

# Ideologia progressiva e pedagogia militante nella “Scuola fiorentina”

*Enzo Catarsi*

La Scuola fiorentina si caratterizza storicamente per aver proposto una pedagogia eticamente impegnata ed alimentata da una ricca e costante ricerca storico-teoretica, orientata, in particolare, a studiare il rapporto tra ideologia e pedagogia, e che, anche per questo, ha indotto diversi suoi autorevoli esponenti ad impegnarsi sul territorio, con iniziative dall'evidente carattere politico-sociale. L'apporto fondamentale viene certamente dalla rivista “Scuola e Città”, che all'inizio influenza fortemente la “linea” della pedagogia fiorentina e che fin dal primo fascicolo, uscito nel marzo 1950, intende presentarsi come palestra del dibattito che si sta sviluppando nell'Italia del dopoguerra ed alternativa alle posizioni del partito di governo che ha portato la scuola ad essere «una miseranda e troppo dispendiosa parodia». Un contributo particolarmente significativo viene da Ernesto Codignola, che fonda la rivista e che rileva con chiarezza, fin dal suo primo editoriale, che appare utile rimanere ancorati alla propria tradizione, pur avvalendosi anche dell'apporto di pedagogisti di altri paesi, che può rivelarsi un contributo essenziale anche per superare le difficoltà che la scuola italiana sta vivendo in quegli anni.

## *Democrazia e “americanismo” pedagogico*

La rivista fiorentina si impegna in particolare a favore della laicità della scuola, com'è evidente da diversi articoli, che evidenziano il significato civile di questo elemento, che contraddistinguerà storicamente tutta la pedagogia fiorentina. Al contempo si interessa in particolare al rapporto tra scuola e società ed anche per questo parecchie delle sue pagine sono destinate ad esaminare criticamente – e talvolta anche in maniera duramente polemica – la politica scolastica del governo centrista ed a rivendicare la libertà della scuola pubblica da ogni ingerenza confessionale. Oltre a questo, però, il periodico pubblica articoli interessanti su argomenti specialistici quali il prolungamento dell'obbligo scolastico, la formazione iniziale ed il reclutamento degli insegnanti, l'orientamento scolastico e professionale, etc.

*Scuola e Città*, d'altra parte, come ha autorevolmente rilevato Lamberto Borghi – che per diversi decenni è l'esponente di punta della pedagogia fiorentina – non si occupa solamente della «dimensione politico-sociale dei processi della organizzazione e del funzionamento della scuola», ma cerca anche di elaborare con

metodo scientifico e rigore filosofico una propria autonoma teoria dell'educazione. Borghi sostiene infatti che questo duplice impegno sui temi dell'innovazione istituzionale e politica ed al contempo di capacità di distacco e di riflessione teorici costituisce «la chiave interpretativa dell'attività della rivista» (Borghi, 1980, 114-115). Fin dalla sua denominazione, in effetti, la rivista intende sottolineare i suoi contenuti ideali e programmatici, indicandoli appunto nello stretto rapporto che deve intercorrere tra l'educazione e la politica, tra la scuola e la polis.

Scuola e Città rappresenta quindi un vero e proprio organo di «modernizzazione della cultura pedagogica», anche se al momento del suo apparire non si sottrae a critiche feroci che la accusano di ingenuità se non di farsi strumento della conservazione, presentandosi essa come alfiere non solo degli ideali democratici ma anche dell'ideologia dell'«americanismo pedagogico», desunto in particolare dal pensiero deweyano alla cui ombra si spendono speranze di rinnovamento ma che talvolta viene anche strumentalizzato a fini di conservazione. John Dewey rappresenta in effetti il «teorico guida» della rivista e viene fatto conoscere in Italia in special modo per il contributo di due autorevoli collaboratori come Aldo Visalberghi e Lamberto Borghi.

