

# Due frontiere della filosofia educativa oggi: Il compito plurale e il modello più critico \*

FRANCO CAMBI (0009-0002-0672-5865)

Professore ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università degli Studi di Firenze

Corresponding author: cambi.franco40@gmail.com

**Abstract.** Leading aim of this paper is to try to establish the current profile of the philosophy of education and its critical identity, which must be kept alive in addressing various pedagogical problems, as well as its more organic and complex model of philosophy, critically defined and shared today. These two perspectives are different (one systematic, the other rigorous), but they must work closely together in the current era, more paedagogico. Thus, pedagogy, as a high and noble knowledge, bearer of the possible and democratic developments of the historical future, to which the “principle of hope” is today assigned, must rethink itself in the light of metacriticism to offer itself to both personal and social thought and action as a Great Rule to be placed at the center of human action and brought to its Full Flowering, perhaps inaugurating a new path of Civilization.

**Keywords.** Current identikit of the philosophy of education - Critical pedagogy

---

## Premessa

La filosofia è, tra le molte forme del pensiero, quella che riflette radicalmente e organicamente su di esso in tutte le sue specializzazioni e anche su se stessa, contrassegnata da una costante riflessione critica che deve esser sviluppata in ogni ambito e in ogni epoca del pensiero umano. Tale radicalismo teoretico accompagna (e deve accompagnare) ogni processo e percorso della vita dell'uomo nel suo complesso, analizzandola in ogni ambito sia rispetto al metodo come nella sua tensione sistemica. Come sappiamo tale sapere-di-saperi, appunto la filosofia, in Occidente nasce nella Grecia antica e da lì si sviluppa su su fino ad oggi, occupando in questo articolato cammino evolutivo un ruolo sempre più fondamentale. E si rifletta solo sull'avventura vissuta da tale forma del sapere nel XX secolo: ricca e polimorfa e sofisticata. Così e sempre più la filosofia si applica alle varie forme dell'*experiri* e del *cogitare* operando in esse un esame fondativo e sistematico insieme, come già detto. Da qui la crescita di filosofie settoriali o filosofie di..., relative alla politica e alla religione, all'etica o all'arte etc., anch'esse nate già col pensiero greco, e che oggi sono sempre più articolate e preziose e rigorose nel loro strutturarsi.

Una di queste specializzazioni è connessa all'*educere l'homo sapiens* nella sua ricchezza di umanità e personale e sociale, ovvero alla filosofia-dell'-educazione che già nel

mondo antico ha avuto interpreti luminosi e poi via via ha dato vita a modelli nobilissimi, arrivando fino ad oggi: in un tempo storico che per varie ragioni rimette al centro, appunto, il problema dell'*educere* per dar vita a una civiltà sempre più compiutamente umana. Allora è oggi opportuno riflettere insieme tra formatori e pedagogisti, tra cultura e politica sui compiti attuali dell'educare ma riflettendo su di essi *more philosophico*, ponendo ben in vista i temi urgenti, che sono veramente tanti e complessi da trattare. Qui potremmo elencarne alcuni che possono farci un po' da guida in questa riflessione critico-radicalmente necessaria, anche per sviluppare un futuro, appunto, più degno dell'uomo ma non lo facciamo, poiché sono quei problemi trascendentali e fondativi che tutti conosciamo. Cerchiamo invece di fissare il profilo attuale della filosofia dell'educazione e nel suo identikit critico da tener vivo nell'affrontare i vari problemi pedagogici, come pure nel suo modello più organico e complesso di filosofia criticamente oggi definito e condiviso. Due prospettive diverse (sistematica l'una, rigorosa l'altra) ma che devono operare strettamente congiunte nell'epoca attuale e *more paedagogico*.

## 1. Centralità della pedagogia critica per fare sistema

### 1.1 L'eredità del passato prossimo

Il modello della pedagogia critica (che è pedagogia-in-grande, che affronta i problemi aperti del tempo storico in cui si colloca, toccando lì tutte le frontiere dell'*educere*) che è oggi dominante e per ragioni di affinamento epistemico della pedagogia, come pure per l'epocalità nuova dei problemi formativi che oggi si impongono e per la riconquista, da parte del pedagogico, del suo essere pensiero organico rivolto a giocare un ruolo *realiter* sempre più centrale e proprio per essere la via trasformativa efficace nel senso di una Svolta di Civiltà. Sì, tutto vero. Ma la pedagogia critica è un modello che ha sempre animato il discorso pedagogico, da Platone a Morin, verrebbe da dire. Un modello che decostruisce le pratiche e i fini in uso in un tempo storico per indicare, insieme, nuovi modelli e teorici e pratici. E si pensi solo a Platone e al suo compito di rielaborare oltre i modelli del mito o della sofistica la formazione dell'uomo e come singolo e come cittadino, che sta al centro del suo pensiero filosofico. Sviluppando così un *iter* riflessivo che è insieme e critico e progettual-trasformativo. Un modello che in particolare in tempi di crisi e di svolta torna ad esser sempre più attuale e necessario.

