

# Razionalità, educazione, realtà sociale

Studi sulla pedagogia  
di Franco Frabboni

A cura di  
**Massimo Baldacci  
e Franca Pinto Minerva**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.





# Il mestiere della pedagogia

Collana diretta  
da Massimo Baldacci

---

La collana "Il mestiere della pedagogia" si rivolge agli insegnanti e a quanti operano nei settori dell'educazione e della formazione e cercano lumi e ipotesi di lavoro per la propria pratica professionale.

Il presupposto della collana è il seguente: il mestiere della pedagogia consiste nel mettere a punto idee e modelli metodologici per affrontare i *problemi* delle pratiche educative, a partire da quelli della scuola e dell'insegnamento.

Per fare il proprio mestiere la pedagogia non si deve confinare in uno spazio teorico puramente astratto, né in una pratica meramente empirica. Deve invece assumere come proprio dominio i *problemi educativi* nella loro *concretezza storico-sociale*, e vedere la teoria come uno strumento per la loro comprensione e la loro soluzione. La pedagogia, cioè, assolve il proprio compito se diventa il "lume" in grado di rischiarare i cammini della prassi educativa.

La collana presenta perciò volumi tematizzati sui *problemi dell'educazione*, ed è articolata in due versanti.

Il primo versante è dedicato alle *ricerche educative*, e accoglie volumi nei quali è prevalente l'aspetto dell'analisi interpretativa di una data problematica formativa, ma il cui apporto è comunque gravido di implicazioni per la pratica.

Il secondo versante è dedicato ai *paradigmi educativi*, e presenta volumi che privilegiano un taglio teorico e metodologico, volto al tempo stesso ad interpretare criticamente le questioni e a definire modelli d'intervento e ipotesi operative (non ricette) da sperimentare nella pratica.

Nella collana, sono particolarmente prese in esame le problematiche inerenti alla formazione scolastica: la conoscenza e la relazione, l'apprendimento e i vissuti emozionali, il curriculum e l'organizzazione scolastica, i saperi e le strategie didattiche ecc. Ma anche le questioni formative extrascolastiche concernenti l'educazione permanente, il sistema formativo, le agenzie formative del territorio ecc.



# Il mestiere della pedagogia

Collana diretta  
da Massimo Baldacci

---

**René Barioni**, *Haute École Pédagogique, Losanna*

**Luciana Bellatalla**, *Università di Ferrara*

**Fabio Bocci**, *Università Roma Tre*

**Franco Cambi**, *Università di Firenze*

**Enzo Catarsi**, *Università di Firenze*

**Giorgio Chiosso**, *Università di Torino*

**Enza Colicchi**, *Università di Messina*

**Michele Corsi**, *Università di Macerata*

**Mercedes Cuevaz López**, *Universidad de Granada*

**Francisco Diaz Rosas**, *Universidad de Granada*

**Liliana Dozza**, *Università di Bolzano*

**Silvia Fioretti**, *Università di Urbino*

**Massimiliano Fiorucci**, *Università Roma Tre*

**Franco Frabboni**, *Università di Bologna*

**Eliana Fraeunfelder**, *Università di Napoli*

**Patrizia Gaspari**, *Università di Urbino*

**Giovanni Genovesi**, *Università di Ferrara*

**Cosimo Laneve**, *Università di Bari*

**Isabella Loiodice**, *Università di Foggia*

**Umberto Margiotta**, *Università di Venezia*

**Carlo Marini**, *Università di Urbino*

**Berta Martini**, *Università di Urbino*

**Maria Chiara Michelini**, *Università di Urbino*

**Franco Nanetti**, *Università di Urbino*

**Riccardo Pagano**, *Università di Bari*

**Franca Pinto Minerva**, *Università di Foggia*

**Mario Rizzardi**, *Università di Urbino*

**Pier Giuseppe Rossi**, *Università di Macerata*

**Roberto Sani**, *Università di Macerata*

**Vincenzo Saracino**, *Seconda Università di Napoli*

**Giuseppe Spadafora**, *Università della Calabria*

**Francesco Susi**, *Università Roma Tre*

**Giuseppe Trebisacce**, *Università della Calabria*

**Simonetta Ulivieri**, *Università di Firenze*

**Angela Maria Volpicella**, *Università di Bari*

**Miguel Zabalza**, *Universidad de Santiago de Compostela*

---

Ogni volume è sottoposto a referaggio a "doppio cieco".

