

DOSSIER. LA SCUOLA DI FIRENZE: 1950-2010. PROSPETTIVE DI UN BILANCIO

Un modello pedagogico ancora centrale

Franco Cambi

1. *Dal passato al futuro*

Il modello pedagogico della cosiddetta “scuola di Firenze” è stato un modello di impegno e caratura nazionale e internazionale, oltre che un modello complesso e evolutivo (dal 1950 a oggi), ma rimasto fedele a un razionalismo-critico aperto, di forte matrice deweyana – pur nelle sue significative trasformazioni – e di impianto etico-politico ben netto in relazione a valori-principi: quelli di democrazia, di libertà, di laicità soprattutto. Un modello sì che si è evoluto sulle proprie basi teoriche e politiche, ma che, al tempo stesso, ha dialogato e in modo costruttivo con le varie stagioni della cultura filosofica, pedagogica, politica degli ultimi sessant’anni, in Italia e non solo.

Tale modello è stato già negli anni Cinquanta uno dei settori-chiave della cultura pedagogica nazionale (con quello marxista, dialettico e ispirato al socialismo; con quello cattolico, sia nella versione spiritualistica, più metafisica, sia in quella personalista, più antropologica e esistenziale), ma lo è stato anche dopo, incrociando nuove esperienze di pensiero e sviluppandosi, a sua volta, in un fascio di modelli che ne hanno testimoniato sì l’inquietudine e l’apertura, bensì anche la volontà di tener ferma, in tale sapere evolutivo, la precisa tensione razionale, connessa alla criticità del sapere stesso e al suo esplicito impegno emancipativo (liberatore e democratico) rispetto tanto alla società quanto ai soggetti.

Possiamo dire che questo fronte pedagogico ha meglio e di più interpretato la crescita e l’articolazione dei saperi educativi, vincolandole a una riflessività costantemente attiva nel proprio ri-pensamento e nella propria ri-definizione. E qui sta proprio l’esemplarità stessa di questo fronte della pedagogia italiana. Esemplicità e storica e teorica, contrassegnata da un’immagine complessa del sapere di saperi che è oggi la pedagogia e da una sua elaborazione sempre più matura e costantemente organica.

Ma c’è un quesito da affrontare, oggi, nel XXI secolo ormai avviato e ormai profondamente nuovo, e per molti aspetti, rispetto ai decenni passati: tale mo-

dello è ancora attuale? Si colloca in modo costruttivo nell'Epoca? E in un'Epoca contraddistinta da ripensamenti e svolte e radicalizzazioni? Nel Tempo della Tecnica e della Globalizzazione, di una Crisi della Civiltà in modo esplicito e imminente, ha ancora una funzione chiave quel modello razionalistico-critico-emancipativo? Per rispondere alla domanda riattraversiamo i tre aspetti ricordati: la Tecnica, la Globalizzazione, la Crisi.

La Tecnica, diceva Heidegger, è, oggi, il nostro Fondamento. Ci trama, e ci possiede in ogni ordine dell'esperienza. E lo farà sempre di più. In ogni momento e luogo e "forma di vita". È forse il segnale più netto del Futuro. Connesso a speranze e rischi, tra l'altro già in atto. Speranze rispetto a malattie, a qualità del lavoro, a prolungamento della vita, a diffusione delle informazioni, perfino a rilanci di prospettive di democrazia sociale. Rischi di controllo e di omologazione delle coscienze, di restringimento del pensare/agire secondo un unico modello (regolato dalla riduzione dei fini ai mezzi e dall'efficacia produttiva), di livellamento delle culture e di perdita delle "differenze". Davanti a questo Moloch come si pone il razionalismo critico-emancipativo della pedagogia italiano-fiorentina? Con adesione e con sospetto, reclamando un agire/pensare dialettico che tenga sotto analisi e controllo, in modo costante, questo elemento-chiave del Mondo Attuale. Connettendo in modo organico Dewey e Marx e i francofortesi che hanno agito come nuclei strutturali e evolutivi nell'elaborazione di quel modello pedagogico. Con Dewey sottolineando che la tecnica vive con la scienza e questa è soprattutto metodo e riflessione sul metodo e quindi sapere critico, sempre, relativo a mezzi e a fini insieme. Con Marx ci dice che ogni tecnica o sapere è sempre storico e sociale e coperto sempre da un'ideologia, che alla fine lo incarna e lo domina: ideologia che va sempre smascherata e relativizzata. Coi francofortesi ci viene ricordato che va rilanciata una ragione dialettico-critica e anche utopica, che ora delegittimi e ora stimoli l'agire sociale e tutti i saperi, tenendo ferma la metacritica come modello cognitivo e la liberazione/realizzazione del soggetto e come uomo e come singolo, oltre che come *civis*, quale vettore utopico con funzione regolativa. Così rispetto alla Tecnica il modello maturo/evolutivo della "scuola di Firenze" si rivela come utile ancora.

