

# La ‘scuola di Firenze’ e l’album di famiglia della pedagogia italiana

*Elisa Frauenfelder*

Per preparare queste mie note sulla “scuola di Firenze” mi sono immersa, a un decennio dall’ultima rilettura, nell’omonimo volume di Franco Cambi. Vi ho ritrovato un esempio eccelso di storia delle idee che ha fatto, non solo per una determinata esperienza intellettuale ma per l’intero campo pedagogico (spiegherò il senso di questa affermazione così impegnativa), ciò che Eugenio Garin ha operato per la filosofia italiana con le sue *Cronache*. Ma, soprattutto, ho avuto la sensazione di sfogliare un album di famiglia. Ed è da questa sensazione che intendo partire in queste mie brevi considerazioni. Essendomi formata tra Napoli e Ginevra (nel laboratorio di Piaget) potrebbe sembrare avventuroso inserirmi nella foto di famiglia della scuola di Firenze. Certo, i libri di Codignola e Visalberghi, di Borghi e De Bartolomeis occupano ancora lo scaffale più importante della mia libreria, quello più ‘a portata di mano’. Certo, di molti dei rappresentati della scuola sono stata e sono tuttora amica (penso a Raffaele Laporta, a Santoni Rugiu, a Leonardo Trisciuzzi, fino a Franco Cambi e ai suoi allievi).

Ma non sono questi gli elementi che mi portano ad enfatizzare l’aria di famiglia. Meglio: non sono solo questi elementi autobiografici, personali, fondamentali per me, perché hanno a che fare anche con la sfera dei miei affetti, ciò su cui mi voglio concentrare. È un qualcosa di più significativo perché più generale. La scuola di Firenze è stata l’esperienza intellettuale che ha instaurato, per adoperare *per analogiam* un linguaggio kuhniano, il paradigma teorico all’interno del quale ancora oggi, a mio avviso, si muove il discorso pedagogico, nella misura in cui rimane genuinamente pedagogico e non si limita a ‘parlare di educazione’.

La vicenda ricostruita da Cambi con tanta acribia e profondità appartiene a tutti quelli che, nell’ultimo sessantennio si sono impegnati nella nostra disciplina. Ciò è vero anche quando non si sono ritrovati su alcune direttive investigative ovvero orizzonti di ricerca della scuola (d’altra parte, è evidente nel volume di Cambi quanto la storia della scuola stessa sia fatta di evoluzioni, ripensamenti, slargamenti di nuove prospettive, ritorni critici su precedenti assunti etc.). Per questo motivo, per il fatto che la pedagogia è stata la scienza

in cui mi sono cimentata per oltre sessant'anni, avverto la storia della scuola di Firenze come una storia di famiglia.

Anche quei modelli che hanno 'sfidato' quello 'fiorentino', pur essendo una feconda ventata di novità, un impulso vigoroso alla rivisitazione di teorie e armamentari epistemologici, si sono rivelati non un paradigma sostitutivo ma un'articolazione di quello di cui gettarono le basi i maestri fiorentini nell'immediato dopoguerra. Sto pensando, per esempio, alle scienze dell'educazione. La loro importanza è stata davvero epocale e nessuno meno di me la potrebbe disconoscere. Senza i dibattiti sulle scienze dell'educazione non mi sarei mai potuta avventurare nei primi anni '80 (e allora era davvero un'avventura, anche un po' spericolata, o almeno ritenuta tale) a indagare i rapporti tra pedagogia e biologia. Ma la pretesa delle scienze dell'educazione di 'rimpiazzare' e 'risolvere' (nei molteplici sensi di questa parola) la pedagogia come disciplina autonoma non si è realizzata. La 'sfida' delle scienze dell'educazione è servita per articolare meglio il paradigma 'fiorentino' non per consegnarlo alla storia antiquaria. E ciò è potuto avvenire perché, negli anni dopo la caduta del Fascismo, nel momento in cui si doveva ripensare la scuola, la società, la cultura e fondare la democrazia italiana, un pugno di studiosi decise di puntare sulla pedagogia come una scienza *iuxta propria principia*, che senza rinnegare i rapporti con la filosofia ad essa non si riduceva; che, senza elidere (ma anzi valorizzando pienamente) il rapporto con le scienze umane ad esse non era soggetta, lasciandosi dettare problematiche, metodiche, stili di interrogazione; che, nell'ambizione di essere scienza, non si accontentava di una postura solo teoreticista, spettatoriale, ma si auto-interpretava come strumento di progresso sociale e civile; che riconosceva il circuito di teoria e prassi. È stato allora che si sono poste le fondamenta dell'edificio che ancora abitiamo e che sono state approntate le categorie che ancora reggono i nostri discorsi.

