

# La pedagogia di Franco Frabboni

Massimo Baldacci

L'opera di uno studioso va posta nel contesto della tradizione di ricerca a cui appartiene, e nella sua analisi occorre cogliere gli sviluppi che ha saputo imprimere a essa. A questo proposito, l'opera di Frabboni si colloca in modo trasparente entro la tradizione del razionalismo critico inaugurata da Banfi e sviluppata, sotto l'insegna del problematicismo, da Bertin per l'ambito della pedagogia.

Al problematicismo, Frabboni ha saputo dare sviluppi originali, che possono essere compendati sommariamente nel passaggio dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza. In particolare, la ricerca di Franco Frabboni<sup>1</sup> si è posta nel solco della stagione critico-razionalista del pensiero di Bertin<sup>2</sup>, attraverso una riflessione nutrita dalla sperimentazione del problematicismo in relazione a varie problematiche socioeducative, *scolastiche* (il tempo pieno, la scuola aperta, il curriculum ecc.) ed *extrascolastiche* (il sistema formativo, i servizi educativi del territorio, il tempo libero ecc.). Nel corso

<sup>1</sup> Il presente contributo riprende, rielaborandole, le linee interpretative dell'opera di Frabboni che abbiamo già sviluppato in Baldacci, 2003. Nel presente contesto ci limitiamo al versante della pedagogia, ma la teorizzazione della didattica come scienza, che trova espressione compiuta in Frabboni, 2000, costituisce un contributo culturale di primaria importanza dell'autore.

<sup>2</sup> «[...] le mie opere pescano a piene mani dentro la prima stagione filosofico-pedagogica di Giovanni Maria Bertin. Non che io prenda le distanze dall'ultima sua stagione, però sono sempre rimasto dentro alla cornice teoretica di *Educazione alla ragione*, che valuto la sua opera fondamentale perché fonda il problematicismo pedagogico come razionalismo critico. La sua ultima stagione di produzione scientifica è stata invece segnata dall'esplorazione dei terreni dell'*irrazionalismo* filosofico e pedagogico... io sono più portato a privilegiare il suo razionalismo critico, a mantenere questa fedeltà totale a *Educazione alla ragione* (al testo più "banfiano")» (Frabboni, 2001, p. 149). Secondo noi, il riferimento al carattere «banfiano» di *Educazione alla ragione* (Bertin, 1975) costituisce un'importante spia ermeneutica rispetto ai motivi del pensiero bertiniano privilegiati da Frabboni, e confermano la possibilità d'interpretare la sua opera come una ripresa di elementi che avevano contraddistinto il pensiero di Banfi, in particolare il materialismo storico e l'idea della ragione scientifica, e che in Bertin avevano trovato meno attenzione. Per il pensiero di Banfi: Banfi, 1967 (1926); 1950; 1959; 1961. Per la contestualizzazione del problematicismo entro le tradizioni della filosofia dell'educazione vedi Cambi, 2000.

di questa sperimentazione, sono maturate le istanze che lo hanno portato a introdurre importanti sviluppi nel problematicismo; sviluppi che si possono almeno in parte interpretare come la ripresa di motivi del pensiero banfiano che avevano trovato meno spazio nella riflessione di Bertin. Infatti, da una parte, egli ha dato risalto agli aspetti storico-sociali delle situazioni educative, facendo del problematicismo una teoria della prassi formativa, secondo un'ispirazione storico-materialista che, pur non estranea a Bertin, si ricollega per certi versi più a Banfi; mentre, dall'altra, è giunto a porsi come centrale la questione della costituzione della pedagogia come scienza autonoma, secondo una direzione che, nuovamente, sembra recepire il motivo banfiano della ragione scientifica, più che quello bertiniano di una fondazione filosofica della pedagogia. La convergenza di queste istanze e il loro venire a contatto con motivi dell'attuale dibattito culturale (dalle nuove epistemologie, al pensiero della complessità, agli sviluppi delle scienze umane ecc.) portano il problematicismo a trasformarsi da mera filosofia dell'educazione a *paradigma* di una pedagogia come scienza autonoma, di natura critica e complessa.

Per cogliere questo movimento, inizieremo da un «esemplare» di applicazione del problematicismo al terreno empirico dell'educazione (l'ipotesi del sistema formativo integrato), per poi analizzare le due istanze descritte (quella storico-materialista e quella scientifica) e arrivare, infine, all'ipotesi della pedagogia come scienza.

Frabboni ha sperimentato il problematicismo in rapporto a numerose questioni educative. Si va da problematiche scolastiche, come quella del tempo pieno, della scuola aperta, della scuola dell'infanzia, del curriculum, a questioni extrascolastiche, come il sistema formativo integrato, l'educazione permanente, i campi-gioco, gli asili nido, i servizi culturali del territorio ecc.

