

Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione

Giovanni Genovesi

Abstract - *This paper tries to answer to two crucial questions: what is the history of education? and what is its relevance in the curriculum? About the first question, we can say that the history of education is a research, regarding the most important subject of the Science of Education. Therefore, history of education is a field of research aiming at reconstructing and interpreting the development of educational events, through the theoretical tools of the Science of Education. Moreover, concerning the second question we can say that the history of education is the most evident example that school matters have no utility but the effort to suggest and encourage intellectual work of interpretation. Without this effort, the existence itself of education has no basis and gives no result.*

Abstract - *Il presente contributo intende dare risposta a due domande cruciali: Che cosa è e a cosa serve la storia dell'educazione? Circa la prima domanda, si può rispondere che essa riguarda l'oggetto stesso della Scienza dell'educazione e che, perciò, ha il compito di ricostruire ed interpretare lo sviluppo degli eventi educativi attraverso gli strumenti intellettuali che tale scienza le mette a disposizione. Quanto, poi, alla seconda domanda, si può affermare che la storia dell'educazione è l'esempio più evidente di quanto le discipline scolastiche non abbiano altra funzione che quella di innescare e incoraggiare lo sforzo intellettuale dell'interpretazione dei dati. Al di fuori e al di là di tale sforzo, l'educazione non ha motivo di esistere e non può dare risultati.*

Giovanni Genovesi – (Cinigiano-GR, 1941), già docente di Pedagogia generale all'Università di Ferrara, è co-fondatore e presidente onorario del CIRSE (Centro Italiano di Ricerca Storico-Educative), co-fondatore e coordinatore centrale della SPICAE, presidente della SPES (Società di Politica, Educazione e Storia), dirige la rivista "Ricerche Pedagogiche". Fra le sue opere recenti: *Pedagogia e oltre* (Roma, 2011); Introduzione e presentazione a I. Kant, *La Pedagogia*, (Roma, 2011, in coll. con L. Bellatalla); *L'educazione e la sua Scienza nel Discorso del metodo di René Descartes* (Roma, 2012, in coll. con L. Bellatalla); *Principium educationis* (Roma, 2012); *Storia della scuola in Italia dal Settecento ad oggi* (Roma-Bari, 2012); *Isocrate, ovvero l'educazione innanzitutto*, (Roma, 2013, in coll. con L. Bellatalla).

1. Considerazioni preliminari

Ho avuto modo di affrontare più volte questo argomento almeno da più di una trentina di anni fa, quando, insieme ad alcuni colleghi, mi stavo dando da fare per la fondazione del CIRSE. Allora come ora, il problema di chi è lo storico dell'educazione e, *in primis*, cosa è la storia dell'educazione, mi pareva cruciale come lo è ancora oggi. O diamo una risposta logicamente difendibile a questo problema, o dobbiamo rinunciare a definirci storici dell'educazione così

come dobbiamo rinunciare a chiamare storia dell'educazione ciò che non sappiamo cosa sia. Riprendo oggi il discorso che, purtroppo, è ancora lontano da un vero e proprio chiarimento, anche se io, ovviamente, ho rafforzato le convinzioni che supportavano la risposta di tanti anni fa, aggiungendo alcune riflessioni emerse dallo sviluppo della mia ricerca in questi anni. Sostanzialmente, il fatto di affrontare il tema su che cosa sia la storia dell'educazione è, per me, un "pubblico esame di coscienza" sulla mia carriera di studioso, ed è ciò che mi crea "un non so che di un po' angosciato".

Mi scuso con voi di aver usato questa strategia retorica usata da Marc Bloch in una sua conversazione del gennaio 1937 tenuta al Centro politecnico di studi economici su *Che cosa chiedere alla storia?*¹ Sono apparso senz'altro immodesto, ma del resto un rocco trasgressivo di immodestia scuote sempre l'umiltà del ricercatore, non foss'altro per quel costante fremito che lo spinge a perseguire la finzione più che la verità. È indubbio che io non credo assolutamente di aver trovato una risposta definitiva per mappare con sicurezza "la giungla folta e tenebrosa della Storia"². Pertanto, sebbene io abbia impostato formalmente questo mio intervento secondo una tipica procedura dimostrativa, le questioni che vi affronto e che intendo porgere alla vostra attenzione sono tutte attraversate da una perenne domanda, quella che agita sempre qualsiasi ricercatore: troverò il modo di saperne di più e poter perfezionare sempre più la risposta alle questioni che animano la mia ricerca?

È questo l'*animus* con cui mi accingo a sottoporvi le mie riflessioni che, a parte alcuni riferimenti bibliografici a testi che fanno parte delle letture a me più familiari che completo con gli orientamenti riportati in calce, ho volutamente presentato senza quell'apparato critico che forse un simile argomento avrebbe richiesto ma che, indubbiamente, gli avrebbe tolto quel carattere di pensiero confidenziale, di discussione tra amici che desideravo dargli. Può darsi che per qualcuno le mie riflessioni appaiano superate, ma, come suggeriva un celebre quanto dissacrante storico inglese contemporaneo, Geoffrey Elton, "io posso parlare solo di ciò in cui credo"³.

2. Il problema di fondo

Il problema di fondo è legato a cosa s'intende per educazione. Se la si intende come quell'attività o quell'insieme di attività che le varie società, nel tempo,

¹ Cfr. M. Bloch, *Che cosa chiedere alla storia?*, in M. Bloch, *Storici e storia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1997, p. 34.

