

Editoriale

Indagare il metodo in quanto vettore dell'agire situato è una pratica di cui da tempo la riflessione pedagogica è tornata ad occuparsi. In questo senso, del metodo in sé si può dire poco e tanto. Poco, perché esso è vincolato alla specificità in oggetto, diventando – a rigore – sempre meno generalizzabile e riproducibile nelle sue attività concrete. Tanto, perché, nel suo radicamento al reale, esso richiede capacità critico-interpretative tutt'altro che scontate. Soprattutto se si tiene conto della necessità, in particolare per chi educa, di rinunciare al pregiudizio rassicurante di avere a disposizione la soluzione tecnica al problema pratico.

In questa chiave, a partire dalla complessità della questione e dai diversi livelli di analisi teorica che essa chiama potenzialmente in causa, emerge una concezione del metodo educativo come qualcosa che “non può essere prestabilito” ma che, proprio per questo, richiede agli attori della scena educativa una capacità ermeneutica dalla quale dipende, in definitiva, l'esito operativo dell'azione educativa (Palmieri).

A partire da questo connubio tra capacità di riflettere e creare, dotandosi degli strumenti necessari all'intelligenza soggettiva per farlo, il fascicolo cerca anche nell'alveo della prospettiva storico-pedagogica le ragioni analitiche di processi diacronici che hanno condotto, progressivamente, alla necessaria problematizzazione dell'istanza metodologico-prassica. Per esempio, lo studio sul manicomio bolognese e sull'internamento e trattamento dei minori nell'arco dei novant'anni che vanno dal 1811 al 1902 mostra come a modificare le prassi di ricovero e di cura abbia contribuito anche una diversa concezione dell'infanzia (Raimondo). Dall'altra parte del pianeta, negli Stati Uniti della Gold Rush, a metà Ottocento, è stata l'opera di alcune tenaci donne, insegnanti ‘per vocazione e per dovere’, ad accompagnare l'educazione dei bambini dell'Occidente che, fino ad allora, non avevano avuto a disposizio-

ne l'esperienza della scolarizzazione. Qui, la scuola stessa era strumento di civiltà e la pratica educativa era diretta espressione di un'etica della cultura che quelle "insegnanti missionarie" avevano interiorizzato in quanto compito morale (Stanizzi).

Anche nell'alveo dell'analisi sincronica, del resto, non va perduta la prossimità tra etica, metodo e prassi. La si può trovare nella ricerca empirico-comparativa condotta recentemente in due scuole primarie italiane (una a Bologna, fortemente multietnica, e una a Catania, frequentata quasi totalmente da autoctoni) a proposito delle prassi linguistiche che regolano l'educazione interculturale (Cardellini); ma la si può trovare anche nel caso della riflessione sul teatro come pratica educativa (Costantino).

Sono, poi, sempre le riflessioni su metodo (educativo) e prassi (esistenziali) ad arricchire lo spettro d'analisi, che si amplia fino al tema del linguaggio nella pedagogia fenomenologica (Altavista), al naturalismo come problema ontologico ed epistemologico (Guillibert) alla cosmogonia di Scheler come possibile orizzonte riflessivo per un'educazione cosmopolitica (Russo), a mostrare la grande eterogeneità dei possibili piani d'indagine.

Eppure c'è, nella teoria del metodo e nell'analisi delle prassi, un nodo che aspetta ancora di essere sciolto: nella ricca e plurale messe di studi che lavorano sul nesso tra contingente e riflessivo, a voler più o meno esplicitamente lasciarsi alle spalle una tradizione a lungo stabilizzatasi sul fronte dell'antinomia e della dialettica, persiste ancora un'istanza di differenziazione? Se sì, l'oggettività delle pratiche e la verità del metodo, ora, sono nascoste oppure sono svanite, vinte dalla forza ermeneutica?

E. M.