

I saperi dell'educazione: note per una storia

The educational knowledge: notes for a history

EGLI BECCHI

Educational knowledge has many meanings in the pedagogical culture and the history of the period between the second half of the past century and present time shows the changes of this concept. Educational knowledge as connected with many sciences of man - psychology, sociology, cultural anthropology -, as product of teacher and pupil common work, as expression of new figures of the educational scene, is the cornerstone of the examples analyzed in this paper.

KEYWORDS: EDUCATIONAL KNOWLEDGE, SCIENCES OF MAN, TEACHER, EDUCATION, PEDAGOGY

Per un periodo lunghissimo ho parlato di 'pedagogia' nei miei corsi universitari. Ogni anno, scegliendo un argomento, mi chiedevo se il discorrere su quello specifico tema nelle aule universitarie grandi e piccole, - di Milano, Ferrara, Pavia, dove avevo insegnato per tanto tempo - avesse dei legami significativi con il termine appunto 'pedagogia' che, nelle bacheche, nei registri di corsi ed esami, nei documenti ministeriali definiva il mio lavoro magistrale. Nei primi anni, fin alla contestazione, ero venuta scegliendo autori o tematiche che avevano espresso problemi e progetti educativi in tempi passati lontani o recenti, pur sempre consapevole che una 'mia pedagogia' non ero capace di prospettarla in modo compiuto; ma che, in ogni caso, di 'pedagogia' dovevo trattare. E nei vari corsi che hanno costellato quei molti anni, mi incamminavo per strade piene di curve, o, meglio di buche, nelle quali finivo per cadere e dalle quali, bene o male, risalivo. Dopo la metà degli anni Ottanta, a Pavia, i corsi di pedagogia si erano svolti perlopiù all'insegna del sapere psicoanalitico: Sigmund Freud, Anna Freud, Melanie Klein, Bruno Bettelheim, Erik Erikson erano stati gli autori di cui leggevo e commentavo testi che secondo me avevano un senso pedagogico, uno spessore e un'originalità concettuali che non trovavo in altri. La scelta dell'argomento di ogni corso, quindi, era

tangenziale, rispetto all'uso corrente, nel mondo accademico, del termine di 'pedagogia', molto più specifica, di una natura monografica estrema. Era in ogni caso un tema che decidevo di scegliere in quanto ritenevo che varie forme di psicoanalisi fossero espressioni di un sapere capace di fondare uno specifico lavoro formativo. In altre parole, mi pareva che entrando nel discorso pedagogico con l'intento di mostrare come questo potesse legittimare una prassi dotata di specifici caratteri, ma, insieme, originale, densa di implicazioni concettuali, legata a determinate circostanze, e, pur sempre capace di valere anche per il presente, alcune tematiche di base della cultura psicoanalitica fossero la scelta più avveduta. Credo che buona parte degli studenti non fosse stata scontenta di queste mie opzioni.

Sarà, quindi, anche un filo autobiografico a legare insieme queste note, dedicate a un interrogativo che ancora mi inquieta, vale a dire, che cosa sia il sapere dell'educare, chiamiamolo così, senza disturbare il termine di 'pedagogia', da comprendersi nelle molte accezioni in cui è stato espresso negli ultimi cinquant'anni, in un lessico tutto da ricostruire, da capire, da annotare. Sapere che intendo, qui, senza pretese di compiuta correttezza formale, come un insieme di nozioni, di contenuti epistemici, di prospettazione di fini, di definizione, di

progettazione e di organizzazione di pratiche ritenute efficaci, e, in ogni caso, costituito sia dall'offerta che dalla domanda formativa, dalla cultura di chi educa/insegna e dalle obbligazioni circa quanto deve far apprendere, ma, in una, dalla cultura che chi apprende assimila nei contesti in cui vive fuori dall'aula - anzitutto dalla famiglia - e trasloca nella classe.

I saperi educativi della contestazione

Nell'anno accademico 1969-1970, il secondo per il calendario della contestazione all'Università Statale di Milano, avevo messo in cantiere e dato inizio a un corso su Pestalozzi. Ingenuamente pensavo che un autore come il Pedagogista zurighese non sarebbe stato indigesto a studenti di nuovo e antico regime, a mio avviso potenzialmente interessati alla chiave sociale del suo discorso, alla sua attenzione per una storia dell'umanità più bassa e per la sua redenzione nella comunità. Avevo torto, se anche alla Statale milanese, in quegli anni già università di massa, una parte dei giovani frequentava pedagogia al terzo, ma anche - per una modificazione interna dei piani di studio -, al primo anno, lo faceva con interessi vari e solo in parte in linea con il tema del mio corso. Circolava, nei gruppi più attivi degli studenti iscritti a filosofia che intendevano sostenere l'esame di pedagogia, un'idea non ben definita di educazione e di sapere che stava alla base dei processi formativi. Idea complessa, non tanto derivata da letture approfondite, quanto da informazioni su pratiche alternative nella scuola e alla scuola, di cui aveva notizia per sentito dire, da consultazioni rapide e parziali della *Lettera a una professoressa* di Don Milani, edita a Firenze nel 1967, di pagine del *Libretto Rosso* di Mao Tse-Tung. Nelle contestazioni, quasi ad ogni lezione, in cui si criticava la natura 'borghese' del mio corso, trapelava anche il tema dell'autoritarismo che era proprio dell'insegnamento universitario, cui il mio non faceva eccezione: lezioni dalla cattedra, orari fissi, definizione del tema da parte del docente, valutazione finale fatta dal docente stesso, inserito in una commissione composta da tre professori. Il corso andava scelto, non necessariamente frequentato, doveva concludersi con un esame su un programma che era quello delle lezioni oppure concordato con il titolare

