



## LA STORIA DELLA PEDAGOGIA PER LE PROFESSIONI DI OGGI. PER UN USO ANTIDOGMATICO E DIALOGICO DEI CLASSICI

Gabriella Seveso

Università degli Studi di Milano-Bicocca

[gabriella.seveso@unimib.it](mailto:gabriella.seveso@unimib.it)

ENGLISH TITLE: THE HISTORY OF PEDAGOGY FOR THE PROFESSIONS OF TODAY. FOR AN ANTIDOGMATHIC AND DIALOGICAL USE OF THE CLASSICS

### ABSTRACT

In recent decades, within the history of education there has been a crisis of historiographical method based on the linear reconstruction of theories of thinkers. This change has been fruitful, but can result in an abandonment of the history of ideas, and it is accompanied by a widespread perception that the study of the classics is an operation of useless erudition. Furthermore, in the training of teachers and educators there has been an imbalance towards practical knowledge and expertise, as a response to urgent questions (migration, violence, social and family transformations), and an abandonment of the proper study of theories and models that would offer the possibility of consciously designing educational interventions. The paper illustrates how the study of the classics can still constitute an indispensable training because it is not an operation of erudition; it is an opportunity to reflect on tradition, on how and why some texts and authors are foundational, on how they have been interpreted differently, on how they have been variously implemented and transferred.

KEYWORDS: classics in history of education; history of ideas and history of education; classics and teacher training; tradition in the history of education; history of ideas in teacher training

### 1. UNA MOLTEPLICITÀ DI STORIE

Negli ultimi decenni, numerose, complesse e profonde sono state le trasformazioni che hanno investito la storia della pedagogia e la storia

dell'educazione, sulla scorta di quelle che sono state definite "rivoluzioni storiografiche" e che hanno avuto ricadute significative in diversi ambiti delle scienze umane e sociali. Certamente, possiamo affermare in maniera semplificata che si è giunti a superare un paradigma storiografico fondato sulla ricostruzione dei modelli e delle teorie all'interno di una cornice compatta e lineare, partendo dalla constatazione che tale ricostruzione si presentava come sovente incompleta, carente, disattenta, sia a causa dello sguardo degli storici, focalizzato su modelli e ideali proposti da celebri pensatori, pedagogisti, filosofi, sia a causa dell'inevitabile parzialità e lacunosità delle fonti prese in considerazione. Il tradizionale paradigma focalizzato sulla storia delle idee è dunque stato sottoposto a revisioni, critiche, ripensamenti, perdendo la sua esclusività e la sua centralità a favore di un moltiplicarsi di studi volti a disvelare i "silenzi" delle ricostruzioni storiche, mettendo in luce, da un lato, tradizioni di pensiero trascurate, nascoste, alternative, dall'altro, illuminando dimensioni specifiche poco considerate, dall'altro ancora sottolineando l'importanza dello studio delle pratiche educative, nei luoghi istituzionali e non<sup>1</sup>. Si è trattato di una rivoluzione storiografica che ha investito le diverse dimensioni della ricerca: ha comportato un mutamento radicale nei metodi di indagine, favorendo il passaggio da una procedura esplicativo-narrativa a molti metodi e a una riflessione meta-metodologica. Ha, inoltre, rivisitato e scardinato la dimensione del tempo, non più tempo soltanto lineare, ma insieme di tempi, tempo plurale, polistrutturato, tempo della narrazione, tempo delle brevi durate, tempo delle permanenze. Ha causato, infine, il passaggio da una ricostruzione fondata per lo più su documenti ufficiali e su opere riconosciute, a un'indagine basata su un pluralismo tipologico dei documenti e delle fonti. Questi cambiamenti sono certamente partiti dalla riflessione storiografica *tout court* e hanno poi investito in maniera significativa la storia della pedagogia e la storia dell'educazione.

Come ricorda Franco Cambi, ad esempio, notevole è stato in merito l'influsso, oltre che della *social history* e della *cultural history*<sup>2</sup>, della scuola

<sup>1</sup> Cfr. F. Cambi, *Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti nella ricerca storico-educativa oggi*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 248-254; O. Rossi Casottana, *Nuove consapevolezze e permanenze di problematicità nell'identità della storia della pedagogia: per una lettura in filigrana delle svolte dagli anni Settanta ad oggi*, in H.A. Cavallera (a cura di), *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Tomo I, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 325-356; G. Zago, *La storia della pedagogia e dell'educazione nelle pagine di Studium*, «Studium Educationis», N. 3, 2016, pp. 88-94.

<sup>2</sup> Cfr. A. Arcangeli, *Il volto bifronte della storia culturale*, «Memoria e ricerca», N. 40, 2012, pp. 11-22; P. Burke, *What is Cultural History?*, Polity Press, Cambridge 2008; H. Green, *Cultural History and the Material(s) Turn*, «Cultural History», Vol. I., N. 1, 2012, pp. 61-82; P. Mandler, *The Problem with Cultural History*, «Cultural and Social History», N. 1, 2004, pp. 94-117; P. Porrier (a cura di), *L'Histoire Culturelle: un "tournant mondial" dans l'historiographie?*, Editions Universitaire de Dijon, Dijon 2008.

delle *Annales*, per le sue ricadute anche in ambito storico-educativo:

[...] Soprattutto con le “Annales” e con la social history che in pedagogia offrono veramente un modello nuovo di ricerca, un modello di ‘molte storie’ e di una molteplicità di approcci metodologici. Di molte temporalità storiche e di un fascio complesso e sofisticato di approcci tematici, di ‘angolazioni’ metodologiche efficaci per dar corpo a una storia ‘totale’ capace di cogliere le molte facce del divenire storico. Anche in pedagogia<sup>3</sup>.

A partire, quindi, dagli ultimi decenni, si è aperta una vera e propria nuova stagione all’interno delle ricerche storico-educative e storico-pedagogiche, ricerche che si sono notevolmente arricchite, articolate, sviluppate, proprio grazie agli stimoli offerti dalla storiografia e anche entrando in dialogo proficuo con altre discipline, quali la psicologia, la sociologia, la psicoanalisi, l’etnografia: si è giunti così a proporre sia al pubblico specialistico sia al grande pubblico una molteplicità di storie, che fra loro si intrecciano, si connettono, si completano. Come ricorda Carmela Covato, l’ampliamento del concetto di soggetti educativi, l’inedita articolazione dei temi di ricerca, l’adozione di nuove metodologie e la scoperta di nuove tipologie di fonti hanno provocato l’apertura di

nuove frontiere conoscitive, del tutto alternative ad una tradizione tendente ad esaurire la memoria educativa del passato nella storia delle idee pedagogiche, che hanno posto come questione interpretativa centrale proprio la storia della vita quotidiana e della materialità educativa, quali elementi di novità rispetto ad una impostazione precedentemente fondata, fino a tempi recenti, su troppe dicotomie, quali ad esempio, astratto-concreto, reale-ideale, mente-corpo, centro e periferia, logos e emozioni<sup>4</sup>.

Di questo cambiamento ha beneficiato in particolare la ricerca storico-educativa, che ha visto affermarsi nuovi ambiti sempre più ramificati nel corso degli ultimi vent’anni. Non rientra fra gli scopi del presente contributo una ricognizione esaustiva: si pensi, solo a titolo di esempio, alla storia dell’infanzia, inaugurata dall’opera monumentale di Philippe Ariès, che ha delineato l’evoluzione del sentimento dell’infanzia con uno studio precursoro-

---

<sup>3</sup> F. Cambi, *Modelli di storiografia dell’educazione, ieri e oggi*, in L. Bellatalla, P. Russo (a cura di), *La storiografia dell’educazione. Metodi, fonti, modelli e contenuti*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 88-93, p. 88. Cfr., a questo proposito, anche L. Bellatalla, *Sotto l’ombra delle ‘Annales’?*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 417-423.