Tale valido apporto teorico è alla base della teoria pedagogica sviluppata negli anni dalla rivista, che contribuisce in maniera determinante alla provincializzazione della cultura pedagogica italiana e contribuisce a far sì che quest'ultima si confronti con quella europea e con quella americana. Ciò avviene in effetti attraverso l'incontro con Dewey e con l'attivismo e contribuisce a portare la ricerca pedagogica ad operare secondo canoni più impegnati e scientifici di quanto non avesse fatto la pedagogia idealistica. L'esperienza di questi primi anni è indubbiamente alla base della elaborazione di un atteggiamento di sperimentazione globale che caratterizza la rivista negli anni successivi e che influenzerà anche la «scuola fiorentina», fondandosi, appunto, sul legame tra «progettazione educativa e filosofia dell'educazione, mezzi e fini, sperimentazione educativa e teleologia». Ed è appunto in questa globalità del discorso che – come ha fatto Franco Cambi (1982) – occorre individuare l'innovazione più profonda del clima pedagogico italiano, che si avvale di Dewey e dell'americanismo utilizzandolo anche come «mito politico», ma usando in definitiva questo incontro per fecondare poi progressivamente i germi del nuovo interesse scientifico per il mondo dell'educazione.

Lamberto Borghi è uno degli attori principali di questo processo e il suo ruolo di direzione della pedagogia fiorentina è ovviamente alla base degli orientamenti che questa viene ad assumere, incontrando in alcuni casi la critica dura dei marxisti italiani che rimproverano alla rivista ed alla pedagogia fiorentina una buona dose di ingenuità. La critica dei marxisti italiani al pensiero deweyano, in effetti, è assai dura e talvolta anche pregiudiziale, tanto da non capire – come ha rilevato lucidamente Dario Ragazzini – «che il pragmatismo pedagogico apriva una pagina nuova dopo l'idealismo pedagogico nel campo dell'educazione, una pagina nuova per le tematiche e le strumentazioni delle scienze «umane» che, nel bene e nel male, venivano introdotte e per le forze che mettevano in moto» (Ragazzini, 1976, 24).

È chiaro che la polemica che vede contrapposti alcuni studiosi marxisti – in particolare Lucio Lombardo Radice e Dina Bertoni Jovine – ed i “deweyani”, fra cui i fiorentini, costituisce uno spaccato interessante per studiare la politica culturale del Pci nel dopoguerra e più specificamente per esaminare l’atteggiamento dei comunisti nel dibattito su Dewey e sull’attivismo. Dopo una prima attenzione storiografica degli anni Settanta – basti ricordare l’interessante saggio di Ragazzini a cui abbiamo fatto riferimento ed il lavoro di Cambi sulla Scuola di Firenze – l’argomento ha perso di interesse e meriterebbe oggi di essere ripreso ed approfondito, anche alla luce del nuovo clima culturale che favorisce nuove e forse anche meno condizionate ipotesi interpretative. Comunque a rileggere quelle pagine pare proprio di dover sottolineare il grande significato di quel dibattito, rilevando al contempo come quell’aggettivo «provinciale», con cui Lombardo Radice definiva la posizione di “Scuola e Città”, sia stato forse troppo enfatizzato, in primo luogo da Lombardo Radice stesso ma poi anche, negli anni successivi, da coloro che si sono occupati del problema.

Quelle polemiche a cavallo tra gli anni Quaranta e Cinquanta furono tutt’altro che insignificanti ed oziose: «furono – come ha scritto Dario Ragazzini – il segno dello sforzo interno al movimento democratico di chiarificare se stesso di fronte a un terreno di lotta (scuola e pedagogia) fino ad allora trascurato e viepiù emergente, di fronte al quale si trovava privo di strumenti e perciò (anche se non solo per quello) più timoroso e incerto» (Ragazzini, 1987, 67). Inoltre è senza dubbio da rilevare che non fu un dibattito tra sordi e che le ragioni degli uni aiutarono gli altri a capire meglio il senso del contendere e degli argomenti polemici utilizzati. Non per niente lo stesso Lombardo Radice riconoscerà molti anni più tardi – con l’onestà intellettuale che l’ha sempre contraddistinto – i limiti delle proprie posizioni e la ricchezza derivatagli dal confronto che studiosi che non stavano dall’altra parte ma che erano impegnati nella medesima ricerca di strade per rinnovare la società nel rispetto delle persone.