del corso stesso. Per il pubblico che era presente nell'aula durante le mie lezioni, 'pedagogia', insomma, era un insieme di idee non chiare, che coesistevano in un complesso di circostanze accademiche altrettanto confuse, ma organizzate in modo ferreamente istituzionale. Fra gli studenti che seguivano, perlopiù in maniera irregolare, le mie lezioni, c'erano anche dei noti contestatori, che intervenivano ad ogni piè sospinto, cercando di insegnarmi che cosa ci fosse di sbagliato nel mio discorso, e dove andasse trovato il fondamento accettabile dell'educare. Fondamento non univoco, confuso, risultato di un sentito dire, ma anche - e in non pochi casi - di pratiche esercitate in doposcuola liberamente organizzati, localizzati in periferie lontanissime dal centro. In questi doposcuola, allestiti fuori dalle istituzioni ufficiali, parecchi giovani contestatori acculturavano - e indottrinarono - bambini perlopiù di famiglie immigrate di recente dal Sud, cui la scuola offriva un sapere di classe che - agli occhi dei giovani 'doposcuolisti' - non era pertinente alla loro condizione sociale, né li aiutava a emanciparsi. A un'incoativa cultura marxista degli studenti si intrecciavano elementi di marca antiautoritaria, da non esercitarsi solo nell'aula accademica, ma da trasferirsi anche in altri luoghi critici della comunità, certo non ultimo nella scuola in tutti i suoi gradi.

A ripensare a quei tempi, mi accorgo come a informare questa intricata richiesta di cultura educativa diversa da quella cui cercavo di dare risposta, ci fosse soprattutto una domanda di 'come fare' che animava molti di questi studenti impegnati, come ho detto, anche in forme variegata di prassi; un'esigenza di fare esperienze in prima persona, non come semplice esercizio di istruzione, ma anche - e forse soprattutto - come progetto e verifica di un sapere che si fa azione, ma che, anzitutto, va definito come sapere. Un sapere che si svolgeva entro due fronti, quello polemico contro le istituzioni formative esistenti - e di questo io avevo sotto gli occhi la lotta contro un'università considerata obsoleta e non democratica -, e quello che credo si potesse chiamare di esperienza personale, un sapere fondante per una pratica nuova, sia relazionalmente sia per quanto riguardava i contenuti, nella scuola degli emarginati, nelle Coree milanesi. Questo è quanto vedevo io dal mio osservatorio

di incaricata di pedagogia nella Facoltà di Lettere e filosofia della Statale milanese. Nel mio ruolo io ero, quindi, una figura obsoleta, capace di ascolto, di civile pazienza, di curiosità, ma pur sempre un soggetto di un *ancien régime*, destinata a finire sulle barricate accademiche.

Questo preambolo autobiografico per dare una cornice a un primo incontro con la molteplicità dei saperi che entravano - e tuttora entrano - in quella che negli statuti accademici era denominata 'pedagogia' - oggi 'pedagogia generale e sociale' -, e che forse sarebbe meglio indicare come 'educazione'. Intendo con questo costruito un insieme di pratiche legate da e a conoscenze di vario ordine epistemologico. Interesse nel fare, da parte degli studenti, ho ricordato, ma di un fare che avesse la sua, o meglio, le sue teorie, che non stavano solo nel *Libretto Rosso* di Mao, non nella *Lettera a una professoressa* di Don Milani ma in altri testi di progetti radicalmente antitradizionali, editi e diffusi tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio di quelli Settanta. Ci volevano proposte originali, nuove, all'altezza dei tempi, che avessero uno spessore teorico, non fossero solo progetti di tipo sociodidattico. Qui stava la novità della richiesta che gli studenti esprimessero in modo poco chiaro, e che io sono stata capace di decodificare solo molto tempo dopo, ignara, allora, disattenta, forse troppo implicata nel fronte polemico che si era definito contro di me, come contro un ridotto numero di docenti della Facoltà di lettere e filosofia dell'Ateneo milanese, specialmente capaci di ascolto, di riflessione, di liberalità. Quanto mi si chiedeva - in termini confusi, per me criptici - erano informazioni su un sapere che della pedagogia avesse insieme (e la sintesi è comunque difficile se non impossibile) la dimensione teorica e quella dell'operare: per questa complessa cultura andava chiesta una rifondazione che ne chiarisse, spiegasse, legittimasse il momento pratico e, nell'aula universitaria, il suo intreccio con quello teorico. Una soluzione sembrava quella che veniva proposta, proprio in quegli anni, da una voce *sui generis* del sapere psicoanalitico milanese, politicamente impegnata, culturalmente attenta. E questa proposta si era trovata - non ho informazioni se fosse stata prospettata dall'ideatore e animatore dell'impresa, oppure qualcuno degli studenti stessi l'avesse evocata - nell'iniziativa

milanese di Elvio Fachinelli, psicoanalista, noto non solo per le sue traduzioni di testi freudiani, ma anche per alcune sue riflessioni originali nel territorio della psicologia del profondo e, non ultime, di natura pedagogica¹. Fu lui il responsabile di un controcorso di pedagogia nell'anno accademico 1969-70, i cui studenti mi chiesero un esame sul programma svolto dalle loro discussioni con Elio Fachinelli. La richiesta non venne soddisfatta, e, questa volta, a differenza di altre, fui irremovibile. Titolare dell'insegnamento ero io, e l'esame e il suo programma erano di mia responsabilità. Per chi non aveva potuto frequentare, il programma poteva essere concordato su testi diversi da quelli pestalozziani, pur sempre la loro definizione faceva parte delle mie responsabilità accademiche.