Non è perciò possibile fornirne un resoconto. Tuttavia, è dal confronto del problematicismo con i problemi della pratica educativa che derivano le istanze del suo ripensamento. Beninteso, non sono stati gli esiti empirici di queste sperimentazioni a generare tali istanze, bensì lo stesso processo di applicazione del problematicismo a questioni educative concrete ha messo in luce questioni che hanno richiesto una rettifica della sua impalcatura teorica. Perciò, risulta utile esaminarne rapidamente un esemplare: la questione del *sistema formativo integrato*.

Nella riflessione di Frabboni<sup>3</sup>, la questione del sistema formativo integrato prende le mosse dalla critica dell'ipotesi della «descolarizzazione». L'analisi dei descolarizzatori muoveva dalla denuncia di una contraddizione storica venutasi a creare tra le esigenze di una formazione democratica e la sopravvivenza di una scuola conservatrice che perseguiva la mera riproduzione sociale, generando un contrasto tra la viva cultura territoriale e un sapere scolastico astratto. Il modo in cui Frabboni affronta questa problematica è illuminante rispetto all'uso che egli fa della metodologia del problematicismo. La contradd-

<sup>3</sup> Vedi Frabboni, 1974; 1980; 1988. Per i «descolarizzatori» vedi: Illich, 1972; Reimer, 1973.

dizione storica rilevata dai descolarizzatori viene messa in *forma antinomica*, attraverso l'opposizione tra due direzioni formative: una *scuolacentrica* (quella tradizionale) e una *ambientecentrica* (quella dei descolarizzatori).

In questa maniera, il contrasto storico viene *trasposto* in forma razionale secondo un'opposizione *dialettica*, e trova espressione *trascendentale* nell'*idea di sistema formativo integrato*, che simboleggia l'esigenza d'integrazione razionale tra la modalità *scuolacentrica* e quella *ambientecentrica*, superando soluzioni unilaterali senza sopprimere la tensione antinomica in una sintesi astratta.

L'idea di sistema formativo integrato diviene poi il principio di una *fenomenologia* delle forme di rapporto tra scuola e ambiente: dalla integrazione unitaria tra i tempi formativi scolastici e quelli extrascolastici, all'apertura della scuola *sull'ambiente* (uso didattico delle risorse formali e informali del territorio), all'apertura della scuola *all'ambiente* (l'ingresso nella scuola di esperti, di genitori ecc.).

L'ipotesi del sistema formativo integrato sarà poi ulteriormente ripresa e approfondita, ma quello che ci interessa è il valore paradigmatico del trattamento della questione del sistema formativo per il riassetto del problematicismo. In questo trattamento si può infatti rilevare una prima istanza di ripensamento del problematicismo.

Bertin aveva messo in guardia dal pericolo di «false» antinomie rispetto ai contrasti ideologico-culturali presenti nella società. Ma perché nella modalità speculativa di Bertin compare il rischio di approdare ad antinomie storicamente irrilevanti? Il punto è che in Bertin la dialettica, prendendo le mosse da meri concetti, corre il pericolo di approdare a esiti astratti, mantenendo un aspetto idealista che va controllato con la verifica della significatività storica dei suoi risultati. In Frabboni, il problema delle false antinomie è invece superato, grazie a un uso della dialettica che risente, in maniera più sensibile, del materialismo storico. Infatti, con Frabboni la dialettica prende direttamente le mosse da contrasti ideologico-culturali riscontrabili sul piano storico-sociale, e dalle forme di esistenza materiale di tali contrasti, ossia dalle contraddizioni tra forme della prassi educativa. In linea generale, sono queste contraddizioni ideologico-materiali, storicamente rilevanti sul piano socio-educativo, a essere messe in forma di antinomie. In questo modo, la dialettica non si esaurisce in un puro dispositivo formale, ma, secondo l'ispirazione più profonda del materialismo storico, viene a rappresentare la consapevolezza stessa<sup>4</sup> della realtà storico-sociale e delle sue contraddizioni. Inoltre, il processo di messa in forma antinomica delle contraddizioni storiche assume un carattere schiettamente razionalista, in quanto non si compie per astrazione induttiva, ma attraverso la *trasposizione* di tali contraddizioni secondo categorie pedagogiche poste come *a priori*.

Per comprendere questo punto, è opportuno chiamare in causa la concezione di Preti sul carattere *storico-relativo* dell'*apriori*, concezione con la quale,

<sup>4</sup> Cfr. Sichirollo, 2003, pp. 13-34.

