

Navigando tra le (attuali) filosofie dell'educazione. Prospettive meta-teoriche e decantazione della struttura, del senso, della funzione della pedagogia

Franco Cambi

1. L'avventura delle filosofie nel Novecento: nota

Se fissiamo uno sguardo d'insieme sulle filosofie del Novecento e le loro complesse avventure di articolazione e di confronto, emergono – in questa ricchissima fenomenologia – alcuni punti-forti di connotazione della teoreticità. 1°. Il pluralismo dei modelli. 2°. La loro intensa dialettica reciproca. 3°. Il congedo dal «sistema» e dalla «fondazione» metafisica. 4°. L'accorparsi tutti (o quasi) intorno a una «filosofia dell'esperienza», che si fa il *prius* e l'*ad quem* di ogni filosofare. 5°. La loro costante e aperta ibridazione, fatta di innesti, di connessioni, di convergenze. 6°. Il tramonto graduale ma costante degli «ismi» visti come posizioni (e scuole) separate, compatte, autonome e gelose custodi della loro autonomia. 7°. Il ritorno di un'ottica *eclettica*, intesa però non come «compattazione» di elementi spuri, come sintesi un po' disorganica, bensì come – appunto – convergenza organica di elementi più diversi e come costruzione di una *koiné* (come si è detto per l'ermeneutica): come eclettismo critico. Grandi filosofi del Novecento hanno assunto questo paradigma eclettico (=di sintesi critica) a proprio baricentro e volano. Si pensi anche ai maestri più recenti: a Derrida, che si è posto *tra* ermeneutica, decostruzione, psicoanalisi e analisi del discorso; a Ricoeur, la cui filosofia ermeneutica si è nutrita di elementi disseminativi (per così dire): l'esistenzialismo, la psicoanalisi, la narratologia (=strutturalismo), etc.; a Rorty e alla sua sintesi tra «analitici» e «continentali»; a Habermas e alla sua connessione di razionalismo, marxismo, sociologia critica e logica dell'argomentazione. Sono tutti filosofi che hanno costruito programmi ibridati e ibridanti, con consapevolezza e con rigore critico.

Anche le filosofie del postmoderno hanno, poi, esasperato/legittimato questo carattere, col richiamo al *nomadismo*, al *métissage*, al *dissenso*, all'*apertura*. Così il Novecento filosofico si è chiuso proprio col richiamo esplicito al fare filosofia secondo un modello di *eclettismo critico*, visto proprio come la condizione del filosofare nel tempo del pensiero post-metafisico (sistematico e fondazionista) contrassegnato dalla problematicità e dall'interpretazione, dalla dialettica aperta e integrata dei punti-di-vista.

2. Nel pluralismo dei modelli filosofico-educativi

Il richiamo a un'analisi attenta e critica dei «vari ismi» che regolano e hanno fecondato anche la filosofia dell'educazione, oggi, è venuto – qui da noi e di recente – da una serie di seminari tenuti (con successo) nell'ambito della SIPED e che hanno trovato una «pubblica ostensione» nel volume *Modelli di formazione*, uscito presso la UTET nel 2004. Lì, non tutti ma i maggiori «ismi» filosofici applicati alla pedagogia sono stati presentati con precisione, con acutezza e sia nel loro volto squisitamente pedagogico sia in quello teoretico-filosofico. Ciò che, a lavoro compiuto, si può rilevare anche su questo fronte specifico della filosofia, è 1) il *pluralismo dei modelli* che nascono da *tradizioni* di pensiero, da persistenti *filosofie-ideologie*, da *stili di pensiero* posti anche come visioni-del-mondo e che continuano ad articolare il dibattito contemporaneo; senza volontà di esaurimento, ma guardando ai più diffusi a partire dall'Italia; certo, si notano anche assenze: la filosofia analitica che pure ha dato contributi preziosi tanto nell'analisi del discorso pedagogico quanto nella formulazione di una visione *liberal* dell'educazione; 2) l'intenso confronto che – ancora oggi – si fa e si deve fare *tra* i modelli; e lo si fa in un *dibattito squisitamente teoretico* (e non ideologico) e secondo un *confronto aperto*, critico ma senza *damnatio*, costantemente rilanciato; e di tale confronto aperto proprio il volume dell'UTET è netta testimonianza. Ma c'è un terzo fronte, rimasto implicito nel volume (preso qui ad esempio, se pure parziale), ma spesso anche altrove, nelle varie occasioni di dibattito: è *quello della convergenza metateorica di queste analisi*. Ovvero: i modelli nel loro disporsi in uno spazio di confronto danno corpo anche a linee di convergenza, a nuclei comuni condivisi che emergono con maggiore nettezza se si assume un'ottica meta-teorica: rivolta a una *koiné* eclettico-critica. Un'ottica non di teorizzazione (di problemi, orientamenti metodici, soluzioni etc.) bensì di *ricognizione* sulla teorizzazione rivolta a leggerne proprio la *struttura* e il *senso*: elementi che possono a loro volta rifluire sulla teorizzazione nelle sue varie articolazioni, per criticarla e per regolarla, oltre le stesse divisioni secondo i diversi «ismi».