E la Globalizzazione? Essa ha due volti. È fusione di culture e comprensione di esse in un dialogo reciproco; è pluralismo e differenza da tutelare e da integrare nella prospettiva dell' "uomo planetario". Il Mondo si unifica, ma così fa emergere le differenze e le obbliga a convivere. Al tempo stesso fa delle differenze un valore e non più un pericolo per l'identità e ne rimuove ogni gerarchia, poiché di ogni modello culturale si leggono sempre di più, nel confronto, i "pieni" e i "vuoti". Anche dei modelli più vittoriosi e ormai universali, come quello occidentale, in cui si esalta ancora e con forza la democrazia, ma di cui si rileva la volontà di sfruttamento di uomini e cose e il feticcio dell'iperproduzione costante, che poi produce distruzione dell'*habitat* ecologico. Nella pedagogia del "gruppo fiorentino" c'è accoglienza del pluralismo, c'è un impegno per l'interculturalità, c'è un richiamo all'ecologia, ma c'è anche il sospetto rispetto ai modelli di multiculturalità che hanno pro-

dotto ghetti e genocidi e hanno confermato pregiudizi che oggi dobbiamo riconoscere e rimuovere. Anche qui la matrice deweyana dà una buona regola e alimenta una critica complessa del modello-di-civiltà per potenziarne lo sviluppo in direzione più razionale/aperta, più liberale e democratica e comunicativa insieme. Come opera anche Marx come critico dell'ideologia (legata alle classi dominanti e ai loro interessi). E pure i francofortesi e la loro critica radical-dialettica e la loro ragione critico-utopica e in senso squisitamente antropologico si dispongono decisamente su questa frontiera. Tale modello plurale e flessibile si gioca bene nel e per rileggere la Globalizzazione e le sue prospettive nuove e complesse, e per leggerle criticamente e costruttivamente insieme. E lo sta facendo con le indagini già ricordate e col decostruzionismo (posto anche come rilancio ulteriore della critica radicale, ancora collocata tra smascheramento e de-universalizzazione). E molti lavori dei fiorentini lo provano, anche e proprio negli ultimi anni.

Poi la Crisi. Già esposta nel già detto. Da leggere come critica di una civiltà e come sua svolta, in un tempo che fa emergere nuovi orizzonti. Quello del Disincanto che è vivere pensare e agire senza Certezze, il che non significa senza verità, ma ricordando che tale principio è un *telos* e un compito, sempre; la verità ultima e *ne varietur* non ci appartiene, ci trascende e sta in un ordine di tipo tradizionale o onto-teologico che è, sì, garante di Ordine e Senso, ma che sta in un'altra dimensione rispetto alla nostra fatta di finitezza e precarietà, sempre e comunque. Quello del Postmoderno assunto come stile cognitivo e come universo valoriale: che accoglie il pluralismo e lo abita, che ad esso si conforma, che dal confronto fa emergere valori-fini più comuni e più saldi, più universali, quali i diritti umani, la democrazia aperta, la solidarietà, l'ecologia stessa. Un Postmoderno ormai al tramonto? No, se ne leggiamo gli strati più profondi: culturali e non solo filosofici in senso stretto. Quello della Crisi della Civiltà: tema già novecentesco, riletto allora tra "tramonto", "disagio", "aporie" e oggi rilanciato in modo più radicale su fronti quali il Capitalismo (che sta divorando se stesso); la Produttività (che distrugge radicalmente l'habitat e produce bisogni artificiali e anch'essi distruttivi); il Potere (che continua a produrre guerre e genocidi, davanti a una coscienza comune sempre più aliena rispetto a ogni forma di loro legittimazione e tolleranza).