² Henri-Irénée Marrou, *Teologia della storia*, tr. it., Jaca Book, 1979, p. 18. In effetti, in Marrou, il termine 'storia' non si riferisce alla storia degli storici, alla storia come scienza, ma "al problema posto alla nostra coscienza dalla storia realmente vissuta dall'umanità" (*Op. cit.*, p. 19), ma ciò non toglie che l'espressione nella sua bella pregnanza sia del tutto pertinente al nostro discorso.

³ G. R. Elton, *Ritorno alla storia*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1994, p. 11.

hanno chiamato 'educazione' la soluzione è piuttosto semplice, oserei dire semplicistica, giacché la storia dell'educazione non può essere intesa altro che la ricostruzione dei modi e dei mezzi messi in atto da quelle stesse società per rendere funzionale quelle attività che esse chiamano 'educazione'.

Ma, sinceramente, io avrei molte difficoltà ad annoverare una simile disciplina tra quelle che si occupano di Scienza dell'educazione, come avrò modo di sottolineare anche più avanti.

Ciò non significa, però, che fare storia dell'educazione sia semplice, dato che la sua complessità è pari a quella che investe qualsivoglia oggetto di cui si intenda ricostruire le vicissitudini nel corso del tempo, la fondamentale categoria del pensiero storico⁴.

Il *clou* di tutto il discorso sta nel trovare i documenti, nel valutare la loro attendibilità e di darne una interpretazione, aspetto quest'ultimo tanto importante che la ricerca non potrebbe neppure prendere il via e fare dei documenti che vengono reperiti il "trampolino di lancio", direbbe George Duby, per costruire l'ipotesi che si appoggia sugli eventi e, al tempo stesso, ne tenta una spiegazione⁵.

La faccenda si complica laddove entra in gioco anche la scuola, entità che necessariamente deve essere presa in considerazione parlando di educazione. La complicazione deriva soprattutto dal fatto che la scuola, comunque essa venga concepita e attuata, comporta un *surplus* di realtà effettuale, direbbe Machiavelli.

In effetti, se l'educazione conserva una certa qualità astratta che, corretta o meno, anima, comunque, chi intende praticarla sia come maestro sia come allievo, la scuola sembra sprofondare tutta nel reale, con le sue mura, le sue suppellettili, i suoi sussidi didattici e i suoi riti e le sue cerimonie.

Se non stiamo molto attenti, l'insieme inscindibile di educazione-scuola ci sembra così corposamente reale da farci pensare che esso sia veramente un oggetto materiale che può cambiare e trasformarsi con il mutare dei tempi e,

⁴ Marc Bloch scrive: "Lo storico non pensa solo 'umano'. L'atmosfera in cui naturalmente il suo pensiero respira è la categoria della durata. Certo, ci s'immagina con difficoltà che una scienza, qualunque essa sia, possa fare astrazione dal tempo. Tuttavia, per molte di esse che, per convenzione, lo sminuzzano in frammenti artificialmente omogenei, esso non rappresenta niente di più che una misura ... Il tempo della storia, invece, è il plasma stesso in cui nuotano i fenomeni e quasi il luogo della loro intelligibilità" (M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, tr. it., Torino, Einaudi, 1998, pp. 23-24). Del resto, già Senofonte, sottolineava come *cronos* fosse parte ineliminabile della ricerca.

⁵ G. Duby, *Il sogno della storia*, tr. it., Milano, Garzanti, 1986, p. 46 segg. Si pensi a quanto scrive Friedrich Nietzsche nel suo *Sull'utilità e il danno della storia per la vita* (1874), tr. it., Milano, Adelphi, 1974, dove individua l'utilità della storia per la vita nell'interpretazione che il giudizio storico fa del passato. Per certi aspetti si tratta della ripresa, sia pure in termini più espliciti e netti, del giudizio di Polibio che individua la storia come la più vera formazione e la migliore palestra per l'operosità politica (cfr. Polibio, *Storie*, testo greco a fronte, tr. it., Milano, Rizzoli, vol. I, 2001).

quindi, con il mutare dei bisogni e delle indicazioni per soddisfarli espressi da una comunità, ma che resta pur sempre un oggetto materiale.

In questa direzione l'educazione-scuola è quell'oggetto che prende forma secondo le esigenze di una società e studiarlo significa assumerlo come ci viene indicato.

E questo oggetto, del resto, passa senza soluzione di continuità ad un'altra modalità di studio che può essere chiamata Pedagogia o Didattica o addirittura Scienza dell'educazione.

In ogni caso, comunque, l'oggetto di studio di ciò che vorremmo considerare una scienza è un oggetto concreto, materiale.

È questo logicamente possibile? Laddove quell'oggetto materiale venisse a scomparire per le ragioni le più varie, la scienza che se ne occupa, necessariamente, scomparirebbe.

Si potrebbe obiettare che, nel caso della storia dell'educazione-scuola più che una scienza avremmo bisogno di una disciplina descrittiva che si impegni a informarci su quali sono stati gli eventi e i passaggi che hanno contraddistinto l'oggetto in questione.