### *Scuola e società: l’impegno sul territorio*

La scuola fiorentina si caratterizza però anche con una chiara attività militante, che si esplicita in particolare con l’impegno per la promozione di Scuola-Città Pestalozzi, che viene pensata per dare un contributo al rinnovamento della scuola italiana, tradizionalmente autoritaria e centralistica, immettendovi un sano spirito democratico che porti ad un reale coinvolgimento dei bambini e ad un apprendimento di tipo collaborativo. Il promotore dell’esperienza Ernesto Codignola deve però scontrarsi fin dall’inizio con ostacoli burocratici di ogni tipo e con la tiepidezza – che si trasforma talvolta in vera e propria ostilità – del Ministero della Pubblica Istruzione, che alla fine si limita ad accordare il riconoscimento della “differenziazione didattica”. Il desiderio codignoliano di poter costruire una rete scuole-città abortisce quindi fin dall’inizio, visto che anche un iniziale tentativo di collaborazione con la scuola di San Gersolé non aveva dato i frutti sperati, tanto che Maria Maltoni che

negli anni iniziali fa parte dell'organismo direttivo di Scuola-Città Pestalozzi se ne allontana ben presto.

L'unica esperienza a cui si riesce a dar vita è quindi quella del quartiere Santa Croce, dove vive ancora oggi. La stessa ubicazione fisica della scuola non è senza significato: il quartiere è nell'immediato dopoguerra sede delle peggiori degenerazioni sociali, dalla prostituzione, al mercato nero, alla delinquenza giovanile e la decisione di costruirvi una scuola innovativa ha un indubbio significato politico e civile, come peraltro ha ricordato lo stesso Tristano Codignola (1977, 168; per questa caratterizzazione "civile" della scuola fiorentina cfr. anche Laporta, 1960, XC). La scuola viene quindi vista come uno strumento per cercare di ripristinare una vita normale fondata sui valori della convivenza civile e per combattere i mali sociali. Lo stesso Ernesto Codignola tiene a precisare fin dall'inizio la motivazione "civile" alla base dell'istituzione della scuola: «La sua apparizione fra le rovine ancora fumanti di Firenze ha simboleggiato la ferma volontà del popolo italiano di risorgere a nuova vita e di riprendere la missione di civiltà che ha caratterizzato i periodi più luminosi della sua storia» (Codignola, 1950, 407).

Il carattere civile, in effetti, alimenta la realtà di Scuola-Città, che si presenta come originale esperienza di educazione popolare ma che al contempo contribuisce anche all'approfondimento del rapporto tra ideologia e pedagogia, contribuendo alla elaborazione di una pedagogia laica, come ha ben messo in evidenza Franco Cambi: «Una triplice identità – o una triplice funzione – sta alla base dell'esperimento di Scuola-Città Pestalozzi, anzi, sta inscritta proprio nelle sue origini. Quella di essere un'«esperienza di educazione popolare»; quella di essere stata un momento – consapevole e deciso – del risveglio civile dell'Italia tra '44 e '45, tra Liberazione e dopoguerra; quella di essere – e di esserlo stata in modo ininterrotto – un laboratorio di pedagogia e di pedagogia laica in modo specifico» (Cambi, 1996, 134).