Ciò non fa di noi, né dei nostri allievi, anche dei più giovani, degli epigoni. Amo leggere i volumi delle nuove leve, perché vi trovo discussi autori che altrimenti non conoscerei, problemi che senza lo sguardo di un giovane non avrei modo di cogliere, prospettive di ricerca 'fresche' e sintonizzate con la contemporaneità. Ma riconosco nell'incedere dell'argomentazione, nella costruzione della ricerca, nell'impianto dell'interrogazione una tradizione alla quale anche io appartengo e di cui la "scuola di Firenze" è stata una se non la cellula germinale. Una tradizione che ambisce a una 'scientificizzazione' della pedagogia, senza però riduzionismi, riconoscendo la complessità del processo formativo, la sua irriducibile multidimensionalità, la compenetrazione dei suoi aspetti. Una tradizione che cerca di pensare il nesso educazione-società in maniera critica, contemperando il riconoscimento dell'ideologia con la necessità dell'utopia, ma senza che questa sia sogno ad occhi aperti bensì progettualità arida, capacità di pensare un futuro degno di essere vissuto.

Su questo sfondo, sulla scorta dell'idea, cioè, che la 'scuola di Firenze' ha edificato le fondamenta del discorso pedagogico italiano quale ancora lo conosciamo e pratichiamo, e ha disegnato il letto entro cui continua a scorrere il fiume delle nostre riflessioni, voglio soffermarsi su un paio di aspetti dell'e-

redità della scuola, a larghe pennellate e, anzitutto, spero, a beneficio dei più giovani. Infatti, nonostante abbia adoperato la terminologia di Kuhn, vi è una grande differenza tra le sue idee di scienza normale e la pedagogia come l'abbiamo conosciuta. E non mi riferisco qui all'intrinseca pluri-paradigmaticità di cui parla Cambi nel suo *Congegno del discorso pedagogico*, bensì al fatto che secondo Kuhn lo scienziato normale *non conosce e non ha bisogno di conoscere la storia della sua disciplina*. Si forma solo sui manuali ed è ignaro delle evoluzioni che hanno portato all'utilizzo di un certo, specifico, apparato categoriale (e anche di determinati strumenti, pratiche etc.). Niente di tutto questo può accadere in pedagogia (e forse, più generalmente, nelle scienze umane, quando non scimmiettano le cosiddette scienze dure). Nella nostra disciplina la consapevolezza della tradizione all'interno della quale ci si iscrive, delle scaturigini dei lessici che adoperiamo, delle sorgenti dello stile di interrogazione che mobilitiamo non è un freno alla ricerca ma il suo propellente, ciò che ci consente di mettere meglio a fuoco i problemi nuovi che vogliamo prendere in considerazione, di vagliare con più criterio e capacità di discriminare i nuovi modelli cui intendiamo accostarci, di esplorare con minore erraticità gli orizzonti che si dischiudono. Per questo è importante ritornare sempre di nuovo a riflettere sui 'li maggiori' nostri. E perciò voglio indicare cursoriamente una coppia di motivi di perdurante attualità della scuola di Firenze.

Anzitutto l'*incontro con Dewey*, come lo chiama Cambi nel suo volume. Sta per apparire un volume che ho co-curato con Maura Striano e Stefano Oliverio sul pensiero di John Dewey. È un testo ricco di voci da tutto il mondo, a testimonianza della pervasività del legato deweyano. Ed è un libro in cui tutte le dimensioni dell'eredità deweyana vengono analizzate, anche di quella in psicologia e filosofia. Abbiamo però scelto consapevolmente di ospitare solo autori italiani nella sezione pedagogica. Non per provincialismo ma per segnalare un aspetto fondamentale, che ci porta al centro del durevole significato dell'opera iniziata da Codignola e dal gruppo raccolto intorno a *Scuola e città* e alla casa editrice La Nuova Italia. Intendevamo sottolineare come la diffusione del pensiero di Dewey in Italia sia avvenuta anzitutto grazie alla comunità pedagogica. Questo fatto non rappresenta solo una curiosità storica ma, a mio avviso, una delle ragioni del successo della 'ripresa' italiana di Dewey. Nella sua monumentale biografia del pensatore americano, da poco tradotta in italiano, Westbrook osserva come negli ultimi anni (invero almeno negli ultimi due decenni della sua vita) Dewey era al contempo celebrato in molti volumi collettanei ma, proprio in quei volumi, era oggetto di roventi critiche. Proprio negli anni in cui negli Stati Uniti si consolidava un atteggiamento liquidatorio ed emergevano nuove opzioni teoriche, in Italia Dewey era reso l'architrave di un progetto culturale complessivo, che aveva il suo perno nella questione educativa. Questo da una parte era in perfetta sintonia con il cuore stesso del pensiero deweyano e, dall'altra, scongiurava il rischio che tale operazione culturale fosse solo 'scolastica', libresca, accademica nell'accezione negativa del termine. Le traduzioni, gli studi, i saggi alimentavano non solo la conoscenza, capillare e scrupolosa, delle idee di Dewey ma servivano a un

rinnovamento, a uno svecchiamento e sprovincializzazione, come la chiama Cambi, della cultura italiana. La scuola di Firenze si fece promotrice di una mossa davvero epocale: per accomiarsi dall'idealismo gentiliano, e quindi dalla risoluzione della pedagogia in filosofia, da una visione speculativa dell'educazione e da un'idea autoritaria di scuola, si attivarono i giacimenti di senso presenti in un pensatore di egual calibro ma che consentiva di intendere la filosofia come teoria generale dell'educazione, di non sganciare la riflessione sull'educazione dall'indagine scientifica e di mobilitare la pedagogia in direzione di una scuola come palestra di democrazia. In questo modo, Dewey non era solo un 'eroe filosofico' (come direbbe Rorty) ma a lui era restituito quella dimensione di intellettuale impegnato che forniva gli strumenti per pensare ed agire nella contemporaneità. È dubbio se la diffusione di Dewey avrebbe avuto questa forza di impatto, se non supportata dalla tensione pedagogica dei rappresentanti della scuola di Firenze.