pur senza riferirsi esplicitamente ad essa, sembra sintonizzare il modo di trattare le antinomie proprio di Frabboni. Preti ha sottolineato che spesso l'*a priori* è stato inteso come «una costellazione di stelle fisse del pensiero, di forme (o anche di contenuti) indipendenti da ogni esperienza storica, e dunque immutabili, anzi universali e necessarie»<sup>5</sup>. Ma allo scopo di ordinare e rischiarare l'esperienza non sembrano necessari *a priori* fissi e immutabili, è sufficiente la loro transitoria stabilità nell'ambito di un dato sistema discorsivo; perciò «questa funzione può benissimo venir compiuta da un *a priori storico relativo*, non preesistente e scoperto, ma attivo (operativo) e attivamente costruito»<sup>6</sup>. Quello che ci interessa sottolineare della concezione di Preti è il carattere «attivamente costruito» dell'*a priori*. Infatti, il modo in cui Frabboni traspone i problemi storico-sociali dell'educazione in antinomie concepite come *a priori*, non sembra fare riferimento a un sistema di antinomie preesistenti all'atto della trasposizione stessa, ma a un processo di costruzione attiva delle antinomie capaci di assicurare la comprensione razionale di tali problemi, antinomie che perciò *non sono* apriori, ma *vengono poste in funzione di a priori*.

Nella metodologia problematicista di Frabboni troviamo, dunque, la confluenza tra una sensibilità «materialista» verso la dimensione storico-sociale dei problemi educativi e una strategia critico-razionalista di elaborazione pedagogica di questi problemi. Confluenza, questa, che appare tipicamente banfiana, più che bertiniana, e che sembra quasi seguire il giudizio del filosofo milanese secondo cui «la coincidenza di un razionalismo critico e di un realismo dialettico, è ... il risultato più vero e universale del pensiero contemporaneo, se si eliminino da esso i residui metafisici deformanti»<sup>7</sup>.

Precisiamo che abbiamo usato il termine «sensibilità» perché Frabboni, che pure dichiara esplicitamente la propria adesione al marxismo<sup>8</sup>, più che insistere apertamente sul nesso tra materialismo storico e pedagogia<sup>9</sup>, appare «materialista» di «pelle»<sup>10</sup>: la consapevolezza critica della realtà è cruciale nel suo modo di fare pedagogia<sup>11</sup>. Egli ha sempre rifiutato una pedagogia che «cammina sulla testa», per uomini fuori dalla storia, e si è sempre adoperato per una pedagogia rimessa sulle gambe, che parte dagli uomini concreti e dai loro reali problemi.

<sup>5</sup> Preti, 1976, p. 415.

<sup>6</sup> Ivi, p. 416.

<sup>7</sup> Banfi, 1950, p. 411.

<sup>8</sup> «[La] convinta adesione a un marxismo molto vicino al pensiero e alla figura di Antonio Gramsci», Frabboni, 2001, p. 148.

<sup>9</sup> Tuttavia, nella sua interpretazione del problematicismo, egli evidenzia con chiarezza il ruolo della ragione nell'analisi storico-sociale e il rapporto tra comprensione e trasformazione del mondo, nel quadro della banfiana etica «copernicana»; vedi Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 121.

<sup>10</sup> «[...] peraltro il marxismo è stato per me un campo ideale di riferimento etico-sociale, più che uno specifico ambito di studio», Frabboni, 2001, p. 148.

<sup>11</sup> Difatti, le sue opere prendono quasi sempre le mosse da ricognizioni storico-culturali delle problematiche socio-educative affrontate.

La trasposizione antinomica dei problemi formativi non mira soltanto alla comprensione critica della realtà educativa, ma è anche un criterio regolativo della prassi educativa. L'adesione di Frabboni al materialismo storico, inoltre, fa dell'intervento educativo una trasformazione del mondo, perché la dialettica si pone, «gramscianamente»<sup>12</sup>, come fattore di contraddizione essa stessa, generando una «pedagogia del dissenso» verso le tendenze ideologico-formative maggiormente irrigidite e cristallizzate, a favore dei piani d'esperienza trascurati e sviliti in una data situazione storico-sociale<sup>13</sup>.

L'adesione di Frabboni alla filosofia della prassi e al problematicismo si riflette anche nella risoluzione delle antinomie pedagogiche e non solo perché queste, conformemente all'impostazione critico-razionalista, non vengono conciliate astrattamente, ma sono mantenute nella loro tensione e quindi nel loro potenziale antidogmatico, ma anche perché, conformemente alla filosofia della prassi, la composizione dell'antinomia è vista come effettivamente possibile, sia pure in maniera sempre relativa e situata (come vuole il problematicismo), solo all'interno della prassi educativa. Infatti, se per Marx «si vede come la soluzione delle opposizioni *teoretiche* sia possibile *soltanto* in maniera *pratica* ... e come questa soluzione non sia per nulla soltanto un compito della conoscenza, ma sia anche un compito *reale* della vita, che la *filosofia* non poteva adempiere, proprio perché essa intendeva questo compito *soltanto* come un compito teoretico»<sup>14</sup> (e aggiungendo «educativa» dopo «vita» si può comprendere l'importanza di questo passo per la pedagogia), Frabboni relativamente al problema del gioco asserisce<sup>15</sup> in modo analogo che le opposizioni tipiche della fenomenologia ludica non possono trovare una composizione teoretica astratta, bensì si possono conciliare solo praticamente, nell'ambito della prassi ludica.