Non so come fosse organizzato il controcorso di Fachinelli, con tutta probabilità era costituito da una serie di incontri di discussione fra studenti e degli adulti, *in primis* Fachinelli stesso. Il discorso aveva il suo centro sui temi dell'autoritarismo, della vita pulsionale, dei ruoli nelle istituzioni formative, non ultimo nella scuola. E aveva la sua base operativa nella gestione pedagogica di una scuola dell'infanzia in una zona del centro di Milano, socialmente molto eterogenea, quella del quartiere Ticinese. Temi che di lì a qualche anno sarebbero stati ripresi in un convegno organizzato dallo stesso Fachinelli² e messi in bella copia nell'einaudiano *L'Erba voglio*³, in cui si resoconta l'esperienza dell'asilo autogestito di Porta Ticinese, e alla quale partecipavano anche intellettuali non solo milanesi. L'argomento di fondo erano la possibilità, il significato teorico, le modalità e i problemi di una prassi antiautoritaria in istituzioni educative di grado diverso, e la loro "prova" in un asilo autogestito da famiglie e educatori volontari in un quartiere centrale, ma socialmente svantaggiato di Milano, appunto quello di Porta Ticinese.

L'idea di un controcorso e il suo, per me, misterioso svolgimento, connesso con la richiesta di una sua legittimazione, mi offese. Sentimento che non avevo mai provato nei confronti degli studenti più accesi contestatori che intervenivano criticamente durante le lezioni; nel caso di Fachinelli era un intellettuale adulto che operava come maestro, in nome di un sapere "non

tradizionale” come era invece qualificato quello che io trasmettevo nelle mie lezioni⁴. E anche la lettera, diciamo autogiustificatoria, che ricevetti da Fachinelli alla fine dell’anno accademico, in cui si diceva addolorato che il suo corso fosse stato *contro* quello ufficiale, tenuto da me, non lenì la mia stizza. Ma a pensarci, a tantissimi anni di distanza, non era solo e tanto la mia irritazione per uno sfregio accademico, quanto la scoperta che a trattare di pedagogia ci si poteva arrivare per tante strade, e che quella cultura cui per tradizione, nelle istituzioni formative, veniva assimilata la pedagogia, era solo un’etichetta di comodo, un titolo vischioso, che andava analizzato criticamente, meglio elaborato. Questo processo di ripensamento e di analisi, per me è stato lungo, mi ha richiesto decenni di riflessione e innumerevoli momenti in cui il problema, - o come si dice oggi, l’insieme dei problemi e quindi “la problematica” - si ingarbugliava e sembrava irrisolvibile. A tutt’oggi non l’ho risolto.

Nel caso del controcorso di Fachinelli si trattava di un insieme di idee viste nel loro accadere nella pratica formativa. Di idee desunte da letture di testi freudiani, di Reich, di Vera Schmid - il cui *Asilo psicoanalitico di Mosca* circolava allora in una copia tradotta e ciclostilata⁵ -. Idee relative al corpo, alle relazioni di potere, alle dinamiche istituzionali nella scuola, ma anche nella famiglia, ai rapporti fra adulti e non adulti, alla diversità sociale e psichica nelle istituzioni, si mescolavano (come hanno testimoniato a breve distanza le pagine de *L’erba voglio*) senza organizzarsi in forma sistematica. Il che non diede risposta ai miei interrogativi degli anni successivi al periodo del controcorso, semmai complicò la questione. Se, in generale, per i temi dei corsi andavano scelti argomenti non tradizionali, questi andavano pur sempre definiti, dovevano esser dotati di chiarezza, e di spendibilità pratica. A quali saperi riferirsi quando si tratta di educazione? Quali erano e sono i quadri epistemologici di tali saperi? Come costruire il nesso teoria e prassi formativa?

Testi di sociologia delle istituzioni e di sociolinguistica, relativi ai grossi problemi dello sviluppo infantile, dello svantaggio, dell’eredità culturale, e al loro significato nelle istituzioni cardine della vita educativa (famiglia e scuola) vennero editi in quegli anni: Bourdieu⁶, e,

diversamente Bernstein⁷, e, da una prospettiva di psicoanalisi lacaniana, Maud Mannoni⁸ erano gli autori più noti, che ebbero un denso pubblico di lettori, fatto anche di studenti. In queste pagine si incontravano figure nuove dell’educare: gli svantaggiati, i diversamente abili, i contesti acculturanti della famiglia e della scuola tradizionale. Personaggi e agenzie fino allora inediti, che erano stati ignorati se non dalla pratica informale, certamente dalla riflessione educativa. Lo spettro degli interventi che abilitassero tali soggetti a crescere, contrastando gli impedimenti rispetto a una piena socializzazione, si veniva allargando e, intrecciato a questo, anche l’insieme dei saperi che offrivano competenze per gestirli. E quindi venivano cercati, indagati, messi a fuoco brani di nuovi saperi dell’educare, forme di competenza teorico-pratica utilizzabili in sede formativa.

Sul piano della costruzione di una cultura *up to date* dell’educare occorre, insomma, trascendere i confini tradizionali della pedagogia, trovare testi, analizzarli, commentarli nel loro possibile utilizzo educativo, vedere in che rapporto stavano con la voglia di far crescere, aiutare, riscattare, che in quegli anni, lo ricordo, era particolarmente acuta. Opere specialistiche di psicologia, sociologia, psicologia del profondo, antropologia culturale, vennero edite in progressione vistosa, tra la fine degli anni Sessanta e l’inizio dell’ultimo ventennio del secolo, facendo conoscere a un pubblico di educatori e di studiosi di problemi della formazione, quali potevano essere le circostanze culturali di un sapere dell’educare, fondato ed efficace.