Ma c'è un secondo motivo per cui abbiamo deciso di accogliere solo voci italiane nella sezione pedagogica del volume: la pedagogia italiana non si è limitata a studiare, con profondità e cura, con attenzione filologica e rigore teoretico, l'opera deweyana ma ha edificato su di essa e a partire da essa. Ha, in altre parole, compreso che il modo migliore di essere deweyani è non solo ripercorrere, con accuratezza e meticolosità, con uno scandaglio puntuale dei testi, l'ampia produzione di Dewey ma di irrompere – grazie a lui – nell'ignoto attraverso il metodo dell'indagine, di adoperarne le teorie come strumenti per confrontarsi con le situazioni problematiche e così arricchire il repertorio delle nostre conoscenze. L'incontro con Dewey non è quindi stato reverente ma – deweyanamente – partendo dal campo di esperienza italiano è stato anche e costitutivamente una ricostruzione di teorie e pratiche, nella scia di Dewey ma anche oltre lui (in questo senso, almeno da un certo punto di vista, gli allontanamenti dal magistero deweyano che si ebbero negli anni '70 all'interno della scuola di Firenze possono anche essere letti come indice di una fedeltà profonda all'*animus* sperimentale che il maestro americano insegna).

Della fecondità di questo incontro molto è stato scritto. E non è questa la sede per approfondire il discorso. Voglio limitarmi a menzionare un aspetto che mi sembra della più urgente attualità negli scenari contemporanei. Dewey ci ha insegnato a legare educazione, scienza, democrazia in un circuito. L'indagine scientifica non può essere estranea all'impresa pedagogica ma la scienza è anzitutto un metodo, un abito sperimentale che è il medesimo su cui prosperano e crescono le comunità nella misura in cui sono democratiche. I danni che la rottura di questo circuito procura sono sotto gli occhi di tutti: troppo spesso, negli attuali dibattiti pubblici in materia di educazione, poco o punto alimentati ahimé dalla conoscenza della nostra disciplina (invero più spesso vilipesa che frequentata da molti commentatori), si alleano, con un patto scellerato, la peggiore ideologia (ossia un discorso non critico, dogmatico, spesso dettato da moventi opachi) e una scienza ridotta a tecnica (penso a tutti i dibattiti sul 'what works' nel mondo anglosassone che hanno spesso un tono così ingegneristico e che, sotto il – benvenuto – vessillo di una cultura

che si misuri con l'esigenza della verifica sperimentale contrabbanda troppo spesso un modello omogeneizzante di pratica educativa, segnata da una volontà di controllo).

L'obbligo a non essere ossequiosi nell'approccio a Dewey implica che non si tacciano i limiti presenti nel suo impianto. Per fare solo un esempio, si può fare riferimento all'inadeguata tematizzazione della questione del potere (e qui il mio pensiero va a Foucault e agli studi che Alessandro Mariani ci ha regalato su di lui). O anche a come, per affrontare il tema del rapporto tra educazione e politica, il quale è al centro del progetto di *civitas educationis* (prima un convegno, poi un volume e ora una rivista) che mi vede impegnata negli ultimi anni, altri pensatori debbono essere convocati accanto a Dewey. Ma l'eredità di quest'ultimo è ai miei occhi innegabile ed è merito della scuola di Firenze di aver donato Dewey alla cultura italiana.

C'è un ultimo aspetto del patrimonio della scuola di Firenze che voglio toccare, sia pure solo con un accenno: l'impegno a sviluppare l'attivismo pedagogico. Non posso qui indugiare sul durevole valore di questa tendenza educativa né su quelli che abbiamo riconosciuto essere delle trappole. Ma in epoca di controriforma pedagogica rammentarsi il significato dell'attivismo è, secondo me, fondamentale. Nel suo ultimo libro Martha Nussbaum intona a esso un vero e proprio peana (ricostruendo una genealogia che da Socrate arriva fino a Dewey). Pur leggendo, doverosamente, i testi della studiosa americana, possiamo dire, senza albagia ma anche senza complessi di inferiorità, che noi italiani abbiamo tanto da insegnare in materia di riflessione sull'attivismo. Grazie, ancora una volta, alla scuola di Firenze. E non dovremmo dimenticarcelo, non tanto per gusto di celebrazione quanto per continuare la sua opera, al fine di coltivare e far fiorire personalità autonome e cittadini consapevoli. In questi anni in cui dovremmo lanciare – come nel secondo dopoguerra – un grande progetto di ricostruzione, ne abbiamo un bisogno disperato, ma al tempo stesso gioiosamente speranzoso.