3. Storia o cronaca?

Insomma, non tanto di storia si dovrebbe parlare ma di cronaca, fermo restando che se cronaca ha da essere non potrà certo andare molto indietro nel tempo, ossia non più indietro di dove può arrivare l'occhio e la mente di colui che fa quella cronaca.

Come, del resto, ben si sa il fare storia si è mischiata per secoli con il poter vedere.

Non è certo casuale che il termine 'storia', come ci ricorda Luciana Bellatalla, deriva da una radice indoeuropea molto complessa che si definisce "vid-" o "veid-", che poi è diventata in italiano "vedere". Nel sanscrito ha dato vita a "vetas" che significa "testimone", e poi nel greco "histor" che vuol dire "testimone, giudice, saggio" e "historein" che significa "osservare, indagare, interrogare" e, per traslato, "narrare e venire a sapere"; è lo stesso spettro semantico che ha dato vita a "histor", ma anche al verbo "eidomai", "eidon" e quindi, "oida" che significa "vedo", e quindi, siccome "ho veduto", "so"⁶.

La questione, ben presente in uno dei padri della storiografia, Tucidide⁷, procurò vari problemi anche perché intesa spesso in modo rigidamente unilaterale e non come la intendeva lo stesso Tucidide⁸, si sciolse allorché si interpre-

⁶ Cfr. L. Bellatalla, *Paradigma e modelli storici*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, Roma, Anicia, 2009.

⁷ Cfr. *La guerra del Peloponneso*, tr. it., Milano, Mondadori, 1996.

⁸ Scrive al riguardo Piergiorgio Genovesi: "Se nel brano tucidideo la visione diretta è posta al primo gradino valoriale, ciò non gli impedisce, ovvio, di avere ben presente la difficoltà che ciò comporta, cosa per cui introduce immediatamente la necessaria alternativa: una ricerca

tò il termine 'vedere' come un *theorein*, un vedere con gli occhi della mente, ossia ipotizzare, interpretare.

L'interpretazione diviene così l'elemento qualificante di un discorso che vuole essere scientificamente storico.

È interessante notare come l'interpretazione coinvolge ogni attività di conoscenza, dalla poesia alla stessa storia.

Si rifletta sul seguente passo di Alessandro Manzoni, scritto non certo con finalità epistemologiche sulla sull'attività dello storico, ma per esaltare il ruolo dell'interpretazione nella poesia:

“Se si toglie al poeta ciò che lo distingue dallo storico, cioè il diritto di inventare fatti, cosa gli resta? Cosa gli resta? la poesia; sì, la poesia. Perché, in sostanza, cosa ci dà la storia? avvenimenti noti, per così dire, solo esteriormente; ciò che gli uomini hanno fatto; ma ciò che hanno pensato, i sentimenti che hanno accompagnato le loro deliberazioni i loro progetti, i loro successi e insuccessi, i discorsi con i quali hanno fatto e cercato di far prevalere le loro passioni e le loro volontà su altre passioni e altre volontà, con i quali hanno espresso la loro collera, effuso la loro tristezza, con i quali in una parola, hanno manifestato la loro individualità, tutto ciò, tranne pochissimo, è passato sotto silenzio dalla storia, e tutto ciò forma il dominio della poesia. Eh! sarebbe ingenuo temere che manchi ad essa l'occasione di creare, nel senso più serio, forse il solo serio, di questa parola!”⁹.

Mi pare che in questo passo traspaia senza incertezze la forza e la necessità dell'interpretazione, ossia di quella dimensione creativa che eleva il fatto, l'evento ad idea e, al tempo stesso, a poesia.

Nel brano manzoniano, l'interpretazione è chiamata poesia, mentre con il termine storia si indica il susseguirsi degli avvenimenti e non la scienza storica o la storiografia. Quest'ultima ha nella creatività, tipica della poesia, la sua dimensione portante, ciò che ne fa appunto una scienza e non solo una disciplina descrittiva.

Il discorso riporta in gioco, a tutto tondo, il rapporto tra scienza e poesia, rapporto che è strettissimo e che è tenuto e guidato dalla razionalità. Il vero poeta è un ricercatore, è persona dedita all'allargamento e all'approfondimento della conoscenza proprio come lo scienziato.

Ma la poesia, si può obiettare, non ha un oggetto particolare. Certo che non

indiretta, purché sviluppata con acribia” (*Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 25). D'altronde non si deve certo trascurare che già Omero, come rileva Snell, per descrivere l'atto del vedere usa verbi che ricevono il loro “senso specifico dal modo di vedere, da qualcosa che è al di là della funzione di vedere e che dà piuttosto valore all'oggetto veduto e ai sentimenti che accompagnano il vedere”, aprendosi così ad una vera e propria sorta di interpretazione (B. Snell, *La cultura greca e le origini del pensiero europeo*, tr. it., Torino, Einaudi, 1951, p. 24).

⁹ A. Manzoni, *Dalla Lettera a M. Chauvet sull'unità di tempo e di luogo nella tragedia*, Parigi, 1820, in *Lettere sui Promessi sposi*, Milano, Garzanti, 1985.

ce l'ha, dato che la poesia coincide con l'interpretazione, una dimensione portante della scienza, ma non appannaggio di una scienza particolare. L'interpretazione, come la poesia, taglia trasversalmente ogni scienza perché è appannaggio di ogni scienza, anche se essa si esercita *in primis* proprio sulla storia, sugli accadimenti che il ricercatore afferra attorno a lui.

