

## ARTICOLI

### III. Filosefe dell'educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli

*Franco Cambi*

#### 1. *Provenienze diverse e prospettive comuni*

La filosofia dell'educazione italiana ha trovato nel modello del "razionalismo critico" un *identikit* significativo e organico. Lo ha trovato a Bologna sulle orme di Banfi. Lo ha trovato a Firenze nell'alveo deweyano che può e deve essere riletto come forma di razionalismo critico. Lo ha trovato dove hanno agito i deweyani italiani: da Roma-La Sapienza con Visalberghi, a Roma-Magistero (poi Roma 3) con Laporta, a Urbino con Filograsso. Ma anche, con modelli diversi, a Milano (da Dal Pra a Massa), a Padova (col personalista Flores d'Arcais, teorico di un personalismo critico-razionalistico) a Cagliari (con Granese). Quel modello razionalistico-critico ha coltivato la filosofia dell'educazione come "sensore" generale e comune del fare-pedagogia/educazione e ne ha fissata la struttura, connessa a analisi fenomenologiche, eidetiche e dialettiche di quel sapere-di-saperi, come pure la funzione regolativa e analitico-critica al tempo stesso. La pedagogia è sapere razionale che interpreta, sistema, organizza l'agire educativo e le sue forme riflesse in vista di un suo controllo e progettuale e operativo e di un modello che opera come trascendentale sia nel progettare sia nel comprendere il pedagogico nelle sue varie forme, aprendosi anche e *in primis* come fattore critico oltre che come intenzionale e regolativo, ma critico proprio perché regolativo.

Oggi – non da sole, ovviamente: si ricordino le voci di Franca Pinto, di Frabboni, di Baldacci, anche di Mariani etc. – l'eredità di tale modello di pedagogia è tenuta ferma, in vari modi, nella ricerca di quattro pedagogiste che ci offrono un sistema-di-pensiero ormai organico e ben definito *en structure* e nell'articolazione. Tutte eredi di questa prospettiva di pensiero che rianimano nel loro fare-ricerca e accolgono sofisticandolo, spostandone gli accenti, integrandola ma riconfermandola e arricchendola. E qui le si richiamano molto di scorcio, ma per fissarne (un po') il metamodello teorico che anima il loro lavoro.

Sono figure che approdano al razionalismo critico per vie diverse: Enza Colicchi, di formazione romana, ha risentito del pensiero di Granese e di Flores, come pure di Laporta, dando corpo a una “teoria empirica dell’educazione” che salda riflessione e azione in un circuito di costante razionalità critica. Rita Fadda emerge dal fronte cagliaritano di Granese e ne segue e rinnova al tempo stesso le prospettive: in un progetto di epistemologia aperta, di interdisciplinarietà critica, di analisi strutturale delle categorie-chiave della pedagogia, oggi. Carla Xodo si è formata a Padova tra Peretti e Flores, dando corpo a un razionalismo aperto sulla problematicità/varietà dell’esperienza, ma regolato sulla formazione dei soggetti come “capitani di se stessi” e quindi connesso a una complessa razionalità antropologica, per così dire. Quindi interpretativa e critica proprio per accompagnare l’avventura aperta della formazione del soggetto. Luigina Mortari ha avuto una formazione fenomenologica, attuata sotto la guida di Bertolini, ma ha dato, via via, un carattere di razionalità aperta al suo pensiero pedagogico, impegnato a filtrare e a nutrirsi di molte esperienze teoriche, ma anche a definire tale sapere nelle sue strutture dinamiche e nelle categorie-chiave. Come quella della cura.

## 2. Razionalismo critico e pedagogia

La razionalità critica comune a questi modelli è ben evidenziata nella forte natura empiristica, nella decisa volontà ermeneutica (posta come atteggiamento cognitivo e non come “ismo” filosofico), nella volontà di integrazione dialettica e nella stessa tenuta organica di un sapere/agire pur dinamico e difforme e disseminativo. La pedagogia nasce dall’educazione e per l’educazione. Ha sempre riferimenti empirici e da essi e per essi si solidifica come teoresi. Anche se quei dati vanno interpretati, poiché sono complessi sempre, sociali, integrati con altri fattori. E insieme vanno pensati come *a quo* e *ad quem* della stessa teoria. Su questo fronte la riflessione della Colicchi è stata assai significativa. Il suo complesso lavoro teorico ha fissato tale principio come il *focus* stesso della pedagogia attuale la quale, scientificamente, parte da dati analizzati e ad essi ritorna con progetti efficaci e efficaci se ri-orientano il corso dei dati e in essi si verificano. Tale razionalità è, possiamo dire, deweyana e popperiana al tempo stesso, che Colicchi ha maturato attraverso letture diverse ma ben integrate in un “congegno” di sapore laportiano, sviluppato su fronti diversi, dal sapere all’agire, tenendo sempre fermo il tema-educazione, rilegendolo nelle sue strutture portanti: come la temporalità, ad esempio. Così ci ha consegnato un modello critico e attualissimo di sapere-per-l’educazione, di cui continua ad essere testimone attiva e organica. Con un ruolo illuminante a livello nazionale e non solo.

