

# IN DIALOGO CON I MAESTRI



a cura di  
Renata Viganò  
Guido Benvenuto  
Alessandra La Marca  
Giovanni Moretti  
Arianna Morini  
Elif Gulbay



Quaderni del Dottorato Sird \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_1 / 2026 / numero speciale \_\_\_\_\_

La Società Italiana di Ricerca Didattica con la collana *Quaderni del Dottorato SIRD* intende ribadire il proprio impegno nella formazione dottorale in Italia per contribuire allo sviluppo della ricerca e della riflessione scientifica sulle metodologie e le tecniche della ricerca educativa e didattica, principalmente di natura empirica e sperimentale.

Il progetto culturale della collana si propone di favorire il raccordo tra le scuole dottorali e di valorizzare sul piano scientifico i partecipanti, dottorandi e dottori di ricerca, ai Seminari SIRD.

I **Quaderni** intendono contribuire a fare "massa critica" e promuovere il confronto scientifico tra i dottorati di ambito educativo con riferimento particolare ai settori scientifici PAED-02/A (Didattica) e PAED-02/B (Pedagogia sperimentale).



Società Italiana di Ricerca Didattica

## Quaderni del Dottorato Sird

collana diretta da Renata Viganò

### Comitato scientifico | Editorial Board

Guido Benvenuto • *Sapienza Università di Roma*  
Jean-Marie De Ketele • *Université Catholique de Louvain*  
Filippo Gomez Paloma • *Università degli Studi di Macerata*  
Elif Gülbay • *Università degli Studi di Palermo*  
Alessandra La Marca • *Università degli Studi di Palermo*  
Marco Lazzari • *Università degli Studi di Bergamo*  
Pierpaolo Limone • *Università Pegaso*  
Pietro Lucisano • *Sapienza Università di Roma*  
Maria Jose Martinez Segura • *University of Murcia*  
Giovanni Moretti • *Università Roma Tre*  
Arianna Morini • *Università Roma Tre*  
Antonella Nuzzaci • *Università degli Studi di Messina*  
Livia Petti • *Università Pegaso*  
Paolo Sorzio • *Università degli Studi di Trieste*  
Roberto Trincherò • *Università degli Studi di Torino*  
Vitaly Valdimirovic Rubtzov • *City University of Moscow*  
Renata Viganò • *Università Cattolica del Sacro Cuore*  
Luisa Zecca • *Università di Milano Bicocca*

### Comitato editoriale | Editorial management

Bianca Briceag • *Università Roma Tre*  
Edoardo Casale • *Università Roma Tre*  
Ylenia Falzone • *Università degli Studi di Palermo*  
Francesca Gabrielli • *Università Roma Tre*  
Sara Germani • *Università degli Studi Link*  
Antonella Leone • *Università degli Studi di Palermo*  
Irene Stanzione • *Sapienza Università di Roma*

### Hanno collaborato, in particolare per questo numero, anche:

Barbara Ambu • *Università Roma Tre*  
Maria Grazia Giovanna Chillemi • *Università Roma Tre*  
Piervito Giovane • *Università Roma Tre*

# In dialogo con i maestri

---

a cura di

Renata Viganò, Guido Benvenuto, Alessandra La Marca,  
Giovanni Moretti, Arianna Morini, Elif Gülbay