E tutto ciò lo testimoniano le ultime opere teorico-filosofiche della scuola fiorentina, con le teorizzazioni della "pedagogia critica", con i suoi richiami al neopragmatismo, con l'analisi della struttura del discorso pedagogico e del "processo formativo", dell'intenzionalità assiologica, del rapporto economia/fomazione etc. Su su fino all'ecologia critica e alla cultura della pace. Anche su questo piano la tradizione pedagogica fiorentina, col suo modello plurale a aperto, continua ad essere un buon viatico.

2. *La sintesi aperta*

Il modello razionalistico critico della pedagogia fiorentina è stato caratterizzato in modo costante dall'apertura, da intendersi in duplice senso: come teori-

ca e come disciplinare. Tale sintesi aperta ha agito tra pragmatismo, marxismo, teoria critica e poi ermeneutica e decostruzionismo, mostrandosi attiva nelle trasformazioni della cultura filosofica, politica, pedagogica, ma anche scientifica, soprattutto in relazione alle scienze umane, e coordinando tali trasformazioni al principio razionalistico-critico. Ma ha agito anche sul piano dei saperi pedagogici, nell'ambito delle sue specializzazioni, dando corpo a una pedagogia-a-più-facce e tutte criticamente rilette su quel modello e, razionalistico-critico generale e, più o meno, tutte esecutrici di quel punto-di-vista teorico. Sono due aspetti che qui di seguito verranno esposti e esaminati.

Lasciamo qui da parte il modello teorico, già indagato di sopra e richiamato più volte nel suo pluralismo dinamico e critico e nella sua complessità integrante. Sofferamoci invece su quell'altra dimensione di apertura, fenomenologico-educativa e articolata in saperi educativi di caratura sempre nazionale e internazionale. Primo il fronte delle discipline o settori di frontiera con le altre scienze umane. A cominciare dalla psicopedagogia e dalla pedagogia sociologica e antropologica. Già in Borghi tale attenzione agli studi pedagogici di tipo psicologico era centrale, come lo era l'attenzione a quelli sociologici. Si pensi solo al suo rapporto con gli studi di Lewin, di Bowlby, di Allport e su su fino ad Adorno e alle sue indagini sul pregiudizio. Il pensiero borghiano si nutre delle scienze umane, riprese deweyanamente come fonti, ma anche interpretate *en pédagogie*, nei e per i processi educativi e ad essi correlandole criticamente. Si prendano quei testi borghiani e il loro tessuto critico apparirà in piena evidenza: e critico come riflessivo e come di sintesi. Ma la psicopedagogia avrà anche altri interpreti a Firenze, due in particolare: Lydia Tornatore e Leonardo Trisciuzzi. Due figure "esterne" alla "scuola", ma che hanno dialogato con le sue premesse e, pur da diversi punti di vista, le hanno rivissute. Si pensi solo alla centralità assegnata a Dewey dalla Tornatore, come ebbi a ricordare in un mio intervento di molti anni fa. Un Dewey sì cognitivizzato ma in modo appropriato e rilanciato nel cognitivismo stesso come regolatore efficace di quel settore di studi (rispetto a Piaget e a Vygotskij stesso). Si pensi alla dimensione sociale della psicopedagogia sperimentalistica e cognitivista di Trisciuzzi che lo pone in significativa sintonia con quella borghiana, ad esempio. Come è stato ben rilevato da Fratini nel saggio contenuto nel volume di studi in onore di Trisciuzzi, apparso presso l'ETS. Ma lo stesso Fratini è figura precisa di questa tradizione di studi e di una loro coltivazione dentro un paradigma deweyano e razionalistico-critico, già dal suo saggio su Bettelheim fino ai vari contributi sulla psicoanalisi e poi, a fianco di Trisciuzzi e in proprio, sulla pedagogia speciale. Tradizione oggi ripresa in varie forme e su frontiere diverse da Boffo, Guetta, Mancaniello.