Questa esperienza, fra l'altro, ci pare di poter dire, rappresenta emblematicamente la cifra peculiare della pedagogia fiorentina, orientata da una evidente laicità, lontana però da ogni settarismo e da un marcato impegno etico e politico orientato a promuovere una vera e propria pedagogia dell' "emancipazione". Molti sono gli studiosi che danno un contributo in questa direzione nel corso degli anni Sessanta e Settanta, da Antonio Santoni Rugiu a Filippo Maria De Sanctis, Lydia Tornatore, Leonardo Trisciuzzi, Gastone Tassinari, Domenico Izzo, Mario Valeri, Demiro Marchi, Idana Pescioli (Cambi, 2006).

### *Sapere pedagogico e coraggio dell'utopia*

In questo contesto, nella prospettiva di una testimonianza che spero possa essere di una qualche utilità, si staglia la figura di Tina Tomasi, che mi è stata maestra nel Magistero fiorentino negli anni a cavallo tra Sessanta e Settanta, avendo io studiato in via del Parione dal 1969 al 1973, laddove, peraltro, ho avuto la fortuna di avvalermi anche dell'insegnamento di Mario Alighiero Manacorda, come avrò modo di scrivere di seguito.

Tina Tomasi mi ha avviato agli studi storici educandomi ad un chiaro razionalismo critico, alla base di un pensiero divergente che consente di andare oltre l'esistente per progettare scenari altri. La ricerca storica, in questo caso, è messa al servizio di un impegno politico ed etico, teso a disvelare la "storicità" dell'essere umano e dello stesso processo educativo. Tale consapevolezza è alla base del mio successivo impegno di pedagogo, teso a studiare la prima e la seconda infanzia viste come stagioni essenziali per promuovere eguaglianza tra i futuri cittadini e dunque per coltivare la democrazia.

A ciò concorre, evidentemente, l'attenzione per le *Ideologie libertarie*, che Tina Tomasi (1973) nutre in maniera originale ed in cui mi coinvolge nel momento della scelta dell'argomento per la tesi di laurea. Personalmente, in effetti, avevo in mente un lavoro su *Mario Alicata e la scuola media unica*, su cui avevo già fatto una ricerca per una tesina necessaria per un esame. Al riguardo avevo già accumulato molto materiale e schedato le annate de *L'Unità* dal 1955 al 1962. Nonostante ciò fui molto attratto dalla proposta di Tina Tomasi di studiare la figura di Gracco Babeuf, anche in virtù del fatto che avevo già fatto ricerche sul tema per esami con Carlo Francovich e la stessa Tomasi. Ecco quindi che la mia tesi di Laurea viene intitolata a *Gracco Babeuf e l'educazione dei figli*, con una attenzione particolare per l'educazione concepita illuministicamente come strumento per la promozione dell'eguaglianza

In questo modo maturo interesse per le ideologie libertarie – in effetti un capitolo del libro di Tomasi sarà dedicato a Babeuf – unitamente alla convinzione che il sapere pedagogico deve alimentarsi del coraggio dell'utopia (Tomasi-Genovesi, 1985) e della consapevolezza del bisogno della imprescindibile presenza dell'intenzionalità nel processo educativo. Anche per questo Tina Tomasi propone di utilizzare la categoria della ideologia in una prospettiva euristica, partendo da una concezione positiva della vita che pone anche a fondamento di una educazione libertaria ed antiautoritaria ma anche comunitaria. Un tale modello educativo si fonda, evidentemente, su una concezione fortemente positiva dell'uomo e fondante per una pedagogia emancipatrice che non si limita a prendere atto della realtà esistente, ma si impegna intenzionalmente e razionalmente per trasformarla. A tale proposito Giovanni Genovesi (1994, 144) scrive giustamente: «l'unica possibilità di fare educazione e di fare un discorso sull'educazione è quello di esercitare una costante critica all'ideologia, una critica a tutto ciò che è sovrastruttura, per affrontare la realtà nella sua globalità». L'impegno del pedagogo, in effetti, non può consistere in un ridimensionamento ragionieristico dell'esistente, bensì in un impegno progettuale che miri a migliorare la realtà, con l'apporto costante di valori di riferimento intesi come ideali regolativi.

