Massimo Baldacci
Una filosofia dell'educazione. Praxis e razionalismo critico
Carocci, 2026

Il libro di Massimo Baldacci è un libro etico: ed è soprattutto l'autobiografia intellettuale contenuta nel capitolo 2 a consentire di affermarlo. Denuncia i limiti dell'indagine che in esso viene condotta, dichiara scrupolosamente i debiti del suo pensiero, soprattutto si presenta come il distillato di un percorso di ricerca trentennale da indicare come esempio ai giovani studiosi. Un percorso di ricerca che procede ponendosi problemi di cui viene cercata la soluzione nella tappa successiva dell'itinerario di pensiero descritto; un esempio di rigore, coerenza, capacità di coltivare quella sana ossessione (per un autore, per un costrutto, per una teoria) che ogni vero ricercatore deve possedere al netto di tutti gli altri temi di cui si può occupare nel suo lavoro. Una lettura inevitabile che sul piano del contenuto offre una proposta alta, fondata, perfettamente argomentata e bibliograficamente documentata e sul piano della forma rappresenta un esempio splendido di cosa significhi fare ricerca, farla seriamente, con una metodologia di lavoro critica. Insomma, un libro importante, profondo, di estrema serietà culturale.

Quanto agli altri due capitoli, nell'impossibilità di soffermarsi su tutti gli spunti che forniscono al lettore, mi limito a evidenziare alcune questioni per garantire a Massimo il piacere di meglio argomentare il suo pensiero al riguardo.

In merito al capitolo 1, di quadro, metto a fuoco due principali questioni: il rapporto tra razionalità critica, disposizione alla critica razionale e precomprensione entro cui questa disposizione si esercita; il rapporto tra arene di circolazione dei significati nella discorsivizzazione pubblica sull'educazione.

Riguardo alla prima questione, nel libro viene trovata la linea di demarcazione tra filosofia e senso comune (ma anche buon senso) nell'esercizio della riflessività e del pensiero critico. Tuttavia, quest'esercizio non è possibile se non dentro una certa precomprensione del mondo: c'è un orizzonte ermeneutico dal quale non è possibile uscire e che orienta l'esercizio stesso della razionalità critica. La conseguenza è che l'analisi razionale può indirizzarsi in direzioni diverse a seconda di quale sia la precomprensione da cui parto. Faccio l'esempio della seconda contraddizione messa a tema nel capitolo 3 del libro, quella tra tensione democratica verso l'uguaglianza degli esiti dell'istruzione e la tendenza elitaria-meritocratica. La contraddizione non rischia di essere rilevabile solo a partire da una certa precomprensione della realtà? Chi riqualifica il Ministero dell'Istruzione sentendo il bisogno di aggiungere «e del Merito» di certo non trova nessuna contraddizione nel fatto che gli esiti dell'istruzione siano diversi: dipende dal merito. Muove da una precomprensione completamente diversa da quella di chi invece la contraddizione la riscontra. Non è che questo decida in favore di

© Edizioni Centro Studi Erickson, Trento, 2026 — Pedagogia più Didattica
Vol. 12, n. 2, ottobre 2026 — pp. 93-97
Distribuito sotto Licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0

una razionalità dialettica a discapito di una razionalità analitica? E questa razionalità dialettica, proprio in quanto consegnata a visioni del mondo in contrasto tra di loro, non rischia di rimanere effettivamente senza una sintesi?

Riguardo alla seconda questione, vorrei collocare l'analisi del rapporto tra (buon) senso comune e filosofia dell'educazione dentro la situazione attuale della discorsivizzazione pubblica sull'educazione.

Si tratta di una discorsivizzazione che si gioca entro almeno quattro arene di circolazione dei significati.

Una prima arena è quella dei discorsi pubblici: qui i media, sia i media mainstream sia i social, giocano un ruolo rilevante. In questa arena si organizzano i discorsi di quella che potremmo chiamare una *public philosophy of education* (in analogia con la *public history*, o con la divulgazione della scienza).

Una seconda arena è quella dei discorsi istituzionali: è lo spazio di discorsivizzazione sull'educazione che passa nelle sedi istituzionali, il MIM e le sue articolazioni territoriali, a livello regionale e provinciale.