<sup>4</sup> C. Covato, *Oggetti, metodologie e tendenze attuali nella ricerca storico-pedagogica. Emozioni, passioni, sentimenti*, in G. Bertagna, S. Ulivieri (a cura di), *La ricerca pedagogica nell’Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium Edizioni, Roma 2017, pp. 112-1-27, p. 114.

re e innovativo quanto a metodologie e conclusioni, opera poi ripresa e frequentata da molti studiosi, che in parte hanno superato le considerazioni di Ariès stesso, in parte ne hanno mutuato alcuni elementi<sup>5</sup>. Si è giunti, così, progressivamente, a mettere a fuoco la presenza di una pluralità di “infanziae”, abbandonando la ricostruzione di vicende e di rappresentazioni di un bambino ideale, e focalizzandosi invece su una molteplicità di soggetti educativi, marcati da differenze a volte irriducibili e individuabili (ceto sociale, genere, appartenenza geografica), altre volte più sfumate, opache e non facilmente definibili<sup>6</sup>. Dobbiamo sottolineare che questa evoluzione, pur molto proficua e stimolante, ha posto e pone tuttora notevoli interrogativi sul piano epistemologico, metodologico, di utilizzo delle fonti, interrogativi già individuati con la necessaria chiarezza da molti ricercatori<sup>7</sup>. La storiografia dell’infanzia non è il solo ambito che ha conosciuto un ampliamento cospicuo e complesso, può anzi rappresentare solo un esempio: basti pensare anche alle ricerche sulla storia della scuola, sulla storia dell’associazionismo e di istituzioni non scolastiche, sull’educazione diffusa, sulla storia delle emozioni, sulla storia dell’immaginario, e così via: una molteplicità di ambiti che si sono fatti sempre più frequentati e sempre più vivaci, riuscendo ad utilizzare fonti sempre più variegata e metodologie più raffinate, e giungendo a riflessioni accurate e significative. La storia dell’educazione è divenuta, dunque, molteplici storie, con arricchimento importante sul piano dell’articolazione dei contenuti, ma anche con stimoli vitali sul piano delle metodologie e degli interrogativi euristici a queste connessi. Questa evoluzione ha avuto una ricaduta non trascurabile anche sulle denominazioni e sui contenuti degli insegnamenti universitari, in Italia e all’estero. Un censimento effettuato nel 2017/18 nelle università italiane ricostruiva la presenza degli insegnamenti all’interno del settore disciplinare M-Ped /02 e rilevava come una mappatura di questi insegnamenti dimostra una transizione consistente da una storia delle idee, ancora presente, ad una pluralità di insegnamenti che risultano specchio di un mutamento epistemologico e metodologico della disciplina<sup>8</sup>. Come Francesca Borruso scrive, si tratta di una

---

<sup>5</sup> Cfr., solo a titolo di esempio: B. Delgado, *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona 1998; G. Gros, *Philippe Ariès: naissance et postérité d’un modèle interprétatif de l’enfance*, «Histoire de l’éducation», N. 125, 2010, pp. 49-72.

<sup>6</sup> Cfr. E. Becchi, *Molte infanzie, molte storie*, «Studium Educationis», N. 2, 2002, pp. 335-341.

<sup>7</sup> Cfr. E. Becchi, *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 107-123; L. De Mause, *On writing Childhood History*, «The Journal of Psychohistory», N. 16, 1988, pp. 35-71; S. Polenghi, *Osservazioni in margine all’intervento di Egle Becchi*, «Annali di storia dell’educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp.125-132.

<sup>8</sup> A. Giallongo, *Paradigmi nella storia sociale dell’educazione oggi in Italia*, «Studi sulla formazione», N. 1, 2004, p. 49-62.

metamorfosi progressiva che ha investito il settore disciplinare a partire dal secondo dopo guerra e che si è fatto più consistente a partire dagli anni Settanta del Novecento, con il diffondersi delle molteplici storie educative<sup>9</sup>. Si è verificato, dunque, e sta verificandosi un cambiamento proficuo e vitale, poiché consente il superamento di una storia delle idee compatta, continua, priva di fratture, interstizi, intrecci fra tradizioni parallele, e sprovvista del confronto fra differenti approcci ermeneutici, ma anche un cambiamento che pone con sempre maggiore urgenza interrogativi sull'utilità dello studio delle idee e dei modelli, sulle modalità con le quali accostarsi a questi, sulla definizione di "classici", a fronte della sempre più diffusa focalizzazione su pratiche, rappresentazioni, mentalità ecc.

## 2. LA STORIA DELLE IDEE E IL DIFFICILE CONFRONTO CON IL PASSATO

Il passaggio da una storia della pedagogia come ricostruzione della storia delle idee alle molteplici storie dell'educazione avviene attualmente in un contesto sociale e culturale, quale il nostro, che è attraversato in maniera particolarmente significativa e lacerante dalla problematica della relazione fra presente e passato e dai conseguenti pressanti interrogativi sulla necessità o meno di uno studio dei classici. Viviamo, infatti, in un'epoca più volte definita attraverso la metafora della liquidità, in cui i ritmi vitali sono divenuti rapidissimi e accelerati, ma anche appiattiti sul presente. Inoltre, la drammatica crisi del patto generazionale all'interno delle società occidentali mostra la difficoltà di costruzione di un "mondo comune" fra generazioni, distanziate in maniera incommensurabile dai mutamenti tecnologici e culturali e sovente contrapposte all'interno delle dinamiche politiche, sociali ed economiche. Come sottolineano a questo proposito alcuni pensatori, lo sfilacciamento delle relazioni intergenerazionali e l'aumento vorticoso dei ritmi di vita portano ad un atteggiamento non finalizzato al trattenere o all'accumulare, ma piuttosto allo scarto, alla continua sostituzione, all'interno di una temporalità non più circolare o lineare, ma puntiforme, frammentaria, occasionale<sup>10</sup>. All'interno di questa cornice, la relazione con il passato si costituisce come particolarmente difficoltosa, poiché marcata dalla sensazione di inutilità e di non spendibilità di quanto abbiamo ereditato. Questa relazione accidentata segna pesantemente anche l'approccio con il

---

<sup>9</sup> F. Borruso, *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana tra passato e presente*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 11-20; B. Serpe, *La ricerca storico-educativa in Italia. I fondamenti, gli ambiti, i metodi*, Ionia Editrice, Cosenza, 2012.

<sup>10</sup> Cfr. M. Augé, *Storie del presente*, il Saggiatore, Milano 1997; Z. Bauman, *Conversazioni sull'educazione*, in collaborazione con R. Mazzeo, Edizioni Erikson, Trento 2012.

pensiero di autori che ci hanno preceduto, la cui lettura appare distante e sterile operazione di erudizione. L'approccio più diffuso, sul piano divulgativo, è di esaltazione del nuovo come rottura radicale e demolitoria, oppure di recupero del 'vecchio' e del passato, in un'ottica strumentale o consumistica. Si tratta di operazioni ormai frequenti non solo nell'ambito della storia della pedagogia, ma anche nell'ambito della storia della cultura più in generale e della conservazione e fruizione dei beni culturali<sup>11</sup>: basti pensare, solo a titolo di esempio, al fatto che sempre più spesso oggetti di uso quotidiano vengono arricchiti con citazioni di autori, totalmente avulse dalle cornici di senso in cui erano e sono collocate, utilizzate per un immediato consumo, privo di consapevolezza. Il pensiero di alcuni autori diviene, in questo caso, totalmente appiattito sull'estemporaneo e immediato uso, con tendenza alla semplificazione e alla riduzione, a volte con scopi seduttivi e di *appeal* verso un pubblico vasto e con scopi di commercializzazione, che svincola il pensiero dall'orizzonte di senso, per renderlo un bene facilmente fruibile e monouso<sup>12</sup>.