Gli esiti di questa adesione alla filosofia della prassi non possono però restare confinati nella pratica della pedagogia, sono destinati inevitabilmente a riflettersi anche sui suoi assetti epistemologici. In particolare, sembrano destinati a pesare sulla distinzione bertiniana tra filosofia dell'educazione e pedagogia attraverso l'assegnazione del momento teoretico-comprensivo alla prima e del momento pratico-trasformativo alla seconda. Il limite di questa

<sup>12</sup> Cfr. Sichirollo, 2003, p. 218.

<sup>13</sup> «Il costo che il modello trascendentale paga al suo *storicizzarsi* ... va ... investito nell'operazione di ripristino di quelle direzioni di esperienza che nelle singole età storiche e contesti sociali soffrono di palesi mutilazioni e/o esclusioni. Il che significa che la Pedagogia della ragione si pronuncia a favore di versanti esistenziali e assiologici integrativi e alternativi nei confronti di quelli consacrati in un dato contesto socioculturale», Frabboni, 1976.

<sup>14</sup> Marx, 1968, p. 120.

<sup>15</sup> «La riflessione pedagogica sul problema del gioco è pervenuta a una convincente e razionale messa a punto dove ha trovato adeguata risonanza la complessa struttura fenomenica del fatto ludico, determinata al suo interno da figure limite, bipolari e antinomiche: la dimensione *soggettiva* e quella *oggettiva*, l'*individuale* e la *sociale*, la *espressiva* e l'*adattiva*, e altre. Queste, a loro volta, sono apparse contrassegnate da attributi e da vissuti di gioco contrastanti e polari ... *che si miscelano e si pacificano nella stessa prassi ludica*. Frabboni 1971, p. 5. Il corsivo finale è nostro.

distinzione-assegnazione sembra legato a un'interpretazione del nesso tra comprensione e trasformazione della realtà nel senso di una connessione che resta meramente esteriore, invece di diventare un'autentica compenetrazione dialettica. E, come ha notato Preti<sup>16</sup>, se comprensione e trasformazione vengono mantenute distinte è inevitabile che la comprensione acquisisca uno statuto filosofico, mentre la trasformazione appaia meramente tecnica. Con Frabboni, il nesso comprensione-trasformazione risulta maggiormente prossimo alla compenetrazione dialettica di quanto non avvenga in Bertin, e questo, probabilmente, è uno dei motivi che porterà Frabboni a rimettere in discussione il rapporto tra filosofia dell'educazione e pedagogia, ma di ciò ci occuperemo più avanti.

Veniamo adesso alla seconda istanza di ripensamento del problematicismo: quella della costituzione della pedagogia come scienza autonoma.

Questa istanza prende corpo nel quadro dell'applicazione del problematicismo alle questioni empiriche della formazione, rispetto alle quali esso permette di elaborare scelte che rappresentano *ipotesi* per la pratica formativa.

Tuttavia, Bertin non tematizza in modo specifico il problema del *controllo empirico* delle ipotesi pedagogiche attraverso i fatti educativi. L'applicazione del problematicismo ai terreni delle concrete questioni formative rende però cruciale l'analisi di tale questione. Frabboni la affronta attraverso l'esame della relazione tra il problematicismo e alcuni tra i più accreditati indirizzi epistemologici<sup>17</sup>, arrivando a concepire il nesso tra teoria e fatti educativi secondo il paradigma *razionalista-deduttivo*, più che secondo quello *empirico-induttivo*, in quanto la teoria pedagogica non si deriva dall'esperienza educativa, bensì, al contrario, la pedagogia muove dalle teorie e si rivolge ai fatti educativi per controllarle, criticarle e rettificarle. In Bertin, il nesso tra teoria e prassi educativa si pone però nel quadro del rapporto tra la filosofia dell'educazione e una pedagogia pragmaticamente orientata, priva di statuto scientifico. Ma una volta che tale nesso sia configurato in termini di *controllo empirico* (sia pure problematizzato), risulta difficile farne valere la legittimità al di fuori del quadro di una scienza pedagogica. Frabboni affronta questo problema operando una «rottura» epistemologica rispetto a Bertin: avanza con decisione l'ipotesi di una pedagogia come scienza autonoma, affrancandola da qualsiasi dipendenza filosofica.

I motivi che favoriscono questa svolta sono essenzialmente due. Da un lato, la questione del rapporto tra teorie pedagogiche e fatti educativi, vista sul piano scientifico; dall'altro, l'esigenza di compenetrare dialetticamente la comprensione e la trasformazione del mondo, secondo l'ispirazione tipica della filosofia della prassi. La convergenza di questi due motivi porta a una nuova forma di *sintesi teoria/prassi*, secondo un sapere pedagogico autonomo di cui la filosofia della prassi rappresenta il momento della consapevolezza cultura-

<sup>16</sup> Preti, 1975, p. 12.

