori di possedere il monopolio di questa rivendicazione. Se altri tipi d'ispirazione conducono alla medesima rivendicazione, ne siamo lieti e pronti a collaborare a questo scopo. In ogni caso, assumendo un atteggiamento di ispirazione laica, non si pretende di possedere una verità ultima sulla natura della pedagogia, e quindi nemmeno di possedere una dose maggiore di verità rispetto a una pedagogia d'ispirazione religiosa. Ci si colloca consapevolmente dell'orizzonte del pluralismo, della ricerca della comprensione reciproca delle rispettive ragioni, del dialogo aperto e civile, e del tentativo di elaborare convergenze pratiche. A questo proposito, la laicità rappresenta un principio di garanzia di pluralismo culturale ed epistemologico, la garanzia per tutti di libera espressione e di equa considerazione (con l'eccezione verso chi assume atteggiamenti integralisti e intolleranti), nonché della possibilità di collaborazione tra diversi. Perciò, come si dice nel *Manifesto*, il movimento della pedagogia laica vuole ricercare il dialogo e possibili intese con la pedagogia di ispirazione cristiana, riconoscendone l'importanza storica e l'elevatezza umana ideale.

laica, che faccia valere e difenda l'autonomia della pedagogia dalle altre sfere d'attività, inclusa la politica come sistema di governo e di partiti. Questa è la prima tesi da discutere per chi intenda svolgere una critica del *Manifesto*. E non può essere trascurata.

Riferimenti bibliografici

- Amsterdamsky, S. (1981). Scienza. In R. Romano (Ed.), *Enciclopedia Einaudi*, vol. 12, (pagg. 531-599). Einaudi.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (a cura di) (2026). *Per un'agenda della pedagogia laica. Una ricerca partecipata di temi, prospettive, responsabilità*. FrancoAngeli.
- Bartocci, C. (2006). Laicità e ricerca scientifica. In G. Boniolo (Ed.), *Laicità. Una geografia delle nostre radici*. Einaudi.
- Boniolo, G., & Vidali P. (1999). *Filosofia della scienza*. Bruno Mondadori.
- Cantù, P. (2011). *E qui casca l'asino. Errori di ragionamento nel dibattito pubblico*. Bollati Boringhieri.
- D'Agostini, F. (2010). *Verità avvelenata. Buoni e cattivi argomenti nel dibattito pubblico*. Bollati Boringhieri.
- Davidson, D. (1994). *Verità e interpretazione* (R. Bigati, Trans.). Il Mulino (Original work published 1984).
- De Mauro, T. (2000). *Il dizionario della lingua italiana*. Paravia.
- Easton, D. (1984). *L'analisi sistemica della politica*. Marietti.
- Geymonat, L. (1970). *Storia del pensiero filosofico e scientifico*, vol. 2. Garzanti.
- Geymonat, L. (1994). *La ragione*. Piemme.
- Iacona, A. (2005). *L'argomentazione*. Einaudi.
- Illich, I. (2005). *Nemesi medica. L'espropriazione della salute*. Red.
- Luzzatto, M. (2006). Darwinismo. In G. Boniolo (Ed.), *Laicità. Una geografia delle nostre radici*. Einaudi.
- Movimento della pedagogia laica. (2026). Manifesto of Secular Pedagogy. *Formazione & Insegnamento*, 24(M1), 1–19. https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-M1-26_01
- Popper, K. R. (1998). *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza* (M. Trinchero, Trans.). Einaudi (Original work published 1934).
- Preti, G. (1975). *Storia del pensiero scientifico*. Mondadori.
- Russell, B. (2020). *Scienza e religione* (P. Vittorelli, Trans.). TEA (Original work published 1935).
- Van Eemeren F.H., & Grootendorst R. (2008). *Una Teoria sistematica dell'argomentazione. L'approccio pragma-dialettico*. Mimesis.