---



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-490-9

2026 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

## INDICE

- 5 *Prefazione*  
di **Renata Viganò**
- 7 *Introduzione*  
di **Alessandra La Marca, Giovanni Moretti**
- 11 Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con disponibilità e scontento. Visalberghi e la valutazione come fine e come mezzo dell'azione educativa | *From Pedagogy to the Education Sciences, with Openness and Discontent. Visalberghi and Evaluation as both the End and the Means of Educational Action*  
• **Pietro Lucisano**
- 21 Un itinerario filosofico e pedagogico | *A Philosophical and Pedagogical Itinerary*  
• **Aldo Visalberghi**
- 29 Mario Gattullo e il suo approccio alla ricerca educativa sperimentale: rigore metodologico e impegno critico per un sistema scolastico più equo | *Mario Gattullo's Approach to Educational Research: Between Methodological Rigour and Critical Commitment to a More Equitable School System*  
• **Maria Lucia Giovannini**
- 45 Luigi Calonghi: ricerca rigorosa e formazione degli insegnanti | *Luigi Calonghi: Rigorous Research and Teacher Training*  
• **Cristina Coggi**
- 60 Ricercatrice per passione. Un profilo di Lucia Lumbelli | *A Passionate Researcher. A Profile of Lucia Lumbelli*  
• **Roberta Cardarello**
- 74 In dialogo con i maestri. Maria Corda Costa: Ricerca, didattica e formazione insegnanti | *In Dialogue with the Masters. Maria Corda Costa: Research, Teaching, and Teacher Training*  
• **Guido Benvenuto, Anna Salerni**
- 86 Egle Becchi: un approccio alla ricerca in educazione critico e democratico | *Egle Becchi: a Critical and Democratic Approach to Educational Research*  
• **Anna Bondioli**

- 102 Francesco de Bartolomeis e la ricerca empirica in educazione | *Francesco de Bartolomeis and Empirical Research in Education*  
• **Vanna Gherardi, Elena Massi**
- 115 Navigare nei mondi possibili. La straordinaria avventura intellettuale di Jerome Seymour Bruner | *Navigating Possible Worlds. The Extraordinary Intellectual Adventure of Jerome Seymour Bruner*  
• **Antonio Iannaccone, Monica Mollo**
- 126 Mauro Laeng: Maestro di Pedagogia, Scienza e Innovazione | *Mauro Laeng: Master of Pedagogy, Science, and Innovation*  
• **Antonella Nuzzaci**
- 143 *Postfazione*  
di **Arianna Morini, Elif Gülbay**

## Prefazione

Renata Viganò

*Presidente SIRD*

Questo volume nasce da un'iniziativa che, nel corso degli anni, ha saputo guadagnarsi uno spazio proprio all'interno del Seminario SIRD per dottorandi: la sessione "In dialogo con i maestri". La sua inclusione nel programma non è stata un ornamento né un omaggio formale alla tradizione. È stata invece una scelta di servizio alla ricerca: offrire ai giovani ricercatori l'opportunità di incontrare, per il tramite delle parole di chi li ha conosciuti e frequentati, alcune tra le figure che hanno costruito le fondamenta della ricerca educativa e didattica nel nostro paese e oltre.

Raccogliere oggi questi contributi in un volume, in coincidenza con la ventesima edizione del Seminario, ha una logica precisa. Non è congelare in pagine scritte ciò che era nato come parola viva e situata bensì di renderlo accessibile in modo più duraturo, farlo circolare oltre i confini di chi era presente, consegnarlo anche a chi verrà. In questo senso, il volume è non un archivio ma uno strumento di trasmissione.

La prima parola non può che essere di riconoscimento verso chi ha reso tutto ciò possibile. Non faccio nomi, nel timore di omissioni involontarie, ma è mia intenzione che ciascuno si senta incluso in questo ringraziamento. Chi ha immaginato la sessione e ne ha intuito il valore formativo; chi anno dopo anno ha lavorato in modo discreto per individuare figure e relatori, curare i dettagli organizzativi senza i quali nulla funziona; chi, invitato a parlare, ha risposto con serietà e generosità, offrendo interventi mai banali; chi, infine, ha creduto che questi contributi meritassero di diventare un libro e si è adoperato con tenacia per realizzarlo: a tutti va una gratitudine sincera, non di circostanza.

C'è poi una coerenza di fondo tra questa iniziativa e il *claim* che abbiamo scelto per segnare il ventennio del Seminario: "Da vent'anni promuoviamo ricerca educativa. Costruiamo infrastrutture per le generazioni future". Chi leggesse questo volume come un esercizio di nostalgia o di celebrazione del passato sbaglierebbe prospettiva. L'intenzione è un'altra. La memoria delle figure che hanno segnato la ricerca educativa non è fine a sé stessa: serve a comprendere da dove veniamo, quale eredità portiamo, quale responsabilità ci compete. I maestri di cui si parla in queste pagine non sono icone da preservare in una teca ma interlocutori ancora attivi, il cui insegnamento interpella il presente e chiede di essere ricevuto – criticamente, creativamente – da chi oggi fa ricerca.