<sup>17</sup> Frabboni, 1985, pp.63-68; Id, 1990.

le e la scientificizzazione della pedagogia il momento della sua realizzazione empirica<sup>18</sup>.

La costituzione di un sapere pedagogico di questa natura ha però almeno due condizioni. In primo luogo, occorre una fondazione della pedagogia come scienza, attraverso categorie «legalizzate» in sede epistemologica. Dall'altro, si rende necessario il superamento della distinzione tra filosofia dell'educazione e pedagogia nei termini posti da Bertin, con il riassorbimento del momento teoretico a momento interno alla pedagogia, presupposto necessario per poter fondare questa sull'unità dialettica teoria/prassi.

Il problema della fondazione della pedagogia come scienza autonoma è affrontato da Frabboni in un orizzonte di carattere *neocriticista*, entro il quale l'interrogativo pertinente è, innanzitutto, quello circa le *condizioni di possibilità* di un sapere pedagogico di questa natura. La risposta è che la pedagogia come scienza è possibile a condizione che essa si mostri in grado di soddisfare i requisiti a cui qualsivoglia disciplina deve rispondere per poter essere definita come «scienza». Tali requisiti sono individuati in sei categorie formali concernenti: l'*oggetto*, il *linguaggio*, la *logica ermeneutica*, il *dispositivo investigativo*, il *principio euristico*, il *paradigma di legittimazione*. Frabboni argomenta, inoltre, che la pedagogia soddisfa questi requisiti, che possiede un proprio «alfabeto teorico» che la rendono scienza autonoma.

Di questo complesso schema teorico, analizzeremo solo alcuni aspetti che riguardano maggiormente il versante metodologico della pedagogia.

In primo luogo la questione della «logica ermeneutica», la cui struttura è articolata sulla triade teoria-prassi-teoria, la quale, da un lato esibisce una chiara natura dialettica, secondo un movimento che appare intrinseco alla logica interna della pedagogia stessa e che configura l'unità teoria-prassi nel suo stesso farsi; mentre dall'altro riprende il nesso tra teoria, controllo empirico e critica della teoria, secondo lo schema razionalista della metodologia scientifica, portando così a convergere in una forma unitaria il motivo dialettico teoria/prassi con quello positivo ipotesi/fatti<sup>19</sup>. Infatti, se il primo momento della teoria ha una natura «critico-prospettica», esso non può però non indirizzarsi progettualmente verso la prassi, modificandola profondamente, cosicché questa, se da un lato riveste il carattere del «controllo» empirico del sistema di ipotesi progettuali, dall'altro ha nello stesso tempo il valore di un «intervento trasformativo» i cui esiti si riverberano sul terzo

<sup>18</sup> Cfr. Preti, 1975, pp. 20-21.

<sup>19</sup> «La logica ermeneutica. È il criterio descrittivo e interpretativo della pedagogia. Si formalizza nella dialettica teoria-prassi-teoria e pone, in questo modo, la sua distanza da modelli di natura sia panteorica, sia panempirica. Questa triplice esigenza di *fondazione teorica* (sistema d'ipotesi), di *traduzione* (e di verifica) *empirica*, di *riformulazione teorica* fa della pedagogia una scienza attenta alle istanze della filosofia e della storia naturale e culturale, della biologia e dell'antropologia, alle problematiche delle scienze e dell'arte, al continuo interscambio con saperi differenti e molteplici: attenta alla pluralità dei punti di vista e dei modi di codificazione del reale», Frabboni, Pinto Minerva, 2001.

momento, di nuovo intitolato alla teoria, la quale, grazie a questo ritorno si arricchisce del contributo critico che la prassi stessa, nel suo farsi e nei suoi esiti, le fornisce. Compenetrazione dialettica teoria/prassi e connessione razionalista tra sistema di ipotesi e controllo empirico vengono dunque a confluire e quasi a identificarsi in questo movimento.