Il Comitato scientifico svolge anche le funzioni di Comitato dei referee.

# Razionalità, educazione, realtà sociale

Studi sulla pedagogia  
di Franco Frabboni

A cura di  
**Massimo Baldacci**  
**e Franca Pinto Minerva**

*il* **m** *estiere*  
della **p** *edagogia*

**FrancoAngeli**

Progetto grafico di copertina di Elena Pellegrini

Copyright © 2015 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)*

# Indice

<b>Introduzione</b> , di <i>Massimo Baldacci e Franca Pinto Minerva</i>	pag.	7
<b>1. La rielaborazione del problematicismo nell'opera di Franco Frabboni</b> , di <i>Massimo Baldacci</i>	»	11
1.1. La sperimentazione del problematicismo	»	15
1.2. La rielaborazione del problematicismo	»	19
<b>2. Franco Frabboni sulla scuola. Orizzonti, Modelli, Percorsi</b> , di <i>Beniamino Brocca</i>	»	29
2.1. L'ispirazione problematicistica	»	30
2.2. La scuola migliore	»	33
2.3. Il cuore palpitante	»	42
<b>3. La pedagogia antropologica di Franco Frabboni</b> , di <i>Franco Cambi</i>	»	45
3.1. Nel modello problematicista	»	45
3.2. <i>L'anthropos</i> come matrice...	»	46
3.3. ... e la persona come traguardo	»	48
3.4. Nella Globalizzazione	»	49
<b>4. La teoria della Didattica</b> , di <i>Berta Martini</i>	»	51
4.1. Un'idea di scuola: genesi di una teoria della Didattica	»	52
4.2. L'identità scientifica della Didattica	»	56
<b>5. Franco Frabboni fra il Cristallo e la Fiamma</b> , di <i>Franca Pinto Minerva</i>	»	65
5.1. Un modello di complessità pedagogica	»	65
5.2. Il dispositivo epistemico. Tra il cristallo e la fiamma	»	67

5.3. L'idea di pedagogia come “sentinella ultima in difesa dell'umanità”	pag.	71
5.4. L'idea di formazione e di scuola. Un modello ecosistemico	»	75
<b>6. Comunità educativa e sistema formativo integrato. Il modello pedagogico-didattico frabboniano “a nuovo indirizzo”, di Vincenzo Sarracino</b>	»	83
6.1. Il Sistema Formativo Integrato. Uno strumento di cambiamento culturale e politico	»	86
6.2. Il modello frabboniano a nuovo indirizzo e quello “moteriano”: convergenze e divergenze	»	89
<b>7. Questione meridionale e meridionalismo in Franco Frabboni, di Giuseppe Trebisacce</b>	»	97
7.1. La scuola delle aree interne e il sommerso pedagogico	»	99
7.2. L'educazione allo sviluppo	»	104
<b>8. Scuola, curriculum, territorio: tre assi della qualità educativa, di Miguel A. Zabala</b>	»	109
8.1. Introduzione	»	109
8.2. Territorio y identidad	»	112
8.3. Territorio y escuela	»	114
<b>9. Bibliografia delle opere di Franco Frabboni, di Rossella D'Ugo</b>	»	127
9.1. Pedagogia e Didattica: oggetti, linguaggi e metodi di due scienze	»	129
9.2. I tempi e i luoghi dell'educazione	»	132
<b>Appendice</b>	»	139
<b>10. Il problematicismo pedagogico, di Franco Frabboni</b>	»	141
10.1. La Pedagogia della riconciliazione	»	141
10.2. Il Problematicismo via robinsoniana	»	148
10.3. Il sentiero dialettico	»	151
10.4. Il sentiero del possibile	»	152

# Introduzione

di *Massimo Baldacci e Franca Pinto Minerva*

Il presente volume è volto a studiare alcune linee fondamentali della pedagogia di Franco Frabboni.

L'occasione è costituita dal compimento dei suoi ottanta anni, ma gli scritti qui raccolti non nascono con intenti celebrativi, bensì scientifici. Si tratta di approfondire la comprensione del contributo che Frabboni ha dato allo sviluppo della pedagogia. Un contributo vasto e articolato, tra i più rilevanti dell'ultimo quarto del Novecento e della prima parte del nuovo secolo.