Una terza arena di circolazione è quella accademica: sono i discorsi della filosofia dell'educazione in seno alle riviste, alle società scientifiche, a seminari e convegni.

Infine, c'è l'arena di circolazione professionale: sono i discorsi sull'educazione che passano in «prima linea», quelli che allestiscono e si scambiano gli «addetti ai lavori».

Ora:

- la filosofia dell'educazione accademica è praticamente assente dallo spazio pubblico, non interpellata dallo spazio istituzionale, solo a volte in contatto con gli spazi professionali;
- lo spazio pubblico è quasi sempre occupato da soggetti che mancano di fondamenti scientifici e propongono il senso comune come se fosse una verità scientifica;
- lo spazio istituzionale e gli spazi professionali risultano influenzati sicuramente più dallo spazio pubblico che non da quello accademico.

La domanda qui è: come si vince il conformismo rispetto al discorso pubblico sull'educazione? Ma soprattutto, come lo si può occupare in una prospettiva gramsciana di lotta per l'egemonia? In una parola: come può la filosofia dell'educazione passare dalla riflessione all'azione? È un problema su cui ritorno tra poco in relazione al capitolo 3.

Aggiungo a queste due questioni un altro paio di osservazioni.

Riguardo alle grandi epoche della modellistica relativa alla filosofia dell'educazione in Italia, mi sembra che oltre alle due indicate (cristiana/laica prima dei '60, analitici/continentali dopo i '60) oggi ci sia da registrare come si sia forse entrati in una fase ulteriore che potremmo qualificare come di frammentazione delle prospettive disciplinari, se non di dissoluzione dell'appartenenza ai modelli.

Mi sembra, infatti, che prevalga un uso strumentale dei modelli che però non comporta una piena riconoscibilità dello studioso «dentro» quel modello. E questo trova corrispondenza in due orientamenti.

Un primo orientamento, più generale, dell'epistemologia delle discipline, privilegia — per dirla con Heisenberg — la componente fisica di una teoria rispetto alle componenti ontologica e metodologica. La componente fisica è la componente «di campo», cioè quello che per i modelli è solo il risvolto applicativo della teoria, che invece viene in primo piano. Se è questa componente «di campo» ad attirare la mia attenzione, la mia appartenenza di scuola passa in secondo piano e allestirò dei mix di idee e strumenti derivanti da diversi modelli che mi consentano di indagare quel campo con la massima efficacia.

Un secondo orientamento, invece, è di ingenuità epistemologica. Questo porta studiosi, cresciuti senza il riferimento a modelli strutturati, a servirsi di concetti e strumenti dei diversi modelli senza in fondo averne consapevolezza, con il rischio di interpretazioni aberranti e del fissarsi di false credenze.

L'altra osservazione riguarda il rapporto tra filosofia dell'educazione, filosofia generale, pedagogia e scienze dell'educazione. Mi chiedo se, al netto delle distinzioni, non resista una visione gerarchica dei saperi.

Anche nell'ipotesi gramsciana della traduzione, la filosofia generale rimane il luogo di elaborazione concettuale. Certo la filosofia dell'educazione non si limita a dedurre, ma in ogni caso si appoggia a un'elaborazione concettuale che deriva dalla filosofia generale.

A sua volta la filosofia dell'educazione si occupa dei fini laddove la pedagogia solo dei mezzi (rapporto funzionale), è disciplina di secondo livello laddove la pedagogia è disciplina di primo livello (ipotesi strutturale).

Quindi in alto sta la filosofia generale, sotto la filosofia dell'educazione, sotto ancora la pedagogia (che verosimilmente raccoglie anche le discipline oggi raggruppate in PAED-02).

In una congiuntura epistemologica segnata dall'ibridazione dei saperi, dalla marcata transdisciplinarità, dalla necessità di sguardi compositi per esaurire la complessità, non servirebbe un'articolazione diversa e più aperta anche tra filosofia generale, dell'educazione e pedagogia?

Un ultimo gruppo di questioni riguarda il capitolo 3, in particolare il modello prassi-teoria-prassi. Convincente dal punto di vista concettuale, mi sollecita almeno tre considerazioni.