Raccogliere un'eredità non significa riprodurla ma saperla interpretare. Lo spirito che ha animato i maestri presentati in questo volume – il rigore metodologico, l'attenzione alla complessità dei sistemi educativi, la tensione tra ricerca e pratica, il coraggio di interrogare l'esistente – non si onora citandoli o dichiarandosene allievi. Si onora portandolo a confronto con le domande del presente, con le questioni che la ricerca educativa e didattica è chiamata oggi ad affrontare. In caso contrario, il rischio è quello di una deferenza che, paradossalmente, svuota ciò che vorrebbe celebrare.

Questo volume appartiene, nel profondo, a una visione della ricerca che considero irrinunciabile: quella che riconosce nel lavoro collettivo – nella costruzione di sinergie, nel rifiuto delle spinte centrifughe, nella cura delle condizioni istituzionali e scientifiche che rendono possibile una ricerca rigorosa e significativa – la sola strada percorribile. La ricerca educativa e didattica cresce e acquista autorità quando si nutre di confronto, quando non si chiude in nicchie autoreferenziali, quando mantiene viva

la consapevolezza che il suo senso ultimo è contribuire al miglioramento dei sistemi educativi e formativi, nella loro concreta e irriducibile complessità.

Ciò richiede tuttavia una condizione preliminare: che la ricerca resti ricerca ossia che, prima di ogni altra cosa, chi la pratica abbia il coraggio di stare nel proprio ruolo con integrità. La terzietà scientifica non è una postura neutra né un alibi per l'indifferenza: è la condizione che rende i risultati della ricerca affidabili, autorevoli e, in ultima analisi, utili. Confondere una sede scientifica con un'arena di dibattito ideologico o politico è un errore che la ricerca educativa non può permettersi. Onorare la lezione dei maestri significa anche questo: resistere alla tentazione di piegare i dati e i risultati a tesi preconcepite, di scambiare l'impegno civile – che può e deve accompagnare il lavoro del ricercatore – con la propaganda, per quanto nobile nella sua intenzione.

A ciò si lega un'altra esigenza altrettanto impegnativa: la concretezza propositiva. Diagnosticare i problemi dei sistemi educativi e formativi è necessario ma non sufficiente. Formulare soluzioni ideali è legittimo ma non basta. La ricerca che serve davvero è quella capace di misurarsi con i vincoli reali – normativi, economici, organizzativi, culturali – entro cui le istituzioni operano e di indicare ciò che è concretamente fattibile, oggi, in questo paese, in queste condizioni. Non è un invito alla rassegnazione ma una forma di rispetto verso chi, in ogni tipo di contesto e di istituzioni formative, deve prendere decisioni e ha bisogno di orientamenti che reggano alla prova della realtà. Scegliere questa strada è spesso più difficile che scrivere il libro dei sogni; richiede scelte impegnative, talvolta impopolari. Ma è lì che si misura la serietà di una comunità scientifica.

L'auspicio è che questo primo sforzo, dei cui limiti e insieme del valore siamo consapevoli, non rimanga isolato; che trovi un seguito, magari in forme rinnovate, capace di continuare a mettere in dialogo generazioni di ricercatori intorno alle grandi questioni della nostra disciplina, ogni volta rilette nell'attualità. La memoria del passato è una risorsa, non un'occasione celebrativa: ha senso nella misura in cui aiuta a leggere il presente con maggiore profondità e a immaginare e costruire il futuro con maggiore consapevolezza.