Laddove l'interpretazione si esercita su eventi astratti privi di qualsiasi documento che li attesti allora essa diventa poesia propriamente detta, permeata come ha da essere di lirismo ma, al tempo stesso, di capacità intersoggettiva sia pure a forte valenza metaforica.

Se invece, come notava Manzoni, essa si esercita per dare voce e sentimento, passione e volontà, motivazioni e molle d'azione che l'evento non comunica direttamente, allora la poesia diviene interpretazione come dimensione tipica e portante della storiografia.

La centralità dell'interpretazione ha contribuito a demolire il mito dell'oggettività e, per contro, l'emergere di istanze narratologiche che, se per un verso sembra che tendano a "ridurre il lavoro dello storico a rappresentazione e interpretazione, corrodendo ogni distanza dalla *fiction*"¹⁰, per altro verso, aumenta le potenzialità educative della storia e mette, definitivamente, in luce il modo di fare storia¹¹.

Pertanto, ammesso e non concesso, che facendo cronaca colui che la fa riporta ciò che ha visto senza interpretarlo, non appena scatterà il ricorso al documento l'interpretazione sarà un passaggio obbligato. E allora, la cronaca si dilegua, sparisce per dare il posto alla storia o, meglio, alla storiografia, una scienza che fa della creatività interpretativa il suo perno di diamante.

4. La creazione del 'fatto storico' e la storia dell'educazione

Qualsiasi storico di qualsivoglia attività umana sa perfettamente che i documenti che riesce a reperire sono solo delle tracce, talvolta molto esigue, e da vagliare per giunta nella loro affidabilità¹², della realtà che intende ricostruire.

Si tratta di tracce che, al massimo, sono alcune tessere di quel mosaico che

¹⁰ G. Recuperati, *Apologia di un mestiere difficile. Problemi, insegnamenti e responsabilità della storia*, Roma-Bari, Laterza, 2005, p. 17.

¹¹ Sul problema dell'impossibilità, per definizione, dello storico di constatare egli stesso i fatti che studia si veda il bel capitolo di M. Bloch, *L'osservazione storica*, nel saggio *Apologia della storia o Mestiere di storico*, cit., p. 40 e, nello stesso saggio, le riflessioni sull'assurda pretesa dell'oggettività al capitolo *L'analisi storica*, pp. 100 segg. Lo stesso Eric J. Hobsbawm in un suo saggio del 1979 ripubblicato nel volume *De Historia*, tr. it., Rizzoli, 1997, scrive che "oggi, pochi storici, sociologi e filosofi dissentirebbero totalmente ... dalla negazione della possibilità di una scienza puramente oggettiva e indipendente dai valori" (p. 150).

¹² Aspetto tutt'altro che facile come ci mette in guardia Marc Bloch nel suo saggio *Apologia della storia o Mestiere di storico*, cit., pp. 69 segg. dove ci dice che i documenti ci parlano solo se sappiamo interrogarli.

egli, lo storiografo, vuole comporre. Peraltro, un mosaico sempre incerto e sempre ricostruibile *ex novo* a secondo dell'interpretazione che sorregge l'impianto logico della sua ricostruzione. E questo proprio perché l'indagine storica non ricerca il vero, ma come tutte le scienze il verisimile, escludendo così qualsiasi prevaricante impostazione teologica e di filosofia della storia¹³.

È giusto questa considerazione che nega l'esistenza di *fatti storici* e, per converso, rimarca con forza la necessità di creare il *fatto storico* attraverso una complessa elaborazione che, come osserva Fernand Braudel rifacendosi a Lucien Febvre, ha sempre come centro la soggettività del ricercatore¹⁴.

Il “fatto storico”, pertanto, sottolineano Pietro Corrao e Paolo Viola, rimarcando al contempo la diversità e il diverso peso dei “passati”, è il frutto di “una costruzione che si svolge sul piano intellettuale, attraverso la definizione di ciò che si ritiene appartenere a un tempo diverso da quello in cui si colloca l'osservatore...”

Ciò significa che il confine fra passato e presente è un confine mobile e non univocamente definito: a seconda dell'aspetto della realtà che consideriamo, possiamo riconoscerci o meno in un tempo lontano o vicino; a seconda del momento che viviamo nel presente, delle condizioni diffuse, del sistema di valori condiviso nella società, delle strutture materiali che inquadrano la realtà, possiamo ritenere che il presente stia in continuità con tempi più o meno lontani¹⁵.

Ovviamente, tutto ciò comporta di dover considerare la periodizzazione un problema della storia mai risolto una volta per tutte.

Insomma una serie di dati o di documenti messi in fila, sebbene già la loro disposizione sia una forma di interpretazione, non costituiscono una ricostruzione storica, nella quale il ricercatore si espone fino al punto di creare il fatto storico, ossia quell'evento che ritiene di tale importanza da illuminare tutta la sua stessa ricostruzione.

Così, dunque, deve essere per lo storico dell'educazione-scuola. La cui disciplina non può essere puramente descrittiva nel senso che non può limitarsi a descrivere cosa c'è, ma deve avere la caratteristica della scienza che fa ipotesi, argomentandole, su come possono essere andate le cose e suggerisce progetti

¹³ Su questo aspetto vale la pena vedere il saggio di Karl Löwith, *Significato e fine della storia*, tr. it., Milano, Il Saggiatore, 1998. D'altronde, non solo la storia non si ripete mai, ma lo stesso studio della storia, la storiografia, è un eterno ricominciare, una *incessante fatica di Sisifo* (cfr., al riguardo, G. Duby, B. Geremek, *La storia e altre passioni*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1993, pp. 136 segg.).

