

L'identità complessa della Storia della Scienza dell'educazione tra ricerca e didattica

Luciana Bellatalla

Abstract – *The focus of this paper is on the identity of the History of the Science of education: in spite of the number of published essays on this topic, in Italy and in Europe generally characterized by an archival approach, it is yet difficult to define clearly its methodological and epistemological identity. From the discussion four points become evident and inescapable for the researchers and, therefore, for the teachers: the complex and articulated quality of this field of inquiry; the peculiarity of its object – the education – ; the interrelations between historical approach and epistemology of Education; the necessity to discuss on methodological perspectives and on the contents of educational historiography.*

Abstract - *Il contributo si interroga sull'identità della Storia della Scienza dell'educazione, che appare ancor oggi incerta nonostante la ricchezza della saggistica a disposizione che sembra inclinare, in Italia come nel resto d'Europa, verso un approccio archivistico. Dalla discussione emergono quattro chiari punti ineludibili per ricercatori ed insegnanti: la natura complessa ed articolata della storia della Scienza dell'educazione, la specificità del suo approccio all'universo dell'educazione; la dialettica tra ricostruzione storica e epistemologia pedagogica; la necessità di portare avanti una discussione sui metodi, i contenuti ed i compiti della nostra disciplina.*

Luciana Bellatalla (Pisa, 1949), è Professore ordinario di Storia della Pedagogia e docente di Storia della scuola e dell'educazione all'Università degli Studi di Ferrara. È attualmente membro dei Consigli Direttivi della SPICAE (Sodalitas Pro Investigatione Comparata Adhaesa Educationi), della SPES e del CIRSE (Centro Italiano per la Ricerca Storico Educativa). Le sue principali linee di ricerca riguardano il pragmatismo americano, con particolare riguardo a John Dewey, la relazione tra epistemologia e storiografia pedagogica ed il tema della narratività. Fra le sue opere recenti: *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* (Roma, 2009); *Scuola secondaria. Struttura e saperi* (Trento, 2010); *Leggere all'infinito* (in coll. con D. Bettini, Milano, 2010); *L'insegnante tra realtà ed utopia* (a cura di, Roma, 2011).

1. Premessa

Prima di cominciare credo sia opportuno fissare alcuni punti, sui quali il discorso possa appoggiarsi per svilupparsi.

Innanzitutto, la definizione del nostro ambito di ricerca va rivista e rideterminata: superata la fase della Storia della pedagogia, spesso fonte di perplessità per gli indubbi legami con il riduttivismo di ascendenza idealistica, e superata anche la fase della storia dell'educazione, che si riferisce solo ad uno degli aspetti dell'universo educativo, non resta che approdare alla nuova ed ampia definizione di Storia della Scienza dell'educazione, che giustifica, come vedremo, il carattere complesso di questo ambito di ricerca.

In secondo luogo, chiediamoci perché è ancora importante e, direi, addirittura ineludibile continuare ad interrogarsi sull'identità della nostra disciplina. Importante ed ineludibile è certamente per almeno tre motivi: 1. perché l'universo educativo è osservato, ricostruito, analizzato e giudicato da prospettive diverse, che talora restano tra loro irrelate (se non addirittura in aperto conflitto reciproco) e che, per lo più, considerano irrilevante proprio lo sguardo di chi fa dell'educazione il suo oggetto precipuo di studio; 2. perché gli stessi storici dell'universo educativo non paiono condividere una medesima visione del loro compito; 3. perché l'incertezza degli addetti ai lavori e le suggestioni di altre prospettive spesso confondono l'approccio didattico a questo ambito disciplinare.

La prima, corretta domanda da porsi, è dunque se la storia della Scienza dell'Educazione ha un suo oggetto specifico, che la legittima sul piano epistemologico, la orienta sul piano metodologico e ne definisce (o dovrebbe definirne) confini, orizzonte e senso.

