Form@re
Open Journal per la formazione in rete

Editorial

The Manifesto for a secularly inspired pedagogy: Reflexivity, self-determination, and democracy

Il Manifesto per una pedagogia di ispirazione laica. Riflessività, autodeterminazione, e democrazia

Davide Capperucci[a], Andrea Pintus[b], Maria Tomarchio[c], Maria Grazia Riva[d]

[a] *Università degli Studi di Firenze, davide.capperucci@unifi.it*
[b] *Università degli Studi di Parma, andrea.pintus@unipr.it*
[c] *Università degli Studi di Catania, mtomar@unict.it*
[d] *Università degli Studi di Milano-Bicocca, mariagrazia.riva@unimib.it*

1. "Noi abbiamo posto la nostra pietra, sappiamo che aiuterà chi verrà dopo di noi"

Questo numero della rivista Form@re nasce interamente dedicato a contenuti da riferire ad ampio raggio al *Manifesto della pedagogia laica* (2026) ma anche a possibili chiavi interpretative degli stessi assunti di ordine fondativo propri del movimento d'idee che lo ha ispirato.

Se storicamente l'esigenza di esplorare e approfondire, da una prospettiva sia scientifica che culturale, i tratti distintivi di una pedagogia fondata su principi laici è emersa in relazione all'interazione tra lo Stato e la sfera religiosa, oggi essa si manifesta principalmente in risposta a ideologie e teologie politiche che tendono a limitare l'autonomia etica e intellettuale degli individui e della società civile. In questo senso, la laicità si esprime innanzitutto nel principio di libertà di pensiero: libertà da vincoli e imposizioni, e libertà di impegnarsi in un'indagine critica e in una visione costruttiva nell'ambito della ricerca e del dibattito pubblico (Movimento della Pedagogia Laica, 2026). Il carattere antidogmatico, inteso come resistenza a qualsiasi imposizione preconcetta e irrazionale, conferisce al pensiero laico una dimensione spiccatamente emancipatrice, sia a livello individuale che collettivo, anche in una prospettiva europea e internazionale, offrendo altresì spazio di legittimazione all'attestarsi di un sistema di istruzione e di pratiche educative capaci di includere soggettività eterogenee e di contrastare modelli identitari chiusi e normalizzanti.

Entro tale cornice di riferimento, aperta allo scambio e alla condivisione, l'opportunità di riflessione e di articolato confronto, che a più livelli si è inteso promuovere, ha chiamato ad elaborare, in chiave critica e problematizzante, contributi sia generali che connessi a specifici ambiti di ricerca riconducibili a problematiche presenti nel *Manifesto*; apporti ispirati dall'esigenza di salvaguardare la ricerca educativa e di promuoverne lo sviluppo in rapporto a diversi contesti sociali e territoriali, in un dialogo tra università, scuola e società civile. Sono emerse, coerentemente, analisi e prospettive rivolte a contesti e dimensioni di una contemporaneità ad alta complessità, sempre più sfidante sul terreno di linguaggi e strumenti, di ideazione e operatività, di modelli e logiche di rappresentazione relativi a processi formativi e alla realtà stessa, correlate prassi e supposte evidenze. Argomentazioni che non trascurano di chiamare in causa tutti gli effetti di modelli di sviluppo che tradiscono ogni valore umano, segnati da colpevoli silenzi sulla negazione dei diritti umani, su forme e volti di tanta povertà e violenza dilaganti.

© 2026 Author(s). Open Access article distributed under CC BY-NC-ND 4.0

Nell'insieme un apporto all'approfondimento dei temi del *Manifesto* significativo, originale e autenticamente partecipato, che restituisce anche il senso di una rinnovata e condivisa responsabilità in ordine a quanto possa derivarne in termini di ricerca scientifica e di definitivo affrancamento da possibili derive, sempre in agguato, che vorrebbero sospingere la Pedagogia verso ruoli di scienza adattata e applicata.