Franco Frabboni è nato a Bologna nel 1935, è stato scolaro di Giovanni Maria Bertin e ha aderito alla teoria del Problematicismo pedagogico. Ha insegnato a lungo pedagogia generale nell'ateneo bolognese, di cui è attualmente professore emerito.

In maniera approssimativa, la morfologia della sua opera può essere ricondotta ad alcuni nuclei tematici fondamentali, che attraversano l'intero spettro delle questioni nevralgiche della pedagogia: la teoria pedagogica; la teoria e la metodologia della didattica; il modello di scuola nei suoi vari gradi (in particolare, la scuola d'infanzia e quella primaria); la teoria del sistema formativo e i servizi educativi del territorio (da quelli per l'infanzia a quelli per i giovani, gli adulti e gli anziani); le politiche scolastiche e formative. Su tali questioni egli ha portato un contributo di prim'ordine – lucido, originale e impegnato –, venendo così a costituire uno dei principali punti di riferimento tanto del dibattito accademico quanto della pedagogia militante. I lavori che ci ha consegnato rappresentano un patrimonio da approfondire e tramandare.

Per quanto concerne, l'articolazione diacronica della sua opera – fermo restando che in essa si sono costantemente intrecciati il motivo teorico, quello pratico-metodologico e quello politico – possiamo individuare a grandi linee tre ampie fasi, ciascuna delle quali è caratterizzata dalla prevalenza di una preoccupazione determinata.

La *prima fase* va dalla fine degli anni Sessanta alla fine degli anni Ottanta, vede predominare una *preoccupazione teorico-pratica*: è il periodo in cui egli sperimenta la fecondità del Problematicismo lungo un vasto arco di problematiche educative scolastiche ed extrascolastiche, e nel contempo combatte varie importanti battaglie culturali (per i servizi dell'infanzia; per l'importanza dell'istruzione rispetto ad impostazioni meramente educazionali; per l'autonomia teorica della didattica rispetto alla pedagogia; ed altro), contribuendo a ispirare importanti innovazioni formative (tra le quali spiccano: i Programmi della scuola elementare del 1985; la riforma degli Ordinamenti della scuola elementare del 1990; gli Orientamenti della scuola d'infanzia del 1991).

La *seconda fase* va dall'inizio degli anni Novanta all'inizio del nuovo secolo, ed è caratterizzata dalla prevalenza di una *preoccupazione teorico-epistemologica*: è il periodo in cui gli esiti della sperimentazione del Problematicismo portano Frabboni a rielaborare questa teoria, nella direzione di una riorganizzazione degli assetti epistemologici sia della pedagogia che della didattica, alle quali egli attribuisce lo statuto di scienze autonome. In questa fase, pubblica con la prestigiosa casa editrice Laterza, di Bari, le sue opere maggiori (rispetto alle quali l'espressione "manuale" – legata a esigenze editoriali – non è appropriata, poiché esse costituiscono "trattati" nel senso migliore del termine): *Il manuale di didattica generale* (1992; 2000); *Il manuale di pedagogia generale* (in coll. con F. Pinto Minerva, 1994; 2001). Si tratta di opere destinate a restare nella storia della pedagogia.

La *terza fase* va dall'inizio del nuovo secolo ad oggi (poiché Frabboni ha continuato a lavorare infaticabilmente), ed è connotata dalla preminenza di una *preoccupazione politico-culturale*: vedendo messe in pericolo le conquiste della pedagogia progressista, ottenute nella stagione politico-pedagogica che egli aveva contribuito a ispirare, Frabboni si impegna in una serrata critica rispetto agli interventi controriformisti della Destra berlusconiana e post-berlusconiana, conducendo una coerente e incisiva polemica contro l'ondata regressiva che investe la scuola e le politiche formative del territorio.