Già nel nostro passato storico recente (e si pensi solo alla crisi/svolta politica del 1945) tale richiamo è stato fermo e potente, animato da voci diverse ma tutte rivolte a pensare-in-grande una vera rinascita pedagogica della società attuale, resa cosciente e dei suoi sbandamenti subiti e dei suoi compiti urgenti. Ci si richiami ancora alla terna di autori che vanno indicati come veri maestri di ieri, ma ancora ben attivi nella coscienza critica della pedagogia attuale: come Dewey, Gramsci, Mounier, che da prospettive diverse (democratico-scientifica, marxista critica, personalista e comunitaria) ci hanno imposto di rileggere in modo organico l'agire personale e sociale e il modello di società da realizzare, anche con molti punti che, partendo dal modello della Democrazia, si danno come elementi comuni.

Intanto va ben sottolineato che la pedagogia critica attuale è di quel lavoro teorico-pratico direttamente erede sia in chiave epistemologica ed etico-valoriale sia in quella etico-politica e poi anche pratico-educativa.

A Dewey dobbiamo forse l'analisi più ampia e ricca di ciò che è e deve essere pedagogia oggi, sia a livello epistemico, sia in campo formativo dei soggetti e della loro mente, come pure nell'ambito dell'istituzione scuola vista sempre più come protagonista della vita collettiva o in quello della organizzazione politica della società democratica, in cui l'educazione è veramente il nutrimento primario. Nella sua lunga carriera di intellettuale Dewey è tornato a più riprese su questo orientamento pedagogico del suo pensiero e perfino nella fase del ripensamento, dopo il 1920, del suo sistema filosofico con scritti poi raccolti in *Problemi di tutti* (1946). L'idea pedagogica di Dewey è quella di un saper scientifico rigoroso, ma orientato in modo riflessivamente critico a pensare struttura e fini di una società democratica che proprio in tale direzione deve svilupparsi e tutelarsi, anche e soprattutto con una pedagogia che faccia-Mente e faccia-Comunità attraverso l'azione della Scuola, per dipanarsi poi nella stessa società civile e nello stesso agire politico. Un modello ricco e finissimo di pedagogia che proprio in Italia dopo il '45 ha avuto una presenza ricca e articolata e criticamente rivissuta, affinandosi in maniera organica e costante.

Con Gramsci è ancora l'industrializzazione della società, come già per Dewey, che impone radicali mutamenti educativi, come pure il suo dover andare verso un socialismo "dal volto umano", possiamo dire, dove stanno al centro l'emancipazione di tutti e di ciascuno, l'eguaglianza come valore regolativo, la cultura come grande fattore formativo comune a tutti; sì, attraverso una presenza attiva e centrale del Partito come "novello principe", che invade tutta la vita sociale, ma lo fa e deve farlo senza abrogare mai ai diritti di libertà che devono esser ben integrati in un vero sistema socialista, che Gramsci sta pensando, nella fase matura del suo pensiero (nei *Quaderni del carcere*), da costruire dentro e oltre la stessa società borghese, attraverso un'egemonia culturale che può fare "blocco storico", ma anche oltre il socialismo realizzato (in URSS) con i suoi limiti totalitari. E lì proprio la scuola deve rinnovarsi organicamente e attraverso un vero compito di promozione intellettuale dei giovani, per renderli sempre più da "governati" dei "governanti" potenziali e reali insieme. Quel socialismo gramsciano va sempre di più per un'altra strada rispetto al social-comunismo sovietico e proprio per questo continua a parlarci e in modo coerente e incisivo anche dopo il 1989!