Sfuggire alle insidie del riduzionismo e della semplificazione, a forme di comunicazione falsa e perimetrata, dunque mistificante, è allo stesso tempo fine e mezzo di una pedagogia laica; come singoli e come comunità scientifica pedagogica si intende restituire attraverso i saperi pedagogici uno sguardo diversamente orientato sul passato e sul presente, e sulla relazione tra i due, frutto di una mutata, rielaborata, consapevolezza del proprio tempo ed ambiente di vita. In tal senso potremmo definire una forma di produttiva "inter-ferenza" quella che sembra autorigenerarsi e che, naturalmente, può evolvere verso aperto dissenso perché un progetto per il genere umano resti possibile e si riesca a far proprio il compito di necessario cambiamento che tanta parte della cultura della formazione reclama.

Il confronto avviato prosegue, non navighiamo più un mare chiuso perché unica e vera protagonista del dibattito in atto è stata e continua ad essere la partecipazione d'idee; "noi abbiamo posto la nostra pietra, sappiamo che aiuterà chi verrà dopo di noi", era solito ripetere Freinet, maestro del cooperativismo pedagogico, e in questo adagio viaggia l'implicito a comprendere vissuti e tempi di elaborazione del vasto universo delle esperienze possibili, a percorrere spazi dilatati ove operano innumerevoli, quanto irriducibili, ulteriori e ancora insondate, interferenze.

2. Una mappa dei contributi: le direttrici tematiche

Nel loro insieme, i contributi qui proposti configurano il numero speciale come un laboratorio teorico-critico, posto in dialogo problematizzante tanto con il *Manifesto* quanto con le pratiche e le esperienze educative che si dichiarano o si propongono come "laiche". I contributi non "verificano" il *Manifesto* né ne propongono una mera applicazione; piuttosto, lo interrogano, lo ampliano, ne evidenziano impliciti e lacune e ne delineano gli spazi di possibilità. Non emerge, in altre parole, una pedagogia pronta all'uso e pacificata, nella quale la laicità si definisca per sottrazione, come semplice assenza di riferimenti religiosi; essa si configura, piuttosto, come una postura culturale ed etico-politica fondata sul rifiuto delle naturalizzazioni, delle eteronomie e degli irrigidimenti dogmatici che attraversano l'educazione.

Pur esprimendo una vivacità argomentativa non riducibile a parole chiave esaustive e mutualmente esclusive, i contributi possono, altresì, essere disposti intorno a cinque principali direttrici tematiche.

La prima esorta ad *esercitare la critica e mantenere aperto il dubbio*. Carletti e Sacristano riconoscono, da prospettive parallele, una funzione antidogmatica dell'ironia: Carletti la teorizza come "categoria pedagogica" capace di "smascherare le contraddizioni e aprire spazi di libertà"; Sacristano individua nell'ironia e nella lettura ad alta voce dispositivi capaci di trasformare l'evento educativo in un "laboratorio di democrazia". Lanfranchi propone una lettura "critico-radicale" del *Manifesto*, interrogando la necessità stessa dell'aggettivo "laica" e chiedendosi se la pedagogia non custodisca già una vocazione "antidogmatica, dialogica e liberante". La Rosa delinea una "pedagogia pericolosa", capace di abitare l'incertezza. Galasso e Conte interrogano le nuove eteronomie digitali attraverso, rispettivamente, il "dogmatismo algoritmico" (*algorithmic dogmatism*) e la "teologia

politica del tecno-capitalismo".

La seconda direttrice invita a *ripensare il soggetto e i processi di soggettivazione*. D'Antone e Chiappelli convergono nella critica di una concezione essenzialistica del soggetto: il primo propone lo spostamento dalla categoria di persona a quella di soggettivazione; la seconda assume il corpo come "spazio di sapere situato, soggettivazione e legittimità politica" (*space of situated knowledge, subjectivation, and political legitimacy*), delineando una "pedagogia della pluralità incarnata" (*pedagogy of embodied plurality*). Macinai affida alla pedagogia laica il compito di rendere pensabile la "fatica dell'attraversamento identitario, relazionale e culturale" del soggetto contemporaneo. Iori e Liuzzi interpretano l'intreccio tra arte e "postura di ascolto" come fondamento di un "dispositivo pedagogico laico e antidogmatico" per l'educazione e la cura dell'infanzia.