¹⁴ F. Braudel, *Storia, misura del mondo*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1997, p. 29.

¹⁵ P. Corrao, P. Viola, *Introduzione agli studi di storia*, Roma, Donzelli, 2002, pp. 18-19, *passim*. Come si vede, nella ricerca storica, emerge che il passato non è un dato, ma “un oggetto che dipende dalla costruzione dello storico” (*Ibidem*, p. 59). La storia, come diceva Jean Chesneaux, ha sempre un rapporto attivo con il passato (*Che cos'è la storia. Cancelliamo il passato?*, Milano, Mazzotta, 1977, p. 20).

su come potrebbero continuare.

Ma se vogliamo che la storia dell'educazione-scuola sia una scienza, allora il suo oggetto di studio non può essere un *quid* concreto, ma un *quid* astratto, un'idea o, se vogliamo, un costrutto teorico che il ricercatore sa mettere a punto logicamente e non certo un qualcosa che gli viene dato dal *consensus gentium* e dall'opinione popolare sia pure la più accreditata.

5. La Scienza dell'educazione e la Storiografia dell'educazione

Ovviamente, in quest'ottica che vede l'educazione-scuola non solo nella dimensione effettuale ma anche nella dimensione ideale, quella che permette alle varie discipline che se ne occupano di avere un taglio scientifico, il discorso si complica ancor più.

Io credo che l'educazione-scuola come oggetto di scienza lo sia e lo possa essere solo per una scienza che io chiamo, sia pure con nessuna originalità, Scienza dell'educazione.

La Scienza dell'educazione la si può raffigurare metaforicamente come una rete, ossia come un intreccio di fili comunicativi che hanno vari snodi o svincoli quante sono le discipline che trovano logicamente posto nella rete. Pertanto, la Scienza dell'educazione è costituita dall'insieme delle varie piste di ricerca che riguardano il suo oggetto, la dimensione ideale dell'educazione-scuola, ossia l'*educazionità-scuolità*.

Le due piste di ricerca più importanti, quelle che sorreggono la rete fin dal suo primo attecchire, sono la Didattica e la Storiografia dell'educazione.

La Didattica, articolata in varie specialità, è la disciplina che inverte e rende funzionale ed efficiente la Scienza dell'educazione¹⁶.

La Storiografia dell'educazione, anch'essa articolata in molte specialità almeno tante quante sono gli snodi della rete – Luciana Bellatalla definisce questo intreccio di snodi come una serie di circoli di Eulero che sono tra loro intrecciati ed interagenti¹⁷, è la disciplina che dà il senso del tempo e della trasformazione e che, quindi, più di tutte le altre fa capire il ruolo e l'importanza dell'educazione. Se la Didattica ti aiuta a capire come fare per educare, la Storiografia ti aiuta a capire perché devi educare.

Ebbene, questa considerazione cambia il punto di vista, nel senso che il problema si è necessariamente allargato fino ad includere la Storia della Scienza dell'educazione. In altri termini, per capire che cosa sia la Storia

¹⁶ Sulla Scienza dell'educazione, la Didattica e la Storiografia dell'educazione, rimando alla Prima parte, *Scienza dell'educazione*, di Giovanni Genovesi e alla Seconda parte, *Didattica come Scienza dell'educazione*, di Alessandra Avanzini, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, cit., e al mio saggio *Pedagogia e oltre. Discorso su Pedagogia e Scienza dell'educazione*, Roma, Anicia, 2011.

¹⁷ Cfr. L. Bellatalla, *Paradigma e modelli storici*, in L. Bellatalla, G. Genovesi, *Scienza dell'educazione e sue piste di ricerca*, cit., p. 112.

dell'educazione e della scuola bisogna chiamare in causa la Scienza dell'educazione che comprende tutte le piste di ricerca che riguardano l'oggetto educazione-scuola.

6. Storiografia dell'educazione ed epistemologia dell'educazione

E ciò ci porta a considerare un altro aspetto che, purtroppo, è spesso trascurato. Si tratta del fatto che uno studioso di Storia dell'educazione-scuola e di qualsiasi altra storia di qualsiasi altra pista di ricerca della Scienza dell'educazione deve essere un esperto di Scienza dell'educazione.

Ciò significa che per fare storiografia dell'educazione è necessario occuparsi costantemente dell'epistemologia della Scienza dell'educazione e che per fare epistemologia della Scienza dell'educazione è necessario occuparsi costantemente della storiografia dell'educazione. Forse sembrerà ripetitivo e noioso, ma è un aspetto di vitale importanza sottolineare l'intreccio indissolubile che c'è tra dimensione storica e dimensione epistemologica. Staccare l'una dimensione dall'altra comporterebbe cadere in una *terra nullius*, ossia il cercare di fare storia di ciò che non si conosce e, quindi, di fare storia del nulla.