3. Tra «eclettismo» e «interpretazioni»

C'è, in un discorso di questo tipo, infatti, un netto tendenziale eclettismo. C'è un tendenziale affidarsi a una interpretazione-delle-interpretazioni, in sé anche formale e un po' astratta, ma funzionale alla decantazione «del discorso pedagogico», del suo *identikit* attuale. Sì, c'è tutto questo. C'è eclettismo, ma è tutta la nostra cultura che nel pluralismo del postmoderno si è fatta eclettica. Pensiamo all'arte. Oggi, il fruitore dei linguaggi dell'arte, e di tutti (dalla poesia al romanzo, dalla pittura alla musica), è un fruitore costitutivamente eclettico: che apprezza tutte le forme estetiche e tutte le poetiche. Che gusta l'arte scultorea dei primitivi africani (cosiddetti primitivi), ma anche quella greca classica, quella romanica e gotica, quella rinascimentale, per arrivare fino a Rodin, ma anche a Moore, a Marini, a Manzù, su su fino ai Pistoletto e

a Pomodoro. Di tutte queste forme sappiamo leggere il «bello», comprenderlo e gustarlo. Farlo entrare nel circuito della vita spirituale. Allora l'eclettismo non è solo epocale – tipico di un'epoca aperta, disseminativa, sperimentale – ma è anche una crescita e una risorsa: una capacità di stare nel senso specifico dell'arte nella sua varietà/possibilità e, pertanto, nella sua forza e ricchezza. Così può accadere anche per le filosofie, se rilette non come visioni-del-mondo (anche se lo sono) bensì nell'ottica della teoreticità e delle teorie dell'esperienza che esse elaborano. Lì le filosofie si danno sì nella differenza, ma anche nel confronto, nella dialettica dei punti-di-vista e per alcuni aspetti possono venire a convergere (formalmente).

Certo, si tratta di interpretarle come interpretazioni, declinando proprio ciò che – in relazione all'«ontologia» specifica o regionale che esse interpreta: qui quella educativa/pedagogica – le rende *simili, convergenti, accomunate*, ben oltre gli «ismi» che storicamente le hanno divise e possono continuare a dividerle. Ed è un lavoro che di fatto si compie sul piano teoretico. Solo va esplicitato, generalizzato, reso meno personale (con soluzioni tipo «la mia pedagogia») e più istituzionale (per dire così).

4. *La struttura metateorica e lo stemma a più campi*

Qual è allora la struttura del pedagogico (come sapere organizzato sull'educazione: rigoroso e organico, appunto) che emerge da questa ottica eclettico-interpretativa? Quello di un sapere-discorso dotato di uno stemma (come si dice nell'araldica) a più *campi*: a più settori, a struttura complessa. Un campo-di-campi, leggibile secondo complessità. La pedagogia è, detto fuor di metafora, sapere plurale tensionale e quindi dialettico, che va *tutelato* in questo pluralismo dinamico. È plurale per le logiche che usa: spiegare, comprendere, argomentare. È plurale per le categorie che mette in gioco: conformare, emancipare, interiorizzare, riconoscere l'antinomia, comprendere la processualità orientata etc. È plurale nella teoria dell'agire educativo. È plurale nel dipanare concettualmente l'educare: che è crescita, inculturazione, apprendimento, formazione. Ma al tempo stesso lo stemma è dinamico-dialettico. Tra i vari «campi» (o categorie o idee che siano; o metodi o settori, che possano essere) c'è *sempre* tensione: opposizione e esclusione, sintesi e apertura; c'è un rapporto fatto di tensioni reciproche, che declinano la complessità non solo come pluralismo ma come dialettica-con-sintesi-aperta (problematica: e nel costituirsi e nel trasformarsi inevitabile). Da qui lo stemma discorsivo articolato/dinamico che va compreso e tutelato. E tale comprensione nasce proprio dalle filosofie dell'educazione, ma lette oltre il loro essere «ismi», accolte secondo un'ottica eclettica e meta-interpretativa. Ciò che nasce (che è nato) è un tipo di discorso, come già detto, formale, astratto, generale: di sintesi. Ma utile, molto, per *capire* il pedagogico, *possederne* lo stemma o lo spettro, *tutelarne* l'identità complessa e farlo agire nella stessa ricerca e pedagogica e educativa: ovvero laddove si elaborano modelli e dove si costruiscono azioni. Lì lo stemma può fungere da orientatore e da correttore, vincolando il pensare e l'agire al modello-massimo.