Certamente, Frabboni non è solo uno studioso nel senso accademico del termine. Consapevole dell'importanza della diffusione del sapere pedagogico nel mondo delle pratiche educative, egli è stato anche un grande e infaticabile organizzatore di cultura, impegnandosi in particolare (oltre che nella direzione di Collane editoriali) nella promozione e nella direzione di varie Riviste (tra le quali spiccano *La Scuola Se*, *L'Albero a Elica*, *Riforma della Scuola* – fondata da Lucio Lombardo Radice, Dina Bertoni Jovine e Mario Alighiero Manacorda – e *Pedagogia più Didattica*). Inoltre, animato da un'etica dell'impegno politico e culturale, Frabboni si è speso generosamente in numerosi incarichi istituzionali: dalla Presidenza dell'Istitu-

to Gramsci dell'Emilia-Romagna, alla Presidenza dell'Irre della medesima regione, alla Presidenza della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna. Tuttavia, in questa sede intendiamo occuparci essenzialmente della sua opera di studioso, poiché riteniamo che la sua lezione teorica – basata sulla confluenza del motivo razionalista con quello storico-materialista – rivesta un rilevante interesse per gli sviluppi del sapere pedagogico.

I contributi presenti in questo volume affrontano, perciò, la teoria pedagogica di Franco Frabboni, ora secondo prospettive d'insieme, ora privilegiando aspetti circoscritti della sua opera. Gli autori di questi studi sono amici e colleghi (che hanno avuto con lui rapporti significativi di collaborazione), esterni alla sede di Bologna, la quale ha già dedicato un proprio lavoro all'attività di Frabboni nel contesto della tradizione pedagogica bolognese (L. Guerra, a cura di, *Pedagogia sotto le due torri*, Clueb, Bologna, 2012), e a quella di Bressanone (sono le due sedi in cui Frabboni ha istituzionalmente insegnato).

Concludiamo precisando che approfondire l'opera di questo studioso non ha solo un significato accademico-culturale. La sua opera, infatti, non è diretta soltanto a comprendere le problematiche educative nella loro configurazione storico-sociale, è volta anche ad affrontarle praticamente per trasformare la realtà educativa. E in questa profonda unità fra teoria e prassi (una unità da lui praticata oltre che teorizzata) sta il nucleo più vivo e fecondo della lezione di Frabboni.



# 1. La rielaborazione del problematicismo nell'opera di Franco Frabboni

di Massimo Baldacci

L'opera di Frabboni si colloca entro la tradizione del razionalismo critico inaugurata da Banfi e sviluppata, sotto l'insegna del problematicismo, da Bertin per l'ambito della pedagogia. In questo intervento, ci proponiamo di studiare la modalità con cui Frabboni si è situato all'interno di questa tradizione, e come si debbono pertanto concepire i suoi rapporti con l'opera di Banfi e quella di Bertin, nonché di analizzare gli apporti specifici che egli ha dato a questo indirizzo di pensiero. Ogni tradizione, difatti, si mantiene viva soltanto finché continua a svilupparsi e a innovarsi, poiché quando il suo movimento si arresta e i suoi paradigmi si cristallizzano, essa decade in una morta scolastica.

Al problematicismo, Frabboni ha saputo dare sviluppi innovativi e originali, che possono essere compendati 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>,

1. Il presente contributo riprende, aggiornandole e rielaborandole, le linee interpretative sviluppate in M. Baldacci, *Il Problematicismo*, Milella, Lecce, 2011, e in Id., *La pedagogia di Franco Frabboni*, in "Studi sulla Formazione", n. 2, 2010.

2. "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'esplosione 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") (F. Frabboni, *Pedagogia e didattica. La storia*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale*, Guerini, Milano, 2001, p. 149). Secondo noi, il riferimento al carattere "banfiano" di *Educazione alla ragione* (G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma, 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 aveva-

attraverso una riflessione nutrita dalla *sperimentazione*<sup>3</sup> 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 di questa sperimentazione, sono maturate le istanze che lo hanno portato a introdurre nel problematicismo importanti sviluppi, di cui occorre cogliere il significato, definendo il loro rapporto sia rispetto alle posizioni di Banfi che quelle di Bertin.

A questo proposito, tali 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 (la cui ricezione della teoria di Banfi è stata selettiva<sup>4</sup>). Infatti, da una parte, Frabboni 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 più a Banfi; mentre, dall'altra, è giunto a porsi come centrale la questione 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.