Anche Carla Xodo ha dato al suo razionalismo personalistico un volto aperto e problematico, fissandone il ruolo dell’“imprevisto” e reclamando un confronto tra le logiche e dello spiegare e del comprendere, per arricchire in modo analitico e progettuale lo stesso sapere educativo che trova poi

nel costrutto-persona il proprio volano più autentico e in una idea di persona non metafisica, ma storica e progettuale e sociale, ma soprattutto regolata sull'autoformazione e come compito e come processo. Da *La ragione e l'imprevisto* a *Capitani di se stessi* si declina al meglio lo "stemma" teorico di tale pedagogia, maturata sì sulle orme di Flores, ma anche a contatto con la pedagogia laica e la dialettica dei razionalismi contemporanei. Un lavoro fine e anch'esso organico che fissa proprio nella filosofia il dispositivo massimo interno del pedagogico, ma in una filosofia come metodo e non soltanto come visione-del-mondo.

Così anche in Fadda e in Mortari. Rita Fadda è sì è mossa dall'epistemologia, oltrepassando il modello analitico-linguistico e guardando invece a Bachelard e al suo gioco degli "ostacoli e" e delle "rottture", consegnandoci un'idea di scienza più storica e più mossa. Ben applicabile alla complessità (anzi, ipercomplessità secondo Granese) della pedagogia, come sapere, come prassi, come tradizione. Da qui poi ha maturato un dialogo interdisciplinare sul pedagogico, seguendone gli sviluppi nella psichiatria fenomenologica e mostrandoci lì l'emergere forte di categorie-chiave, ma anche di una razionalità interpretativa (ermeneutica) che si rigorizza appunto nel circolo teoria/prassi e sulla funzionalità operativa dei progetti, in vista di quella autoformazione, che anche qui è posta come il dispositivo-guida del pedagogico. Così ci ha offerto una riflessione metariflessiva e una progettazione organico-critica del sapere della pedagogia, nutrito di scienza e di intenzionalità, aperto a sondare criticamente ogni emergenza educativa. E criticamente sia in senso scientifico sia in quello filosofico. Anche qui una filosofia dell'educazione matura ed efficace, tutta immersa nella dialettica dei saperi del nostro tempo.

Anche Luigina Mortari ha sviluppato il suo *imprinting* fenomenologico verso un modello di razionalità più aperto, scientificamente sensibile e teoricamente connesso a un pluralismo di linguaggi e di prospettive, che decantano e potenziano la stessa criticità del razionalismo pedagogico. Un lavoro svolto con metodo e precisione. Di ascolto delle nuove frontiere della razionalità scientifica e di messa a fuoco dell'atteggiamento razionale-guida del fare-educazione: l'aver cura, che oggi dobbiamo qualificare a contatto delle scienze umane, ma anche della riflessività filosofica, per distillarne il modello più articolato e il significato sempre teorico/operativo. La voce di Luigina Mortari ci ha accompagnato negli ultimi decenni con fine sensibilità e precisa acutezza a dipanare quel dispositivo pedagogico che deve guidare, empiricamente e progettualmente, ogni nostro impegno educativo. Anche qui un razionalismo critico maturo e incisivo.

Quattro voci, quattro posizioni, ma in tutte c'è una ripresa (e organica e specifica insieme) del razionalismo critico come via-aurea per fare oggi filosofia dell'educazione. E un razionalismo critico sviluppato in aggiornamenti e declinazioni ben integrate nella dialettica culturale (scientifica e filosofica) del Nostro Tempo.

### 3. *Sapere, prassi, categorie...*

Entrando più nei dettagli, alla riflessione delle quattro pedagogiste sopra indicate dobbiamo anche, come già detto, interventi magistrali su aspetti-chiave del pedagogico. La sua interdisciplinarietà sintetica e orientata sempre sull'educazione. La sua temporalità come contestualità e come struttura. Il suo tipo di agire che è progettuale sì, ma animato da "cura" e da rispetto per la libertà dell'educando. Agire che ruota attorno alla "cura" sì, ma anche alla "forma" e al "rischio". Agire per la persona (come io/sé-autoformativo) fissata nel suo prender-forma alla luce di un pensare/agire autonomo, almeno nel suo darsi come progetto.