La terza direttrice afferma l'impegno nel *contrastare le disuguaglianze, promuovere giustizia e riconoscimento*. Piccioli critica la "tecnicizzazione dell'inclusione" e la "normalizzazione delle diversità". Con riferimento all'orientamento universitario degli studenti con background migratorio, Sgorla introduce il costrutto di *fictional displacement* in relazione al tema dell'"ingiustizia vocazionale". Liotta e Mazzara interpretano le povertà educative come condizione sistemica che limita le opportunità di sviluppo e partecipazione. Rossi assume l'esperienza dei *first-generation students* per problematizzare la distanza tra accesso universitario e riuscita nel percorso di studi.

La quarta direttrice chiama a *costruire democrazia attraverso partecipazione e dissenso*. Ederoclite e Tzankova mettono in luce la contraddizione di una partecipazione scolastica che invoca la "voce degli studenti" senza riconoscerle un reale potere trasformativo. Guetta interpreta il pluralismo religioso come "risorsa educativa" e propone una *religious literacy* orientata alla formazione democratica. Mancaniello interpreta la protesta giovanile non come fenomeno "oppositivo o deviante", ma come forma di "partecipazione etica, sociale e politica". A partire dal caso dell'Istituto comprensivo di Carpineti-Casina, nell'Appennino reggiano, Landi, Biagini e Bertolini mostrano come la presenza della scuola nel territorio e la valorizzazione del patrimonio culturale locale concorrano alla costruzione della "comunità democratica".

La quinta direttrice sollecita a *trasformare pratiche, dispositivi e contesti educativi*. Tienken e Golino propongono lo *scenario-based assessment* come pratica valutativa autentica ed emancipativa, collocandolo nella cornice del *Blue Curriculum*. Vespasiani, Vegliante e Miranda documentano il ruolo positivo del "supporto dei compagni di classe" nel promuovere la motivazione intrinseca e le competenze trasversali. Strongoli interroga le "latenze educative" e i "dispositivi socio-materiali". Muschitiello riconcettualizza la supervisione pedagogica come "dispositivo riflessivo di secondo livello" (*second-order reflective dispositif*), capace di rendere visibili le dimensioni implicite, latenti e non intenzionali dell'agire educativo. Attraverso un intervento formativo rivolto a una comunità di docenti universitari, Cecchinato, Papa e Fumo indagano la "sfida dell'agency" posta dalla GenAI. Zobbi e Ascari interrogano in parallelo l'esperienza dei servizi residenziali per minorenni attraverso, rispettivamente, i costrutti di "genitorialità simbolica" e di "militanza del possibile". A partire dall'esperienza del Centro educativo "L'ABC del quartiere" di San Siro (Milano), Zecca, Cotza e Fredella elaborano un "meta-modello eco-sistemico" di "ricerca-azione permanente". Attraverso un'esperienza condotta nella scuola dell'infanzia, Antonietti e Renda leggono l'*outdoor education* mediante le categorie di "comunità educante" ed "eco-determinazione". Dal monitoraggio della sperimentazione nazionale delle Sezioni Rondine, Dell'Avanzato mostra come la costruzione intenzionale di un "habitat della fiducia" ed il lavoro sul conflitto riconfigurino la didattica come

esperienza co-progettata e interdisciplinare ed il gruppo classe come "comunità di apprendimento".

Nel loro intreccio, le cinque direttrici delineano il carattere impegnato ed antidogmatico della pedagogia laica, una postura che porta ad intervenire nel discorso pubblico prendendo posizione ed accettando il conflitto, cercando di renderlo praticabile democraticamente.