Se analizziamo l'oggetto-educazione, esso senza dubbio può essere considerato da due livelli, tra loro interagenti e necessariamente interdipendenti: il livello concettuale, che è l'ambito specifico di chi si occupa di Scienza dell'educazione; il livello effettuale, che riguarda le concrete e storicamente determinate declinazioni dell'educazione. In entrambi i casi ci troviamo dinanzi ad una situazione di complessità: tuttavia, nel primo caso, quello ideale e concettuale, l'oggetto-educazione appare articolato e complesso, ma riconducibile ad una unità strutturale di fondo, laddove a livello storico-effettuale entrano in gioco, oltre al piano teorico, molte variabili, che ne rendono immediatamente evidente la complessità. Entrano cioè in gioco quegli elementi sociali, culturali, politici, economici, ideologici e valoriali che consentono la pratica attuazione di un modello educativo, ora favorendo o incoraggiando una dialettica tra l'ideale e la pratica, ora sancendo un divario insanabile tra la dimensione fattuale e le aspettative ideali intorno all'educazione.

Appunto, questa complessità del piano effettuale determina l'osservazione e l'analisi dell'universo educativo anche da parte di prospettive estranee alla Scienza dell'educazione, ma inerenti alla pratica educativa di una determinata congiuntura socio-culturale ed economica. Gli orientamenti di ordine politico, economico, organizzativo, socio-culturale coinvolgono momenti ed aspetti del mondo educativo: la scuola *in primis*, necessariamente ed innegabilmente, ma anche la famiglia, le associazioni di volontariato, il mondo del lavoro, il modo di concepire l'occupabilità e le aspettative di occupazione, la nostra configurazione sociale ed i rapporti tra le classi sociali in relazione alla scuola ed alla mobilità sociale che essa può favorire o frenare.

È chiaro che in esami di questo tipo ci si muove in dimensioni estranee alla Scienza dell'educazione, ma è pur vero che la Scienza dell'educazione e la sua storia non possono restare indifferenti dinanzi a queste analisi che, per lo più, hanno a che fare con alcuni dei sotto-insiemi in cui in complesso contenitore

della Storia Scienza dell'educazione si articola (famiglia, donne, infanzia, educazione degli adulti, editoria, legislazione scolastica e via dicendo) e alla più generale riflessione sull'educazione, quali il rapporto tra scuola-extra ed oltre scuola, il sistema formativo integrato, il diritto allo studio, l'alternanza scuola-lavoro e la sua legittimità.

Ed è qui che io vengo a riproporre, anche oggi, il problema, che già sollevai durante la tavola rotonda conclusiva del Convegno nazionale del CIRSE a Lecce, nel novembre 2012, riprendendo temi e proposte su cui lavoro da tempo, nel rispondere alla domanda: *Dove sta andando la storia della pedagogia oggi?*.

Per dirla in soldoni e in poche parole, e per limitarmi solo alle considerazioni storiche in senso proprio, l'approccio di uno storico generale, o di uno storico della politica economica o di uno storico dei processi culturali, si differenzia, o dovrebbe differenziarsi, da quello di uno storico della Scienza dell'Educazione per il fatto che i primi si arrestano (solitamente) là dove il secondo deve, o dovrebbe, cominciare il suo lavoro di scavo e di interpretazione.

Lo storico economico, ad esempio, può affrontare, se la questione lo interessa o è pertinente ad una congiuntura su cui sta lavorando, il tema delle scelte economiche in materia scolastica e/o educativa di un determinato Paese: le dinamiche politica-economia sono indagate in maniera competente così come sono di sicuro illuminanti la definizione e la discussione del modello economico in gioco e delle variabili economiche esaminate (macro-micro; liberista-statalista; rapporto investimenti-PIL, anche in chiave comparativa). Sono dati da cui, come storica della Scienza dell'Educazione, non mi sento (o non mi sentirei) di poter prescindere: sul piano dei dati, dell'informazione e della lettura del fenomeno economico-politico, il quadro che ne deriva è fondamentale per indicare coordinate, linee di tendenza e caratteri (più o meno ricorrenti) di un dato elemento o di un determinato aspetto.

Allo stesso modo, non si può trascurare l'iscrizione della politica scolastica all'interno della più generale politica di un Paese, così come lo storico la delinea e la legge.