Il teatro pedagogico si veniva facendo più vario, si spartiva in settori, si articolava in riflessioni accademicamente plausibili. I tentativi di pedagogia alternativa nell’insegnamento universitario che io avevo esperito nell’Università milanese della fine degli anni Sessanta, esprimevano un disagio diffuso, non si erano fermati a Milano. L’alternativo - nella prassi e nella teoria - si era espanso in altre realtà dell’educare, in luoghi allestiti come laboratori di idee diverse, di pratiche nuove, destinati a soggetti fino allora fatti crescere senza una riflessione previa e successiva. In questi casi, i destinatari privilegiati, accanto a quelli tradizionali, erano i più piccoli, i meno alfabetizzati, quelli psichicamente

più difficili. Si delineava in questo periodo un nuovo sapere educativo di marca alternativa, sapere che perlopiù non è cresciuto, non si è affermato, è rimasto come una serie di curiosità da studiare, rispetto al maturarsi delle quali gli anni successivi non hanno mostrato dei risultati solidi e socializzabili. Da noi, come in altri contesti del mondo, forme di istituzioni alternative sono ormai paragrafi di una storia che ha avuto i suoi fenomeni locali e temporali, ma non fa parte di un visibile divenire⁹. Si trattava di casi che perlopiù traevano spunto da idee psicoanalitiche, specie di marca reichiana, ma non attingevano esplicitamente a progetti e modelli di fare desunti da una pedagogia psicoanalitica che pure aveva avuto esempi significativi, esperienze note e resocontate, affatto originali e uniche.¹⁰

Le scienze dell'educazione

Ma c'erano altri percorsi di riflessione sull'educare, in corso da più anni, presentati in riviste pedagogiche, a quanto so di raro utilizzo accademico, e/o contenuti in testi. A partire dagli anni Cinquanta, a Firenze, per impulso di Ernesto Codignola si era costituito un gruppo di pedagogisti impegnati in un'opera di allargamento del discorso pedagogico oltre i confini nazionali e soprattutto oltre i confini di una prospettiva neoidealista. La cultura educativa americana, già presente sulla scena scolastica italiana per opera di C.W. Washburne, era stata fatta conoscere in una serie di opere pedagogiche di John Dewey, tradotte e inquadrate specialmente da Lamberto Borghi, che era tornato dall'esilio americano e orientava e sosteneva la scelta dei testi deweyani da tradurre, la rivista diretta da Ernesto Codignola e la casa editrice La Nuova Italia erano le agenzie animatrici di questa operazione, nel cui quadro, nel 1951 venne presentata al pubblico italiano la traduzione di un breve libro del Pensatore americano, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, pubblicato negli Stati Uniti nel 1929. Il testo, che sosteneva l'idea di una natura "scientifica" dell'educazione da intendersi in modo assai elastico, da considerarsi come "scienza in fase di transizione dallo stato empirico a quello scientifico"¹¹, non ebbe molta fortuna; negli articoli su «Scuola e città» – soprattutto in quelli di Borghi, che trattavano del suo pensiero -, non

venne mai citato, e si preferirono altre opere del filosofo americano, di più immediata fruizione nel progettare una nuova educazione per una nuova scuola. Pur sempre, nelle pagine della rivista, al tema delle scienze dell'educazione si riconosceva un posto di riguardo. Se ne occupavano oltre a Borghi, a Visalberghi, a Bertin, soprattutto De Bartolomeis, che nel 1953 pubblicò per la Nuova Italia un testo dal titolo *La pedagogia come scienza*, riedito varie volte. Scienza dell'educazione è costruito complesso, lontano da idee di marca positivista, non va inteso in senso riduzionistico, né tanto meno come teoresi di tipo speculativo. "Scientifico è[ogni] criterio adeguato rispetto a ciò che si intende conoscere"¹²; nel caso dell'educazione la sua pertinenza è relativa al "tema umano"¹³; e se l'educazione è scienza, lo è in quanto è "una struttura, [e] lo è in tutte le sue parti essenziali"¹⁴, vale a dire la crescita, i fini, l'organizzazione scolastica, il curriculum. In questa accezione la pedagogia risulta dotata di una natura composita¹⁵, vive nella collaborazione con altre scienze dell'uomo¹⁶. Le pagine di De Bartolomeis non erano limpide, mettevano sul tavolo più problemi di quanti non ne definissero e risolverebbero e, senza entrare in merito allo statuto epistemologico delle scienze umane che avrebbero dovuto concorrere alla costituzione dell'educazione in termini di scienza, il discorso illustrava esempi di educazione tradizionale, di scuole nuove, di esperienze attivistiche. Ma apriva molte vie, che avrebbero costituito itinerari di ricerca e di messa a punto teorica negli anni successivi.

Quanto appariva già solidamente acquisito nel volume di De Bartolomeis, è che esistono delle scienze umane - psicologia, sociologia e antropologia culturale - le quali sono primarie nel compito collaborativo, che agevola l'educazione nella sua natura di scienza. In quegli anni sulle pagine di «Scuola e città» i vari autori insistevano sul fatto che l'educare non è un lavoro che fa i conti soltanto con se stesso, ma si avvale di altri saperi, anzitutto di quello psicologico, ma pure di quello sociologico e, seppure in tono minore, di quello dell'antropologia culturale. Siamo alla metà degli anni Cinquanta, la rivista discute i nuovi programmi della scuola elementare del 1955 e avvia il dibattito sulla scuola del preadolescente, e la psicologia risulta come