Quanto a Mounier e al suo personalismo, siamo davanti a un pensatore di area cattolica nutrito di esistenzialismo, ma modelli qui rivissuti entrambi con fine acribia. Al centro del reale sta l'individuo-come-singolo-e-persona, ovvero soggetto irripetibile nel "creato" e che lì si fa coscienza libera e aperta. Aperta in particolare agli altri poiché la sua spiritualità è radicalmente comunicativa e con gli altri vuole convivere in modo costruttivo se costruito insieme e ben saldo nel riconoscere il valore proprio e comune e assoluto di ogni io. Da qui una critica all'individualismo borghese, troppo egoistico, e al totalitarismo e di destra e di sinistra perché entrambi soffocano l'io fino a sopprimerlo, inglobandolo con violenza dentro la *societas* "rivoluzionaria" e totalitaria: e si pensi al fascismo. Da qui un modello di filosofia antropologica di grande fascino e di una pedagogia post-ideologica che lega strettamente soggetto e comunità in un percorso di formazione spirituale, umana e sociale al tempo stesso. Un modello che ha avuto forte seguito in ambito cattolico ma ben apprezzato anche sul fronte laico.

Poi, dopo la fine della "guerra fredda", dopo il 1989, con la formazione di un'Europa unita ma pluralistica e in continuo affinamento della sua democrazia, di quei tre modelli è venuta a cadere la contrapposizione e si sono idealmente più saldati insieme e sul piano

antropologico e sociale e anche politico. E ancor più su quello pedagogico e in particolare in Italia. Dando vita non a un ibrido educativo bensì a una lettura dinamico-dialettica-integrata del fare pedagogia, unificando fini e strategie impegnate nella congiuntura attuale, come quadro di sfondo resosi via via sempre più condiviso.

## 2. Il meta-modello di ieri ormai incorporato

Anzi, va detto con decisione che da quel passato prossimo ci viene e con forza un modello-di-modelli (o meta-modello) che vige ancora per sviluppare davvero una pedagogia critica attuale. E quel meta-modello è epistemico e antropologico e sociale e politico, ancorato a un *identikit* di società che si realizza nella democrazia, sia pure guardata da punti di vista diversi che poi di fatto si saldano insieme a formare un *plafond* comune e condiviso, proprio se analizzato in tutta la sua complessità. E in particolare per questo canone di complessità quel meta-modello ci continua a parlare e come orizzonte massimo e come strumento di analisi critica rispetto alle stesse educazioni del presente. Lì, all'intreccio di quel crocevia teorico/pratico, c'è un messaggio ancora aperto e attuale e come svolta e come sfida. Una riprova? Le pedagogie radicali del '68 e dintorni. Un'altra? L'orizzonte teorico attivo nella pedagogia di Morin (già ricordata come maestra di attualità) sì tutta immersa e con acribia nel nostro presente, ma che riattiva anche quel modello post-bellico che si è fatto patrimonio comune. Un modello finissimo di pedagogia critica.

Soffermiamoci ora solo intorno ai dibattiti pedagogico-critici del '68, periodo in cui c'è stato un richiamo alla terna già acclarata e assunta come regola in pedagogia: di fare-comunità-democratica; potenziare la crescita delle diverse classi sociali in modo da renderle da subalterne a protagoniste a ogni livello sociale; fare di ogni soggetto un io/sé ricco e partecipe, ma conscio di sé proprio in quanto persona, ovvero come individuo singolo e irripetibile e impegnato a sviluppare se stesso e nella libertà e nella integrazione vissuta con la cultura a ogni livello, potenziandosi nella sua umanità e socialità. Sì, dentro il '68 e le sue polemiche e proposte audaci, radicali e controcorrente anche in campo educativo circola però e con decisione questo elemento comune, ben rintracciabile soprattutto nelle pedagogie europee o sudamericane. Per la Francia si consulti il testo di sintesi elaborato da Mariani e uscito nel 2003, che resta ancora un testo-chiave per capire quelle pedagogie. Per l'Italia poi si pensi solo a Don Milani e alla sua pedagogia dell'emancipazione, tanto per esemplificare. In Germania alle posizioni finissime della "scuola di Francoforte" e a quelle di Brezinka. Per l'America latina si pensi anche solo a Freire.

Interpretazioni diverse di pedagogia critica da studiare e da valorizzare proprio nella società attuale, in nome di una ferma tenuta democratica di tale società, di uno sviluppo culturale in essa da parte di tutti, che faccia specialismo professionale e umanità insieme e per ciascuno, della conquista in tutti di un sé e più ricco e più aperto e più solidale al tempo stesso. E questi tre principi sono il legato centrale del pensiero e filosofico e pedagogico del secondo dopoguerra e oltre del Novecento. Che ancora dobbiamo tutelare. Sì, anche e proprio nella condizione di disincanto in cui siamo collocati e di fine-delle-ideologie opposte e dogmaticamente intese. Per renderci impegnati a costruire il nostro comune destino secondo quelle ideali tensioni e di ieri e di oggi resesi più pragmatiche e collaborative. E qui proprio il ruolo della pedagogia critica si afferma come sempre più fondamentale.