Ciò indica, una volta di più se ce ne fosse bisogno, che la storia della Scienza dell'Educazione corre in un territorio di frontiera con altre discipline che studiano ed illustrano le relazioni dell'educazione effettuale con le altre dimensioni dell'esperienza personale e sociale. Ma questo carattere apparentemente *borderline* non deve trarre in inganno. Essere una disciplina complessa, capace di dialogare con altre discipline o con altre prospettive, infatti, non deve segnare la debolezza, ma la ricchezza. Se, infatti, può essere difficile delineare senza ambiguità e con chiarezza gli orizzonti di questa storia che pare (ma l'apparenza è sempre superficiale e ingannevole) condividere con altri approcci storiografici oggetti, aree e/o loro porzioni, non solo ciò ci impone una ricerca sempre sorvegliata e la consapevolezza della nostra specificità, ma richiama anche l'attenzione sul fatto che la condivisione è solo contingente, apparente e

diventa fallace ogni volta che il nostro particolare sguardo si confonde con quello di studiosi di altri ambiti.

Rispetto allo storico generale, o allo storico economico, infatti, che sono interessati a ricostruire, analizzare e leggere dati inerenti il discorso politico o le scelte economiche in gioco per i quali le concrete scelte in campo educativo e/o scolastico sono una delle tante variabili valutabili, lo storico della Scienza dell'Educazione mette al centro della sua indagine l'educazione, quella in atto per mirare al suo concetto: ricostruisce, analizza, accumula dati con uno scopo duplice: da un lato, scoprire – attraverso i dati – se e come nel contesto di riferimento esaminato l'educazione si è manifestata, è stata frenata o incentivata, rilevando, come ho detto più volte, in tale contesto la presenza o l'assenza dei segni costitutivi dell'educazione stessa; dall'altro, sottolineare la dialettica tra piano ideale e piano effettuale dell'educazione. Per il circolo teoria-prassi, proprio del sapere sull'educazione come di tutti gli approcci scientifici, la ricostruzione del divenire dell'educazione permette di validarne il congegno concettuale, problematizzando le sue categorie costitutive, arricchendo e raffinando la sua struttura e, comunque, sempre mettendola a punto in maniera più efficace, consapevole e comprovata.

2. Una identità senza se e senza ma

Si può, dunque, affermare che se, nella prospettiva appena descritta, l'identità della storia della Scienza dell'Educazione è chiara, di fatto tale identità è messa continuamente in discussione e, addirittura, a rischio da un uso non sempre adeguato del metodo di analisi di documenti e dati. Mai, infatti, come in questo caso, mi pare appropriata l'affermazione di una coincidenza tra metodo e contenuto, anche se questa coincidenza può non essere immediatamente percipua.

Se, come ho detto più volte, l'oggetto specifico della storia della Scienza dell'Educazione è appunto l'educazione nella sua duplice dimensione (concettuale ed effettuale), il suo metodo d'indagine dovrà essere determinato da tale oggetto. Ossia, il metodo viene ad essere determinato dalla relazione tra approccio epistemologico e approccio storiografico ai problemi, ai temi, agli aspetti educativi, sullo sfondo ovviamente dell'imprescindibile acribia nel riferimento, nella trascrizione, nella lettura e nell'interpretazione delle fonti.

Se lo storico della Scienza dell'Educazione, dunque, si limita a prendere atto dei dati, iscrivendoli (ed interpretandoli) soltanto in un quadro politico o economico o culturale o ideologico, il suo lavoro è compiuto per metà. La specificità subentra, come ho detto, nel momento in cui i dati effettuali vengono confrontati ed analizzati alla luce del congegno concettuale dell'educazione. Questa comparazione è quanto consente di interpretare e valutare aspetti e problemi in chiave educativa e non politica o ideologica (intendendo per ideologia, in questo caso una visione pre-giudicata del mondo che tende a-criticamente a

riconduurre tutto ai propri parametri).