Attorno a queste quattro categorie il lavoro delle pedagogiste qui menzionate è stato denso e affascinante. Anche con molti punti di parallelismo. Di possibile integrazione. Per un progetto di filosofia dell'educazione che del razionalismo critico faccia non uno *slogan*, bensì un dispositivo riflessivo e operativo, un fattore metodico e regolativo, dentro un procedere critico di questo sapere-di-saperi-per-l'-educazione e di sapere-nelle-prassi-educative. L'educazione sta nel tempo sia nel senso che "non è deducibile a priori", sia che si demarca sul possibile e sullo sviluppo: è aperta all'ulteriorità, come "prassi intenzionale"; ha struttura dinamica e aperta. Temporalità senza "filosofie della storia" che chiudono il processo, vincolandola. La sua teleologia non è né può essere pre-intenzionata, è sempre problematica, ma come tale struttura sia il pensare sia l'agire pedagogico, riletto come "sapere empirico" connesso al "tempo umano", che è "il tempo che afferma l'identità dell'uomo reale e situato, che esprime le sue effettive opportunità di salvezza" (Colicchi, 1993, p. 52). E in questa temporalità aperta sta lo stesso agire educativo, intenzionale e relazionale, ma capace di produrre, nel processo-di-sviluppo dell'io, una costante integrazione di senso e una prospettiva di formazione, libera sì ma orientante, appunto. La teoria empirica dell'educazione ci immerge in un sapere/agire plurale e dinamico, ma forte di una teoreticità sempre *a posteriori*, interpretativa e regolativa, da rendere empiricamente attiva. E sono indicazioni di preciso significato pedagogico, e teorico e pratico.

Tale agire si può (e si deve) declinare sulla cura: implica l'aver-cura e il prendere-in-cura, ma ciò deve avvenire dentro un processo che a sua volta si struttura su forma e rischio: sull'obiettivo del darsi-forma e del procedere a "sbalzi", a strappi anche, aprendosi al mancare-l'-obiettivo e al realizzarlo-distorto, in un *iter* sempre radicalmente incerto e sempre costantemente rilanciato. E poi l'aver-cura passa attraverso la mente, ma anche attraverso il "cuore", attraverso il comunicare e la stessa coscienza di sé, in modo che la cura si faccia sempre e sempre di più *cura sui* e ciascuno divenga *attore* (drammatico ma reale) della propria formazione. Formazione che è sì prender-forma, ma prenderla da sé per sé il più possibile e quindi legarsi a quel soggetto-che-si-fa-persona vivendo la *sua* formazione tutta individuale, irripetibile e mobile al tempo stesso.

Alle pedagogiste qui ricordate noi dobbiamo un fascio di filosofie dell'educazione di grana fine e squisitamente critiche e dialettiche che intorno

ai dispositivi della *formazione* e dell'*agire come cura* (e cura complessa e a rischio, sempre) fissano l'area più densa e più attuale della pedagogia come pratica teorica.

#### 4. *La funzione della teoria: metariflessiva e intenzionale*

Tali pedagogie hanno poi uno statuto e uno stile argomentativo problematico e aperto che le classifica come pedagogie critiche, ricordandoci anche che tale modello del fare-pedagogia è oggi internazionalmente forte e complesso. Qui da noi sono state voci assai significative su questa frontiera. Che ci richiamano a esercitare su ogni nucleo del pensare/agire educativo una riflessione metariflessiva (si passi il bisticcio) costante e organica e aperta. Così come ci fissano nell'intenzionalità regolativa del pensare/agire educativo il sigillo stesso di una pedagogia critica, che sta sempre e nel tempo e nell'azione e dentro una serie incrociata di processi e lì porta luce con l'intenzionalità situata e possibile. Che a sua volta trova il proprio *focus* nella formazione di quell'*io/sé* chiamato a formarsi come persona: come io dotato di una sua forma (di pensiero, di azione, di esistenza) da far agire come regola e da sottoporre, comunque e sempre, alla prova dell'esperienza, mutandola, integrandola, spiazzandola anche.