Tuttavia, chiarito che per un verso Frabboni sviluppa motivi banfiani (più che bertiniani), occorre cogliere il rapporto tra la sua opera e quella di

no trovato meno attenzione. Per il pensiero di Banfi: A. Banfi, *Principi di una teoria della ragione*, Editori Riuniti, Roma, 1967 (1926); Id., *L'Uomo Copernicano*, Il Saggiatore, Milano, 1950; Id., *La ricerca della Realtà*, Sansoni, Firenze, 1959; Id., *La Problematicità dell'educazione e il pensiero pedagogico* (a cura di G.M. Bertin, Firenze, 1961).

3. In questa sede, usiamo il termine "sperimentazione" in senso lato, come operazione che "mette alla prova" qualcosa, in questo caso la teoria problematicista. Pertanto, con l'espressione "sperimentazione del problematicismo" intendiamo sia il cemento di tale teoria nell'impostazione di problematiche educative colte nella loro configurazione storico-sociale, e il conseguente vaglio della *fecondità* dei modelli formativi e/o dei sistemi d'ipotesi formulati, sia il controllo empirico dell'*efficacia* di tali modelli e ipotesi, attraverso la loro attuazione in situazioni educative determinate. La sperimentazione frabboniana del problematicismo va intesa principalmente nella prima accezione, ossia, come l'esplorazione della capacità di questa teoria nell'impostare in maniera feconda certi specifici problemi storico-sociali dell'educazione.

4. A questo proposito, si possono schematicamente individuare tre nuclei principali nel pensiero di Banfi: la ragione filosofica, quella scientifica e il materialismo storico. Di questi nuclei, Bertin ha privilegiato essenzialmente il primo, mentre Frabboni ha in qualche modo riattivato gli altri due, recependo il primo secondo la versione che ne ha dato Bertin nel suo problematicismo. Cfr. M. Baldacci, *Il Problematicismo*, op. cit.

Bertin. Dal punto di vista puramente teorico, infatti, egli ha lavorato meno sul profilo filosofico in senso stretto del problematicismo; e ne ha piuttosto concepito un'ampia sperimentazione in ordine a problematiche specifiche, dalla quale sono scaturiti gli sviluppi che abbiamo indicato come una riattivazione di temi banfiani. La questione è come vada concepita questa sperimentazione del problematicismo, e quale significato teorico e pedagogico essa possenga. A questo proposito, consideriamo inadeguato leggere tale sperimentazione come un'*applicazione* del problematicismo a questioni specifiche<sup>5</sup>. Difatti, l'applicazione consiste nella messa in atto di una regola o principio, e come tale richiede soltanto un adattamento pratico alle caratteristiche del caso in questione. Tuttavia, il problematicismo non è un insieme di regole, e i suoi principi sono così generali che prospettarne l'uso nei termini di un mero adattamento sarebbe del tutto fuorviante. Per comprendere il significato della sperimentazione del problematicismo, non sorregge nemmeno un'analogia giuridica<sup>6</sup>. Formulando la sentenza, il giudice "applica" la legge generale al caso specifico, e così la "interpreta". Ma la "legge", per quanto generale, è sufficientemente precisa e concreta. I principi del problematicismo (la fedeltà alla ragione e l'aderenza alla realtà) sono invece astratti e generalissimi, sono massime formali del pensare pedagogico. Pertanto, per cogliere il senso della sperimentazione frabboniana del problematicismo, ricorreremo alla categoria della "*traduzione*", intesa secondo la complessa significazione epistemologica ad essa attribuita da Gramsci<sup>7</sup>. Il pensatore sardo partiva dalla critica pronunciata da Lenin al IV Congresso dell'Internazionale comunista: "non abbiamo saputo 'tradurre' nelle lingue europee la nostra lingua"<sup>8</sup>. Il passaggio dalla teoria politica all'azione esige qualcosa di simile a una traduzione, intesa come una *mediazione* tra la dottrina e la concreta vita storica<sup>9</sup>. Entro tale mediazione la teoria non viene applicata, bensì ricostruita, cosicché il suo senso si precisa solo all'interno di tale processo. La sperimentazione del problematicismo da parte di Frabboni, va perciò letta come una sua ricostruzione e

5. In questo senso, intendiamo pertanto correggere le nostre precedenti posizioni (espresse in M. Baldacci, *Problematicismo*, op. cit., e in Id., *La pedagogia di Franco Frabboni*, op. cit.), nelle quali avevamo usato il termine "applicazione", che oggi riteniamo inadeguato.