Si tratta di un'indicazione metodologica generale che consente di applicarsi a varie tipologie di documento o problema e a qualsiasi sotto-insieme del grande complesso della storia della Scienza dell'Educazione. Questa prospettiva – e alcuni anni fa ebbi modo già di elencare alcuni dei punti forti¹ – consente di

1. allargare la categoria dei classici dell'educazione, al di là del canone della tradizionale storia della pedagogia: la lettura *sub specie educationis* è possibile per ogni documento della cultura, della letteratura, dell'iconografia, del teatro musicale, della filmografia, accanto alle fonti più tradizionali, perché canonicamente accettate nel recinto della cosiddetta Pedagogia, proprio perché si può applicare lo sforzo di esplicitare l'implicito e di comparare dato e ideale. Così si spiega la lettura, ad esempio, di un testo come il *Discorso del Metodo* di Cartesio, tradizionalmente ascritto al dominio della storia della filosofia, o *Il Principe* di Machiavelli, per convenzione attribuito ad sorta di co-dominio tra storia letteraria e filosofia politica, a cui ci siamo dedicati di recente Genovesi ed io.

2. rivedere o integrare l'orizzonte di senso di alcuni sotto-insiemi dell'universo educativo per disambiguare relazioni (pure legittime) con altri saperi o altre storie: è il caso dell'educazione delle donne e dei bambini o della famiglia, su cui si spinge lo sguardo sociologico; o il caso della storia della letteratura per l'infanzia, per la quale viene spesso chiamato in causa l'approccio letterario o socio-letterario o, addirittura, come nel caso delle fiabe psicologico e psicanalitico;

3. ripensare alle fonti e ai documenti di pertinenza dell'universo dell'educazione. Assumendo, infatti, l'equazione tra educazione e vita, nessun aspetto dell'esperienza (personale e condivisa) necessariamente diventa insignificante rispetto al percorso ed ai progetti di crescita e di trasformazione di individui e gruppi sociali. Pertanto, l'attenzione può rivolgersi a documenti diversi: faccio l'esempio (in qualche modo estremo) della *fiction* televisiva o della commedia sofisticata americana degli anni '30-'40, con le loro visioni del mondo, della donne, delle relazioni uomo-donna, o, ancora, dei telefilm gialli, che presentano realtà urbane e giovanili spesso degradate e culturalmente deprivate;

4. favorire un approccio interdisciplinare ai problemi dell'educazione, valorizzandone l'aspetto di complessità e salvaguardando, nel contempo, la sua specificità e la specificità dei suoi studi;

5. costituire in maniera precisa e meglio definita i contorni di questo particolare settore scientifico disciplinare, anche per quanto attiene questioni di ordine didattico nella progettazione dei percorsi insegnamento/apprendimento e

¹ Cfr. i miei articoli *La storia della pedagogia tra dimensione concettuale e modello educativo*, in L. Bellatalla (a cura di) *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006, pp. 29-42; *Dalla storia della Pedagogia alla storia della Scienza dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", 163, 2007, pp. 7-12 e, infine, *Il metodo di ricerca nella storia della scienza dell'educazione*, in G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 75-88.

perfino accademico, per quanto attiene la configurazione dei Settori Scientifico Disciplinari, le loro declaratorie e la valutazione dei ricercatori;

6. fare chiarezza sullo statuto epistemologico della Scienza dell'Educazione, stabilendo una dialettica imprescindibile tra momento teoretico e momento storiografico;

7. configurare la ricerca storico-educativa come un vero e proprio laboratorio della Scienza dell'Educazione, giacché, basata com'è sulla dialettica tra ideale e reale, tra paradigma e modello educativo, contribuisce, come ho già rilevato poc'anzi, a definire con sempre maggiore perspicuità ed in maniera sempre più raffinata il congegno concettuale dell'educazione;

8. stabilire in modo deciso limiti e, insieme, intersezioni reciproche tra storia generale e storia dell'educazione e della sua scienza;

9. stabilire in modo deciso limiti invalicabili tra le due prospettive e, insieme, intersezioni reciproche tra approcci socio-culturali all'universo educativo e storia dell'educazione e della sua scienza;

9. far emergere la ricerca storico-educativa come costruzione dei fatti inerenti l'educazione in quanto lettura e interpretazione dei documenti secondo una prospettiva radicalmente diversa da quella (malauguratamente) spesso diffusa (anche a livello internazionale) che identifica la ricerca storico-educativa con la semplice raccolta di dati, statistiche o informazioni inerenti il mondo della scuola, della famiglia, dell'extrascuola e così via dicendo.