### 3. Modelli attuali più significativi

Oggi il modello della pedagogia critica si è fatto ormai planetario, tanto come posizione teorica quanto come impegno operativo. Proprio su questa dimensione pedagogica si è impegnato un gruppo di colleghi universitari da me coordinato e sostenuto da un finanziamento PRIN del Ministero, col quale si è pubblicato il risultato della ricerca in ben quattro volumi usciti nel 2009 presso Carocci. Quei volumi hanno, sì, ripercorso la diffusione europea e non solo di quel paradigma, fissandone il profilo critico e progettuale, erede della grande tradizione della pedagogia occidentale, poi ha indagato area per area la presenza e l'articolazione del modello, sottolineandone la forte attualità. Già nella prefazione al volume da me curato, su *Pedagogie critiche in Europa*, ricordavo che il ruolo di tale modello pedagogico è e resta quello "di far vivere alla pedagogia il suo ruolo socio-cultural-politico" proprio "nella società complessa del presente, in trasformazione continua, in inquieto divenire", che reclama una forma di pensiero che interpreti la complessità e ne faccia sistema critico per realizzare in essa e uno sviluppo organico e una piena consapevolezza della sua articolata identità da orientare verso un futuro il più umano possibile. Il che può avvenire solo attraverso una vera critica comprensiva e trasformativa dell'esistente e la proiezione di un'idea di futuro migliore e più degno. Seguendo ancora e proprio il canone della pedagogia occidentale, quando non si è degradata a sola tecnica-per-il-qui-e-ora. Gli altri volumi, (curati da Enza Colicchi, da Marielisa Muzi, da Giuseppe Spadafora) hanno ulteriormente allargato lo sguardo e sul modello teorico/pratico di tale pedagogia e poi ne hanno fissata la presenza planetaria, sì in Europa ma poi anche negli USA e in America latina, descrivendone in pieno e la forza e l'urgenza storica, davanti a una neo-tecnicizzazione e a più livelli del fare-pedagogia oggi, che sempre più si autoesalta come paradigma unico e ottimale.

Ma ben più di dieci anni dopo quel paradigma critico della pedagogia resta ancora centrale e coltivato e autorevole? Sì, certamente. Il mondo attuale non è cambiato nei suoi problemi aperti e nelle sue strutture epocali: anzi, la sua complessità si è fatta ancor più confusa e inquietante. Così quel modello resta un po' la stella-cometa nella varietà e ricchezza del lavoro pedagogico, richiamandolo sempre a gestirsi in ogni ambito con acribia interpretativa e ricostruttiva, secondo i principi del fare-pedagogia-in-grande. Pertanto una serie di modelli di pedagogia critica alimentano ancora con forza il dibattito attuale, quando ci si solleva oltre un'idea di volontà-di-efficienza-nel-solo-presente, guardando invece ai suoi compiti-per-fare-civiltà, sempre più ricca e compiuta in un mondo governato e dall'uomo e per l'uomo e come singolo e come specie. Ma avvolto anche da sensibili ombre, alle quali va fatta ferma resistenza.

Tra i modelli più ricchi e attuali di pedagogia critica spicca, e lo si è già più volte ricordato, quello elaborato da Edgar Morin, come il più pregnante e complesso, nutrito di tradizione e innovativo al tempo stesso. E un modello che si incardina proprio sulla diagnosi del Presente come Età della Complessità. Su di esso cerchiamo ora di soffermarci in modo più organico. Come pure richiamiamoci al modello di Rorty, anch'esso sottile e significativo, e poi a quello della Nussbaum, anch'essa pensatrice finissima di pedagogia. Ma resta da tener fermo pure il ricchissimo lavoro di Foucault (pure esso più volte oggi ricordato) svolto anche in direzione pedagogica. Sì, quattro filosofi, ma ricordiamoci sempre che senza lo sguardo filosofico, reso proprio e rivissuto, la stessa peda-

gogia rischia di capovolgarsi in tecnica, tradendo se stessa: come ben ebbe a ricordarci Dewey, teorico sì delle scienze-dell'educazione ma attento a tener viva la riflessività critica e progettuale nel fare pedagogia e in merito ai fini e ai mezzi. Cioè la filosofia critica. E come la stessa tradizione deweyana in USA e in Europa ha sempre ben sottolineato: e si rileggano solo i richiami di Mialaret o di Borghi o di Visalberghi. Guardiamo un po' più da vicino i quattro modelli, anche se in modo molto, molto sintetico, ma, si spera, significativo e utile a capire l'*imprinting* della pedagogia critica attuale.