Come ho avuto modo di scrivere altrove¹⁸, riprendendo un concetto che ha sempre dominato il mio lavoro, io credo che l'aspetto *deduttivo* e l'aspetto *induttivo* debbano sempre far parte della ricerca, in qualsiasi settore essa si esplichi. Partire dal livello deduttivo significa mettersi in condizione di reperire al meglio i dati che vengono raccolti a livello induttivo e che, come le varie tessere di un mosaico, si vanno a incastrare al loro posto per comporre la figura che stiamo perseguendo. La fase dell'*episteme* e la fase della *doxa* si completano e si compenetrano a vicenda. I fatti si vedono se c'è un'idea che ce li fa vedere¹⁹. Per cui, parlare di scuola postula sapere che cosa s'intenda per educazione e, di conseguenza, che cosa s'intenda per insegnante, ossia colui che persegue nella scuola l'ideale educativo.

7. Per una prima definizione di storico dell'educazione

Pertanto, lo storico dell'educazione-scuola è quello studioso che indaga attraverso i documenti che riguardano il discorso educativo e scolastico perché a lui sembrano giustificatamente utili per ricostruire le vicende e i modi dello sviluppo di ciò che lui, in quanto ricercatore di Scienza dell'educazione, sa argomentare logicamente come pertinenti all'educazione o nella sua dimensione effettuale o nella sua dimensione ideale o in entrambe.

La definizione è senz'altro un po' troppo lunga, ma comunque da essa si e-

¹⁸ *La scuola e l'insegnante. Rapporto tra doxa e episteme*, relazione per il volume in ricordo di Antonio Santoni Rugiu in corso di pubblicazione a cura di Carmen Betti.

¹⁹ Cfr. P. Genovesi, *Laboratorio di storia...*, cit., p. 39.

vince senza ombra di dubbio che lo storico dell'educazione-scuola non è uno storico generalista che si trova ad occuparsi di educazione, ma uno studioso che sa lavorare con gli strumenti storici, cioè propri dello storiografo, e con i mezzi e il linguaggio dello scienziato dell'educazione.

Insomma, colui che non sa argomentare che cosa siano l'educazione e la scuola nella loro dimensione ideale non può essere uno storico dell'educazione, anche se è un raffinato storiografo. L'educazione è una entità troppo difficile e troppo importante nella vita dell'individuo e della società per supporre che chiunque, attraverso una generica acculturazione o anche una specializzazione in una particolare disciplina che non sia la Scienza dell'educazione, possa essere un indicatore affidabile di che cosa essa sia.

Io, che faccio il ricercatore in Scienza dell'educazione da tanti anni e che, quindi, mi sono cimentato anche in studi di storiografia dell'educazione-scuola, non mi sognerei mai di impostare una ricerca sulla storia della matematica o dell'arte od altro. E, di conseguenza, penso e credo fermamente che nessuno che non sia studioso di Scienza dell'educazione possa dedicarsi a ricerche di storia dell'educazione-scuola. Certo, questo non significa che non vi siano storici che lo facciano, ma io credo che lo facciano o l'abbiano fatto male perché non sapevano e non sanno definire in un modo che vada al di là dell'esperienza comune e, quindi, in maniera logicamente difendibile che cosa sia l'educazione²⁰. Lo so bene che esistono studi pregevoli per acribia ed interesse di storici, che peraltro tutti noi conosciamo o sappiamo benissimo, che si sono occupati di educazione o di scuola. Tutti noi che facciamo da anni questo mestiere abbiamo attinto e fatto uso dei preziosi contenuti dei loro saggi. Ma questo non significa affatto che si tratti di saggi di storia dell'educazione-scuola nel senso che ho cercato di precisare. Io definirei questi lavori degli ottimi saggi di storia sul modo in cui da noi è stata concepita l'educazione o la scuola, ossia un vero e proprio spaccato sulle abitudini formative di una nazione, aspetto peraltro questo di tutto rilievo ed interesse, ma che nulla ha a che vedere con una logica concettualizzazione e argomentazione del discorso educativo in prospettiva scientifica. Non penso che ci sia bisogno che insista ancora sul problema poiché credo di aver sufficientemente chiarito il mio punto di vista.

8. Concludendo: a cosa serve la storia dell'educazione

Possiamo, dunque, tirare le fila del discorso fatto finora e cercare di definire, sia pure in maniera provvisoria, che cosa sia la storia dell'educazione e a cosa serva.

La storia dell'educazione-scuola è una pista di ricerca della Scienza dell'educazione e, quindi, una disciplina che s'impegna a ricostruire e capire lo

²⁰ Per una argomentazione sull'educazione e sulla sua scienza rimando al mio saggio, già citato, *Pedagogia e oltre. Discorso sulla Pedagogia e sulla Scienza dell'educazione*.

sviluppo delle vicende di quel settore dell'oggetto della stessa Scienza dell'educazione che il ricercatore, comunque, individua e sa argomentare come pertinente a questa scienza.

Debbo aggiungere, con Fernand Braudel, che questa storia, come del resto ogni storia, “è... imperialista e anche rivoluzionaria, capace, per rinnovarsi e compiersi, di saccheggiare le ricchezze delle vicine scienze sociali... La definirei una *grande* storia, una storia *profonda*. Una grande storia vuol dire una storia che punta al generale, capace di estrapolare i particolari, di superare l'erudizione e di cogliere tutto ciò che è vita, seguendo a proprio rischio e pericolo le sue strade maestre di verità”²¹.