Anche l'antropologia culturale è stata tenuta ferma nel costruire un modello di scienze dell'educazione connesse a una pedagogia critica. E qui ricordo il lavoro di Giovanna Campani, un po' anche del sottoscritto e poi di Clara Silva, come prima di Gastone Tassinari (per la didattica in particolare). Possiamo fermarci qui: ma siamo davanti a un terreno di studi e di posizioni da meglio indagare e ricollegare a quella pedagogia critica deweyana sì, ma non solo.

Poi la pedagogia sociale, che è stato terreno di indagine di molti studiosi fiorentini dopo-Borghi. Di Santoni Rugiu, saldata al marxismo critico. Di De Sanctis, connessa al paradigma gramsciano. Poi i più giovani: Federighi, allievo e continuatore di De Sanctis che ha sviluppato una teoria e una pratica di educazione degli adulti di rango internazionale, capace di dialogare con l'economia e con le trasformazioni della società stessa e dei soggetti che la abitano. Simonetta Ulivieri che ha, invece, sviluppato una precisa pedagogia di genere, ma si è interessata anche alla pedagogia degli emarginati, a cominciare dall'infanzia. Ambito che contrassegna anche l'indagine, relative al corpo e alla mente del bambino e non solo, tipica di Daniela Sarsini. Pedagogia sociale coltivata oggi anche da Rossella Certini ad esempio, da Macinai e altri. Ma su questo piano restano centralissimi i contributi di Santoni e di Orefice. Santoni nella sua polemica antipedagogica riporta i saperi educativi nel concreto, empirico e storico, e sempre storico-sociale, assegnando alla storia sociale dell'educazione il ruolo di paradigma non solo storiografico bensì anche e particolarmente pedagogico. E mostrandolo all'opera in un fascio di ricerche storiche, ma di significato anche teorico. Quanto a Orefice, di formazione napoletana e collaboratore di Laporta, il suo DNA teorico è stato da sempre vicino al modello deweyano-fiorentino, poi – arrivato a Firenze – ha sviluppato in modo più organico e complesso questo paradigma sociale, affrontando sia l'“ambiente” sia il “sistema formativo integrato” etc., assegnando così alla pedagogia sociale uno spessore sì politico e istituzionale, ma anche organicamente riflessivo: ancora deweyano possiamo dire .

Sulla frontiera storica e storico-teorica o istituzionale si sono disposti allievi di Borghi (Ragazzini), di Santoni (Betti), di Laporta (Di Bello) che hanno sviluppato, in vari modi, quella “storia sociale dell'educazione” che è stato un modello di indagine coltivato dalla scuola fiorentina. In cui su questo fronte ha agito da vera animatrice e formatrice di giovani studiosi Tina Tomasi, su cui si è tornati a riflettere a Firenze già nel 1994 con i testi raccolti nel volume su *I silenzi dell'educazione* e che ha coltivato una storiografia etico-politica di matrice azionista ma sviluppata poi attraverso vari modelli interpretativi più aggiornati. A cavaliere tra analisi storica e sociale si è collocato Enzo Catarsi, che ha fissato aspetti educativi e istituzionali nuovi nell'ambito della scuola fiorentina: il nido e la formazione dei docenti ad esso relativi, poi la famiglia e la genitorialità, la lettura come primaria e autentica prassi formativa, pur regolandoli sempre su quell'*identikit* teorico di marca deweyana aggiornato attraverso elementi ulteriori (la decostruzione di Pourtois, ad esempio).

Anche sugli altri fronti dei saperi pedagogici riletti sotto l'egida del deweyismo fiorentino si soffermò il testo elaborato nel 1995 come sintesi delle frontiere attuali dell'educazione rilette nel Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Lì venivano affrontate le aree della didattica (con Tassinari, Pescioli, Calvani), della pedagogia sperimentale (con Corchia), della speciale (con Fratini e oggi poi con Zappaterra), al gioco e all'animazione (con Staccioli e anche Romina Nesti), la storia della scuola etc. E da lì si ricava bene l'immagine matura e articolata di quel paradigma “fiorentino” e del suo “congegno” teorico-scientifico qui fenomenologicamente messo a fuoco e fissato nella sua interna articolazione.