Tale tensione progettuale positiva è ciò che caratterizza il sapere pedagogico, che deve alimentarsi del coraggio dell'utopia, in grado di consentirle di divenire la «scienza del da farsi». La progettazione pedagogica si caratterizza, per molti versi, come progettazione utopica, in quanto parte dall'analisi della realtà fattuale, impregnata dagli aspetti antropologico-culturali che la contraddistinguono, per prospettare l'acquisizione di saperi e competenze in grado di migliorare gli esseri umani e la società più in generale.

L'utopia, pertanto, ed il coraggio di avvalersene, debbono orientare il sapere pedagogico, progettuale ed orientato al futuro eppur consapevole della sua storicità e della impossibilità di raggiungere completamente tutti gli obiettivi di cui ci si propone il raggiungimento. È in effetti impensabile poter realizzare compiutamente e completamente tutti gli obiettivi ideali a cui guardiamo. Ciò significherebbe, in qualche modo, l'arresto definitivo della storia e la fine dell'esistenza degli uomini.

Ciò detto, d'altra parte, occorre avere chiaro che il processo formativo è da concepire come sempre aperto e problematico e "intenzionato". Esso, infatti, deve tendere sempre verso un traguardo, un "ideale regolativo", declinato, evidentemente, in obiettivi specifici ed intermedi, in maniera da poterne verificare il raggiungimento, anche parziale. Ecco perché il professionista dell'educazione deve avere – sempre e comunque – il "coraggio dell'utopia", proprio per non lasciarsi condizionare da prospettive deterministiche e per poter pensare sempre mondi "altri", migliori di quello in cui viviamo. Ciò non significa, peraltro, precludersi la possibilità di monitorare continuamente il processo formativo, in maniera da verificarne il successo insieme a coloro che apprendono e che lo costruiscono.

Anche sulla base di questa iniziale formazione storica, che mi ha fortemente convinto della storicità dell'educazione e dell'essere umano, sono anche convinto che l'intenzionalità si caratterizza come forma mentis del professionista dell'educazione, che fa della cura e della regia le strategie fondanti del suo operare. Ovviamente, al riguardo, occorre fare attenzione anche alle convenzioni linguistiche, che poco interessano – in qualche caso anche giustamente, perché non è il caso di cercare legittimazione per mezzo di un linguaggio criptico e corporativo – alla pedagogia, ma che in taluni casi possono creare equivoci. Occorre in altri termini che noi esaltiamo la cura come categoria dell'educativo, evidenziando il suo contributo alla conquista dell'autonomia da parte del soggetto. Il professionista dell'educazione, allora, deve avere cura del soggetto, ma mai prendere in cura il soggetto. È questo un limite del vocabolario – ma anche dell'agire che, ovviamente, ne è la fonte – degli operatori sociali: l'atto iniziale del loro impegno professionale viene solitamente definito «presa in carico». Francamente mi pare inaccettabile, proprio perché accentua la dipendenza del soggetto "trattato" rispetto al professionista che, al contrario, deve avere come scopo prioritario quello dell'autonomia della persona con cui lavora. Il maestro più bravo per dirla in estrema sintesi, è colui che sa rendersi inutile.

Questo non significa, peraltro, sottovalutare il ruolo di mentore del professionista dell'educazione nei confronti dell'educando. Molto probabilmente è però più opportuno rappresentarlo come un "regista" piuttosto che come una "guida", ad evitare possibili equivoci che potrebbero insorgere. Questo anche alla luce del fatto che il sapere pedagogico è un sapere squisitamente progettuale e proprio per questo punta alla elaborazione di modelli o, comunque, di mete ideali. Il processo formativo, sempre ed in ogni caso, presuppone una concezione della vita e dell'uomo, come è dato vedere anche nella storia dell'educazione, dove si sono succeduti diversi "modelli" di uomo: dall'

“uomo di natura” roussoiano, all’ “uomo onnilaterale” marxiano, all’ “uomo democratico” deweyano e molti altri ancora.