3. Tra ricerca e didattica: un esempio

Da qui possiamo ricavare alcune conclusioni al riguardo non solo della ricerca storico-educativa in generale, ma anche della didattica della Storia dell'educazione, in particolare. E questo richiamo alla didattica della Storia della pedagogia (come i programmi continuano a denominarla) appare oggi più che mai opportuno. Infatti, le indicazioni programmatiche del "nuovo" (le virgolette sono d'obbligo) Liceo delle Scienze Umane, introdotto dalla riforma (anche qui il virgolettato sarebbe pertinente) Gelmini, hanno re-introdotto un approccio storico alle questioni educative, relegando all'ultimo anno di corso gli aspetti epistemologici, teorici, e metodologici, dopo un lungo periodo – almeno, cioè, a partire dai programmi Brocca –, nel quale, al contrario, gli aspetti storici erano relegati in una posizione nettamente marginale. Una adeguata preparazione dei docenti è, dunque, quanto mai necessaria al riguardo, al fine di evitare, su un impianto programmatico decisamente stantio e restauratore (come, del resto tutta la pseudo-riforma gelminiana), di cadere nella semplificazione e, quindi, nella trappola della riduzione di questa parte del programma ad una sorta di compendio filosofico o ad una carrellata di educatori celebri.

Tanto più questo aspetto della didattica della Storia della Scienza dell'educazione va incentivato oggi, che siamo impegnati, sia pure in maniera affrettata per le inadempienze ministeriali, nell'avventura del Tirocinio Forma-

tivo Attivo. Passate le difficoltà del primo anno, credo che sarà opportuno e doveroso ripensare a questo percorso ed allora le questioni della formazione didattica verranno in primo piano.

Per rispondere a questa istanza, che coniuga ricerca, formazione docente ed attività didattica nella realtà della classe, voglio applicare quanto sono venuta dicendo fin qui in generale sulla Storia della Scienza dell'educazione, ad un problema particolare, che ha caratterizzato la politica scolastica del nostro Paese da trent'anni a questa parte, ossia la politica di tagli cui il mondo della scuola italiana è stato sottoposto dalla fine degli anni Ottanta ad oggi: tagli ai finanziamenti, alle risorse in genere, al personale docente e amministrativo, al monte-ore ed alla stessa offerta formativa erogata (per i contenuti curricolari e per il tempo-scuola, sempre più limitato a scapito delle esperienze *full-time*). Si tratta di una politica portata avanti senza soluzione di continuità dall'ultima stagione del pentapartito, dalla destra berlusconiana (a far culmine con Gelmini) e dai brevi interludi ulivisti o del centro-sinistra, in maniera esemplare con Fioroni e il "suo" libro bianco, con cui si congedò dalla Minerva, facendo presagire una scure non meno decisa di quella del suo successore². Sul piano economico e politico, com'è noto, essa ha avuto giustificazioni diverse e diversamente motivate. Si è partiti dalla necessità di razionalizzare le spese statali, di evitare gli sprechi e la dispersione delle risorse³ in nome dell'efficienza della cosa pubblica, proprio per non dover, in nome di un'allegria gestione finanziaria, finire per sacrificare i cittadini e i loro diritti. Più che tagliare, all'inizio, in ragione anche del forte decremento demografico di quel periodo, il governo accorpò scuole o istituti poco frequentati. Furono tagli mascherati: di fatto, la sofferenza maggiore fu alla periferia del Paese, cioè nelle Comunità montane, nei villaggi fuori delle vie di comunicazione, nelle zone economicamente depresse, che si andavano spopolando. In queste condizioni, la scuola diventò assente, obbligando bambini e adolescenti a diventare scuolabus dipendenti. Non così accadde nelle città, ma anche lì gli accorpamenti si fecero negativamente sentire: istituti, che ospitavano biblioteche o servizi comunali, insieme con le aule attive; taglio di laboratori; ragazzi costretti a migrare da una scuola ad un'altra per trovare aule informatiche o laboratori linguistici, furono gli esiti più evidenti.