*Buona lettura.*

## Introduzione

Alessandra La Marca, Giovanni Moretti

Affrontare le sfide educative della contemporaneità e allo stesso tempo mantenere sempre viva la speranza di poter contribuire ad un futuro migliore attraverso la ricerca educativa e didattica comporta la capacità di coltivare un orizzonte di senso condiviso e di sapersi orientare. Tale capacità non è spontanea né scontata: richiede una formazione alla riflessività e alla lettura critica dei contesti, competenze che la tradizione dei Maestri ha contribuito a costruire e a trasmettere nel tempo come patrimonio vivo della comunità scientifica.

Conoscere da dove siamo partiti, in qualità di membri di una vasta comunità di studiosi e ricercatori, essere consapevoli delle domande che ci siamo posti nel corso del tempo, conservare la memoria dei percorsi già intrapresi, aiuta a riformulare e riattualizzare alcune delle domande primigenie, sprona a porci nuovi interrogativi di ricerca, ma soprattutto implica – per noi tutti – la pratica sistematica del dialogo con i Maestri, al plurale, volendo con questo sottolineare la ricchezza, la varietà e vivacità della ricerca educativa. Il plurale è qui una scelta intenzionale e densa di significato: non un Maestro unico, bensì una costellazione di voci, metodi e sensibilità che si intrecciano, si interrogano e talvolta si contraddicono, restituendo la complessità autentica del campo educativo.

In questo senso il riferimento ai Maestri vuole superare la mera appartenenza a singole scuole di pensiero o a specifiche tradizioni di ricerca. Con la pubblicazione del presente volume la Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) si propone di celebrare e condividere con e nella comunità scientifica il lavoro svolto dai Maestri. Un primo insegnamento che possiamo trarne oggi è quello di essere vigili e orientati, evitando di inseguire acriticamente le mode, di perdersi nelle distrazioni, di cedere alle tante pressioni che tentano di condizionare, controllare e talvolta anche strumentalizzare la ricerca, sia quella di base sia quella specialistica. In un panorama accademico sempre più condizionato da logiche valutative, bibliometriche e da dinamiche di finanziamento competitivo, la vigilanza critica dei Maestri rappresenta un antidoto prezioso alla deriva verso la ricerca di risultati rapidi, visibili e facilmente quantificabili a scapito di indagini lente, profonde e metodologicamente rigorose.

È idealmente tutta la comunità scientifica impegnata nella ricerca empirica e didattica ad interpellare con fare dialogico i Maestri, riconosciuti e onorati non tanto come singoli studiosi, ma come compagni di un viaggio collettivo che continua, le cui strade sono sempre più impervie e difficili da percorrere. Per questo nell'affrontare il presente e nell'immaginare il futuro della ricerca educativa sarebbe un grave errore considerare i Maestri come un peso da alleggerire o di cui liberarsi definitivamente. Piuttosto i Maestri vanno celebrati e onorati come protagonisti e testimoni appassionati nell'assumere un atteggiamento scientifico e una postura responsabile, critica e democratica, eticamente orientata, nel fare ricerca in modo serio e rigoroso. Nel loro insieme tali elementi hanno generato nel tempo i tratti fondanti della nostra attuale identità condivisa, esito di un paziente lavoro collettivo. L'identità condivisa di una comunità scientifica non è mai data una volta per tutte: si sedimenta attraverso pratiche discorsive, scelte metodologiche, dispute teoriche e, soprattutto, attraverso il riconoscimento reciproco tra generazioni di ricercatori. I Maestri sono i custodi della memoria di questo processo e, insieme, i garanti della sua legittimità epistemica.