È chiaro che il prefigurare tali modelli presuppone la intenzionalità dell’educatore ed il rigetto di un relativismo culturale assoluto che, alla fin fine, sembra anche negare qualsiasi possibilità di categorizzazione. Altrettanto evidente è che il lavorare per la promozione di un uomo onnilaterale e democratico – come a noi pare giusto – non significa in alcun modo imporre un modello. Anche perché, come la realtà ci ha insegnato più volte, è impossibile – oltre che ingiusto – imporre un “modello”, che ognuno deve invece condividere ed elaborare come proprio, concorrendo alla sua costruzione. Allo stesso modo palese, proprio per l’innervatura utopica del sapere pedagogico, è che occorre anche presentare e ricercare mondi “altri” – anche da un punto di vista tecnico e professionale – e dunque non accettare supinamente l’esistente, dandone per scontata la persistenza nei secoli.

### *Umanesimo marxiano e Personalismo laico*

Nella prospettiva della testimonianza, che questo scritto è venuto assumendo, mi pare giusto ricordare anche il contributo che alla mia formazione ha dato l’insegnamento di Mario Alighiero Manacorda, che è stato al Magistero fiorentino nel 1971 e nel 1972. Di quel periodo ricordo l’impegno sui testi marxiani, con l’aiuto di un giovane Franco Cambi che gli faceva da assistente e con cui ho avuto la ventura di frequentare un seminario. Rammento, in effetti, l’apporto di entrambi, quando ci invitavano ad una analisi filologica dei testi. In particolare ricordo una lezione di due ore durante la quale Manacorda ci tenne su due righe della *Ideologia tedesca*, aiutandoci, in questo modo, a conoscere e ad apprezzare la dimensione “umanistica” del marxismo, esplicitata fin dagli scritti giovanili marxiani e – appunto – dall’ *Ideologia tedesca*.

Nel nostro paese la lettura pedagogica di Marx, realizzata all’inizio degli anni Sessanta, proprio da parte di Mario Alighiero Manacorda, avrebbe consentito di valorizzare assai più di quanto non sia stato fatto quello che può essere definito l’ “umanesimo marxiano” e l’interesse per i valori legati alla persona. Lo stesso studioso lo ha sottolineato esplicitamente affermando in un importante convegno fiorentino: «Anche alla mia lettura risultava un Marx straordinariamente sensibile ai problemi della persona umana» (Manacorda, 1987, 78). In effetti le letture dei classici del marxismo di quegli anni – scrive giustamente Giorgio Bini (2001, 285) – «riguardarono prima di tutto la questione filosofica e pedagogica dell’ *onnilateralità* dell’uomo (della persona) come conquista finale di un processo di liberazione dal lavoro diviso. L’ *onnilateralità* valeva anche come principio regolativo».

La finalità educativa indicata dal marxismo, infatti, viene individuata prioritariamente nella costruzione dell’uomo onnilaterale (Manacorda, 1966) poi meglio specificato da Antonio Gramsci nell’ uomo rinascimentale leonardiano. «L’uomo moderno – scrive, infatti, quello che possiamo definire il più significativo studioso italiano del Novecento, in una lettera alla moglie del

1932 – dovrebbe essere una sintesi di quelli che vengono ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando, per dir così, l'uomo italiano del rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci divenuto uomo-massa o uomo collettivo, pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale» (Gramsci, 1965, 654). Gramsci è fortemente convinto della ipotesi dell'uomo leonadiano, tanto che, nella medesima lettera, ricorda alla moglie che a questo nome avevano pensato per il figlio che poi, invece, avevano chiamato Delio.