Occorre, inoltre, ricordare come questa fruizione dei classici e del passato, che ci pone in una posizione di saccheggio e di mancato dialogo reale con essi, stimola e favorisce anche un uso strumentale e fazioso, fondato proprio sull'estrapolazione dalla cornice di senso e sulla riduzione e semplificazione: citare un passo di un classico al di fuori del suo contesto o senza conoscerne il contesto, significa mettere in atto un'operazione di assolutismo, nel senso etimologico del termine, renderlo *ab-solutus*, ovvero sciolto dai vincoli e dalle coordinate all'interno delle quali è inevitabilmente collocato. Dall'assolutismo ermeneutico all'assolutismo come posizione prevaricante, che esclude un confronto e una conoscenza approfondita, il passo purtroppo non è lungo.

Si tratta di un atteggiamento predatorio, strumentale e poco consapevole, che è tanto più pericoloso se presente nella formazione di coloro che svolgono professioni educative: a questo proposito, ci troviamo in un periodo storico di ridefinizione complessa, sia sul piano epistemologico e culturale, sia sul piano della rappresentazione sociale, sia sul piano legislativo, del profilo professionale degli insegnanti, degli educatori, dei pedagogisti e formatori. In questo ambito, recentemente, la presa di distanza dai classici, purtroppo, si sta saldando alla crisi della formazione storicista e idealista e alla tendenza a definire le professioni educative come connesse a saperi pratici, fondati su un'*expertise* piuttosto che su teorie e modelli. Come Fabio Pruneri rileva, in-

---

<sup>11</sup> Cfr D. Harvey, *La crisi della modernità*, Il Saggiatore, Milano 2015.

<sup>12</sup> Questo fenomeno si riallaccia a problematiche molto complesse anche di tutela del patrimonio artistico e culturale, tutela che a volte pare assumere un'utilità sociale solo se inserita in un progetto di tipo consumistico.

fatti, la ridefinizione dei profili professionali educativi e pedagogici è avvenuta recentemente, all'interno dei *curricula* formativi, anche attraverso una presa di distanza dai saperi teorici e dalla storia delle idee e attraverso uno scollamento da una formazione storicistica, a favore di uno sbilanciamento verso competenze pratiche, sbilanciamento che appaga forse le aspettative di spendibilità immediata, ma impedisce una riflessione consapevole sugli interventi educativi<sup>13</sup>.

### 3. I CLASSICI COME ANTIDOTO AL DOGMATISMO E POSSIBILITÀ DI DIALOGO

Se invece ci accostassimo a un poeta senza pregiudizio, spesso scopriremmo che le parti non solo migliori ma anche più originali delle sue opere sono forse quelle in cui i poeti già morti, i suoi antenati, dimostrano con maggior vigore la loro immortalità. E non intendo riferirmi alle opere composte negli anni dell'adolescenza – l'età più sensibile alle suggestioni – bensì proprio alle opere della piena maturità<sup>14</sup>.

Con queste riflessioni, Thomas Eliot si accinge ad affrontare la problematica del rapporto fra tradizione e innovazione, fra tradizione e talento individuale, in un saggio pubblicato nel 1920 all'interno di un più ampio volume. L'autore si occupa in particolare di poesia e di letteratura, ma il saggio è fra i più conosciuti e citati in quanto costituisce un testo assai notevole sul piano metodologico, anche in merito ad altri ambiti. Secondo Eliot, l'opera creativa di un artista prende forma solo a partire da quanto la tradizione gli consegna: è un'opera che può essere composta e costruita solo su richiami simbolici e testuali che provengono dal passato e che implicitamente e/o esplicitamente si intrecciano alla trama dei significati espressi dall'artista stesso. Questo profondo legame con la tradizione è espresso dall'etimologia del termine latino *inventio*, che, lungi dall'indicare una creazione improvvisa e del tutto nuova, sottolinea l'opera di recupero, reperimento e la successiva rielaborazione. In altre parole, Eliot sottolinea come non è possibile interrompere il *continuum* fra una società, una cultura e il suo passa-

---

<sup>13</sup> F. Pruneri, *Gli insegnamenti M- Ped/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparata*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 31-39. Cfr. anche K. Van Nieuwenhuyse, F. Simon, M. Depaepe, *The Place of History in teacher Training and in Education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future teachers with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography (IJHE)», N. 5, 2015, pp. 57-69.

<sup>14</sup> T. Eliot, *Tradizione e talento individuale*, p. 2. Il saggio *Traditional and Individual Talent* è stato pubblicato a Londra all'interno del volume *The Sacred Wood*, una raccolta di alcuni scritti critici dell'autore. È stato tradotto in italiano per la prima volta da Riccardo Anceschi nel 1946 e poi ripubblicato con la traduzione italiana di Vittorio Di Giuro e Alfredo Orbetello nel 1967. In questo nostro contributo, le citazioni di questo saggio sono tratte dalla traduzione presente in rete, a cura di Giulia Bordignon.

to. Se ci ponessimo al di fuori di una tradizione, non potremmo neppure comprendere un testo artistico, letterario, scientifico, né il testo stesso potrebbe essere stato realizzato e confezionato in forma per noi leggibile. Il “nuovo”, quindi non ha ragione di esistere senza il “vecchio”: «questo vale anche a fronte delle rotture più radicali; – scrive a questo proposito Maurizio Migliori – nell’evidenza del perenne divenire, la permanenza ha i suoi diritti, che non possono essere dimenticati»<sup>15</sup>. Eliot ricorda, nel prosieguo del suo saggio, come sia dunque ineludibile il rapporto con la tradizione, sebbene questo non possa essere inteso come semplice trasmissione o adesione: «La tradizione non si può ereditare e se la si vuole, la si deve conquistare con grande fatica. Essa implica in primo luogo il senso storico»<sup>16</sup>. La relazione con la tradizione si presenta, infatti, complessa e per certi versi anche contraddittoria, non costituita come semplice dipendenza, filiazione o condizionamento, ma come dialogo accidentato, a volte accidentale, problematico, e non come processo lineare, ma processo di irradiazione e di scorrimento carsico. Il confronto con chi ci ha preceduto implica che ci poniamo nella posizione di eredi nel senso etimologico di questo termine: il termine “erede”, modellato sul sanscrito *kra* e parente del greco *khera/kheros* e del latino *heres* indica colui o colei “a cui è stato tolto”, che “è mancante”, con richiamo a chi subisce la perdita di un legame importante e prezioso, e con accento sul senso di vuoto, sullo spaesamento, sull’essere orfani. Lungi quindi dall’essere un semplice lascito patrimoniale o finanziario, consistente o meno, l’eredità in senso etimologico è il riconoscimento della mancanza e la necessità di ricercare ciò che non è più. A partire da questo sentimento di dolore e perdita, è possibile avviare una ricerca di coloro o di ciò che ci è stato tolto, che è passato, soggetto alla precarietà, alla mortalità e all’avvicinarsi degli umani accadimenti. Questo significato è ben presente nelle riflessioni di Eliot, che ricorda come il confronto con la tradizione parta dal senso storico, perché è costruito sulla percezione della qualità dell’essere “passato” del passato e dalla percezione della sua presenza. In ambito culturale, dunque, non possiamo porci nei confronti degli autori passati con atteggiamento di appagata erudizione, ma dobbiamo assumere un atteggiamento di consapevolezza di un legame incrinato e di un confronto ineludibile per la costruzione delle nostre appartenenze. Una posizione di cesura totale è narcisistica e distruttiva, così come una posizione di idealizzazione del passato e di venerazione ed esaltazione aprioristica degli autori che ci hanno preceduti sarebbe paradossalmente una fuga dal presente e una sottrazione nostalgica. Queste riflessioni appaiono tanto più significative per chi si accosta ai classici nell’ambito della storia della pedagogia: si tratta di un’operazione ineludibile che deve essere condotta non con finalità nostalgiche ed erudite, ma con un atteggiamento di dialogo, che ci consenta di essere più consapevoli della nostra posizione nel tempo e di leggere continuità e disconti-

<sup>15</sup> M. Migliori, *Opportunità e utilità di un approccio multifocale*, «Humanitas», N. 1-2, 2020, pp. 3-38, p. 3.