Edgar Morin è venuto a delineare nel suo lungo cammino di ricerca un modello filosofico sempre più ampio e complesso e proprio per rispondere ai problemi epocali che il presente ci impone di comprendere e risolvere. Il primo aspetto del suo lavoro è quello legato all'epistemologia che si lega all'immagine di complessità dei saperi d'oggi e ne reclama una visione generale e fondativa più sofisticata e proprio alla luce della logica della complessità, che deve sviluppare in tutti "teste ben fatte". Inoltre va recuperato il "paradigma perduto" nettamente antropologico che va, invece, riportato al centro del fare conoscenza sia teorica sia tecnica. Da qui un grandioso progetto pedagogico messo al servizio dell'"era planetaria" e cognitiva e etica e politica che dobbiamo vivere, ma lì ritrovando la "via" giusta per attraversarla in modo organico e produttivo, pur dentro le resistenze che il passato continua lì a far agire. E si pensi solo al testo sui *Sette saperi* del 2000 o a *Terra-Patria* del 1994, e a come essi si propongono e come sfida e come compito, appunto, epocale. Un pensiero critico e dialettico che ci porta ben dentro le aporie del presente per decantarne gli sviluppi possibili e così dar corpo a una società sempre più umana.

Rorty, anch'egli filosofo (post-analitico), ci ha condotti a ripensare la conoscenza come specchio del mondo, ricordandoci che ogni conoscere/sapere nasce da una rielaborazione da parte della mente che interpreta, mettendo oggi sempre più al centro del proprio processo cognitivo e della contingenza di esperienze e saperi: un'ottica critica che viene ben rappresentata dall'ironia, come pure da un'etica della solidarietà ormai conclamata e planetaria. Così deve formarsi una pedagogia non solo tecnica ma che si modelli su un neoumanesimo capace ancora di dialogare con la tradizione della *Bildung* tedesca. Anche questa una voce ricca e sottile e che ripensa la formazione alla luce di un suo compito epocale e nuovo e aperto, indicandoci con decisione e fini e mezzi di questo processo.

Sempre dagli USA ci parla anche la Nussbaum, filosofa legata allo studio del pensiero classico, di cui valorizza l'impianto etico e comunicativo-letterario, per rilanciare oggi e al centro della società complessa, sì la "fragilità del bene" che nell'uomo si lega alla sua corporeità e ai suoi limiti, ma che deve svilupparsi nel "coltivare l'umanità" di ciascuno, che è coscienza e libertà vissuta oggi in chiave planetaria. Da questo messaggio neo-umanistico si muove anche una critica dura a ogni idea di formazione in chiave capitalistica che metta al centro e il successo e il profitto, da sviluppare in un'ottica invece di "democrazia umana", rivolta a valorizzare le capacità di ciascuno e una vera e vissuta etica democratica. Anche qui c'è un fine messaggio pedagogico e critico e progettuale che si rivolge all'uomo occidentale ma spingendolo a farsi portatore di valori capaci di dialogare con altre etnie e culture e proprio per il suo collocare al centro e in prospettiva comune i diritti umani e il libero sviluppo dell'umanità di ciascuno. Una pedagogia critica di finissima identità.

Con Foucault sono due le prospettive che alimentano la sua pedagogia critica: una decostruttiva e una ricostruttiva. La prima che rilegge i sistemi socio-educativi messi in

campo dalla modernità, rispetto ai vari marginali, dai folli ai ragazzi, per inglobarli nel sistema sociale con i suoi valori e i suoi comportamenti legittimati. E qui Foucault ha sviluppato un'antipedagogia istituzionale di alto respiro: e si pensi solo a *Sorvegliare e punire* e alla sua ottica di *panscopia*, modello che ha avuto e peso sociale e successo culturale. La seconda prospettiva è quella legata alla *cura sui*, all'ermeneutica del soggetto e alle tecnologie del sé, che si allontana da ogni ottica strutturale, per rilanciare la dimensione del soggetto come nucleo rifondativo di una pedagogia al passo coi tempi presenti e culturalmente e formativamente. Assegnando alla cura-di-sé il ruolo di volano permanente del formarsi anche nel nostro mondo postmoderno. Anche il pensatore francese resta così, per questa doppia funzione svolta e di critica radicale e di ricostruzione educativa, un interlocutore fine e ricco per una pedagogia critica pienamente attuale. Su cui si vedano i contributi di Alessandro Mariani.