sapere privilegiato in questo impegno di cooperazione. Accanto ai saggi su «Scuola e città», vengono pubblicate dalla Nuova Italia, versioni di volumi, dove questo scambio appare chiaro in esempi e pagine teoriche: gli autori sono soprattutto Piaget, a partire dal testo in collaborazione con B. Boscher e A. Chatelet, *Avviamento al calcolo*, pubblicato nel 1956, seguito, negli anni tra i Cinquanta e i Settanta, da opere maggiori; e Susan Isaacs, le cui traduzioni hanno inizio a partire da *I ragazzi dai sette agli undici anni*, edito nel 1951, seguito da *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, nel 1961 e da *Lo sviluppo sociale dei bambini* nel 1967, che resocontano l'esperienza della Malting House School, una scuola modello realizzata negli anni Venti a Cambridge, le cui idee ispiratrici sono attinte da pagine piagetiane e da testi psicoanalitici. La versione di queste e di altre opere mostrano al lettore l'importanza di un confronto fra la cultura pedagogica e quella psicologica, e, insieme, la loro possibile concorrenza. A «Scuola e città» cominciano a collaborare psicologi di mestiere: A. Massucco Costa, D. Origlia, che riflettendo sull'evoluzione del bambino e dell'adolescente italiano, specie in situazione scolastica, fanno conoscere testi e teorie di psicologie d'oltralpe e d'oltreoceano. Il contributo della psicologia a «un'adeguata trattazione dei problemi educativi nell'ordine sia teorico sia pratico è assolutamente indispensabile [...]». D'altra parte, quanto alla forma che l'aiuto di tali ricerche (quelle psicologiche) deve assumere per essere veramente proficuo regna una notevole confusione di idee», afferma De Bartolomeis nel 1956¹⁷. Il problema rimane aperto, ma costituisce stimolo per discussioni, ricerche, progetti, che nel gruppo di «Scuola e città» ha una destinazione non solo e tanto accademica, quanto di innovazione della scuola, della sua organizzazione, delle sue didattiche.

Negli stessi anni (nel 1954), ha inizio la pubblicazione di una rivista edita dai Salesiani «Orientamenti pedagogici». La dirige Pietro Braidò, nell'elenco dei collaboratori c'è anche Raymond Buyse, che all'università cattolica di Lovanio dirige e anima, con larga partecipazione internazionale, il Laboratorio di pedagogia sperimentale. Il periodico «Scuola e città» è destinato soprattutto agli insegnanti, che vanno aggiornati anche per quanto riguarda problemi di psicologia applicata all'educazione.

Nella polemica, in quegli anni anche assai aspra, fra fronte laico e fronte cattolico, il periodico salesiano non appare in una posizione di parte, ma è soprattutto impegnato a far conoscere quanto, per gli insegnanti, si fa fuori d'Italia, specie nel mondo francofono. Saperi scientifici dell'uomo, quali soprattutto quelli psicologici, sono da vedersi in una prospettiva di collaborazione, specie quando si affrontano problemi di docimologia, di mezzi audiovisivi, di allievi in età adolescenziale. È Pietro Braidò, il responsabile della rivista, a impegnarsi in una denotazione di pedagogia scientifica, che affronta nel suo testo edito nel 1956 dal Pontificio Ateneo Salesiano di Torino, con il titolo *Introduzione alla pedagogia. Saggio di epistemologia pedagogica*. In apertura l'autore si pone la domanda «critica» circa «la possibilità, natura e struttura del sapere pedagogico in quanto tale»¹⁸. Il termine di *sapere* dell'educare quale sinonimo di pedagogia ricorre di frequente, e viene discusso in via storica e teorica, come questione di «unità e di distinzione dei saperi che da vari punti di vista convergono intorno all'educazione»¹⁹. Un approccio complesso di riflessione sul sapere dell'educazione, che prende le mosse dall'analisi di posizioni storiche, a partire da Herbart fino ad arrivare a Vidari e a Calò, passa attraverso una trattazione della pedagogia cristiana, approda alla «difesa della pedagogia sperimentale» e si conclude presentando il programma dei corsi e delle specializzazioni dell'Istituto superiore di pedagogia (Pontificio Ateneo Salesiano, fondato a Torino nel 1937, ha carattere internazionale, la possibilità di erogare lauree, e all'interno una sezione di psicologia dell'educazione). Dichiaratamente epistemologico, il punto di vista da cui muove la trattazione va inteso nel senso di un'analisi delle varie modalità, teoriche e pratiche, che costituiscono il sapere pedagogico. La riflessione dei Salesiani sulla scientificità dei saperi dell'educazione è funzionale a un sostegno dell'opera dell'educatore, a una sua consapevolezza professionale, a una sua informazione circa l'attendibilità del suo fare.

L'attenzione al carattere scientifico dell'educare continua per decenni, si dilata nell'intitolazione alle scienze dell'educazione di collane editoriali, ricche di testi tradotti, di corsi di laurea, di dipartimenti, dove accanto a insegnamenti di discipline educative, operano cattedre di

psicologia, specie dello sviluppo, di sociologia, di antropologia culturale. Ma sono in particolare gli studiosi di «Scuola e città» che negli anni Cinquanta, avevano posto sul tappeto la questione delle scienze dell'educazione, a tener desto l'interesse per questo approccio al sapere educativo. Nel 1974 Antonio Santoni Rugiu pubblica da Sansoni un testo *Guida alle scienze dell'educazione*, in cui il tema divenuto ormai classico nella cultura pedagogia delle scienze dell'educazione è ripreso in chiave sociale. Educazione è da intendersi non solo come processo che comprende, in modo transattivo, chi educa e chi è educato, ma è anche teoria e pratica, e insieme, episteme composita, grazie al contributo continuo e intenso di altri saperi - la psicologia, la sociologia, l'antropologia culturale -. Proprio per queste caratteristiche, essa non è un corpo unico e definito una volta per tutte, ma è “un complesso [...] di molteplici direzioni di ricerca e di sperimentazione che hanno in comune l'oggetto (i problemi educativi)”²⁰. In sintesi “le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo”²¹. Educazione è scienza in senso molto esteso in quanto “campo di studio, di osservazione, di speculazione”²². In sintesi, “le scienze dell'educazione studiano o sperimentano, attraverso approcci diversi, i processi individuali e collettivi che hanno voluto o vogliono o potranno volere un certo scopo educativo”²³.