<sup>16</sup> T. Eliot, *Tradizione e talento individuale*, cit., p. 3.

nuità del passato come trame su cui stiamo costruendo il nostro presente, consapevoli che il rapporto con il passato non è di semplice riemersione, come sotto-linea Warburg, ma di intreccio complesso<sup>17</sup>.

In questo senso, rileggere i classici della storia della pedagogia, partendo per esempio da alcuni nuclei concettuali, consente una riflessione critica formativa, soprattutto per tutti coloro che intendono dedicarsi a professioni educative:

La conoscenza critica offerta dalla ricerca storica sulle diverse, e talora opposte posizioni, – scrive a questo proposito Giuseppe Zago – è in grado quindi di stimolare un itinerario di riflessione indispensabile per affrontare con la necessaria consapevolezza il rapporto tra teoria e pratica educativa e quindi per svolgere concretamente un'azione pedagogicamente valida<sup>18</sup>.

#### 4. COME AFFRONTARE I CLASSICI?

La lettura dei classici e la ricostruzione delle idee può diventare un elemento di relazione transgenerazionale e di consapevolezza del nucleo di complesse narrazioni sulle quali è impastata, nelle quali è intrecciata e si muovono la riflessione e le pratiche attuali, a patto che si ponga come reale dialogo e valutazione critica e non come semplice recupero conformistico e ripetizione erudita. Questo processo, non facile ma appassionante, può avvenire seguendo alcune direzioni di senso.

In primo luogo, il confronto con la tradizione dovrebbe costituirsi come operazione problematizzante, già nella stessa definizione di “tradizione” e di “classici”<sup>19</sup>. Come dimostra il vivace dibattito sviluppatosi negli ultimi decenni, non possiamo considerare la “tradizione” come un patrimonio consolidato e riconosciuto al quale attingere con atteggiamento di idealizzazione e di rimpianto, né come fardello di cui sbarazzarsi con fastidio. Lo studio dei classici ci conduce inevitabilmente ad essere consapevoli che, nel corso dei secoli, la società e la cultura occidentale (così come altre culture) hanno composto una sorta di canone all'interno del quale hanno identificato determinate opere e autori quali degni di essere tramandati, di divenire oggetto di studio, di essere riconosciuti come fondativi. Accostarsi a un classico, comporta, dunque, prima di tutto l'interrogarsi su quando, come e perché è diventato appunto “classico”, quale filiera lo ha consegnato a noi, con quale sguardo è stato reputato autorevole. Questa operazione costituisce una vera e

---

<sup>17</sup> A. Warburg, *La rinascita del paganesimo antico e altri scritti*, Arago, Torino 2004.

<sup>18</sup> G. Zago, *La storia della pedagogia e dell'educazione nelle pagine di Studium*, cit., p. 89.

<sup>19</sup> Resta fondamentale la riflessione su quali testi siano considerabili classici proposta da Italo Calvino: cfr. I. Calvino, *Perché leggere i classici?*, Mondadori, Milano 1991.

propria riflessione sulla nostra storia culturale e sul nostro presente, poiché spinge ad essere consapevoli del fatto che ogni tradizione è frutto di scelte progressive, a volte lineari, a volte frammentarie o contraddittorie, in parte connesse a letture attente, in parte soggette a travisamenti o addirittura a finalità strumentali: si tratta di un esercizio formativo di presa di coscienza della parzialità e della frammentarietà di quanto riconosciamo come eredità, e costituisce anche uno sprone a rintracciare, accanto a testi e autori ritenuti classici, anche altre voci, a loro parallele e sovente complementari. A questo proposito, Edward Said sottolinea come le società occidentali, nel momento in cui si accostano ai classici, dovrebbero intendere il termine “canone” non tanto come elenco di opere o autori proposti come modello, ma piuttosto come una compilazione in divenire, che mostra derivazioni, sovrapposizioni, confluenze: l’autore ricorda come si debba pervenire al rovesciamento dell’idea di “canone” per approdare ad una concezione aperta e interdisciplinare di un sapere di base<sup>20</sup>. Per Said, quindi, il ritorno al passato e l’atteggiamento filologico con il quale necessariamente dovremmo accostarci alle opere che ci giungono dalla tradizione, va di pari passo con la promozione di un atteggiamento di autocritica insito nella maggiore conoscenza di sé e delle proprie radici: una lettura filologicamente attenta ed accurata svela il nesso fra politica e cultura e ci spinge a non confondere l’umanesimo e lo studio dei classici del passato con il ripiegamento da parte di un’élite verso la tradizione come forma di «nazionalismo protettivo»<sup>21</sup>. Questa modalità di accostarsi ai classici rappresenta anche un indispensabile esercizio di consapevolezza della parzialità del proprio passato, in un periodo storico come l’attuale, che è attraversato da molteplici occasioni di confronto, a volte sereno e produttivo, altre volte conflittuale e faticoso, con culture altre. Leggere i classici ripercorrendo la storia del loro essere giunti a noi, e approfondendone i legami e gli intrecci con altre voci, ci consente di richiamarci alle nostre radici non con atteggiamento nostalgico di chiusura difensiva, ma considerandole come una linfa vitale che ci è giunta attraverso cesure complesse e non sempre chiaramente leggibili, meticciami, filiazioni articolate. Accostarsi in questo modo ad un classico ci mette in salvo dal compiere un’operazione strumentale o faziosa, e diviene un atto di umiltà e di consapevolezza delle ombre, delle sfilacciate, delle sfumature che la tradizione porta con sé. La ricerca e la ricostruzione delle radici, attraverso la storia delle idee, diviene dunque non finalizzata alla costruzione di un’identità culturale lineare e monolitica da contrapporre ad identità altre, ma il riappropriarsi di un lungo percorso che ci appartiene e che nella sua accidentalità e

---

<sup>20</sup> Cfr. E. Said, *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*, Il Saggiatore, Milano 2004.

<sup>21</sup> Ivi, p. 64.

complessità ci chiama ad un atteggiamento di dialogo e di apertura<sup>22</sup>. È da sottolineare come in questa direzione si muova ormai anche la più recente ricerca di storia della pedagogia, che in maniera acuta e smagata studia le teorie collocandole entro cornici più ampie, in dialogo serrato con quanto emerge dalla storia dell'immaginario, dalla storia della mentalità e/o delle pratiche e con attenzione alla scoperta e messa in luce di tradizioni di pensiero parallele e meno conosciute. Anche la storia delle idee, infatti, ha recentemente tratto e trae giovamento dalle istanze avanzate dalla riflessione epistemologica e dal rinnovamento metodologico della storiografia e non si avvale più esclusivamente di ricostruzioni condotte solo sull'analisi dei testi scritti, ma piuttosto di una pluralità di fonti e di documenti, anche all'interno di un intreccio fra macrostoria e microstoria.