Sì, questi modelli (anche con altri e diversi tra loro: da Ricoeur a Brezinka, a Illich, a Freire etc.) continuano a nutrire la pedagogia al suo livello più riflessivo e storicamente e umanamente più significativo: e si pensi anche solo all'Italia e alla fisionomia dei suoi pedagogisti di nuova generazione (quelli che almeno pensano e coltivano quel loro sapere *juxta propria principia*, che sono tanti e tutti ben impegnati in tal senso).

Possiamo dire allora che dalla miscela ragionata e analitica di queste quattro posizioni (non le sole, ma le più presenti e vive nel dibattito di oggi) emerge un modello che attraversa la Complessità del presente, ne fissa sia le Luci sia le Ombre, reclamandone una disamina ferma e articolata, guardando a un Modello ulteriore di Civiltà e dell'uomo e per l'uomo, di cui si vengono a fissare e i Principi Cognitivi e i Valori Etici, ma anche l'idea di *Polis* e della sua *Agorà* che dobbiamo con energia tendere a realizzare. E proprio per rispondere alle istanze del tempo nuovo che viviamo, dobbiamo agire mettendo in cantiere un processo di Formazione e più umana e più critica e più libera di ciascuno, di cui proprio una Pedagogia Critica deve farsi interprete e promotrice.

#### 4. Guardando al futuro

Allora dal nostro presente, in cui rileggiamo e il nostro passato e dialoghiamo col pluralismo delle posizioni dell'oggi, è necessario comprendere, e proprio da qui, i segni del futuro a cui dobbiamo tener fisso lo sguardo per abitare davvero la società aperta del presente e il suo disincanto, ma anche gli annunci di mutamenti e di progettazioni che già si impongono. E qui bisogna allenarsi a un pensare-profetico ma nutrito di dati esperienziali e di ottiche interpretative ben connesse alle istanze che questo nostro tempo fa emergere.

Di questo stile critico-profetico-organico la formazione oggi ha bisogno, anche attraverso le posizioni degli autori sopra citati e dei molti che oggi li miscelano, anche riallacciandoli ai tre maestri del tempo della Guerra Fredda, impegnandosi a toccare tutte, in questa ottica complessa e critica, le emergenze educative del presente, che sono tante e sempre più numerose e a loro volta complesse e che vanno pensate in modo radicale e nella loro doppia prospettiva: ora decostruttiva ora interpretativo-progettuale. Guardando sempre più al futuro: a quel tempo a venire ma che è già tra noi e a cui la pedagogia critica deve tener fermo lo sguardo e proprio per il suo statuto e epistemico e fenomenologico. E su quel futuro adveniente impegnarsi a gestire i problemi formativi, mettendo al centro sì un sapere critico, ma anche e soprattutto e dell'uomo e per l'uomo, ricollo-



cando la sua coscienza inquieta e sovrana al centro del fare-storia. Un impegno educativo di alta responsabilità e di “lunga gittata” teorica e pratica, in cui la pedagogia critica si fa risorsa permanente e primaria.

Da qui potrà prender forma quell’ “umanesimo planetario” che rimette l’uomo, a sua volta riletto con attenzione nella sua umanità (tra libertà e collaborazione e responsabilità, governato da una mente critica e da una sensibilità etica solidale: due aspetti sempre più e da integrare e da affinare), al centro della vita collettiva e di tutta, assegnando proprio alla pedagogia, nutrita e di scienze soprattutto umane e di filosofia, il ruolo di motore formativo, capace di rispondere davvero alle istanze emergenti e di oggi e già proiettate sul domani. E ci è stato ricordato questo alto obiettivo dai Maestri sopra citati, ma anche dai loro allievi: e si pensi solo e ancora al lavoro tutto attuale svolto da Ceruti, che in un testo recente ci faceva sottolineare che dobbiamo guardare a una nuova “forma di umanità” contrassegnata da “un inedito apprendimento alla condizione globale”, da “nuove relazioni sostenibili con gli ecosistemi locali e con l’ecosistema globale”, dal riconoscimento della “valorizzazione del potenziale creativo delle diversità culturali, presenti e passate”, capace di abitare una storia aperta, nella quale possiamo/dobbiamo inoltrarci secondo “nuove piste” anche mentali (che devono andare dalla *mathesis* al *bricolage*) e comunicative capaci di farci vivere un tempo storico mobile che in sé attiva e crisi e ritorni e rovesciamenti etc.: effetti spesso anche drammatici, ma da comprendere, attraversare e governare con acribia interpretativa e netta volontà di affermare la piena qualità fondativa e regolativa dell’*anthropos*. Ma si rileggano le pagine fini del testo di Ceruti del 2019 già di sopra evocato.