3. Traiettorie emergenti e questioni aperte per la ricerca pedagogica

La lettura trasversale dei contributi consente di individuare alcune linee problematiche che, pur nella pluralità degli oggetti, degli approcci teorici e delle opzioni metodologiche adottate, sembrano convergere verso un interrogativo comune: a quali condizioni la pedagogia può continuare a esercitare una funzione critica, emancipativa e democraticamente orientata entro scenari educativi caratterizzati da crescente complessità, accelerazione tecnologica e differenziazione sociale? In questa prospettiva, la laicità pedagogica non appare riconducibile alla sola neutralità rispetto a sistemi valoriali concorrenti, ma può essere assunta come postura culturale: disponibilità alla problematizzazione, rifiuto di ogni naturalizzazione dell'esistente e sottoposizione riflessiva dei dispositivi educativi, delle categorie interpretative e delle pratiche professionali al vaglio della critica. A partire da tale cornice, almeno sei questioni sembrano delinearsi come particolarmente rilevanti per la ricerca futura.

3.1. Esercitare la critica e coltivare il dubbio

Assumere la laicità come postura culturale significa riconoscere nella critica e nel dubbio due principi regolativi del sapere pedagogico. Esercitare la critica implica interrogare non soltanto le trasformazioni dei contesti educativi, ma anche le categorie attraverso cui esse vengono interpretate, evitando che concetti come inclusione, partecipazione, innovazione o valutazione assumano il carattere di evidenze sottratte alla problematizzazione. La pedagogia è così chiamata a mantenere una distanza riflessiva dalle proprie categorie e pratiche, verificandone presupposti, condizioni ed effetti e contrastando ogni naturalizzazione dell'esistente. Esercitare il dubbio non significa, d'altra parte, approdare allo scetticismo o a un relativismo che renda equivalenti tutte le posizioni, ma mantenere le proprie acquisizioni disponibili alla revisione, esplicitando le ragioni dei giudizi e confrontandole con l'esperienza e con prospettive differenti. Tale esigenza assume particolare rilievo di fronte alla standardizzazione delle pratiche educative e alle nuove forme di autorità algoritmica, che possono trasformare procedure, evidenze scientifiche e tecnologie in dispositivi sottratti alla critica. Una pedagogia laica, dunque, non rinuncia alla propria dimensione normativa né alla necessità di prendere posizione, ma rifiuta di trasformare i propri orientamenti in dogmi: ne rende espliciti i presupposti, li sottopone al confronto pubblico e ne valuta criticamente le conseguenze. Critica e dubbio si configurano così come esercizi complementari di responsabilità epistemica, educativa e democratica, attraverso i quali la pedagogia mantiene aperto lo spazio della problematizzazione, sottraendo le proprie categorie alla cristallizzazione dogmatica e rendendole disponibili al confronto e alla revisione.

3.2. Ripensare il soggetto e la soggettività

Ripensare il soggetto dell'educazione significa anzitutto sottrarlo tanto a concezioni astratte e universalistiche quanto a prospettive che tendono a ridurlo a semplice destinatario