Un'indagine sul ruolo del maestro nei dialoghi platonici attualmente può fondarsi su un approccio filologico attento ed accurato ai testi scritti, ma ormai si avvale anche di analisi di altre fonti documentarie, quali ad esempio le raffigurazioni della scultura coeva con particolare attenzione ad alcuni tratti significativi, che richiamano nuclei semantici presenti in figure mitologiche ma anche nuove percezioni sociali, o ancora ad esempio le raffigurazioni della ceramografia del tempo che propongono immagini caricaturali dei maestri (Socrate, sofisti), restituendo un comune sentire e timori diffusi, che attraversano come contrappunto anche opere teatrali contemporanee<sup>23</sup>. Una riflessione accurata su alcune metafore presenti nelle opere platoniche ci induce ulteriormente a ricostruire la ripresa delle stesse immagini in testi letterari e un richiamo probabile anche ad influssi orientali, e così via<sup>24</sup>. Ne esce una ricostruzione del pensiero socratico ancora ricco di sfumature e di zone di ombra, che non ci spinge a ergerci suoi eredi orgogliosi delle nostre certezze, ma piuttosto ci stimola ad interrogarci sulle nostre incertezze su di lui, con una posizione di apertura dialogica.

Questo atteggiamento nei confronti dei classici, fondato sulla cautela, sullo stupore della scoperta di legami profondi e complessi con tradizioni parallele, sulla comparazione fra fonti e documenti di tipologie differenti, sull'interrogazione attenta, per certi versi può essere sostenuto anche dal recente e felice incontro fra scienze umane e nuove tecnologie: tale incontro, che è avvenuto progressivamente negli ultimi due decenni e che si è realizza-

---

<sup>22</sup> Per una discussione complessa sulla metafora delle radici e sul suo uso, si veda: M. Bettini, *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna 2002; Id., *Radici. Tradizione, identità, memoria*, Il Mulino, Bologna 2016.

<sup>23</sup> Cfr. solo a titolo di esempio: P. Zanker, *La maschera di Socrate. L'immagine dell'intellettuale nell'arte antica*, Einaudi, Torino 1997; L. Rossetti, *Socrate questo sconosciuto*, «Peithò. Examina Antiqua», N. 1, 2010, pp. 13-30.

<sup>24</sup> O. Taplin, *Pots and Plays. Interactions between Tragedy and Greek-Vase Painting of the Fourth Century B. C.*, Paul Getty Museum Publications, Los Angeles 2007.

to su differenti livelli, può condurre al disvelamento di interessanti connessioni, richiami, mutazioni e intrecci. Da un lato, l'eventuale trascrizione digitalizzata di alcune opere, al fine di conservazione su supporti meno deperibili e al fine di catalogazione e studio, comporta inevitabilmente un nuovo sguardo sull'opera stessa, poiché la definizione dell'oggetto non è mai sconnessa dallo sguardo e dalle tecniche utilizzate per osservarlo. Dall'altro lato, la messa in rete di documenti e la conseguente possibilità di contestualizzare le informazioni attraverso l'uso di metadata e di ambienti dinamici, oltre a consentire una fruizione più ampia e diffusa, ha permesso e può permettere di rinvenire echi, mutazioni, tracce che possono essere sfuggite o non rilevate con una lettura consueta.<sup>25</sup> A questo proposito, è ormai comprovato come la scelta di avvalersi di un determinato programma piuttosto che di un altro per catalogare o archiviare o analizzare documenti, può mettere in luce aspetti inattesi di questi stessi documenti o mettere in rilievo alcuni dati. Per citare un esempio all'interno delle scienze umane, Federica Perazzini mostra come, all'interno di un percorso di ricerca, alcuni romanzi sono stati classificati come "storici" dagli studiosi, in base alla tradizionale analisi delle tematiche trattate; gli stessi romanzi sono stati classificati come "storici", invece, da un programma computerizzato, che li ha catalogati trovando ricorrenze e specificità nell'uso di articoli, pronomi e tempi verbali: in questo caso, gli indicatori utilizzati dall'essere umano (elementi tematici) non coincidevano con gli indicatori utilizzati dal programma digitale (ricorrenza di elementi grammaticali), ma la selezione dei testi coincideva<sup>26</sup>. L'esperimento dimostra come un'analisi digitale possa portarci a scoprire l'esistenza di ricorrenze difficilmente percepibili alla lettura umana, ma utili per scoprire o riscoprire un testo in tutta la sua complessità.

La messa in rete successiva, inoltre, può far dialogare un documento con altri documenti o con archivi di dati e metadata che permettono l'emersione di aspetti più profondi e sfuggenti. Sostanzialmente, potremmo dire che la digitalizzazione e il ricorso a strumenti digitali può portarci a ricostruire sia continuità e discontinuità (di temi, problemi, rappresentazioni ecc.), sia connessioni e interconnessioni, facendo dialogare diversi piani e dimensioni di un documento. In proposito, possiamo citare una ricerca attualmente in corso, all'interno di un progetto P.R.I.N., relativo all'opera di Maria Montessori nella storia e nell'attualità<sup>27</sup>, progetto che, grazie all'ausilio di nuove tecno-

<sup>25</sup> Cfr. D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, UTET, Torino 2004; S. Vitale, *Pasato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, B. Mondadori, Milano 2004.

<sup>26</sup> F. Perazzini, *Oltre i confini del testo: le Digital Humanities tra scienza e opportunità*, in G.F. Ciotti, F. Crupi (a cura di), *Dall'informatica umanistica alle culture digitali. Atti del Convegno di studi in memoria di Giuseppe Ghigliozzi (27-28 ottobre 2011)*, Sapienza Università Editrice, Roma 2011, pp. 130-135.

<sup>27</sup> Si fa riferimento al Progetto P.R.I.N. *Maria Montessori from the Past to the Present. Re-*

logie, sta pervenendo a rintracciare legami interessanti e a proporre una lettura complessa delle opere della pedagogista marchigiana. Da un lato, infatti, la ricerca ha potuto attingere a recenti archivi digitalizzati e analizzarli con uno sguardo nuovo attraverso l'uso di programmi che rinvergono ricorsività ed elementi comuni: grazie al finanziamento della Regione Lombardia, infatti, a partire dal 2014, il progetto *Carta canta* ha implementato la digitalizzazione di migliaia di pagine in formato tiff. e pdf di documenti conservati presso l'Archivio Storico della Società Umanitaria a Milano. Questa operazione ha consentito recentemente di operare un'analisi dettagliata, ad esempio, degli articoli relativi al metodo montessoriano redatti da Montessori stessa o da altri/e autori/autrici, all'interno della rivista *La Coltura Popolare*, nonché di lettere, documenti contabili o amministrativi, documentazione proveniente dai corsi magistrali e dagli esami finali dei corsi stessi, ecc.: questa analisi, tuttora in corso, ha permesso di rintracciare interessanti richiami fra le opere già conosciute di Montessori e quanto emerge dall'archivio in questione, mostrando sotto una nuova luce alcuni elementi presenti nel pensiero montessoriano e consentendo anche una più approfondita e attenta contestualizzazione, oltre che un interessante confronto con testi di autori meno conosciuti ma tangenziali e contemporanei all'opera montessoriana. Dall'altro lato, l'acquisizione di una messe di dati è finalizzata alla realizzazione di una mappatura digitale che metterà in correlazione aspetti biografici, documenti scritti, fonti iconografiche, testi dell'autrice e dei diversi attori che a vario titolo hanno collaborato alla diffusione del metodo nei primi due decenni del Novecento, rendendo questi dati visualizzati e visualizzabili in maniera interattiva e accessibili a molteplici fruitori. Si tratta di uno dei numerosi esempi che possono mostrare come il pensiero di un classico, quale Montessori, è ancora tutto da studiare, ovvero nuovi sguardi e nuovi strumenti ci permettono di rileggerlo cogliendo intrecci prima non rilevati anche con autori o testi paralleli e contemporanei, meno conosciuti.