## 5. La pedagogia critica in Italia oggi

Nell’Italia attuale il modello della pedagogia critica sviluppato con decisione e in grande è sicuramente ben presente, anche alla luce di una lunga e nobile tradizione filosofica, tanto analitica quanto dialettica, del fare-pedagogia ma che oggi vive un conflitto sempre più aperto e radicale da parte delle pedagogie operative, tecnicistiche e “faccendiere” che vogliono (e in parte ci riescono) farsi sempre più la voce ufficiale e guida del pensare/agire pedagogico. L’opposizione è frontale anche se, a ben guardare, i due fronti potrebbero e dovrebbero incrociarsi proprio sotto l’egida di un costume comune e critico e riflessivo e distinguersi al tempo stesso, senza avventurarsi in lotte-per-l’egemonia subalterne e distruttive, in un campo oggi così centrale nella Svoltà di Civiltà che stiamo attraversando e che ha bisogno di strategie e riflessive sempre e sempre più articolate.

Comunque, al di là di questa lotta pur frontale, il modello pedagogia-critica risulta qui coltivato e affinato da figure diverse e da gruppi organizzati di pedagogisti riflessivi, attualmente in crescita. E si pensi alla tradizione bolognese di Bertin, con Frabboni, Contini, Baldacci e Fabbri, a quella fiorentina di Borghi, con i suoi vari allievi e continuatori, fino a Mariani, a quella milanese di Massa, con Demetrio e Riva etc. o quella presente nelle Università cattoliche di Milano e Brescia (con Pati e Malavasi etc.), a Bergamo (con Bertagna e Lazzerini etc.), a quella torinese di Fornaca e poi di Erbetta, oggi con Madrussan e Calvetto, fino a quella, di ferma qualità epistemica e valoriale di Genova con Gennari e Sola e Kaiser o di Roma con ieri Laeng, Visalberghi e Cives e Laporta, oggi con Mattei e Fiorucci etc., con voci presenti anche a Cagliari (con Granese e Fadda),



a Messina (con Colicchi e Passaseo), a Lecce (con Annacontini e Ellerani), a Bari (con Pinto Minerva e Santelli e poi Liodice a Foggia) e ancora al Nord: a Padova (con Flores d'Arcais e la scuola da lui lì attivata, con la Xodo, etc.), a Verona (con la Mortari e la sua scuola), a Parma ieri con Bardulla oggi con Salvarani e altri; e ancora al Sud: anche a Napoli, ieri con Frauenfelder e oggi con Striano e molti altri, a Chieti ieri con Bonetta e oggi con la Bruni, a Urbino con Baldacci e ad altri collocati in altre sedi.

Come si vede siamo davanti a un modello pedagogico e condiviso e ben coltivato secondo prospettive sì diverse ma convergenti nella difesa della pedagogia critica a statuto riflessivo e sviluppato sia "in grande" sia trasversalmente come modello-guida regolativo. Un impegno che si è fatto sempre più e diffuso e organico e consapevole della propria funzione oggi centralissima e della propria sofisticazione teoretica, che lo porta a confrontarsi con fine dialettica con i modelli filosofici e scientifici e politici del nostro tempo. E un impegno da sottoscrivere e da potenziare e proprio per la funzione regolativa che viene a svolgere.

## 6. Il ruolo di "regolatore"

Due parole ora proprio su questa sua funzione regolativa, sia dentro i molteplici settori del sapere pedagogico sia nel dibattito culturale e sociale più ampio, nei quali si fissa come un "fulcro" che fa autocoscienza generale e progettualità di sviluppo insieme. Tra i settori pedagogici si pensi solo al già ricordato ruolo nella didattica (elevandola a didattica critica) o nella sperimentazione pedagogica (interrogandola su metodi e fini), ma da estendere a tutto il *corpus* delle scienze pedagogiche da orientare sempre in forma critica che le filtri sul e per il "congegno"-guida della pedagogia. Poi c'è la funzione anch'essa critica e correttiva da sviluppare in tutto il parterre delle pedagogie sociali, come anche a livello epistemico in un sapere così complesso e attuale e decisivo.

E qui regolatività significa stimolo a ri-leggersi e a ri-potenziarsi attraverso una riflessione che, attraverso l'applicazione del modello critico, ne evidenzia in ogni ambito e mancanze e limiti e potenzialità ancora inesprese. Fino a farsi sfidare e dagli impensati siano essi o pregiudizi di vario conio o silenzi strutturali nei vari ambiti, ma da tematizzare e render coscienti e controllabili. Non faccio esempi, cito solo uno di questi silenzi acritici, tipico del rapporto tra pedagogia e politica col ruolo, come si è detto, di esser lì "mosca cocchiera": legato a una subordinazione da parte della pedagogia che è divenuta nella società del Mercato e della Tecnica sempre più vissuta e sentita come "destinale" e indiscutibile, perdendo sempre più il suo ruolo dialettico come già Platone aveva visto con vera precisione.