3. *Col Moderno, nel Postmoderno e...dopo.*

Torniamo ora al quesito fondamentale già posto: questo modello pedagogico, così legato al Moderno, avrà una funzione nel tempo storico attuale, così nuovo e così aperto (come già ricordato)? Potrà avere una continuità? Un futuro? Riprendiamo ora tale discorso enucleando gli elementi teorici e strategici che ne hanno guidato il cammino per sondarne la possibile futuribilità.

Primo. La costante revisione/arricchimento/sviluppo del modello teorico secondo proprio un aspetto di riflessività metateorica. Aspetto che si è imposto via via in modo anche più formale nella “scuola”, dipanandosi sia rispetto alle scienze dell’educazione sia in relazione al suo controllo più squisitamente filosofico. Già in Santoni o in Izzo tale ottica riflessiva era presente sia pure secondo prospettive diverse. Poi nell’evoluzione degli anni Ottanta e Novanta tale fronte si è imposto come più centrale, con nuove voci e sollecitato anche da nuove esperienze teoriche (l’analitica, lo strutturalismo, l’ermeneutica critica) e sempre più calibrato intorno alla complessità di tale discorso. La metateoria ha svolto un ruolo di autoregolamentazione proprio della complessità/varietà/articolazione del pensare l’educazione oggi: e su questo fronte gli “eredi” più attuali della “scuola” hanno fatto la loro parte.

Secondo. La teoria dinamica e integrata. Già in sé aperta al futuro e a un futuro ricco di bisogni pedagogici, e sempre di più. Come già da qui e ora si prospetta come possibile: anzi forse come certo. In una società sempre più pluralistica, più “liquida”, più complessa e inquieta. Che ha bisogno di interfacciare Tempo Storico e Modello Teorico in modo aperto e flessibile e innovativo. Ma questo interfaccia sta già nella matrice deweyana della “scuola”. E oggi anche in quella moriniana di cui si è fatta interprete ed ha assunto come ulteriore paradigma integrativo.

Terzo. La tenuta internazionale del modello. Lo abbiamo già detto, ma vale ripeterlo. Partendo dai suoi autori maggiori (Dewey e Marx, poi i francofortesi, poi i modelli critico-radicali dello psicanalismo, dell’ermeneutica, del neopragmatismo del decostruzionismo) che hanno alimentato quel razionalismo critico allagandone i confini e sofisticandone l’*identikit* su su fino agli anni Duemila. E al suo dialogo con Morin.

Quarto. La tensione critico-utopica. Sempre più si è fissata come struttura e compito della pedagogia, intesa nella sua complessità e di “congegno” e di funzione. Utopia dell’emancipazione e utopia della pace (tra Borghi e Capittini). Utopia della giustizia in una democrazia *in progress*. E utopia profetica così intrinseca alla Grande Sfida della Civiltà attuale chiamata a ripensarsi e sempre più radicalmente rispetto ai propri fini e ai propri mezzi.

Quinto. L’axiologia laica. Centrale e permanente. Da Borghi fino a oggi. E che intride la politica ma anche l’epistemologia e si manifesta come elemento portante di tutto quel modello pedagogico. Un’axiologia democratica e emancipativa che si è fissata proprio come “stemma” di tale costruzione teorico-pratica intensamente evolutiva.

Sono questi i fattori che animano il “congegno” pedagogico fiorentino? Sì, a ben guardare. E sono fattori che ne evidenziano insieme la complessità e la stessa epocalità. Ma anche l'attualità