Tutto ciò ci consegna un modello di filosofia dell'educazione ricco di sfumature, attento ai vari ambiti in cui si declina e al principio che *deve* regolarla e che essa deve continuare a pensare con decisione. Sia esso la sua storicità, la cura, la forma, il rischio stesso e il *telos*-persona, architravi oggi del sapere pedagogico e dello stesso fare educativo. Così si è svolto un lavoro illuminante. Anche analitico. Attento ai dettagli. Ma regolato da un'idea filosofica della pedagogia che ne garantiva la tenuta organica e la tensione aperta, critica e autocritica e, pertanto, capace di tener fermo il timone di un settore di conoscenza e d'azione sempre più articolato, forse anche dispersivo, ma sempre più centrale, e per la società e per il soggetto stesso. Oggi. Va qui, però, sottolineato che, in tutti questi percorsi di razionalismo critico, tale prospettiva pedagogica non si modella sul popperismo, che pur l'ha richiamata con forza. Affatto. È più banfiana, in realtà. E integra modelli teorici diversi (se pur sempre razionali). Dewey e elementi della "teoria critica", della fenomenologia e dell'ermeneutica, e proprio per tener viva un'idea di razionalità *in progress* e di una criticità non ridotta a solo empirismo o analisi logica o circolo ermeneutico, bensì ricca di tensioni, sfumature, paradigmi integrati e diversi. Ma funzionali a una "pedagogia critica" come preambolo di ogni fare-educazione. Anche del progettarla oltre che del comprenderla.

#### *Bibliografia*

- H. Albert, *Difesa del razionalismo critico*, Roma, Armando, 1975  
 M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2011<sup>2</sup>  
 P. Bertolini, *L'esistere pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1988

- M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea*, Cosenza, Pellegrini, 3 voll., 1994-96
- F. Cambi, L. Santelli Beccegato (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, Utet, 2004
- E. Colicchi, *Linee di una teoria dell'educazione*, Roma, Herder, 1984
- E. Colicchi, *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*, Napoli, Liguori, 1987
- E. Colicchi, *Il tempo dell'educazione*, Pisa, Giardini, 1993
- E. Colicchi, *Educazione libertà ragione*, Pisa-Roma, Istituti editoriali poligrafici internazionali, 2000.
- E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione*, Casoria, Loffredo, 2011
- R. Fadda, *La cura, la forma, il rischio*, Roma, Armando, 1997
- R. Fadda, *Sentieri della formazione*, Roma, Armando, 2002
- G. Flores d'Arcais, *Le ragioni di una teoria personalistica della educazione*, Brescia, La Scuola, 1987
- G. Flores d'Arcais, *Intervista alla pedagogia* a cura di Carla Xodo Cegolon), Brescia, La Scuola 1998
- A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta*, Firenze, la Nuova Italia, 1993
- R. Laporta, *L'assoluto pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1996
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, Firenze, La Nuova Italia, 2002
- L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci, 2003
- L. Mortari, *Cultura della ricerca in pedagogia*, Roma, Carocci, 2007
- M. Muzi, A. Piromallo Gambardella (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995
- K. Popper, *Scienza e filosofia*, Torino, Einaudi, 1969
- C. Xodo, *La ragione e l'imprevisto*, Brescia, La Scuola, 1988
- C. Xodo, *L'occhio del cuore*, Brescia, La Scuola, 2001
- C. Xodo, *Capitani di se stessi*, Brescia, La Scuola, 2003
- A. Visalberghi, *Problemi della ricerca pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1965

### Postilla

Con questo terzo contributo analitico ci fermiamo. Sì, certo, altre voci e altri “programmi di ricerca” potevano/dovevano essere presentati con risultati assai significativi per quel fronte della filosofia dell'educazione in Italia, da alcuni considerato più un retaggio del passato che un modello del presente e dell'avvenire. Ma così non è. Sia di fatto, sia di diritto. Ed a ciò hanno mirato le brevi riflessioni svolte in tre tappe. Altre figure potevano essere studiate e tutte ben attive nel consesso pedagogico nazionale. A Nord, al Centro, al Sud. In Atenei di punta o più periferici. Figure più giovani o anche meno. Con “programmi” precisi e ben definiti, tutti portanti su *itinerari* di “pedagogia critica” e con vari “ismi” di riferimento (filosofici e pedagogici), con ottiche problematico-costruttive difformi, ma sempre efficaci per fissare la *metariflessività* della pedagogia teorica e la funzione di filtro critico e regolativo che essa

continua a svolgere e non può non continuare a svolgere. Con forza. Con sagacia. Con impegno. E a quote internazionali. Tutto ciò, però, emerge già con energia dai sette modelli qui studiati un po' più in dettaglio. Ed è proprio questo aspetto che va, in essi e oltre di essi, sottolineato. Proprio per potenziare la ricerca contemporanea in un sapere – come quello pedagogico – sempre più ricco e multiforme, ma anche (e proprio per questo) a rischio di *deriva-senza-guida* che ne oscura, oggi, proprio la complessa funzione. O può oscurarla con neo-dogmatismi, riduzionismi, a-problematicismi. Sempre in agguato e attivi nell'agone del fare-ricerca. Ieri e oggi. Ma anche domani. Allora...