6. Si tratta del genere di analogia a cui fa ricorso l'ermeneutica gadameriana per illustrare il senso dell'interpretazione; cfr. H.G. Gadamer, *La ragione nell'età della scienza*, Il Melangolo, Genova, 1984.

7. Vedi la sezione del Quaderno 11 intitolata *Traducibilità dei linguaggi scientifici e filosofici*, in A. Gramsci, *Quaderni del carcere*, Einaudi, Torino, 1975.

8. Ivi, § 46, p. 1468.

9. Sulla categoria gramsciana della "traduzione" vedi D. Boothman, *Traduzione e traducibilità*, in F. Frosini, G. Liguori (a cura di), *Le parole di Gramsci. Per un lessico dei Quaderni del carcere*, Carocci, Roma, 2004, pp. 247-66.

una strutturazione del suo significato pedagogico, oltre che come una verifica della sua fecondità. In altre parole, quello di Frabboni è un problematicismo rielaborato, anziché meramente applicato. Per capire pienamente la questione, può essere utile cogliere il rapporto tra l'opera di Frabboni e la dottrina di Bertin alla luce della seguente analogia: Frabboni : Bertin = Lenin : Marx. Ossia, il rapporto che intercorre tra Frabboni e Bertin è simile a quello tra Lenin e Marx<sup>10</sup>. Indubbiamente, Marx è stato un grande e geniale teorico, ma chi cercherebbe di cogliere il senso dell'opera di Lenin dicendo che questi ha "applicato" la teoria marxiana? Sarebbe un modo semplicistico e fuorviante di prospettare la questione. Per capire Lenin, è più appropriato asserire che egli ha "tradotto" Marx nella realtà della società russa, operando una poderosa mediazione tra la sua teoria e la concretezza storica di tale realtà, che ha comportato una ricostruzione e una complessa rielaborazione di tale teoria, affinché si potesse trasformare in prassi sociale efficace. *Mutatis mutandis*, Frabboni ha compiuto qualcosa di analogo rispetto al problematicismo di Bertin: lo ha tradotto e rielaborato in funzione delle specifiche problematiche pedagogiche entro le quali ne ha sperimentato la fecondità. Senza l'opera di Frabboni, probabilmente, il problematicismo sarebbe rimasto una filosofia dell'educazione chiusa nei salotti teoretici e destinata al museo delle teorie pedagogiche. Invece, grazie a Frabboni, il problematicismo è diventato una forza viva e operante nelle istituzioni pedagogiche e nelle pratiche educative. Ma diventando una potenza attiva nella realtà storico-sociale, il nucleo filosofico del problematicismo (caratterizzato da una venatura idealista e astratta) doveva essere integrato da una componente storico-materialista, capace di garantire sia la comprensione critica di tale realtà, sia una vera e concreta aderenza ai suoi elementi caratterizzanti. Inoltre, poiché la sperimentazione frabboniana del problematicismo non si esaurisce nella elaborazione di sistemi d'ipotesi inerenti a specifiche questioni educative, ma è nutrita di una tensione verso la vera e propria sperimentazione sul campo, emergono questioni epistemologiche scarsamente considerate da Bertin, quali: l'efficacia pratica di tali ipotesi, la trasferibilità dei modelli educativi, la crescita del sapere pedagogico. Questioni che spingono Frabboni a connettere il problematicismo con un versante di riflessione specificamente epistemologica, che costituisce in qualche modo una riattivazione del tema banfiano della ragione

10. Si deve precisare che il valore dell'analogia prospettata (Frabboni : Bertin = Lenin : Marx) è limitato allo scopo di capire il senso da assegnare alla sperimentazione del problematicismo, e non intende stabilire somiglianze tra i membri dell'analogia in quanto tali (l'analogia indica una similarità nel rapporto tra membri, non tra i membri stessi; cfr. B. Russell, *Introduzione alla filosofia matematica*, Newton Compton, Roma, 1987). Difatti, le venature idealiste del pensiero di Bertin, e talune astrattezze del suo pensiero, potrebbero forse avvicinarlo più a Hegel che a Marx.

scientifico come aspetto complementare di quella filosofica. Pertanto, come si è già detto, il problematicismo di Frabboni è un problematicismo rielaborato, banfiano più di quanto sia bertiniano.