Ecco dunque che, da questa definizione si evince con tutta evidenza anche quella dello storico dell'educazione che, innanzitutto, si qualifica come colui che è uno studioso di Scienza dell'educazione.

Proprio facendo tesoro di questa sua qualità, egli è uno storico come si deve perché sa *spiegare*, sa far capire che cosa significhino quegli eventi che ha narrato in un quadro di grande respiro.

La storia si fonda sulla narrazione, una narrazione però che non è mai fine a se stessa, ma è sempre finalizzata a dare spiegazioni sugli eventi che va narrando e inserendoli in un vasto quadro sociale cercando di emarginare il ruolo del caso²².

È questo, in definitiva il compito della storia e, quindi, anche della storia dell'educazione-scuola. E sono proprio le modalità con cui la storia narra e spiega come sono avvenuti quegli eventi di cui tratta che fanno di essa un'insostituibile fonte di educazione, una vera *magistra vitae*.

“La storia – scrive il citato Geoffrey Elton – costituisce un laboratorio nel quale l'esperienza umana è analizzata, distillata e imbottigliata, pronta per l'uso. La cosiddetta lezione della storia non ci insegna ad agire in un modo o nell'altro ora, ci insegna piuttosto a pensare più in profondità, con più completezza e sulla base di un'esperienza enormemente ampliata, circa le nostre attuali possibilità d'azione. Ciò che la storia ci insegna è quindi in aperto contrasto con quanto affermano gli storici che pretendono, in base all'esperienza del passato, di far derivare necessariamente certe conseguenze da certe premesse. La storia si dimostra imprevedibile e ci induce quindi a un certo scetticismo, riguardo alle verità universali. La conoscenza del passato dovrebbe insegnare agli uomini a difendersi dalle panacee proposte dai fabbricanti di miti”²³

²¹ F. Braudel, *Storia, misura del mondo*, cit., pp. 27-28. In questo caso il termine ‘verità’ sta a rimarcare che lo storico non bara nelle sue ipotesi interpretative dei dati. Come sottolinea Piergiorgio Genovesi, “la verità con cui ha a che fare la storia non è una verità assoluta, fuori dal tempo, bensì una verità storica, consapevole dei propri limiti e di essere connessa ad un'interpretazione, ad un atto di immaginazione” (*Laboratorio di storia. Ricerca, metodologia, didattica*, cit., p. 18).

²² Cfr., al riguardo della *spiegazione* e del *caso*, il saggio citato di F. Braudel, pp. 36 segg.

²³ G. R. Elton, *Op. cit.*, pp. 90-91.

Come si vede, in questa direzione, i contenuti della storia passano sullo sfondo per dare il primo posto proprio ai modi del narrare e dello spiegare, ossia non tanto a “quello che ci dice, ma prima di tutto per il modo con cui lo dice e per la capacità di porre la questione del perché lo dice”²⁴.

In quest’ottica, nella quale le stesse ipotesi interpretative entrano a far parte di un vero e proprio gioco intellettuale, tutta la storia, qualsiasi sia il suo oggetto, diviene storia dell’educazione nel senso più ampio del termine, perché insegna, guidandoti per mano, ad usare la ragione per dare un senso al mondo che ti circonda. Un senso che, altrimenti quel mondo, compresa la tua esistenza, non avrebbe.

Tuttavia, questo allargamento della storia dell’educazione può essere pericoloso fino al punto da far scomparire la stessa storia dell’educazione. Un po’ come succede con la famiglia in Platone: allargandola a tutta la comunità, la famiglia perde la sua peculiarità e, addirittura, scompare.

In effetti, se si allarga a tutte le storie la qualità di avere una funzione educativa diviene ancor più necessario individuare il *quid* che distingue senza ombra di dubbio la storia dell’educazione-scuola.

Pertanto, pur tenendo presenti le considerazioni di cui sopra, che necessariamente entrano in gioco anche nella storia dell’educazione-scuola come disciplina particolare, io credo che sia necessario non perdersi nel buio dove tutte le vacche sono nere e ribadire che la storia dell’educazione-scuola è quella pista di ricerca della Scienza dell’educazione che studia le possibilità di ricostruzione dello sviluppo, attraverso il tempo, dei modi con cui le varie società hanno risolto l’impatto tra paradigma e modello, ossia tra ideale educativo e educazione fattuale. È questo, d’altronde, l’aspetto fondamentale della storia dell’educazione-scuola, aspetto quindi che non può mai venire meno e che solo uno studioso di Scienza dell’educazione sa cogliere con corretta consapevolezza.

E quanto ora detto ribadisce quanto già prima ho accennato circa la questione “a cosa serve la storia dell’educazione”²⁵.

Innanzitutto c’è da sgombrare il campo da qualsiasi velleità di trovare un’utilità pratica alla storia dell’educazione. Essa non serve come modello di comportamento morale né tantomeno come semplice racconto a sfondo educativo.

Da questo punto di vista la storia dell’educazione non serve assolutamente a nulla. Anzi, se usata con questa intenzionalità finisce per essere educativamente nociva.

²⁴ P. Genovesi, *Op. cit.*, p. 14, al cui testo rimando anche per le interessanti riflessioni sul ruolo della narrazione nella storia (cfr. *Il racconto della storia*, pp. 32-37).