Le scienze dell'educazione non sono dei concomitanti, semmai tecnicamente più ferrati, del sapere educativo, sono quelle “scienze” - psicologia, sociologia, antropologia - che unitarie ognuna nei propri intenti, e diverse fra loro nell'affrontare i problemi costituiscono l'educazione.

È del 1975 un numero monografico di «Scuola e città», di cui mi ho avuto la responsabilità, a tornare sul tema delle scienze dell'educazione. Chiamati a partecipare all'iniziativa sono studiosi e studiosi diversi, che si occupano di psicologia, sociologia, antropologia culturale, psichiatria, architettura. Problema centrale non è l'interdisciplinarietà del sapere e del fare educativo, che collabora con altre - e sempre più numerose - scienze che studiano l'uomo, ma la modalità per cui lo

‘scienziato’ di discipline da lungo tempo prossime, concorrenti, cooperanti con l'educatore, “lavora” in situazioni pedagogiche²⁴, e, d'altra parte, come l'operatore formativo prospetta il suo fare e lo esegua, “lavora” quindi alla luce di indicazioni, aiuti, intrusioni da parte di studiosi di competenza considerata tradizionalmente diversa. Saperi quindi eterogenei in un lavoro coerente, dove i fini sono comuni, i mezzi differenti, e che in questo lavoro rivelano e mettono alla prova e confrontano idee di uomo, di crescita, di scopi, di mezzi. Una *pedagogizzazione* delle scienze umane, insomma, come “concomitante imprescindibile della scientificizzazione della pedagogia e dell'educazione”²⁵; e, insieme, un processo che non può non svolgersi se non in contesti sociali da potenziare nelle loro qualità, ma il più delle volte, da modificare. Un lavoro comune, senza supremazie o asservimenti; un lavoro politico, non di laboratorio perfetto perché fuori dal mondo, né di assoggettamento all'esistente.

Una terza iniziativa editoriale serve infine a definire meglio la locuzione di scienze dell'educazione e rendere tale costruito, se non del tutto chiaro, pur sempre più ricco di significati. È il testo, edito, da Mondadori nel 1978 e diretto da Aldo Visalberghi con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*. L'approccio al problema della scientificità dell'educazione e dei suoi rapporti con altre scienze viene delineato considerando l'educazione come “scienza giovane”, dotata di “scarsa strutturazione concettuale sistematica”, non ancora suscettibile “di definizione univoca”²⁶, in quanto manca di “un sistema ipotetico deduttivo ben sviluppato”²⁷. Preoccupazione prioritaria di Visalberghi è la competenza dell'educatore, che deve avvalersi, nella sua professione - dove la dimensione di ricerca è considerata irrinunciabile -, di conoscenze ben strutturate, di scienze dell'educazione. Queste egli le unifica in una rappresentazione schematica che denomina “Enciclopedia pedagogica”²⁸, comprensiva di operatività culturali assai varie, che vanno dalla pedagogia speciale alla logica, dalla docimologia alla teoria del curriculum alla psicomotricità all'epistemologia genetica. Il buon educatore, quindi, opera al centro di questi saperi, fornito di competenze specialistiche; e si tratta di saperi che se in alcuni casi sono “scienze” per

lunga tradizione epistemologica, sia relativamente a nozioni di base e a metodologie, non di rado sono i saperi che sono ben lontani da pretese di scientificità, ma non per questo meno importanti nel suo lavoro.

Il sapere di chi apprende, il sapere di chi educa

La discussione, in fondo accademica, seppure essenziale, circa il sapere dell'educare e la sua natura epistemologica, è nata e si è intrecciata in Italia con le vicende e i problemi della scuola. Una scuola che nel suo sistema nazionale è stata fortemente modificata proprio nel periodo dagli anni Cinquanta alla fine degli anni Ottanta. Istituzione della scuola media unica (1962), creazione della scuola materna statale (1968), liberalizzazione degli accessi all'Università (1969), realizzazione dell'asilo nido pubblico gestito dagli enti locali (1971), integrazione degli alunni portatori di handicap nella scuola di tutti (fra la prima e la seconda metà degli anni '70), avvio delle 150 ore (1974) sono gli avvenimenti maggiori, che in ogni caso hanno riconosciuto l'ingresso nelle istituzioni pubbliche di nuove utenze, di allievi di età, di cultura e di esperienza diversa. Accanto a queste figure, Oltreoceano, si vengono affrontando da almeno vent'anni, i problemi educativi di portatori di saperi sessualmente diversi indicati negli Stati Uniti con l'acronimo LGBTQ, da tradursi come *lesbiche, gay, bisessuali, transgender*, soggetti nel loro insieme *queer*, vale a dire eccentrici rispetto alle definizioni di normalità tradizionalmente codificate²⁹, e i vocaboli dell'acronimo si riferiscono non solo a chi sta nella scuola come allievo, ma anche chi ha il compito di educare; e vive nell'aula, e pure in circostanze sociali meno istituzionalizzate, ma non per questo al di fuori di circuiti formativi. Figure cui in Italia è stata data un'attenzione civile, ma quasi nulla sul piano delle istituzioni formative.