Il secondo aspetto che intendiamo analizzare è quello del «dispositivo investigativo», del quale se nel *Manuale di pedagogia generale* viene delineato l'orizzonte pluralistico, in altri scritti, senza che tale pluralismo metodologico sia sconfessato, viene messo in luce, in qualità di ricerca pedagogica di base, il modello della *ricerca-azione*<sup>20</sup>. Questo genere di metodologia empirica della ricerca pedagogica si caratterizza come una forma di ricerca sul campo, nella quale è forte la connessione tra l'oggetto d'indagine e i problemi socioeducativi di un certo contesto, e che privilegia uno stile partecipato nel gruppo degli operatori. Analizzando il modello di r-a messo a punto da Pourtois<sup>21</sup>, Frabboni rileva una sintonia concettuale tra la trama metodologica di questo e alcuni punti del problematicismo pedagogico. Azzardiamo che tale sintonia rispetto alle tesi di Pourtois riguardi più il problematicismo come «pedagogia in situazione» (secondo un'espressione di Frabboni che riprenderemo più avanti), cioè a dire il momento teorico-pratico della scelta formativa in una situazione socioeducativa data, che non il problematicismo come «modello razionale della pedagogia», ossia il momento teoretico della riflessione portata sul piano universale dell'esperienza educativa. A questo proposito, si può anzi osservare che, nella messa a punto del proprio modello di problematicismo come *pedagogia in situazione*, Frabboni è stato un teorico della ricerca-azione *ante litteram*, ha cioè anticipato un modello di ricerca pedagogica i cui tratti sono piuttosto simili ad alcuni di quelli diventati canonici per la ricerca-azione, ben prima che i lavori di Pourtois penetrassero nel nostro Paese. In un'opera del 1974 leggiamo infatti: «La ricerca pedagogica contemporanea non va condotta (ancorché a livello inter-disciplinare) in laboratorio e rivolta a una umanità astorica e astratta. Non può alludere a un profilo di uomo isolabile dalla maglia dei rapporti quotidiani col proprio contesto di vita ... È dunque attraverso una ricerca *partecipata* e svolta su *campo* che il contributo Interdisciplinare perviene ... alla versione – assai rara – della transdisciplinarietà»<sup>22</sup>.

La tensione verso i problemi socioeducativi della comunità e, conseguentemente, il carattere di ricerca sul «campo» e «partecipata» sono, infatti, da vedere come i correlati della dialettica teoria/prassi, filtrata attraverso la già evidenziata sensibilità storico-materialista che porta a una pedagogia che parte dai problemi concreti, e che, prefiggendosi di realizzare l'utopia della liberazione dell'uomo, non può che legarsi a una ricerca partecipata, che fa della partecipazione stessa un veicolo di emancipazione degli attori della ricerca.

<sup>20</sup> Vedi Frabboni, 1990; cfr. anche Id., 1993.

<sup>21</sup> Vedi Pourtois, 1986.

<sup>22</sup> Frabboni, 1974, p. 97. I corsivi sono nostri.

Ma se il modello della ricerca-azione di Pourtois risulta in sostanziale sintonia col problematicismo come *pedagogia in situazione*, non si può dire altrettanto del suo rapporto con l'aspetto razionalista del problematicismo.

Si può, infatti, osservare che il progetto d'intervento tipico del modello di Pourtois si caratterizza per l'*aderenza alla realtà* della situazione socioeducativa, ma il problematicismo pone anche un altro requisito, quello della *fedeltà alla ragione*, garantita dal momento teoretico-razionalista della pedagogia; tuttavia, questo secondo aspetto non compare nel modello di Pourtois. Ecco, allora, che Frabboni ne propone una rettifica, per dare vita a una teoria *critico-razionalista* della ricerca-azione<sup>23</sup>: preparare l'azione educativa attraverso un sistema d'ipotesi. Da un lato, ciò significa curvare l'impianto della r-a in senso *ipotetico-deduttivo*, secondo una concezione razionalista della ricerca pedagogica. Dall'altro, vuol dire mettere la ricerca-azione in una forma coerente con la logica della pedagogia, secondo l'articolazione dialettica teoria-prassi-teoria, rispetto alla quale lo schema procedurale di Pourtois risulta dissonante, non dando adeguato rilievo al primo momento teorico.

Veniamo, infine, alla questione del *principio euristico* della pedagogia. In generale, per «euristica» si intende *l'arte della ricerca*, ovvero quel complesso di principi che guidano la genesi delle ipotesi, senza che tali principi possano venire codificati in modo meccanico, cosicché essi rappresentano «massime» piuttosto che «algoritmi»<sup>24</sup>.

A questo proposito, la tesi di Frabboni è estremamente chiara: «La pedagogia pone il principio euristico al centro dei propri processi di problematizzazione, formalizzazione e riformulazione delle antinomie strutturali del discorso educativo. In particolare il suo "clic" euristico fa tutt'uno con l'apertura al *trascendentale*, al *possibile*, all'*utopia*»<sup>25</sup>.

In altri termini, Frabboni individua il principio euristico della pedagogia nel congegno speculativo proprio del problematicismo: la formalizzazione e la problematizzazione delle antinomie pedagogiche. Il che significa che la dimensione teoretica «pura» della pedagogia interagisce con la sua dimensione scientifica, assolvendo il compito di fornire alla ricerca empirica idee regolative (espresse in forma di antinomie) in grado di fungere da principi-guida per l'ideazione e la formulazione di un *sistema di ipotesi* preliminare all'azione empirica e che prepara quest'ultima, fornendole senso e direzione, secondo la curvatura razionalista assegnata al dispositivo investigativo della pedagogia. Così formulata, la questione è affine al rapporto tra «metafisica» influente e ricerca scientifica, tematizzato in alcuni sviluppi postpositivisti

<sup>23</sup> «Il nostro contributo alla messa a fuoco teorica e metodologica della RA intende peraltro formalizzare una rettifica concettuale, cioè a dire, intende immettere nella RA una robusta venatura *deduttivista* con l'intento, tutto metodologico, di fare precedere sempre all'azione empirica una cifra teorica, uno schema formale siglato da un *sistema di ipotesi*, secondo una curvatura cara all'impianto del razionalismo critico» Frabboni, 1990, p. 307.