5. *Senso, epoca e tradizione: il nesso dialettico*

Dalla comparazione eclettica (e dell'eclettismo non va assunta l'interpretazione riduttiva: di essere sintesi per forza, di essere collettore a-specifico di modelli e di stile; va invece visto come *occasione* e *bisogno* metateorico, come la condizione *vera* del pensare storico, che è sempre «conflitto delle interpretazioni» e loro necessaria sintesi), che è poi un andare in profondità (come accade per l'arte, come accade – e può accadere – per la pedagogia) per leggere *ciò che è comune, che permane, che fa struttura*, facendo emergere l'ottica stessa della metateoria. Accanto al «congegno discorsivo» si pone anche la possibilità di leggere meglio, in modo più netto e più organico, lo stesso *senso* del pedagogico. Cos'è il senso di un sapere? Ce lo ha detto Habermas in *Conoscenza e interesse*: è l'interesse che fonda quel sapere (o la classe di saperi a cui appartiene), è l'a-priori di senso che lo anima e lo orienta. Per la pedagogia (come per tutte le scienze umane) è, per Habermas, l'emancipazione: è un conoscere per liberare, per far uscire il mondo umano dai condizionamenti della natura-tradizione (della tradizione-come-natura), per condurlo verso la realizzazione – attraverso la conoscenza – dei suoi bisogni e delle sue attese. Ciò è centralissimo in pedagogia, dove l'emancipazione è – per un verso – liberazione, per un altro è formazione, per un terzo è utopia. Liberazione da..., autonomia, processo di libertà. Formazione come sviluppo «integrale» (Maritain) o «onnilaterale» (Marx) dell'*anthropos* che ogni soggetto è, in modo da far sviluppare *tutta* la sua umanità e di svilupparla anche dialetticamente: con tensioni, opposizioni, etc. Utopia come speranza, come modello-di-redenzione della realtà, come volontà di salvezza accolta in senso ora religioso ora laico, ma tesa a giudicare profeticamente il mondo e a postularne l'integrazione. Allora il senso della pedagogia è l'emancipazione. Come anche molta storia di tale pensiero ci testimonia: da Socrate a Dewey e oltre.

6. *La Funzione critica e regolativa: modellizzare e decostruire*

Fissati tali «ambiti» metateorici della pedagogia, ri-pensata attraverso la filosofia dell'educazione, c'è meglio da definire la funzione critico-regolativa che tale riflessività, molto formale, può e deve svolgere. Una funzione critica vale, oggi, soprattutto decostruttiva, capace di far emergere i pre-giudizi di un pensiero, i condizionamenti, gli stessi impensati, le aporie, le zone d'ombra e reclamarne una ri-definizione e più rigorosa e più organica. Si pensi, ad esempio, alla – fino a poco, pochissimo tempo fa – visione etnocentrica, occidentalistica dell'educazione, della scuola, della cultura. Esportata con assai relativo successo nei paesi post-coloniali e si pensi al rapporto Faure. Contestata nella sua prassi organizzativa e nell'idea di cultura dai terzomondisti e dai descolarizzatori. Si pensi alla logica di classe presente nei sistemi di istruzione moderni, che è data come un impensato e un impensabile: da qui l'attualità di un Don Milani o di un Bourdieu, e attualità critica, appunto. La funzione regolativa è legata invece sì alla tensione intenzionale del fare-teoria, al suo

volersi al completo, secondo *struttura* e *sensu* normativi del pedagogico, ma poi soprattutto alla costruzione di modelli, modelli settoriali, modelli empirici (fissati in uno spazio-tempo), ma che non possono non misurarsi con le strutture e il senso, facendosi, ad un tempo, e più pedagogicamente coerenti e connotati e più attivati sul «principio speranza», più orientati al riscatto e all'emancipazione (come liberazione/formazione/"redenzione").

Allora le filosofie dell'educazione custodiscono un settore-chiave del discorso pedagogico: la sua complessità, la sua vocazione, la sua tensionalità e critica e regolativa, la sua condizione di realtà, ma anche il suo impregnarsi sempre di speranza, e secondo un'idea critica (e *mai* dogmatica) di speranza, poiché saldata al soggetto e ai nuovi bisogni, ai «vuoti» di un tempo storico, a un'operazione dialettica (e mai soltanto eidetica).

Bibliografia

- ACONE G., *Pedagogia di fine secolo*, Torino, Il Segnalibro, 1998.
 CAMBI F., *Il congegno del discorso pedagogico*, Bologna, Clueb, 1986.
 CAMBI F. (a cura di), *La tensione profetica della pedagogia*, Bologna, Clueb, 2000.
 CAMBI F., *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
 CAMBI F., *Metateoria pedagogica*, Bologna, Clueb, 2006.
 CAMBI F., *Abitare il disincanto*, Torino, UTET, 2006.
 CAMBI F., SANTELLI BECCEGATO L. (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, UTET, 2004.
 CIVES G., *La filosofia dell'educazione in Italia, oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
 COLICCHI E., *Educazione Libertà Ragione*, Pisa-Roma, Istituti Editoriali Poligrafici Internazionali, 2000.
 ERBETTA A., *Il paradigma della forma*, Roma, Anicia, 1992.
 D'AGOSTINI F., *Analitici e continentali*, Milano, Cortina, 1997.
 D'AGOSTINI F., *Breve storia della filosofia del Novecento*, Torino, Einaudi, 1999.
 MANNO M., *Poligonia*, Palermo, Fondazione Fazio-Allmayer, 1998.
 METELLI DI LALLO C., *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio, 1966.
 MOLLO G., *La via del senso*, Brescia, La Scuola, 1996.