di interventi, prestazioni o procedure. In una prospettiva pedagogica laica, la soggettività non si configura come una realtà data, autonoma e definitivamente costituita, ma come un processo aperto e dinamico di soggettivazione, che si costruisce e si trasforma nell'intreccio delle relazioni, delle esperienze e delle pratiche, entro specifici contesti sociali e culturali. Ciò implica riconoscere il soggetto come interprete della propria esperienza e, al tempo stesso, come soggetto capace di prendere parola, formulare giudizi e concorrere alla definizione delle condizioni della propria formazione. La tradizione deweyana, nella quale esperienza, educazione e democrazia risultano strettamente connesse, e quella freiriana, fondata sulla problematizzazione dialogica dell'esperienza, consentono di leggere l'educazione come spazio di costruzione della soggettività e di partecipazione al mondo comune. In questa prospettiva, partecipazione, dissenso, confronto e pluralità non costituiscono soltanto modalità dell'esperienza democratica, ma concorrono ai processi stessi di soggettivazione. In questa prospettiva, ripensare il soggetto dell'educazione implica anche interrogare criticamente una concezione della scuola subordinata a razionalità competitive, performative e standardizzanti, riaffermandone la funzione democratica ed emancipativa. La questione per la ricerca diviene allora comprendere a quali condizioni i contesti educativi possano promuovere processi di soggettivazione senza predeterminarne gli esiti, riconoscendo il soggetto non soltanto come destinatario della formazione, ma come interlocutore capace di esercitare autonomia di giudizio, assumere posizioni, confrontarsi con l'alterità e sviluppare forme effettive di *agency* educativa, sociale e politica.

3.3. Contrastare le diseguaglianze, promuovere giustizia e riconoscimento

Contrastare le diseguaglianze richiede una riflessione critica sui processi e sulle condizioni attraverso cui esse si generano, si consolidano e possono essere riprodotte negli stessi contesti educativi. In questa direzione, riconoscere il carattere non soltanto individuale, ma anche sociale, culturale e istituzionale delle diseguaglianze consente di porre l'attenzione sui meccanismi che generano disparità nell'accesso alle opportunità formative, nell'esercizio dei diritti, nelle possibilità di partecipazione e nelle forme di riconoscimento. Ciò richiede di sottoporre a revisione le categorie con cui vengono interpretate differenze, vulnerabilità e bisogni, riconoscendo che le diseguaglianze non dipendono unicamente dalle condizioni individuali, ma sono generate anche da barriere sociali, culturali, istituzionali ed epistemiche che incidono sulle possibilità di accesso, partecipazione e riconoscimento. In questa prospettiva, anche l'inclusione necessita di essere problematizzata: quando si traduce prevalentemente in classificazioni, procedure compensative o dispositivi di normalizzazione, rischia paradossalmente di confermare le asimmetrie che intende contrastare. Etichettamento, abilismo, stereotipi culturali e diseguale riconoscimento delle voci sollecitano pertanto il passaggio da un paradigma prevalentemente integrativo a una prospettiva di giustizia educativa ed epistemica, capace di interrogare non soltanto chi accede alle opportunità formative, ma anche a quali condizioni possa parteciparvi e vedere riconosciuta la propria esperienza. Particolare attenzione va riservata ai meccanismi attraverso cui alcuni soggetti o gruppi possono essere considerati meno credibili, meno ascoltati o meno legittimati a contribuire alla costruzione e alla condivisione della conoscenza. La questione della giustizia educativa richiede, pertanto, di spostare lo sguardo dall'eguaglianza formale delle opportunità alle condizioni che rendono effettivamente possibili la scelta, la partecipazione, l'autodeterminazione e lo sviluppo, interrogando al contempo le norme implicite attraverso cui vengono definite e rappresentate le differenze. Contrastare le diseguaglianze non può allora esaurirsi nella compensazione degli svantaggi, ma richiede di agire sulle condizioni sociali, culturali,

istituzionali ed educative che contribuiscono a generarli, riprodurli o renderne più difficile il superamento. Ne deriva un compito eminentemente pedagogico: costruire contesti nei quali la differenza non sia interpretata come deviazione rispetto a una norma presupposta, ma riconosciuta come dimensione costitutiva dell'esperienza formativa, e nei quali diritti, giustizia e riconoscimento si traducano in condizioni concrete di accesso, partecipazione, autodeterminazione e possibilità, per ciascun soggetto, di prendere parola e concorrere alla costruzione del sapere e della vita comune.