Per cogliere questo movimento, inizieremo dalla sperimentazione del problematicismo sul terreno dell'educazione (analizzando 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.

## 1.1. La sperimentazione del problematicismo

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 cimento del problematicismo con 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>11</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 contraddizione 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).

11. Vedi F. Frabboni, *Pedagogia*, Accademia, Milano, 1974. Id., *Scuola e ambiente*, Bruno Mondadori, Milano, 1980. Id. (a cura di), *Un'educazione possibile*, La Nuova Italia, Firenze, 1988. Per i "descolarizzatori" vedi: I. Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano, 1972. E. Reimer, *La scuola è morta*, Armando, Roma, 1973.

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 di 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 ed informali del territorio), all'apertura della scuola *all'ambiente* (l'ingresso nella scuola di esperti, di genitori ecc.) ecc.

L'analisi dell'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 da 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 relativo alla falsità delle antinomie è invece superato, grazie a un modo di usare la 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, il che porta a un esito peculiare. Da un lato, 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>12</sup> della realtà storico-sociale e delle sue contraddizioni. Dall'altro, il processo di messa in forma antinomica delle contraddizioni storiche riveste però 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*.

12. Cfr. L. Sichirillo, *Dialettica*, Editori Riuniti, Roma, 2003, pp. 13-34.

Per comprendere questo punto, è opportuno rifarsi alla concezione di Preti circa il carattere *storico-relativo* dell'*a priori*, concezione con la quale, 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>13</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>14</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 ad 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>15</sup>.

Precisiamo che abbiamo usato il termine “sensibilità” perché Frabboni, che pure dichiara esplicitamente la propria adesione al marxismo<sup>16</sup>, più che insistere apertamente sul nesso tra materialismo storico e pedagogia<sup>17</sup>, appare “materialista” di “pelle”<sup>18</sup> o, per meglio dire, la consapevolezza criti-

13. G. Preti, *L'ontologia della regione 'natura' e la fisica newtoniana*, in Id., *Saggi filosofici* (2 voll.), La Nuova Italia, Firenze, p. 415.

14. Ivi, p. 416.

15. A. Banfi, *Umanesimo marxista*, in Id., *L'uomo copernicano*, cit., p. 411.

16. “[la] convinta adesione a un marxismo molto vicino al pensiero e alla figura di Antonio Gramsci”, F. Frabboni, *Pedagogia e didattica. La storia*, cit., p. 148.

17. 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 F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 121.

18. “Peraltro il marxismo è stato per me un campo ideale di riferimento etico-sociale, più che uno specifico ambito di studio”, F. Frabboni, *Pedagogia e didattica. La storia*, cit., p. 148.

ca della realtà è cruciale nel suo modo di fare pedagogia<sup>19</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.

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>20</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>21</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>22</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>23</sup>

19. Difatti, le sue opere prendono quasi sempre le mosse da ricognizioni storico-culturali delle problematiche socio-educative affrontate.

20. Cfr. L. Sichirollo, *op. cit.*, p. 218.

21. “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 ed assiologici integrativi ed alternativi nei confronti di quelli consacrati in un dato contesto socioculturale”, F. Frabboni, *Nel nome della filosofia dell'educazione*, in “Scuola e Città”, 1-2, 1976.

22. K. Marx, *Manoscritti economico-filosofici del 1844*, Einaudi, Torino, 1968, p. 120.

23. “La riflessione pedagogica sul problema del gioco è pervenuta ad 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 vis-

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-comprendivo alla prima e del momento pratico-trasformativo alla seconda. Il limite di questa distinzione-assegnazione sembra legato ad 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>24</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.

## 1.2. La rielaborazione del problematicismo

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 accre-

ti di gioco contrastanti e polari... *che si miscelano e si pacificano nella stessa prassi ludica*": F. Frabboni, *Il gioco come esperienza educativa totale*, in R. Ballardini, M.W. Battacchi, F. Frabboni, *Il campo-gioco e la città*, La Nuova Italia, Firenze, 1971, p. 5. Il corsivo finale è nostro.

24. Cfr. G. Preti, *Praxis ed empirismo*, cit., p. 12.