²⁵ Sul problema è necessario vedere sia il citato saggio di Nietzsche che i recenti volumi di Piero Bevilacqua, *Sull’utilità della storia per l’avvenire delle nostre scuole*, Roma, Donzelli, 1997, e di Piergiovanni Genovesi, *Utilità della storia. I tempi, gli spazi, gli uomini*, Reggio Emilia, Diabasis, 2002.

Essa ci insegna come poter affinare le nostre capacità intellettuali esercitandosi nell'attività più alta dello spirito umano, l'interpretazione, senza la quale non potrebbe esistere l'educazione.

La storia dell'educazione che entra in un *curriculum* scolastico non può certo avere una funzione in vista di una professionalizzazione, visto che la scuola non ha simile funzione, pena la sua prevaricazione e, d'altronde, a nessuno verrebbe in mente di avvalersi di un improbabile professionista in storia dell'educazione uscita dalla scuola secondaria superiore.

La storia dell'educazione è l'esempio più alto dell'inutilità del sapere scolastico laddove lo si voglia riversare quanto prima nel mercato del lavoro.

E allora cosa serve, oltre a ciò che si è detto? Ad innescare, come scrive Piergiovanni Genovesi, “un vero e proprio modello storiografico ‘umano’ costruito attorno al valore del dialogo, alla capacità di vedere a più ancora di rivedere, all'importanza della pace, al primato del verosimile (dei cui limiti si ha consapevolezza) sul vero (vissuto come assoluto), al rapporto doveroso ma non meccanicistico e quantitativo coi documenti, alla necessità, infine, di mettere al centro quella ricerca di senso capace ... di far ‘evolvere l'uomo verso l'uomo’. Sulla scia di queste suggestioni, allora, possiamo riappropriarci anche della tanto abusata sentenza ciceroniana per cui la storia è a tutti gli effetti *magistra vitae*”²⁶.

In quest'ottica, la storia dell'educazione è un aspetto indissolubile dal discorso educativo che ha sempre una forte dimensione storica senza la consapevolezza della quale verrebbe meno la dimensione epistemologica della stessa Scienza dell'educazione.

Affrontare il problema di cosa è l'educazione e la sua scienza significa affrontare necessariamente il discorso storico che riguarda e l'una e l'altra.

Riferimenti bibliografici

- G. Bandini, *La storia dell'educazione e la sfida metodologica*, Firenze, Cet, 2003
L. Bellatalla (a cura di), *La scienza dell'educazione: il nodo della storia*, Milano, Franco-Angeli, 2006
L. Bellatalla, *Leggere l'educazione oltre il fenomeno*, Roma, Anicia, 2009
L. Bellatalla, G. Genovesi, *Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*, Firenze, Le Monnier, 2006
L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2005
C. Betti, G. Di Bello, F. Bacchetti, G. Bandini, U. Cattabrigini, P. Causarano, *Percorsi storici della formazione*, Milano, Apogeo, 2009
C. Betti, *La storia della pedagogia*, in C. Betti et alii, *Op. cit.*
F. Cambi (a cura di), *La ricerca storico-educativa in Italia (1945-1990)*, Milano, Mursia, 1992
F. Cambi (a cura di), *Sul canone della pedagogia occidentale*, Roma, Carocci, 2009

²⁶ *Op. cit.*, p. 44.

- F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- E. Carr, *Sei lezioni sulla storia*, tr. it., Torino, Einaudi, 1966
- P. Causarano, *La storia dell'educazione*, in C. Betti et alii, *Op. cit.*
- F. Chabod, *Lezioni di metodo storico*, Roma-Bari, Laterza, 1999
- B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, Bari, Laterza, 1963
- M. I. Finley, *Uso e abuso della storia. Il significato, lo studio e la comprensione del passato*, tr. it., Torino, Einaudi, 1981
- R. Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, Torino, Paravia, 1973
- R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977
- V. Fumagalli, *Scrivere la storia*, Roma-Bari, Laterza, 1995
- G. Galasso, *Nient'altro che storia. Saggi di teoria e metodologia della storia*, Bologna, il Mulino, 2000
- N. Gallerano, *La verità della storia. Sull'uso pubblico della storia*, Roma, Manifestolibri, 1999
- G. Genovesi, *La ricerca storico-educativa*, in G. Genovesi, *Scienze dell'educazione e ricerca educativa*, Ferrara, Corso, 1995
- C. Ginsburg, *Spie. Radici per un paradigma indiziario*, in *Miti, emblemi, spie*, Torino, Einaudi, 1982
- J. Le Goff, *Storia e memoria*, tr. it., Torino, Einaudi, 1982
- H. I. Marrou, *La conoscenza storica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 1990
- K. Pomian, *Sulla storia*, tr. it., Milano, Bruno Mondadori, 2001
- A. Santoni Rugiu, *Clio e le sorelle. Spunti di storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 2001
- A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini, 1983
- L. Stone, *Viaggio nella storia*, tr. it., Roma-Bari, Laterza, 1989
- G. Tognon, *L'educazione ha davvero bisogno di una storia?*, in "Contemporanea", 2004, VII, n. 2
- J. Tosh, *Introduzione alla ricerca storica*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1994
- J. Topolski, *Metodologia della ricerca storica*, tr. it. Bologna, il Mulino, 1975
- P. Veyne, *Come si scrive la storia*, tr. it., Bari, Laterza, 1971
- C. Vivanti, *Incontri con la storia*, Roma, Seam, 2001