3.4. Costruire democrazia attraverso partecipazione e dissenso

Costruire democrazia attraverso l'esperienza educativa richiede di riconoscere nella partecipazione non soltanto un principio dichiarato, ma una pratica capace di incidere concretamente sulle relazioni, sui processi decisionali e sulle forme della vita comune. L'apertura di spazi di parola, ascolto e consultazione non garantisce, infatti, di per sé un'effettiva partecipazione, soprattutto quando le voci dei soggetti coinvolti rimangono prive di riconoscimento o di una reale possibilità di incidere sulle decisioni. La questione diviene allora comprendere a quali condizioni i contesti educativi possano configurarsi come spazi autenticamente democratici, nei quali ciascuno possa prendere parola, esprimere il proprio punto di vista, confrontarsi con posizioni differenti e concorrere alla costruzione di significati e decisioni condivise.

La partecipazione assume così una valenza propriamente formativa: non si limita all'esercizio di procedure democratiche, ma coinvolge la possibilità di fare esperienza della responsabilità, della reciprocità e dell'appartenenza a uno spazio comune. In questo senso, educare alla partecipazione implica anche riconoscere le asimmetrie che attraversano le relazioni educative e interrogare le condizioni che possono favorire o, al contrario, limitare l'espressione e il riconoscimento delle diverse soggettività. Rendere possibile la partecipazione significa, pertanto, creare occasioni nelle quali la parola possa tradursi in capacità di iniziativa, assunzione di responsabilità e possibilità effettiva di contribuire ai processi che riguardano la vita educativa e collettiva.

All'interno di questa concezione, anche il dissenso acquista un valore pedagogico e democratico. Esso non rappresenta necessariamente una disfunzione da neutralizzare o un ostacolo alla costruzione della convivenza, ma può costituire una risorsa per interrogare ciò che viene assunto come evidente, far emergere posizioni minoritarie e rendere visibili tensioni e contraddizioni. Il confronto con la differenza e il conflitto argomentato possono diventare, a determinate condizioni, occasioni di apprendimento, di revisione delle proprie convinzioni e di costruzione di forme più consapevoli di convivenza. Una cultura democratica non presuppone, infatti, l'eliminazione del conflitto, quanto piuttosto la capacità di riconoscerlo, attraversarlo e trasformarlo attraverso il dialogo e l'argomentazione.

Partecipazione e dissenso si configurano così come dimensioni complementari dell'esperienza democratica, poiché consentono di superare una concezione della democrazia ridotta al consenso e di riconoscerla come pratica aperta al pluralismo, al confronto e alla possibilità di rimettere in discussione assetti e decisioni. Educare alla democrazia significa, in questa prospettiva, non soltanto trasmetterne principi e valori, ma creare le condizioni affinché essa possa essere concretamente praticata e vissuta attraverso la partecipazione, il confronto e il riconoscimento del dissenso come espressione legittima della pluralità.

3.5. Trasformare pratiche, dispositivi e contesti educativi

Trasformare pratiche, dispositivi e contesti educativi richiede di interrogare criticamente le forme di standardizzazione che attraversano l'agire educativo, evitando di ricondurre la qualità dei processi formativi alla mera applicazione di procedure, tecniche o modelli predefiniti. La pluralità delle esperienze considerate – dalla valutazione autentica all'outdoor education, dall'apprendimento cooperativo alle pratiche artistiche, fino alla supervisione pedagogica e alla costruzione di ambienti relazionali fondati sulla fiducia e sull'uso pedagogico dell'ironia – restituisce una concezione dell'educazione come pratica situata, relazionale e aperta alla complessità.

La trasformazione educativa non può, tuttavia, coincidere con la semplice introduzione di nuove metodologie o dispositivi, né con la sostituzione di un repertorio di pratiche con un altro. Il rischio è quello di assumere l'innovazione come valore in sé, trasformandola in una nuova forma di prescrittività didattica. Diviene allora centrale interrogare le condizioni pedagogiche, organizzative e relazionali entro cui determinate pratiche acquisiscono significato e possono produrre effetti formativi. L'attenzione si sposta così dal dispositivo in quanto tale alle modalità attraverso cui viene interpretato e contestualizzato in relazione ai soggetti e alle specificità dei contesti educativi.