Un'ulteriore postura indispensabile attualmente nella ricostruzione di una storia delle idee è un atteggiamento di attenzione riguardo ai diversi approcci ermeneutici che nel corso del tempo si sono palesati nei confronti dei classici, e riguardo alle riprese e al riuso del pensiero degli autori, in contesti differenti nel tempo e nello spazio. Come infatti scrive Giuseppe Tognon, lo studio storico deve essere sorretto dalla consapevolezza che il passato, anche una volta definito, non resta immutabile, ma costituisce una materia ancora vivente, mutevole, contraddittoria, frammentaria<sup>28</sup>. In particolare, la storia

---

*ception and Implementation of her educational method in Italy on the 150<sup>th</sup> anniversary of her birth.* Il Progetto coinvolge quattro atenei italiani, l'Università degli Studi di Aosta, l'Università degli Studi di Bologna, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e La Libera Università Maria Santissima Assunta di Roma, ed è coordinato dal *Principal Investigator*, prof.ssa Tiziana Pironi.

<sup>28</sup> G. Tognon, *L'educazione nell'Antichità. Alcune considerazioni di metodo*, «Annali di storia

delle idee non può prescindere dal confronto con tutte le interpretazioni di queste idee stesse: essa è anche storia dei diversi approcci ermeneutici, dei paradigmi e delle metodologie che chi interpreta ha utilizzato. Non solo: essa è anche storia del percorso di ripresa, risemantizzazione, ricontestualizzazione di alcuni concetti presenti nel pensiero di uno o più autori, concetti che hanno attraversato lo spazio e/o il tempo, sono stati analizzati e compresi a seconda dello sguardo del momento, sono stati chiamati come nucleo fondativo di nuovi intrecci e di nuove posizioni. Ripercorrere questo cammino significa comprendere la complessità del pensiero e anche la complessità del reale, accettandone contraddizioni, differenti possibilità di lettura, di travisamento, di mutuazione. Percorsi di questo tipo sono stati in maniera molto affascinante e interessante messi in luce nell'ambito, ad esempio, dell'archeologia e della storia dell'arte, che hanno rilevato come elementi o brani abbiano vissuto, nel tempo, differenti forme di vita, attraverso dinamiche complesse di stratificazione, o di copia di modelli, o di variazione, o di ispirazione o allusione<sup>29</sup>.

Anche nell'ambito della storia delle idee pedagogiche, è possibile tracciare percorsi significativi sulla ripresa di concetti e di nuclei semantici. Una riflessione sul pensiero socratico, ad esempio, può portare a rintracciare le numerose e differenti riprese del concetto di maieutica e di dialogo avvenute nel corso del tempo, con operazioni di inevitabile risemantizzazione e aggiustamento. La ripresa condotta da Leonard Nelson negli anni Venti del Novecento divenne un'esperienza pedagogica e politica e ispirò in seguito la sperimentazione di Minna Specht, attuata prima in Germania e poi soprattutto in Danimarca e nel Galles<sup>30</sup>: il dialogo socratico fu adattato e riutilizzato con ragazzi e non con adulti e con soggetti che si trovavano a fronteggiare il problema della migrazione forzata, della persecuzione, della relazione con le proprie radici. Il metodo socratico fu evocato e riadattato all'interno di un'esperienza limite, a fronte di eventi tragici e sconcertanti e dell'emergere dell'inatteso, dell'imprevisto e del trauma<sup>31</sup>. Una riflessione su questa vicenda mostra come alcuni elementi del pensiero socratico siano stati maggiormente utilizzati e risemantizzati (in parte anche alla luce di accostamenti con il pensiero di Pestalozzi), altri siano stati invece meno percorsi e fatti emer-

---

dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 24, 2017, pp. 5-15, p. 7.

<sup>29</sup> S. Settis, *Continuità, distanza, conoscenza*, in S. Settis (a cura di), *Memoria dell'antico nell'arte italiana*, Vol. III, *Dalla tradizione all'archeologia*, Einaudi, Torino 1986, pp. 373-486.

<sup>30</sup> Cfr. L. Nelson, *Vita pubblica e ragion pratica. Scritti scelti*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2003.

<sup>31</sup> M. Specht, *Education for confidence. A school in exile*, New Education Fellowship, London 1944.

gere<sup>32</sup>. Interessante anche il bilancio che Minna Specht stessa propose all'interno della sua opera, richiamando alcuni principi socratici, illustrando le modalità e le finalità con le quali essi furono riadattati e sottolineando anche i limiti e le difficoltà incontrate<sup>33</sup>. Uno studio di queste e di altre riprese del pensiero socratico ci porta, da un lato, alla scoperta del diverso sguardo con cui è stato richiamato e del complesso intreccio fra richiami e contesti, dall'altro lato, stimola una lettura più consapevole e più attenta del pensiero originale, ponendo anche interrogativi affascinanti sull'attualità<sup>34</sup>.

Risulta altrettanto interessante e proficua la riflessione sulle riprese e sui richiami nello spazio, oltre che nel tempo: mi riferisco alla possibilità di tracciare il cammino che un determinato concetto presente in uno o più autori percorre, giungendo da un contesto culturale ad un altro, e subendo attualizzazioni, riadattamenti, riletture e a volte anche travisamenti o censure, più o meno consapevoli. A questo proposito, nell'ambito della storiografia e della storia dell'arte, è stato Michel Espagne a coniare la categoria di *transfert culturel*<sup>35</sup>, intendendo il passaggio di un oggetto culturale da un contesto ad un altro, passaggio che comporta inevitabili modifiche e ricontestualizzazioni:

Transférer ce n'est pas transporter – scrive a questo proposito Espagne – mais plutôt métamorphoser, et le terme ne se réduit en aucun cas à la question malcirconscrite et très banale des échanges culturels. C'est moins la circulation des biens culturels que leur interprétation qui es ten jeu<sup>36</sup>.

La categoria di *transfert culturel*, ad oggi adottata in molte scienze umane, fra cui l'antropologia, la linguistica, la storia dell'arte, può essere utile anche nell'ambito della storia delle idee pedagogiche per la lettura dei fenomeni di importazione, meticciamiento, riuso di alcuni concetti all'interno di contesti differenti. Per citare un esempio, Wolfgang Sahlfeld, in un suo studio, ricostruisce la circolazione dell'idea di insegnamento e apprendimento

<sup>32</sup> G. Seveso, *Il metodo socratico come pratica di libertà nell'esperienza di Minna Specht*, «Paideutika», N. 13, 2017, pp. 83-96.

<sup>33</sup> M. Specht, *Education for confidence. A school in exile*, cit.

<sup>34</sup> P. Dordoni, *Il dialogo socratico. Una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009; R. Saran, B. Neisser (eds), *Enquiring Minds. Socratic Dialogue in Education*, Trentham Books, London 2004; K. Van der Leeuw, *La discussione socratica. Un'introduzione al metodo*, in A. Cosentino (a cura di), *Filosofia e formazione. Dieci anni di Philosophy for children in Italia*, Liguori, Napoli 2002, pp. 43-58.

<sup>35</sup> Cfr. M. Espagne, *De l'archive au texte. Recherche d'histoire génétique*, PUF, Parigi 1998; Id., *Les transferts culturels franco-allemands* PUF, Paris 1999; Id., *L'histoire de l'art comme transfert culturel. L'itinéraire d'Anton Springer*, Belin, Paris 2009.

<sup>36</sup> M. Espagne, *La notion de transfert culturel*, «Revue Sciences/Lettres», N. 1, 2013, <http://rls.revues.org/219>. Doi: 10.4000/rsl219.

*intuition-based*, che nel Canton Ticino della fine del XIX secolo subisce una risemantizzazione «con la chiara intenzione di prendere le distanze dall'approccio italiano, dove la stessa parola era usata in senso generico e senza ricondursi a Pestalozzi e Girard»<sup>37</sup>.