La prima. In questo modello, il rilievo delle contraddizioni su base storico-sociale trova nell'analisi razionale il suo strumento di soluzione. A questo riguardo mi sento di fare due ordini di considerazioni. 1) Se l'analisi razionale dei problemi concettualmente è del tutto condivisibile che faccia da guida al superamento delle contraddizioni, di fatto sono poi altri i criteri cui si guarda, tutti di natura extra-razionale: di ordine economico (abbattimento

dei costi, ottimizzazione dei ricavi), organizzativo (efficienza ed efficacia) o più semplicemente ideologico. 2) Mi chiedo anche se l'analisi razionale non possa (o non debba) trovare il conforto delle altre scienze rafforzando la propria posizione sulla base anche di evidenze empiriche. L'esempio che potrei fare è quello della genetica comportamentale che conferma come solo una politica scolastica basata sull'insegnamento di un curricolo minimo comune e sulla valorizzazione dei talenti sia funzionale a garantire il corretto sviluppo delle capacità dello studente.

La seconda considerazione coglie nel ritorno dalla teoria alla prassi l'anello fragile (o critico) di tutto il modello. L'applicabilità delle soluzioni trovate a livello di analisi razionale (a patto che si sia riusciti a condurla senza «inquinamento» da parte dei fattori extra-razionali cui facevamo cenno) dipende dalle condizioni oggettive e soggettive. In riferimento all'istruzione (cui si riferiscono i due studi di caso affrontati nel libro) si tratta, nel caso delle condizioni oggettive, di soggetti sociali (partiti, sindacati, associazioni) dotati di una capacità egemonica e, nel caso delle condizioni soggettive, dell'esigenza di una cultura pedagogica cambiata da parte degli insegnanti.

Perché questi soggetti sociali possano esercitare la propria influenza occorre che siano egemoni. Se questa condizione non si dà, il libro stesso suggerisce gramscianamente la strada di una battaglia per l'egemonia. E per intraprendere questa battaglia occorre anzitutto decidere di volerla fare. Qui va annotato come invece, nel contesto del nostro Paese, ed è stato proprio Gramsci a metterlo a tema, l'intellettuale è stato (e in parte è ancora) un ceto separato: osserva e commenta, assiste ma difficilmente agisce. Il libro chiarisce che la battaglia sarà di fatto una guerra di posizione, quindi non destinata a risolversi in tempi brevi. Il dubbio è se questi tempi non finiscano per allungarsi indefinitamente condannando il gruppo in lotta per l'egemonia a non uscire mai dalla fase di lotta e senza mai ottenere l'egemonia.

L'altra condizione, quella soggettiva relativa al cambiamento della cultura pedagogica, dipende da chi detiene l'egemonia e di conseguenza può fare riproduzione culturale. Per restare al caso della formazione iniziale degli insegnanti: se, soprattutto nel caso degli insegnanti secondari, la formazione iniziale è fatta esclusivamente dai disciplinaristi, la cultura pedagogica dei nuovi insegnanti non potrà che essere segnata dalla convinzione che la serietà stia nel possesso dei contenuti disciplinari e che la pedagogia non serva. Chiaramente il MCE, Proteo o l'AMCI possono lavorare controegemonicamente nella formazione in servizio, ma si tratta ancora una volta di un lavoro a posteriori, destinato a ottenere risultati in tempi lunghissimi e soprattutto destinato a non incidere mai a livello di sistema.

In buona sostanza, mi pare che l'egemonia sia la *condicio sine qua non* perché il passaggio dalla teoria alla

prassi sia possibile: una sorta di trascendentale, una condizione a priori di possibilità senza di cui il passaggio alla pratica rischia di diventare problematico. E l'egemonia o la si detiene o la si conquista. E la conquista può richiedere tempi lunghissimi. E anche se la si conquista non è detto che poi si sia in grado di indirizzarla opportunamente. Su questo, gramscianamente, ci rimane sicuramente l'ottimismo della volontà, che non riesce però a fugare un certo pessimismo della ragione.

Bologna, 24.04.2026

Pier Cesare Rivoltella