4. *Convergenze internazionali ieri, oggi e...domani.*

Il modello pedagogico fin qui delineato ha svolto anche un ruolo di crocevia tra varie esperienze pedagogiche che li hanno trovati una loro sintesi dinamica. Mai eclettica e sempre critica. Ponendosi un po' come filtro appunto dinamico di tutto un dibattito anche internazionale, rivissuto e interpretato al tempo stesso e con preciso acume e teorico e etico-politico. A partire dal “suo” Dewey ripensato in modo organico e aperto, in modo da farne emergere anche elementi più apparentemente marginali ma centralissimi nel suo modello maturo di pedagogia. Così anche accadeva rispetto a Marx e a Gramsci: ripresi con libertà critica e sviluppati nelle loro potenzialità pedagogiche, ora rispetto al ruolo formativo del lavoro ora rispetto a quello della cultura vissuta nella società civile. Così tra Borghi e Visalberghi e Laporta da un lato, con Santoni, Broccoli e De Sanctis dall'altro, ma tenendo conto anche di posizioni intermedie, come quelle rispetto al ludiforme di Visalberghi o all'“autogestione delle comunità” di Laporta. Tutte posizioni che dagli anni Sessanta e Settanta si sviluppano anche con altri confronti nei decenni successivi, ma già a partire dai maestri più originari della “scuola”. E Borghi insegna con i suoi richiami ad Adorno poi anche a Proust e alla sua sensibilità formativa. Qui è già attivo un aggiornamento della teoria della “scuola” che poi procederà verso la *vague* ermeneutica e decostruzionista con autori anche più giovani (come Mariani). Ma sono temi che circolano anche nelle pagine di “Scuola e Città” negli anni Ottanta e Novanta, ormai rivista romana ma con un sensibile profilo teorico ancora “fiorentino”.

Negli anni Novanta e nell'avvio del XXI secolo sono i richiami al pragmatismo-neo e alla pedagogia critica che rilanciano incroci internazionali. Sono infatti, modelli che operano a fondo nella cultura di quei decenni rinnovando temi di indagine e modelli teorici di riferimento, pur saldandosi sempre a una dimensione razionale e critica, ora e qui ulteriormente affinata e rinnovata. E al gruppo fiorentino fanno capo, su questa frontiera, una serie di pubblicazioni che si aprono e nettamente a questo dialogo con le frontiere internazionali della ricerca e portandovi arricchimenti e affinamenti non marginali.

Proprio in questa ottica di crescita e di dialogo, di apertura e di innesto si è al tempo stesso tenuto fermo quel modello deweyano da cui i “fiorentini” avevano preso le mosse e che ancora continuano a considerare la propria matrice e un po' la propria guida primaria. E su Dewey sono tornati a più riprese in questi anni anche di nette e intense aperture. Si pensi solo al numero 1 di “Studi sulla Formazione” del 2003 dedicato a Dewey e alla sua attualità, ma anche al *Dewey in Italia* curato da Maura Striano e dal sottoscritto. Col numero 1-2 del 2007 si è indicato in Morin un nuovo e significativo interlocutore: il dossier infatti porta il titolo *Sulle orme di Edgar Morin*.

E domani? Niente possiamo dire di certo e di sensato. Possiamo solo indicare la permanenza fin qui di alcune categorie chiave che, forse, potranno guidare anche la pedagogia di domani. E sono le categorie più formali della complessità, della dialettica, della mediazione (alla Adorno e non solo), della trensazione o quelle più tematiche e empiriche della ecologia e del dialogo, come pure della cura e della mente plurale e molte altre ancora. Categorie che vengono dal passato ma già pienamente orientate verso il futuro e capaci di illuminarne le frontiere più avanzate e mobili nel dibattito in corso e a venire. Di esse i più giovani studiosi fiorentini continuano ad essere sostenitori e attori teorici e strategici. Come lo è la rivista “Studi sulla Formazione “ che dal 1998 si è posta come fulcro della ricerca del Dipartimento fiorentino e come erede attiva e aperta di quella tradizione e teorica e etico-politica.

Bibliografia essenziale di riferimento

- G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971
F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta 1950-1975*, Napoli, Liguori, 1982.
F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi dell’educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
F. Cambi, P. Orefice, D. Ragazzini (a cura di), *I saperi dell’educazione.*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.
G. Cives, *La filosofia dell’educazione in Italia oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1978.
D. Ragazzini, *Dall’educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.
“Studi sulla Formazione”, 1998-2012.
T. Tomasi, *Scuola e pedagogia in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1977.