Nuovi soggetti da educare, quindi: preadolescenti che non hanno dietro a sé una cultura scolarizzata, e sovente sono spostati dai territori di origine in zone culturalmente diverse; studenti che entrano nelle Facoltà universitarie dotati di un sapere che non è sempre funzionale all'insegnamento accademico; uomini e donne fatti, che tornano a scuola in età adulta, portandovi un sapere del

lavoro che necessariamente incide sull'offerta istruzionale; figure del disagio psichico e fisico che dalle scuole e classi differenziali, e dai centri socioeducativi e non di rado sanitari, sono accolti nelle classi di tutti e per i quali la proposta didattica deve essere variata; piccoli e piccolissimi per i quali vanno inventate formule educative originali e pertinenti. Ognuna di queste categorie importa nell'istituzione formativa un variegato sapere, che gli educatori che se ne fanno carico non conoscono per studio e per esperienza. Una serie di contenuti mentali, di sintassi epistemiche, di modalità comportamentali, di linguaggi e soprattutto relazioni, la quale entra nel fare educazione e vi entra portandovi esigenze su cui devono riflettere chi insegna e chi ne legge il realizzarsi, riconoscendo il proprio bisogno di venir dotati di competenze fino allora non conosciute. E mentre da un lato ci si confronta con problemi di ingegneria istituzionale, si modificano e organizzano gradi scolari nuovi, programmi di studio, e la preparazione magistrale si viene cambiando, la collaborazione con le scienze dell'educazione assume caratteri diversi. Si affrontano non solo e non tanto questioni di cooperazione, di supremazia, di sudditanza, quanto di ascolto e di assunzione di idee educative fino allora inedite, ma anche psicologiche e sociologiche, alcune delle quali mostrano la loro attendibilità nello spiegare le variazioni spesso drammatiche nell'utenza di chi popola sezioni, classi, aule universitarie.

Sono soprattutto i soggetti che esprimono i loro contenuti psichici in modo non facilmente comprensibile agli agenti delle istituzioni nuove o fortemente modificate, a creare imbarazzo. I più piccoli che non sanno ancora parlare, o che cominciano a farlo; i personaggi ignoti fuori dal mondo familiare, i cui linguaggi non solo vanno educati lungo il filo dello sviluppo, ma devono anche esser decifrati per capire i loro bisogni, i loro desideri, le loro esigenze relazionali; giovanissimi e giovani che provengono da mondi della povertà e/o dell'alterità culturale, che sono stati etichettati come svantaggiati, tradizionalmente estranei ai circuiti dell'alfabetizzazione o al loro margine; quelli che oggi vengono detti "diversamente abili", che fino a poco prima nella scuola erano tenuti in posizione quasi estranea, e ora sono accolti nell'aula di tutti; adulti avvezzi ai linguaggi del

lavoro, della fabbrica, dell'ospedale, del sindacato, della famiglia, fatti di parole efficaci e di frasi svelte, che non indugiano nelle sintassi differenti delle discipline della scuola secondaria. Qui vanno certamente consultate pagine di scienze diverse, che tra la fine del Novecento e gli inizi del nuovo millennio sono state generose nello spiegare le dinamiche psichiche, la vita della mente, l'esperienza relazionale, la competenza linguistica di figure che apparivano incomprensibili e non coinvolgibili, se non in via riabilitativa. Non basta: assieme a questi specialisti di altri saperi, vanno anche inventate insieme imprese formative che non lascino tali soggetti fuori dal mondo di tutti coloro che devono venir fatti crescere. Occorrono casi inventati e gestiti in modo originale, che dimostrino la praticabilità di saperi nuovi, non solo la loro ben organizzata teoria. Esempi da proporsi al proprio agire, da cui trarre ispirazione, da adattare "al proprio caso".

Lentamente, nei decenni tra la conclusione del Ventesimo secolo e gli inizi del nuovo millennio ci si avvede che una quota non infima delle scienze dell'uomo, ha assunto una curvatura educativa, si è - uso il vocabolo adottato nel numero di «Scuola e società» del 1975, dedicato alle scienze dell'educazione - *pedagogizzata*. Sono soprattutto psicologi dello sviluppo che mettono a punto situazioni educative per i più piccoli³⁰, ma in genere le scienze dell'uomo aiutano saperi educativi che si sono rinnovati, articolati in direzioni diverse, fatti più consapevoli che le circostanze dell'educare sono diventate altre. Che, insomma, l'enciclopedia delle scienze pedagogiche quale l'aveva prospettata Visalberghi alla fine degli anni '70 non era più la stessa.

Non vanno trascurate iniziative realizzate anche nell'ufficialità, non sempre iniziate da questa. Progetti animati da impegno e da fantasia, tutti da studiare in questa che direi un'epoca di mezzo, che vede il passaggio da un assetto ufficiale, pesante, volto a inseguire pattern di modernità male intesi - penso all'uso didattico non sempre plausibile di materiale informatico nella scuola³¹ - a esperienze formative nell'aula e probabilmente anche nella casa -, ispirate a giuste emozioni educative che si fanno saperi. Un mondo ancora sommerso, tutto da scoprire, studiare, che stimola saperi connessi con quelli dell'educare, attivandoli e nutrendoli, invitandoli al

grande gioco formativo che in ogni generazione nasce e cresce. Ha fatto velo a una comprensione più piena di queste novità, la burocratizzazione dell'agire nella scuola³², la diffusa pochezza di molte iniziative ufficiali, la timidezza a farsi conoscere di molte realtà avanzate e originali. In questa terra di mezzo vanno colte spie di saperi nuovi, creati nell'aula, e nel privato della casa, nell'incontro fra chi insegna e chi apprende, in situazioni in cui la trasmissione è la creazione di un sapere nuovo, che attinge alla cultura ufficiale (letteraria, storica, matematica e fisica) ma la trasforma per venir comunicata e appresa³³. Il sapere della scuola, vale a dire quello che in essa si produce e che la scuola stessa produce - ma questo accade, seppure in termini diversi, anche nella famiglia - non è la ripetizione semplificata di brani di sapere "alto" che viene adattato a seconda dell'età degli allievi e delle competenze di chi insegna, rispettando le finalità della specifica istituzione scolastica dove la si trasmette, seguendo un principio per cui "il compito degli educatori [...] consiste nel mettere a punto i metodi che consentiranno agli allievi di assimilare il più presto possibile e al meglio la parte più cospicua possibile della scienza di riferimento"³⁴. Non si tratta della comunicazione di uno specifico sapere, declinato per vari gradi di difficoltà a seconda dell'età degli allievi, ma di operazioni poetiche, di produzioni culturali vere e proprie. Le discipline scolastiche sono prodotti di natura eminentemente creativa, fenomeni di un sapere *sui generis*, solo in parte contenuto nei manuali e nei libri di testo, ma di fatto "creazioni spontanee e originali" del sistema scolastico³⁵; sono dei saperi nuovi, insomma, nella cui costituzione entrano plurime variabili, proprie di chi insegna e di chi apprende, relative ai fini acculturanti assegnati a ogni specifica disciplina.