<sup>24</sup> Cfr. Putnam, 1992, p. 81.

<sup>25</sup> Frabboni, Pinto Minerva, 2001, p. 129.

dell'epistemologia contemporanea. In questo caso, il termine «metafisica» non si deve intendere tanto nel senso dell'ontologia, quanto in quello dell'*a priori*, come opposto all'empirico. Si tratta cioè del problema di principi e assunti non desumibili dall'esperienza (e quindi posti *a priori*) che svolgono un ruolo orientativo e regolativo nella pratica scientifica. A questo proposito, Kuhn ha asserito che ogni «paradigma» scientifico include *assunti metafisici* che forniscono metafore e analogie in grado di indirizzare l'indagine scientifica. Lakatos ha invece posto entro ogni «programma di ricerca scientifica» un *nucleo metafisico*, che ne determina l'*euristica*<sup>26</sup>. Analogamente, Frabboni pone nel cuore della ricerca pedagogica un'euristica basata sugli assunti teorici del problematicismo, in grado di indirizzare la formulazione di sistemi d'ipotesi educative da sperimentare empiricamente.

La transizione alla pedagogia come scienza non segna, pertanto, la fine del ruolo del problematicismo, e ciò per due fondamentali motivi. Il primo, è che i suoi congegni metodologici vanno a costituire l'euristica della ricerca pedagogica. Il secondo, è che il problematicismo assume il valore di cornice paradigmatica generale per la pedagogia come scienza, qualificandola non come una disciplina esatta, ma come un sapere complesso, critico e problematico.

La convergenza tra i due motivi che abbiamo esaminato, la compenetrazione dialettica teoria-prassi (che trova espressione nella triade ermeneutica teoria-prassi-teoria) e l'acquisizione della dimensione di scienza da parte della pedagogia, rende però insostenibile lo schema bertiniano secondo il quale il momento teoretico dell'educazione è appannaggio della filosofia dell'educazione, mentre alla pedagogia spetta il compito pragmatico della scelta formativa nella situazione concreta e particolare. Questo schema presenta un preciso limite: privando la pedagogia di spessore teoretico, risulta incompatibile con l'ipotesi di una pedagogia come scienza (non si dà una scienza deteriorata), riducendola di fatto a mero sapere pratico. Frabboni supera tale limite riassorbendo il momento teoretico entro la pedagogia, come suo componente interno, e connettendo la metodologia della riflessione problematicista (articolata sull'unitarietà dei momenti dialettico, trascendentale e fenomenologico) al principio euristico di questa. La distinzione tra filosofia dell'educazione e pedagogia nei termini in cui è stata pensata da Bertin, perde perciò di pertinenza. Con Frabboni il problematicismo diviene il paradigma della pedagogia come scienza e come sapere complesso, critico e problematico, cosicché la distinzione tra filosofia dell'educazione e pedagogia è sostituita da quella tra il problematicismo come *pedagogia razionalista* e il problematicismo come *pedagogia in situazione*. Il primo, il problematicismo come *pedagogia razionalista*, esibisce un orizzonte antidogmatico siglato dall'*idea trascendentale* (che fa valere la funzione regolativa delle antinomie educative) e dall'*idea del possibile* (che dà una prospettiva plurilaterale alla modellistica

<sup>26</sup> Vedi Kuhn, 1978; Lakatos, 1986. Cfr. Giorello, Motterlini, 1994, pp. 62-64. G. Boniolo, Vidali, 1999, pp. 635-656.

educativa) e una funzione prevalentemente teoretica (ma, in ultima analisi, teorico-pratica): quella della comprensione della problematica educativa (ma in modo tale che rappresenta già una trasformazione di questa). Il secondo, il problematicismo come *pedagogia in situazione*, esibisce un orizzonte operativo siglato dalla *scelta* educativa e dall'*impegno* ad agire nella storia per realizzarla e una funzione prevalentemente pragmatica (ma, in ultima analisi, teorico-pratica): quella della trasformazione della situazione educativa (ma in modo tale che rappresenta anche una comprensione di questa). Entrambi i momenti sono però momenti *interni* alla pedagogia nel suo stesso farsi, ed entrambi hanno carattere teorico-pratico, anche se con gradi di teoreticità e di pragmaticità diversi. In questa maniera, la pedagogia come scienza viene ad essere equipaggiata sia di un proprio specifico modello epistemologico (siglato dalle sei categorie formali esaminate), sia di un proprio solido modello metodologico (articolato sulle logiche procedurali della ricerca-azione, curvata in senso razionalista grazie alla formulazione di un sistema di ipotesi secondo l'euristica problematicista).