\* NOTA DELL'AUTORE: Questo mio articolo all'origine comprendeva una seconda parte sul modello più attuale dell'educazione, che, per ragioni di spazio, viene spostata al numero di giugno 2026 di «Studi».

## Riferimenti bibliografici

- Borrelli M., *Pedagogia critica*, Cosenza, Pellegrini, 2004.
- Brezinka W., *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale*, Milano, Vita e Pensiero, 2011.
- Cambi F., Santelli Beccegato L. (a cura di ), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004.
- Cambi F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
- Cambi F., M. Striano, *Dewey in Italia*, Napoli, Liguori, 2009.
- Cambi F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009.
- Ceruti M., *Evoluzione senza fondamenti. Soglie di un'età nuova*, Milano, Meltemi, 2019.
- Ceruti M., Bellusci F., *Abitare la complessità*, Milano, Mimesis, 2020.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci, 2009.
- Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Torino, Einaudi, 1949.
- Dewey J., *La ricerca della certezza*, Firenze, La Nuova Italia, 1966.
- Dewey J., *Conoscenza e transazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1974.
- Di Bari C., *La neo-Bildung negli USA. Autori e modelli di pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2018.
- Foucault M., *Le parole e le cose*, Milano, Rizzoli, 1967.
- Foucault M., *Archeologia del sapere*, Milano, Rizzoli, 1971.
- Foucault M., *Sorvegliare e punire*, Torino, Einaudi, 1976.
- Foucault M., *Microfisica del potere*, Torino, Einaudi, 1977.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973.
- Gennari M., *Storia della Bildung*, Brescia, La Scuola, 1995.
- Gennari M., *Interpretare l'educazione*, Brescia, La Scuola, 1992.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gennari M., *Trattato di pedagogia generale*, Milano, Bompiani, 2006.
- Giroux A. H., *Pedagogia critica*, Roma, Anicia, 2023.
- Gramsci A., *Scritti giovanili 1914-1918*, Torino, Einaudi, 1958.
- Gramsci A., *Lettere dal carcere*, Torino, Einaudi, 1965.
- Gramsci A., *Quaderni del carcere. I-IV*, Torino, Einaudi, 1975.
- Illich I., *La convivialità*, Milano, Mondadori, 1974.
- Manno M., *La persona come metafora*, Brescia, La Scuola, 1998.
- Mariani A., *Attraversare Foucault*, Milano, Unicopli, 1997.
- Mariani A., *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia*, Roma, Armando, 2008.
- Mariani A., Sarsini D. (a cura di), *Sulla metacognizione*, Bologna, Clueb, 2006.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, Brescia, La Scuola, 1963.
- Milani L., *Tutte le opere. I-II*, Milano, Mondadori, 2017.
- Morin E., *Pensare l'Europa*, Milano, Feltrinelli, 1990.
- Morin E., *Il paradigma perduto*, Milano, Feltrinelli, 2001.
- Morin E., *Oltre l'abisso*, Roma, Armando, 2010.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Milano, Cortina, 2012.
- Mounier E., *Che cos'è il personalismo*, Torino, Einaudi, 1948.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Roma, Ed. Comunità, 1949-1950.

- Mounier E., *Comunismo, anarchismo e personalismo*, Bari, Ecumenica, 1976.
- Muzi M. (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci, 2009.
- Nussbaum M., *Diventare persone*, Bologna, il Mulino, 2001.
- Nussbaum M., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Nussbaum M., *Non per profitto*, Bologna, il Mulino, 2011.
- Nussbaum M., *Creare capacità*, Bologna, il Mulino, 2012.
- Ricoeur P., *La persona*, Brescia, Morcelliana, 1997.
- Rorty R., *La filosofia dopo la filosofia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- Rorty R., *Conseguenze del pragmatismo*, Milano, Feltrinelli, 1986.
- Rorty R., *Scritti filosofici I-II*, Roma-Bari, Laterza, 1993-1994.
- Sola G. (a cura di), *Epistemologia pedagogica*, Milano, Bompiani, 2002.
- Sola G., *Trattato di pedagogia clinica*, Genova, Il Nuovo Melangolo, 2024.
- Spadafora G. (a cura di), *John Dewey. Una nuova democrazia per il XXI secolo*, Roma, Anicia, 2003.
- Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Roma, Carocci, 2010.