È appunto questa lezione marxianamente "umanistica" che mi ha indotto da sempre a riconoscere e ad apprezzare quello che in quegli anni veniva definito il rapporto tra struttura e sovrastruttura, che io ho sempre concepito in una prospettiva dialettica allora non scontata, visto l'approccio deterministico dei molti che allora assegnavano esclusiva priorità al fattore economico-strutturale. Ciò mi ha portato a maturare una costante attenzione per il tema della persona, delle sue emozioni e dei suoi affetti, storicamente sottovalutati da una cultura laica volta a privilegiare unicamente la dimensione sociale.

È vero, in effetti, che l'attenzione per il tema della persona è stata storicamente appannaggio, in Italia, della cultura cattolica; questo è tanto più vero per l'ambito pedagogico, dove il personalismo "cattolico" ha alimentato per molti decenni il pensiero di pedagogisti illustri ed accademicamente autorevoli. Solo più recentemente, con gli anni Settanta, abbiamo assistito ad un processo progressivo di laicizzazione, che ha consentito il superamento del carattere eminentemente metafisico del personalismo.

Ciò ha portato anche ad una problematizzazione della nozione di persona, fino ad allora collocata in una prospettiva esclusivamente metafisica ed anche al dialogo con altre filosofie antropologiche contemporanee. Queste ultime, in effetti, a cominciare dal marxismo e dall'empirismo, hanno promosso un approfondimento del concetto di persona, che ha posto con forza la questione del soggetto e della sua costruzione ed autodeterminazione.

Anche per questo, quindi, non mi sembra contraddittorio il voler lavorare per la costruzione di un personalismo laico, che tenga al superamento di ogni prospettiva di tipo metafisico e valorizzi invece la soggettività della persona, la cui formazione avviene nel contesto sociale e secondo un approccio cooperativo e riflessivo.

Un contributo significativo in questa direzione, peraltro, è venuto dalla pedagogia, sempre più scienza operativa e storico-fenomenologica piuttosto che metafisica nella prospettiva onto/deontologica. Ciò ha comportato l'acquisizione di una maggiore consapevolezza rispetto al "farsi" della persona ed alla responsabilità che in questo processo hanno il soggetto e le professionalità intenzionalmente educative. La prospettiva auspicabile, quindi, è allora quella di un personalismo costruzionistico laicamente inteso, che esalti il significato del soggetto e dei valori che questi elabora e costruisce nell'interazione sociale con le altre persone. Questo perché – come ha scritto Franco Cambi (1999, 89) – la persona (intesa come individuo-persona) è costruzione, assunzione di un



progetto (anche di un non-progetto) e sua "esecuzione" nella identificazione di sé. La persona è processo orientato alla costruzione di sé e quindi di un universo assiologico. Così la persona non manifesta valori, ma li fa, li produce. È proprio per questo suo essere il nucleo genetico costruttivo dell'essere-uomini essa ha valore, deve avere valore e va dichiarata inviolabile». Il ruolo della pedagogia è evidentemente essenziale perché «questo processo di costruzione di sé è un processo formativo. Anzi, è la forma più alta e significativa di un processo formativo, la più squisitamente propria di tale processo. Processo che è autoformativo e che lega la persona sia alla formazione, sia alla sua forma più alta: quella individuale e autogestita del soggetto-individuo» (ivi, 90).

La elaborazione di una concezione laica della persona pone nuove responsabilità alla pedagogia, proprio perché solo una prospettiva "aperta" di educazione può favorire la costruzione del soggetto-persona secondo una logica processuale. Questo significa che la stessa formazione non può essere concepita come semplice apprendimento o addirittura inculturazione, ma deve al contrario essere pensata come un «processo di costruzione dell'io-persona, in quanto pone il soggetto davanti alla libera edificazione del proprio progetto e davanti al confronto dialettico (che implica correzioni e integrazioni) con quelli degli altri, in un lavoro di scambio e di ricostruzione tendenzialmente infinito. Ma è proprio questo processo che alimenta e costituisce la persona in senso laico: come personalità, ovvero soggetto che si è dotato di senso e che intorno a quel senso si riconosce e si costruisce» (Cambi, 1992, 150).