In altri casi, risulta interessante una ricostruzione di idee e di relazioni fra attori per una riflessione sulle differenti attuazioni delle idee stesse, a seguito di incontri, intrecci e a volte anche eventi casuali. All'interno della ricerca P.R.I.N. sopra citata, si sta indagando come il metodo montessoriano è stato diffuso grazie ai corsi di formazione per insegnanti, ed è stato importato in contesti diversi da quello italiano, in alcuni casi con applicazioni riconosciute dalla stessa fondatrice quali fedeli attuazioni, in altri casi con sperimentazioni non del tutto ritenute dalla Montessori puntuali e corrette<sup>38</sup>. Emblematico, in questo senso, il caso dell'ispettrice ticinese Teresa Bontempi, una delle prime allieve appassionate di Montessori, e a sua volta formatrice di altre allieve e promotrice del metodo nella Svizzera italiana: ad un periodo iniziale, in cui la dottoressa marchigiana aveva visto nella Bontempi una fedele allieva impegnata nel divulgare il metodo con energia e con slancio, fece seguito, infatti, un periodo di progressivo distanziamento fra le due, fino al totale distacco, segnato dalla diffida da parte di Montessori e dalla determinazione della Bontempi nel proseguire l'azione di diffusione del metodo, ma con un'evidente reinterpretazione e con un legame con Maria Boschetti Alberti<sup>39</sup>. È possibile tracciare la ricostruzione di questa vicenda, qui sintetizzata, ma in realtà molto complessa, attingendo ai carteggi presenti negli archivi, operando una rilettura attenta di alcune opere di Montessori, di Boschetti Alberti, di Claparède, di Bovet, e ricomponendo le vicissitudini anche editoriali di alcuni scritti. Come questo esempio, dimostra, lo studio di un classico può divenire punto di partenza per mappare importazioni, intrecci, accoglienze più o meno fedeli e per un confronto sulle interpretazioni, anche concrete, di concetti pedagogici. Un percorso simile può portare anche alla scoperta di attuazioni molto ibride, sperimentazioni molto più autonome dal modello di quanto a prima vista può sembrare, meticciami connessi ai diversi contesti in cui un concetto o un modello viene tradotto.

---

<sup>37</sup> W. Sahlfeld, *Méthode intuitive: interregional and international circulation of a pedagogical idea (end of 19<sup>th</sup> century)*, «Rivista di Storia dell'educazione», N. 2, 2018, pp. 59-72, p. 59.

<sup>38</sup> Una provvisoria e parziale disamina di queste problematiche è rinvenibile in M. Negri, G. Seveso, *La formazione degli insegnanti nell'approccio montessoriano: il dibattito nelle pagine de La Coltura popolare (1911-1922)*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2021, in corso di stampa.

<sup>39</sup> Cfr. la dettagliata ricostruzione presente in W. Sahlfeld, A. Vanini, *La rete di Maria Montessori in Svizzera*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 25, 2018, pp. 163-180.

## 5. CONCLUSIONI

Come abbiamo potuto vedere, le recenti rivoluzioni storiografiche hanno portato a un'evoluzione interessante e proficua nell'ambito storico-pedagogico e storico-educativo aprendo nuovi percorsi di ricerca, alla luce di riflessioni epistemologiche, di innovativi approcci metodologici e di interrogativi molteplici. È però certamente necessario operare affinché questa transizione non produca una marginalizzazione e un abbandono della storia delle idee. In un periodo storico come l'attuale, infatti, caratterizzato dalla marcata discontinuità con il passato o dal recupero strumentale di esso, la lettura dei classici può costituire un fondamentale esercizio di consapevolezza e di riflessione, a patto che essa avvenga con una finalità antidogmatica e antirelativista. Accostarsi al pensiero di un autore, come abbiamo visto, ci chiede un atteggiamento di problematizzazione, che metta in luce sia il percorso che lo ha portato fino a noi e ne ha comportato la definizione di "classico", sia le molteplici interpretazioni che lo hanno accompagnato, sia le riprese, i richiami, gli intrecci che nel tempo e nello spazio si sono susseguite.

Questo recupero della lettura dei classici appare quanto mai indispensabile nel periodo storico attuale, all'interno del quale le professioni educative sono andate via via ridefinendo il loro profilo professionale, sia nella pratica, sia a livello legislativo, e hanno visto accendersi un dibattito vivace e interessante in merito ai loro percorsi di formazione di base e in servizio. A fronte dell'emergere di molteplici fenomeni complessi e a volte contraddittori e di non facile soluzione (le nuove tecnologie, il bullismo, la violenza, le migrazioni, le trasformazioni familiari, e così via), sovente si è verificato, nei *curricula* formativi, uno sbilanciamento verso competenze tecniche e specialistiche percepite come maggiormente necessarie ed efficaci<sup>40</sup>. A questa tendenza si sono aggiunti, da un lato, la percezione diffusa che la lettura dei classici sia mera opera di erudizione, dall'altro lato, la crisi dell'impostazione storicistica prevalente nel contesto italiano da molti decenni, identificata come superata e troppo disancorata dal presente. Si è trattato, e si tratta di una posizione che tende a considerare la storia delle idee come bagaglio ingombrante e poco fecondo, a fronte di saperi pratici immediatamente spendibili, che, almeno nella percezione immediata, sembrano offrire risposte alle inquietudini.

Questo sbilanciamento sul versante della pratica, però, la appiattisce a mera messa in atto di indicazioni e di tecniche, senza una reale attivazione di un atteggiamento di consapevolezza e di riflessione critica, in un'accezione riduttiva. A questo proposito, occorre ricordare che il termine *techne* in gre-

---

<sup>40</sup> R. Hofstetter, A. Fontaine, S. Huitric, E. Picard, *Mapping the Discipline History of Education*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2014, pp. 871-880.

co non coincide con un insieme di competenze pratiche, ma con qualcosa di molto più complesso e affascinante: esso designa l'acquisizione di pratiche accompagnata da riflessione, saggezza, pensiero, creatività, attraverso un percorso segnato da pensiero, passione, atteggiamento estetico ed estatico. Aristotele nella *Metafisica* definisce la *techne* come prosecuzione della *empeiria*, che invece è la pura esperienza, senza una profonda riflessione su di essa e senza il passaggio ad un'elaborazione e a un successivo momento creativo. Se attualizziamo queste considerazioni aristoteliche, possiamo affermare che in questo periodo storico la tentazione è quella di appiattare le professioni educative sul piano dell'*empeiria*, dell'applicazione pratica, mentre esse dovrebbero porsi proprio sul piano della *techne*, intesa come capacità di competenza pratica accompagnata da pensiero, da consapevolezza, da riflessione critica: l'insegnante, l'educatore, il formatore sono infatti chiamati ad essere professionisti riflessivi<sup>41</sup>, in grado di muoversi su dimensioni relazionali, organizzative, gestionali, istituzionali, con capacità di progettazione e di revisione costante del proprio intervento. Risultano, quindi, competenze ineludibili di queste professioni la capacità di lettura dei contesti e delle relazioni, la riflessione critica sui processi di costruzione dei saperi, l'atteggiamento di ricerca e di condivisione, la capacità di collocarsi all'interno della comunità di appartenenza, cogliendone mutamenti e dinamiche, la progettualità consapevole degli interventi e la capacità di valutarli sulla base di criteri intersoggettivi e chiari. In questa prospettiva, la lettura dei classici costituisce un'occasione ineludibile per elicitarne la capacità di riflessione critica, l'attitudine al dialogo, la capacità di cogliere i nuclei portanti del lavoro pedagogico.