Assume, in tal senso, particolare rilievo una concezione riflessiva della professionalità educativa. Insegnanti ed educatori non possono essere considerati semplici esecutori di protocolli o applicatori di soluzioni definite altrove, ma soggetti capaci di leggere situazioni complesse, formulare giudizi e sottoporre criticamente a revisione il proprio agire. La riflessività diviene così una condizione della trasformazione, consentendo di porre in relazione saperi, esperienza e contesto e di ridefinire le pratiche alla luce delle questioni che emergono dall'esperienza educativa.

Tale esigenza acquista ulteriore rilevanza nell'attuale ecosistema digitale, nel quale la crescente disponibilità di strumenti tecnologici non determina, di per sé, un miglioramento della qualità educativa. Anche l'innovazione tecnologica necessita, pertanto, di essere interrogata rispetto alle finalità che ne orientano l'impiego, alle relazioni che contribuisce a configurare e alle opportunità e ai vincoli che può generare. Trasformare l'educazione implica, dunque, agire sulle interdipendenze tra pratiche, dispositivi e contesti, mantenendo aperta la possibilità di ripensarli criticamente alla luce dell'esperienza e delle finalità educative.

3.6. Interrogare pedagogicamente l'intelligenza artificiale e le nuove forme di autorità algoritmica

Interrogare pedagogicamente l'intelligenza artificiale rappresenta una questione di fondo che, pur non essendo affrontata direttamente da tutti i contributi raccolti nel presente numero, attraversa in modo trasversale molti dei problemi educativi qui discussi e merita, per questo, di essere esplicitamente richiamata. La progressiva diffusione dell'intelligenza artificiale generativa nei contesti educativi sollecita infatti a oltrepassare una lettura meramente strumentale dell'innovazione tecnologica, per interrogare più profondamente le trasformazioni che essa introduce nei modi di conoscere, apprendere, insegnare e costruire relazioni educative.

La questione non riguarda soltanto l'efficacia dell'IA quale supporto ai processi di insegnamento e apprendimento, ma investe le forme attraverso cui i saperi vengono prodotti, selezionati, mediati e legittimati. L'opacità dei sistemi algoritmici, la crescente centralità delle infrastrutture tecnologiche e la tendenza ad attribuire agli output generativi

una presunzione di neutralità o oggettività possono configurare nuove forme di autorità epistemica, rispetto alle quali diviene essenziale preservare la capacità di interrogazione e di giudizio dei soggetti.

Si pone, pertanto, l'esigenza di una riflessione pedagogica capace di coniugare alfabetizzazione all'intelligenza artificiale, comprensione critica dei processi di mediazione tecnologica e sviluppo dell'autonomia di giudizio. Non si tratta di assumere posizioni aprioristicamente favorevoli o contrarie all'innovazione, quanto di comprendere le condizioni entro cui l'IA possa entrare nell'esperienza educativa senza trasformarsi in un nuovo dispositivo di naturalizzazione del sapere o di delega del giudizio. La sfida consiste, dunque, nel mantenere aperta una prospettiva critica sulle relazioni tra soggetti, conoscenza e tecnologie, affinché l'integrazione dell'intelligenza artificiale possa accompagnare, e non depotenziare, l'autonomia epistemica, la responsabilità e la capacità di scelta del soggetto.