La ricerca pedagogica appare quindi essenziale in questo percorso, per il contributo di tipo ermeneutico che può dare a studiare la questione del soggetto, da indagare, peraltro, anche con un rinnovato approccio empirico, che appare ormai imprescindibile quando ci si occupa del soggetto e delle problematiche che gli sono connesse. In particolare per quanto riguarda l'impegno della pedagogia a sostegno della formazione e dello sviluppo del soggetto. Un interesse, quello pedagogico, non certamente settorializzato, come accade per qualcuna delle altre scienze umane, ma invece teso a valorizzare l'uomo nella sua integralità e complessità, con la esplicita consapevolezza del suo essere sempre in divenire, in una prospettiva formativa ed autoformativa di trasformazione. È appunto questo il fine stesso della pedagogia, che ne promuove la ricerca e la costruzione con un apporto teoretico, ma anche con un significativo contributo "tecnico", per favorire la costruzione di un sapere personale nuovo e riflettuto.

### *Bibliografia*

- G. Bini, *La lettura pedagogica di Marx*, in A. Semeraro (a cura di), *L'educazione dell'uomo completo*. Scritti in onore di Mario Alighiero Manacorda, La Nuova Italia, Milano, 2001, pp. 281-293.
- L. Borghi, *Educazione e politica*, in "Scuola e Città", 3, 1980.
- F. Cambi, *La "Scuola di Firenze". Da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.

- F. Cambi, *Temi e problemi del personalismo*, in "Nuova Ipotesi", 2, 1992, pp. 143-163.
- F. Cambi, *Attivismo, sperimentalismo, democrazia. Per una identità pedagogica di Scuola-Città Pestalozzi*, in "Scuola e Città", 3, 1996, pp.134-139.
- F. Cambi, *La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia*, in Aa.Vv., *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores D'Arcais*, Agorà Edizioni, La Spezia, 1999, pp.85-93.
- F. Cambi, *La pedagogia teorica a Firenze da Codignola a oggi: diacronia e sincronia*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza. Storie, Teorie, professionalità*, Firenze University Press, Firenze, 2006, pp. 81-89.
- E. Catarsi, *Ideologia e pedagogia nel secondo dopoguerra*, in F. Cambi (a cura di), *La Toscana e l'educazione. Dal Settecento a oggi: tra identità regionale e laboratorio nazionale*, Firenze, Le Lettere, 1998, pp. 431-447.
- E. Codignola, *La Scuola-città Pestalozzi*, in "Scuola e Città", 10, 1950, pp. 407-414.
- T. Codignola, *Il tempo pieno a "Scuola Città Pestalozzi"*, in "Scuola e Città", 4, 1977.
- G. Genovesi, *Ideologia, utopia e ricerca storico-educativa*, in F.Cambi-S.Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, pp. 135-157.
- A. Gramsci, *Lettere dal carcere*, a cura di Sergio Caprioglio e Elsa Fubini, Einaudi, Torino, 1965.
- R. Laporta, *La Scuola-Città Pestalozzi*, in Aa.Vv., *Prospettive e problemi dell'educazione. Studi in onore di Ernesto Codignola*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- M.A. Manacorda, *Marx e la pedagogia moderna*, Editori Riuniti, Roma 1966.
- M.A. Manacorda, *Il marxismo e l'educazione*, in G.Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra*, Firenze, Le Monnier, 1987, pp. 67-93.
- D. Ragazzini, *Tra americanismo e pedagogia. Rileggendo il dibattito del dopoguerra*, in "Riforma della scuola", 8-9, 1976.
- D. Ragazzini, *Dall'educazione democratica alla riforma della scuola*, Napoli, Liguori, 1987.
- T. Tomasi, *Ideologie libertarie e formazione umana*, Firenze, la Nuova Italia, 1973.
- T. Tomasi, G. Genovesi, *L'educazione nel paese che non c'è*, Napoli, Liguori, 1985.