Concludendo, si deve dunque notare che gli sviluppi impressi da Frabboni al problematicismo pedagogico tendono a ripristinare alcuni motivi del pensiero di Banfi che avevano ricevuto un'attenzione minore da parte di Bertin. Ci riferiamo in parte al ruolo del materialismo storico come forma di realismo critico e come filosofia della prassi, che in Bertin, stante la sua non adesione al marxismo, si era tramutato in un più generico storicismo, e che con Frabboni torna in qualche modo a rappresentare un'ottica fondamentale del fare pedagogia, sia nel senso di garantire un paradigma fondato sull'interdipendenza dialettica teoria-prassi, sia nel senso di assicurare un approccio critico-comprensivo alla realtà educativa in cui si situa l'intervento educativo. Per altro verso, intendiamo riferirci allo spazio della ragione scientifica, complessivamente meno illuminato dalla riflessione di Bertin, nell'ambito della quale la coscienza teoretica è essenzialmente di natura filosofica, e che Frabboni riporta invece sotto l'analisi epistemologica con l'ipotesi della pedagogia come scienza. Al tempo stesso, si deve precisare che tale ripristino riguarda i «motivi» del pensiero di Banfi più che le soluzioni specifiche, nei riguardi delle quali Frabboni ha saputo fornire risposte inedite e originali. Risposte che indicano alla pedagogia di oggi e di domani la strada da percorrere: quella di una pedagogia protesa ad affrontare i problemi educativi nella loro *concretezza storico-sociale* e, al tempo stesso, caratterizzata dalla *funzione regolativa della teoria*, dal ruolo-guida di una scienza pedagogica caratterizzata in senso critico-razionale.

## Bibliografia

- M. Baldacci, *Il problematicismo*, Lecce, Milella, 2003  
 A. Banfi, *La Problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico*, a cura di G.M. Bertin, Firenze, La Nuova Italia, 1961  
 A. Banfi, *La ricerca della Realtà*, Firenze, Sansoni, 1959  
 A. Banfi, *L'Uomo Copernicano*, Milano, Il Saggiatore, 1950

- A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Roma, Editori Riuniti, 1967 (1926)
- G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando 1975
- G. Boniolo, P. Vidali, *Filosofia della scienza*, Milano, Bruno Mondadori, 1999, pp. 635-656
- F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- F. Frabboni, *I fondamenti teoretici del problematicismo*, in AA.VV., *Educazione e ragione. Scritti in onore di Giovanni Maria Bertin*, (2 voll.), Firenze, La Nuova Italia, 1985, pp.63-68.
- F. Frabboni, *Il gioco come esperienza educativa totale*, in R. Ballardini, M.W. Battacchi, F. Frabboni, *Il campo-gioco e la città*, Firenze, La Nuova Italia, 1971
- F. Frabboni, *Manuale di didattica generale*, Roma-Bari, Laterza, 2000
- F. Frabboni, *Nel nome della filosofia dell'educazione*, Scuola e Città, 1-2, 1976
- F. Frabboni, *Pedagogia*, Milano, Accademia, 1974
- F. Frabboni, *Pedagogia didattica ricerca-azione. Tre sullo stesso tandem?*, in C. Scurati, G. Zanniello (a cura di), *La ricerca azione*, Napoli, Tecnodid, 1993
- F. Frabboni, *Pedagogia e didattica. La storia*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale*, Milano, Guerini, 2001
- F. Frabboni, *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, in V. Telmon, G. Balduzzi (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo*, Bologna, Clueb, 1990
- F. Frabboni, *Scuola e ambiente*, Milano, Bruno Mondadori, 1980
- F. Frabboni (a cura di), *Un'educazione possibile*, Firenze, La Nuova Italia, 1988
- F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2001
- G. Giorello, M. Motterlini, *Crescita della conoscenza e fallibilismo*, in G. Giorello (a cura di), *Introduzione alla filosofia della scienza*, Milano, Bompiani, 1994, pp. 62-64
- I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1972
- T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Torino, Einaudi 1978
- I. Lakatos, *La falsificazione e la metodologia dei programmi di ricerca scientifici*, in I. Lakatos, A. Musgrave (a cura di), *Critica e crescita della scienza*, Milano, Feltrinelli 1986.
- K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, Torino 1968
- G. Preti, *Praxis ed empirismo*, Torino, Einaudi, 1975
- G. Preti, *Saggi filosofici*, (2 voll.), Firenze, La Nuova Italia, 1976
- H. Putnam, *Il pragmatismo: una questione aperta*, Roma-Bari, Laterza, 1992
- J.P. Pourtois, *La ricerca-azione in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, FrancoAngeli, 1986
- E. Reimer, *La scuola è morta*, Roma, Armando, 1973
- L. Sichirollo, *Dialettica*, Roma, Editori Riuniti, 2003