Non ultimo: ci sono anche saperi sommersi nel silenzio della scuola e nella privatezza della famiglia, nascosti rispetto a ufficialità e costume, non tutti assurdi, probabilmente germi, talora irrinunciabili seppure precari, di una cultura nuova. Parlare di crisi attuale in senso negativo, secondo me ha senso solo se si guarda a quei saperi e a quelle competenze - della classicità, della lettura del libro, dell'emancipazione dei giovani dai legami domestici, tanto per fare degli esempi - che oggi

sembrano smarriti. In ogni caso occorre situarsi nel proprio momento storico - e ogni storia è fatta di tempi critici - e analizzarlo nelle sue dimensioni di perdita e di vantaggio. Nel caso dell'educare, bisogna scorgere accanto a quello che c'è oggi di obsoleto, resiste a fatica, mostra la debolezza di ogni tradizione - anche la più splendida -, e rilevare il nuovo, selezionandolo e guardandolo con calma. In pochi tratti del vivere associato, se non nell'educare, questo intreccio è più mobile e fitto di variabili. Vediamolo con attenzione e

diamogli fiducia; altrimenti rischiamo di perdere la sua storia.

EGLE BECCHI
University of Pavia

¹ *Il bambino dalle uova d'oro*, Feltrinelli, Milano, 1974

² "Esperienze non autoritarie nella scuola", Milano, 20-21 giugno 1970

³ E. Fachinelli, L. Muraro Vaiani, G. Sartori (a cura di), *L'erba voglio, Pratica non autoritaria nella scuola*. Einaudi, Torino, 1971.

⁴ Ivi, p. 29

⁵ V. Schmidt, *L'asilo psicoanalitico di Mosca*, trad. it., Emme Edizioni, Milano, 1972

⁶ P. Bourdieu, *La trasmissione dell'eredità culturale*, trad. it. in M. Barbagli (a cura di) *Istruzione, legittimazione, conflitto*, il Mulino, Bologna 1972, pp. 283-310.

⁷ B. Bernstein, *Struttura sociale, linguaggio e apprendimento*, in A.A.V.V. *L'educazione degli svantaggiati*, FrancoAngeli, Milano, 1971, pp. 90-117.

⁸ M. Mannoni, *Educazione impossibile. Con un contributo di Simone Benhaim, R. Lefort, e di un gruppo di studenti*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1974.

⁹ Per quanto riguarda il contesto italiano, ricordo due saggi a mia firma, che raccontano di esperienze nuovissime, brevi in tempi e localizzate in spazi particolari, sull'educazione dell'aprimissima età. Cfr. E. Becchi e M.E. Tambini Doughty, *Per un asilo-nido alternativo*, in S. Mantovani (a cura di) *Asili-nido. Psicologia e pedagogia*. FrancoAngeli, Milano, 1976, pp. 201-229, e E. Becchi, *Ripensare l'alternativo*, in G. Tassinari (a cura di) *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi. Università di Firenze. Facoltà di Magistero, 8-9 ottobre 1986*, Le Monnier, Firenze, 1987, pp. 161-166.

¹⁰ Per un quadro complessivo, rimando al mio saggio *Dall'infanzia svelata all'adulto consapevole: la costruzione dell'uomo nuovo nella pedagogia di Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 9, 2002, pp. 167-190.

¹¹ J. Dewey, *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 7

¹² F. de Bartolomeis. *La pedagogia come scienza*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 18

¹³ Ivi, p. 18.

¹⁴ Ivi, p. 31.

¹⁵ Ivi, p. 37.

¹⁶ Ivi, p. 413.

¹⁷ F. De Bartolomeis, *Alcune prospettive di orientamento sulla psicologia contemporanea in rapporto al rinnovamento pedagogico ed educativo*, in «Scuola e città», VI, 11, Novembre 1956, p. 396.

¹⁸ P. Braido, *Introduzione alla pedagogia*, Pontificio Ateneo Salesiano, Torino 1956, p. 9.

¹⁹ Ivi, p. 10.

²⁰ A. Santoni Rugiu, *Guida a Le scienze dell'educazione*, Sansoni, Firenze 1974, p. 29.

²¹ Ivi, p. 30.

²² Ivi, p. 26.

²³ Ivi, p. 30.

²⁴ E. Becchi, *Competenze diverse in un comune lavoro educativo*, in «Scuola e città» XXVI, 4-5, aprile- maggio 1975, p. 145.

²⁵ *Ibidem*.

²⁶ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione* (con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi), Mondadori, Milano 1978, p. 17.

²⁷ Ivi, p. 26.

²⁸ Ivi, p. 21.

²⁹ *LGBTQ Issues in education, Advancing a Research Agenda*, edited by George L. Wimberly, Washington, AERA, 2015.

³⁰ Rimando al bellissimo testo in cui si riferiscono esempi di educazione prescolare ispirati alla psicologia piagetiana, R. De Vries, with L. Kohlberg, *Programs of Early Education. The Constructivist View*. New York& London, Longman,1987.

³¹ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, il Mulino, Bologna 2015.

³² Rimando a W. Tucci, *La scuola, le api e le formiche. Come salvare l'educazione dalle ossessioni normative*, Donzelli, Roma 2015.

³³ A. Chervel, *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

³⁴ Ivi. p. 13.

³⁵ Ivi, p. 17.