Le traiettorie qui delineate convergono verso una questione di fondo: la sfida per la pedagogia non sembra risiedere tanto nella ricerca di un nuovo paradigma unitario, quanto nella capacità di preservare uno spazio epistemologico aperto all'interrogazione critica dell'educazione. È precisamente in tale spazio che la categoria di laicità può acquisire una rinnovata rilevanza: non come assenza di valori o rinuncia a prendere posizione, ma come esercizio sistematico del dubbio, disponibilità alla revisione delle proprie categorie e resistenza alla trasformazione di teorie, tecnologie, procedure o evidenze in nuovi dispositivi dogmatici. Una pedagogia laica, così intesa, non rinuncia a proporre orientamenti per l'azione educativa, ma si impegna a esplicitarne e giustificarne i presupposti, a sottoporli al vaglio dell'esperienza e a valutarne criticamente gli esiti. È su questo terreno – epistemologico, etico e politico insieme – che le questioni aperte dai contributi possono tradursi in un programma di ricerca capace di tenere congiunti rigore empirico, riflessività teorica e responsabilità educativa.

4. Un invito alla comunità: cambiamo assieme attraverso il dialogo onesto e il confronto autentico?

A conclusione di questa introduzione, risulta già molto chiara quale ricchezza tematica, densità concettuale, profondità e autenticità nei valori richiamati, rigore teorico e metodologico, guidino l'intero numero della rivista. I principi fondanti, le articolazioni tematiche, le traiettorie già delineate che tracciano la via per quelle future, le molteplici esemplificazioni pratiche e i numerosi studi di caso presentati nei diversi contributi danno la misura della maturità della prospettiva della pedagogia a ispirazione laica. Siamo pronti a chiedere a tutta la comunità un dialogo, uno scambio onesto e un confronto autentico, su temi, questioni centrali per il futuro equo e sostenibile, che abbiamo il dovere di costruire per il futuro, per quella parte di vita che vivremo in quel tempo e, molto di più, per le generazioni giovani cui dobbiamo rispetto e offerta di opportunità di vita buona. Un confronto che non tema le differenze di posizione, che riconosca il valore del dissenso argomentato e che sappia sottrarsi alle logiche dell'appartenenza, del conformismo e delle convenienze contingenti. Un confronto che non si esaurisca nella conferma reciproca delle proprie convinzioni né nell'adesione a orientamenti dettati da equilibri esterni alla ricerca, ma che mantenga viva la capacità di interrogare criticamente anche le proprie pratiche, le proprie istituzioni e le proprie forme di rappresentanza. La pedagogia a ispirazione laica vuole sollecitare tutta la comunità scientifica a esercitare una funzione critica e democratica: ciò può essere svolto soltanto coltivando spazi nei quali la libertà di ricerca, l'autonomia di giudizio e la responsabilità intellettuale precedano ogni altra forma di

legittimazione. È appunto a questo esercizio collettivo di riflessività critica che questo numero desidera invitare la comunità pedagogica nel suo insieme. La laicità pedagogica mostra, infatti, la propria forza proprio quando resiste alla tentazione del dogmatismo, del consenso obbligato e delle appartenenze non problematizzate, riaffermando il primato dell'argomentazione, della ricerca e della responsabilità intellettuale. In una stagione nella quale anche il sapere pedagogico rischia talvolta di essere orientato da logiche di potere, il richiamo alla laicità assume un significato ulteriore: custodire la possibilità del pensiero libero, del confronto aperto e della critica reciproca. Nessuna comunità scientifica può dirsi realmente democratica se il consenso prevale sull'argomentazione, se l'appartenenza prevale sul merito delle idee, se il consenso conformistico, la prudenza opportunistica, la convenienza istituzionale prevalgono sul coraggio dell'interrogazione critica. Per questo il nostro invito è rivolto a tutte e tutti: costruiamo insieme una pedagogia capace di discutere in modo dialettico e plurale, di dissentire senza escludere, di assumere posizioni senza trasformarle in ortodossie. È forse in questa tensione, sempre incompiuta e sempre necessaria, che la pedagogia a ispirazione laica trova oggi non solo una delle sue ragioni più profonde ma anche una delle sue responsabilità più urgenti.

Dentro a questo invito al confronto dialettico e argomentato si colloca il contributo finale di Massimo Baldacci, che discute criticamente alcune tematiche e considerazioni emerse nei contributi che costituiscono il presente numero della rivista.

Riferimenti bibliografici

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