A fronte dell'appiattimento delle professioni educative sulla deontologia professionale (erroneamente confusa con la dimensione etica, in alcuni casi), o sull'acquisizione di competenze molto specifiche, spendibili e concrete, la storia delle idee ci costringe ad un proficuo esercizio di confronto non dogmatico e di presa di coscienza delle implicazioni e degli impliciti pedagogici dell'intervento educativo.

#### BIBLIOGRAFIA

Becchi E., *Dialectics in a branch of historiography*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N.12, 2005, pp. 107-123.

---

<sup>41</sup> Cfr. L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo: coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, FrancoAngeli, Milano 2008; L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma 2003; D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, FrancoAngeli, Milano 2006.

- Becchi E., *Dove va la ricerca storico-educativa?*, «Studi sulla formazione», N. 2, 2005, pp. 31-34.
- Bellatalla L., *A proposito di The History Manifesto. Divagazioni sulla storia dell'educazione*, «SPES. Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia», N. 7, 2018, pp. 117-131.
- Bellatalla L., *Sotto l'ombra delle 'Annales'?*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 417-423.
- Benjamin W., *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino 2014.
- Bloch M., *Apologia della storia*, Einaudi, Torino 2004.
- Borruso F., *Percorsi di una metamorfosi storiografica. Gli insegnamenti universitari e la ricerca storico-educativa italiana tra passato e presente*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 11-20.
- Braudel F., *Écrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris 1969.
- Burke P., *The French Historical Revolution. The «Annales» School, 1929-1989*, Polity Press and Basil Blackwell Ltd, Cambridge 1990.
- Burke P., *What is Cultural History?*, Polity Press, Cambridge 2008.
- Callegari C., *La storia della pedagogia tra ricerca e didattica*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2012.
- Calvino I., *Perchè leggere i classici?*, Mondadori, Milano 1991.
- Cambi F., *Tra storia della pedagogia e storia dell'educazione: i mutamenti nella ricerca storico-educativa oggi*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 248-254.
- Chanet J.F., *L'histoire de l'éducation, de l'histoire politique à l'histoire culturelle*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 155-170.
- Covato C., *Oggetti, metodologie e tendenze attuali nella ricerca storico-pedagogica. Emozioni, passioni, sentimenti*, in Bertagna G., Ulivieri S. (a cura di), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium Edizioni, Roma 2017, pp. 112-127.
- Covato C., *Luoghi e non luoghi della storia dell'educazione*, «Rivista di Storia dell'educazione», N. 2, 2016, pp. 13-24.
- Criscenti A., *A proposito dell'History Manifesto. Nuove tendenze per la ricerca storico-educativa*, Fondazione Vito Fazio-Allmayer, Palermo 2016.
- De Giorgi F., *Storia sociale dell'educazione e storiografia cattolica italiana*, «Studi sulla formazione», N. 1, 2004, pp. 63-72.
- Delgado B., *Historia de la infancia*, Ariel, Barcelona 1998.
- Espagne M., *La notion de transfert culturel*, «Revue Sciences/Lettres», N. 1, 2013, <http://rls.revues.org/219>. Doi: 10.4000/rsl.219 .
- Ferrari M., *Frontiere innovative della ricerca storico-educativa*, «Studi sulla formazione», N. 2, 2005, pp. 52-61.
- Ginzburg C., *Il filo e le tracce. Vero, falso, finto*, Feltrinelli, Milano 2006.
- Green H., *Cultural History and the Material(s) Turn*, «Cultural History», Vol. I., N. 1, 2012, pp. 61-82.
- Guldi J., Armitage D., *The History Manifesto*, Cambridge University Press, Cam-

- bridge 2014.
- Hofstetter R., Fontaine A., Huitric S., Picard E., *Mapping the Discipline History of Education*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2014, pp. 871-880.
- Julia D., *Le métier d'historien selon Henri-Irénée Marrou*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 24, 2017, pp. 287-310.
- Marrou H.-I., *De la connaissance historique*, Editions du Seuil, Paris 1954.
- Migliori M., *Opportunità e utilità di un approccio multifocale*, «Humanitas», N. 1-2, 2020, pp. 3-38.
- Nussbaum M., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Pazzaglia L., De Giorgi F., *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», N. 12, 2005, pp. 133-154.
- Polenghi S., *La storiografia educativa e la sfida dell'internazionalizzazione*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 2, 2016, pp. 67-75.
- Pruneri F., *Gli insegnamenti M- Ped/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa*, «Rivista di Storia dell'Educazione», N. 1, 2019, pp. 31-39.
- Ragazzini D. (a cura di), *La storiografia digitale*, UTET, Torino 2004.
- Reyniers N., Verstraete P., Van Ruyskensvelde S., Kelchtermans G., *Let us entertain you: an exploratory study on the beliefs and practices of teaching history of education in the twenty-first century*, «Paedagogica Historica», N. 6, 2018, pp. 1-9.
- Rossi Cassottana O., *Nuove consapevolezze e permanenze di problematicità nell'identità della storia della pedagogia: per una lettura in filigrana delle svolte dagli anni Settanta ad oggi*, in Cavallera H. A., *Eventi e studi. Scritti in onore di Hervé Cavallera*, Tomo I, Pensa MultiMedia, Lecce 2016, pp. 325-356.
- Said E., *Umanesimo e critica democratica. Cinque lezioni*. Il Saggiatore, Milano 2004.
- Shryock A., Smail D.L., *Deep History. The Architecture of Past and Present*, University of California Press, Berkeley - Los Angeles - London 2011.
- Serpe B., *La ricerca storico-educativa in Italia. I fondamenti, gli ambiti, i metodi*, Ionia Editrice, Cosenza 2012.
- Seveso G., *'Bisognava rianimare nei cuori dei giovani la fiamma della libertà': perché insegnare ancora la storia dell'educazione ai giovani di oggi*, in Scotto Di Luzio A. (a cura di), *Crisi della storia, crisi della verità. Saggi su Marrou*, Edizioni Studium, Roma 2018, pp. 140-154.
- Seveso G., *Metodi di ricerca storico-educativa e formazione degli insegnanti*, in Monti O., Petralia S., Redolfi E., Sahlfeld W., Seveso G., *Quaderni di didattica. Formare e formarsi con la storia dell'educazione*, SUPSI, Locarno 2020, pp. 9-16.
- Tognon G., *L'educazione nell'Antichità. Alcune considerazioni di metodo*, «Annali di storia dell'educazione», N. 24, 2017, pp. 5-15.
- Tognon G., *La pedagogia come sapere storico e la crisi della cultura moderna dell'educazione*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche»

- che», N. 12, 2005, pp. 237-258.
- Tomamichel S., *L'histoire de l'éducation confrontée à son utilité sociale: approches et perspectives systémiques*, «Espacio, Tiempo y Educación», N. 3, 2016. Doi: 10.14516/ete.2016.003.001.9.
- Ulivieri S., *Storia della pedagogia*, in Cambi F., Orefice P., Ragazzini D. (a cura di), *I saperi dell'educazione. Aree di ricerca e insegnamento universitario*, La Nuova Italia, Firenze 1995, pp. 149-182.
- Van Nieuwenhuysse K., Simon F., Depaepe M., *The Place of History in Teacher Training and in education. A Plea for an Educational Future with a History, and Future teachers with Historical Consciousness*, «International Journal for Historiography of Education (IJHE)», N. 5, 2015, pp. 57-69.
- Viñao Frago A., *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, «Espacio, Tiempo y Educación», N. 3, 2016, pp. 21-42.
- Vitali S., *Passato digitale. Le fonti dello storico nell'era del computer*, B. Mondadori, Milano 2004.
- Warburg A., *La rinascita del paganesimo antico e altri scritti*, Aragno, Torino 2004.
- Zago G., *La formazione storica dell'educatore tra passato e presente*, «Studium Educationis», N. 2, 2001, pp. 324-340.