E poi, di ministro in ministro, c'era sempre la stessa indicazione: alzare il livello dei requisiti minimi per costituire una classe. Infatti, a metà degli anni '90 del Novecento, l'*austerità* non fu invocata più solo in nome dell'efficienza, ma anche in ragione della condizione precaria del bilancio statale, che imponeva una seria revisione delle spese. A ciò si aggiunge l'orientamento neo-liberista

² Per un'analisi del "Libro bianco", rimando al mio articolo *Fra officina e cantiere: occasioni perdute e illusioni del ministro Fioroni*, in "Ricerche Pedagogiche", 166, 2008, pp. 26-32.

³ Campione di questa lotta agli sprechi fu, in quel periodo il liberale Raffaele Costa, più volte ministro della Repubblica, nei governi Amato, Ciampi, tra il 1990 ed il 1994, quando traghettò verso le sponde del berlusconismo ed un nuovo incarico ministeriale, per poi scomparire dal panorama politico italiano.

della destra berlusconiana, che ha finito per contagiare anche il centro sinistra. Lo Stato deve allentare il suo “peso” su tutte le strutture pubbliche e l’impresa individuale deve affermarsi. Sono gli anni berlingueriani dell’autonomia, per preparare alla quale si affidano i presidi-manager all’IBM e sono gli anni in cui Moratti e Gelmini tagliano, accorpano, riducono, sezionano e impediscono in nome di una aziendalizzazione del sistema scolastico, che si risolve a tutto vantaggio delle scuole private (riccamente finanziate), mentre il pubblico si vede costretto ad una sopravvivenza sempre più grama.

In questo quadro, sommariamente riassunto, come e dove scatta la lettura specifica dello storico della Scienza dell’Educazione? Nel momento in cui non solo si lamenta (come fanno tutti) la negligenza di questo tipo di politica per il mondo dell’istruzione e della formazione a fronte, soprattutto, dei dati (vale a dire la percentuale di investimenti sulla scuola rispetto al PIL) nel resto dell’Unione Europea, il valore aggiunto della prospettiva storico-educativa sta nel mettere in luce – attraverso la dialettica tra paradigma e modello dell’educazione – e come e perché il neo-liberismo è strutturalmente contrario e inconciliabile con le istanze dell’educazione concettualmente definita.

Poniamo solo, per poter argomentare in modo articolato e logicamente conseguente, alcune delle categorie costitutive dell’educazione e della scuola, quali l’universalità, la pubblicità, la capillarità, lo spirito sperimentale. Non sarà difficile concludere che questa politica, benché giustificata talora anche da dati preoccupanti sulla condizione finanziaria del Paese e presentata pertanto come necessaria ed ineludibile, va a minare appunto le categorie prima elencate: si priva una comunità di scuole, riducendo il diritto (non solo costituzionale, ma intrinseco al concetto stesso di educazione⁴) di tutti a giovarsene; si distrugge la diffusione della scuola sul territorio nazionale; si limitano le stesse potenzialità di apprendimento/insegnamento, annullando opportunità didattiche e laboratoriali, e, infine, si incoraggia il filone privato, che appare succedaneo ed integratore di quello pubblico. Se poi, dal piano dei tagli dolorosi, seppure necessari, si passa ad una politica che addirittura teorizza la superiorità della dimensione privata su quella pubblica, la legittimità di percorsi formativi modellati su aspirazioni o valori personali e talora settari; la pretesa o presunta non-congruenza tra numero di ore scolastiche e numero di alunni presenti in aula, da una parte, e la qualità dell’insegnamento/apprendimento, dall’altra, la sbandierata indifferenza del tempo-scuola rispetto al progetto formativo ed il primato dell’istruzione (nozionistica) sull’istruzione intesa come rielaborazione e problematizzazione del sapere, allora dovremo concludere che queste tesi non potranno *mai* costituire un modello di scuola a paradigma scientifico: la scuola

⁴ Non scrive forse Kant, nella sua *Pedagogia*, che l’educazione segna il passaggio dall’ “animalità all’umanità” e che l’uomo è l’unico essere vivente che *deve* essere educato, appunto per diventare uomo? Se questa definizione è logicamente corretta, allora privare un solo uomo del diritto all’educazione, significa, di conseguenza, necessariamente negargli il posto che gli spetta nel contesto dell’esistenza.

da esse prodotta è inesorabilmente destinata ad essere, senza alcuna eccezione, ideologica perché asservita ad una visione del mondo assunta come indiscutibile ed aprioristicamente giudicata vera. Chi avrà la sfortuna di frequentarla non attingerà e non potrà necessariamente attingere il piano dell'educazione e, solo con molta difficoltà, visto che istruzione e educazione sono dialetticamente congiunte, consegnerà gli obiettivi dell'istruzione strumentale.

Ricostruire e leggere questa politica, dunque, non significa solo renderne conto, illustrarla, ricollegarla alle analoghe misure nel contesto politico ed economico europeo o, più in generale, occidentale. Né basta esprimere una valutazione della visione del mondo cui essa rimanda. In un'ottica di Storia della Scienza dell'educazione, è ineludibile inserirla in un contesto di senso educativo: la valutazione, pertanto, deve essere espressa non sulla base di una contrapposizione tra due visioni ideologiche o politiche del mondo, ma deve risultare congrua rispetto al contesto di pertinenza. Non è questione di condivisione o meno degli assunti che determinano queste scelte politiche ed economiche; non è questione di essere in linea con le direttive dell'UE. Non si possono trovare giustificazioni o termini di comparazione assolutori. Questo modello di scuola è la negazione del paradigma educativo, perché contravviene alle categorie strutturali che lo definiscono.

Da queste considerazioni, emerse da una ricerca svolta secondo il corretto metodo storico-educativo – reperimento delle fonti, analisi dei documenti, contestualizzazione, comparazione con i dati europei, intersezione tra dati politici ed economici, riferimento al concetto di educazione, per enucleare nei documenti e nelle pratiche effettuali la presenza o l'assenza dei segni caratteristici dell'educazione – alla dimensione didattica, il passo è breve. Almeno per tre motivi: prima di tutto, perché ogni scelta didattica deve relazionarsi con i procedimenti, i metodi e i risultati della ricerca in un dato campo disciplinare; in secondo luogo, perché lo stesso docente non può non qualificarsi se non come ricercatore nell'ambito didattico, in cui deve incrociare le istanze disciplinari con quelle della Scienza dell'educazione; infine, perché la scuola in generale e la classe in particolare, per il loro ruolo centrale nell'interpretare e sviluppare il significato ed il senso dell'educazione, vanno considerati veri e propri laboratori del processo educativo. In questo caso specifico vanno considerati il laboratorio della Storia della Scienza dell'educazione.

L'insegnante dovrà, dunque, tenere conto non solo della complessità della disciplina, ma anche del compito precipuo che ad essa spetta rispetto allo storico generale, o allo storico dei processi economici o della filosofia. Inoltre, dovrà tenere presente che, anche in questo caso, come accade con qualunque altra materia, i dati da apprendere sono strumenti per l'elaborazione di idee e di interpretazioni dei dati stessi e di ciò cui rimandano. In questo caso, i dati sono propedeutici all'elaborazione di un corretto, logicamente fondato e ben articolato, concetto di educazione. La classe, quindi, dovrà procedere come un gruppo di ricerca. Quindi, il primo passo è mettere lo studente direttamente dinanzi

al documento che si intende leggere o valutare, qualunque sia la sua qualità (un classico, un film, un racconto, un testo legislativo, una fotografia, una testimonianza autobiografica), per poi impostare, a partire dal documento, il processo di interpretazione e di comparazione tra il dato effettuale ed il congegno concettuale dell'educazione.

La lettura del documento passa attraverso fasi necessarie e consequenziali, che definiscono i punti di forza di una didattica della Storia della Scienza dell'educazione:

- la contestualizzazione, che permette un lavoro interdisciplinare, a seconda dei casi con il collega di storia o di italiano o di diritto o di filosofia;
- la comprensione dei contenuti, che favorisca anche la padronanza di un lessico pertinente alla Scienza dell'educazione ed alla sua storia;
- l'enucleazione dei temi portanti del documento sia in relazione al contesto sia in riferimento allo sfondo concettuale con cui ci si dovrà misurare;
- l'evidenziazione dei nuclei educativi del documento, con l'elaborazione di una mappa concettuale *ad hoc*;
- il rilievo delle parole-chiave;
- l'evidenziazione dei nuclei politico-economici o etico valoriali del documento o teorici (a seconda, ovviamente, del tipo di documento esaminato e del contesto di riferimento), con l'elaborazione di una ulteriore mappa concettuale;
- la comparazione delle due mappe concettuali, attraverso un'analisi puntuale dei vari elementi emersi che possono rivelarsi congrui o incongrui tra loro, espliciti o impliciti, conciliabili o inconciliabili;
- la valutazione del documento: pertinenza rispetto al problema trattato; la sua significatività; i caratteri prevalenti che esso sviluppa rispetto al discorso educativo;
- dalla valutazione si passa all'interpretazione del documento, che porta all'ultimo passo del processo,
- vale a dire all'inserimento del documento all'interno di una mappatura più ampia, aperta e *in progress*, dell'universo educativo, che si sostanzia di tutte le letture, i documenti, i testi e gli autori trattati nel corso delle varie lezioni.

4. Per concludere

La conclusione del mio discorso intende ribadire alcuni degli assunti di fondo da cui sono partita e che ho cercato di illustrare in tutto l'intervento, ossia:

1. la natura complessa ed articolata della storia della Scienza dell'educazione, una complessità che si manifesta per ambiti problematici, fonti e documenti di riferimento;
2. la specificità del suo approccio all'universo dell'educazione, che consente, certo, aperture interdisciplinari, ma, al tempo stesso, deve mantenere la bussola ben ferma sul suo oggetto;
3. la dialettica tra ricostruzione storica e epistemologia pedagogica, che fa

della Storia della Scienza dell'educazione una sorta di semiologia dell'educazione stessa;

4. la necessità di portare avanti una discussione sui metodi, i contenuti ed i compiti della nostra disciplina, sia a livello accademico, dove il rischio di commistioni e contaminazioni è evidente, sia a livello didattico. Anzi, a questo proposito, non posso non lamentare come, sia pure nella definizione (per me impropria) di Scienze umane, il nostro sapere non sia considerato degno di entrare in ogni ordine di scuola superiore, accanto ed al pari di altri saperi: non solo ciò sarebbe corretto per rendere conto dei variegati approcci culturali al mondo, ma sarebbe doveroso visto che l'educazione si può, ben a ragione, considerare *l'humus* su cui e grazie a cui si costruiscono necessariamente l'umanità e la storia. Per tutti ed ovunque.

In ogni caso, e questa è davvero l'ultima notazione, dobbiamo abbandonare quell'orientamento archivistico, utile certamente sul piano informativo e per la comunicazione dei dati, ad oggi fin troppo diffuso da noi ed in tutta Europa: fare storia in generale e storia della Scienza dell'educazione in particolare non significa e non può significare solo curiosare tra i documenti, trascriverli ed inondare il lettore di dati senza sceverare – rispetto all'oggetto peculiare di studio – elementi pertinenti ed elementi non pertinenti, ma interpretare i dati, dando senso e significato ad eventi, a personaggi e, soprattutto, a idee, che possano tradursi in vita piena, a sua volta, di senso e di significato. Credo che, se così non fosse, la storia non sarebbe affascinante com'è e che, allora, potremmo a ragione ripetere anche noi il detto evangelico, secondo cui è bene lasciare i morti a seppellire i loro morti.

Riferimenti bibliografici

- L. Bellatalla (a cura di) *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, FrancoAngeli, 2006
- L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009
- L. Bellatalla, *La ricerca storico-educativa in Portogallo: rassegna di studi recenti*, in "Ricerche Pedagogiche", 186, 2013, pp. 37-38
- R. Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, Torino, Paravia, 1973
- G. Genovesi (a cura di), *Scienza dell'educazione: oggetto e metodo*, Milano, FrancoAngeli, 2009
- G. Genovesi, *Pedagogia e oltre. Discorso su Pedagogia e Scienza dell'educazione*, Roma, Anicia, 2011
- G. Genovesi, *Principium educationis: un valore disatteso nella civiltà occidentale*, Roma, Anicia, 2012
- P. Genovesi, *Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2012
- J. J. Pintassilgo (coord.), *Laicidade, religiões e educação na Europa do Sul no século XX*,

Instituto de Educação, Universidad de Lisboa, 2013

A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983

A. Santoni Rugiu, *Clio e le sorelle. Spunti di storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001