La SIRD da molti anni si è proposta di intervenire per riavvicinare i Maestri alle nuove generazioni di dottorandi e ricercatori. In questa direzione possiamo ricordare in particolare: a) la ristampa nel venticinquennale della fondazione della SIRD, del volume collettaneo *Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca educativa*, a cura di Luigi Calonghi (Tecnodid, 1993, 2017) nel quale compaiono numerosi contributi di Maestri di ieri e di oggi; b) l'istituzione dei premi SIRD dedicati ad Aldo Visalberghi, Mario Gattullo e Luigi Calonghi; c) l'individuazione della sezione "In dialogo con i Maestri" nell'ambito del Seminario nazionale annuale SIRD rivolto ai dottorandi di ricerca. A tali azioni si aggiunge la presente pubblicazione in volume che raccoglie sia i contributi degli interventi effettuati nel corso del Seminario SIRD dal 2019 al 2025, sia contributi di ulteriori iniziative ad esso collegate, volti ad onorare i Maestri, uomini e donne, che ad oggi vedono insieme: Aldo Visalberghi, Mario Gattullo, Luigi Calonghi, Lucia Lumbelli, Maria Corda Costa, Egle Becchi, Francesco De Bartolomeis, Jerome Seymour Bruner, Mauro Laeng. Ciascuno di questi nomi rappresenta non solo un contributo intellettuale specifico, ma anche una traiettoria biografica e scientifica che ha attraversato stagioni diverse della ricerca educativa italiana e internazionale, lasciando tracce metodologiche, teoriche e istituzionali ancora vitali nel presente.

Anche per questo giunti alla ventesima edizione del Seminario, possiamo affermare, con orgoglio, che *"Da venti anni promuoviamo ricerca educativa. Costruiamo infrastrutture per le generazioni future"*.

La volontà di celebrare i Maestri non risponde dunque a una operazione nostalgica e difensiva di un patrimonio da riproporre immutato in un contesto culturale e sociale profondamente cambiato. L'idea di celebrare i Maestri risponde all'esigenza di riconoscere e valorizzare un'identità condivisa in continua trasformazione. In questa prospettiva, entrare in dialogo con i Maestri, significa comprendere le ragioni delle scelte effettuate in merito ai problemi affrontati, ai disegni di ricerca messi a punto e alle modalità di indagine scelte. Ciò comporta l'instaurarsi di un dialogo franco, libero da omaggi fini a sé stessi, in modo da riuscire a "tradire" gli stessi Maestri laddove lo si ritenga necessario. Significa adottare nuovi costrutti teorici, intraprendere inesplorate linee di ricerca confrontandoci con una moltitudine di saperi e di ambiti disciplinari, compresi quelli talvolta percepiti poco affini alla prospettiva educativa e pedagogica. In questo senso possiamo affermare che impegnarsi a "tradire" i Maestri, con umiltà e coraggio, è indubbiamente uno dei modi più adeguati per poterli onorare, con riconoscenza responsabile. Solo chi ha davvero compreso un Maestro è in grado di andare oltre, di assumerne la capacità critica e applicarlo anche nei confronti del Maestro stesso. È questa la forma più alta di fedeltà intellettuale.

Inoltre, occorre rammentare che l'attività di ricerca e l'apprendimento o cambiamento basato su evidenze e dati di ricerca, non dovrebbero mai ignorare le presenze, le passioni, i corpi ed i gesti che hanno accompagnato e reso possibile quelle determinate attività e le trasformazioni desiderate. Associamo come è giusto i nostri Maestri alle idee e ai contributi di pensiero, ma allo stesso tempo sarebbe ingenuo dimenticarne i gesti: quel modo di portare a sé calici di vino, sigari, quel particolare modo di toccarsi i capelli, il passo a volte veloce e spesso lento, quel modo singolare di afferrare il manubrio della bicicletta, quell'unico modo di mettersi il berretto in testa o di avvolgere la sciarpa attorno al collo. Dei nostri Maestri, non dimentichiamo l'ansia provata nella fase di avvio di una ricerca, il timore di non ottenere i finanziamenti attesi, la preoccupazione di non essere all'altezza della ricerca in corso e il piacere di condividerne con altre persone gli esiti e di diffonderne i risultati con l'obiettivo di incidere sulle politiche culturali, scolastiche e formative del Paese. Questa attenzione alla dimensione incarnata del lavoro scientifico si iscrive in una tradizione fenomenologica che riconosce nel corpo e nei gesti non semplici accessori dell'intelletto, ma vettori di significato e di trasmissione culturale. La ricerca educativa, in quanto pratica umana situata, porta impressa in sé la traccia corporea di chi l'ha esercitata: ignorarla sarebbe impoverire la comprensione stessa della scienza.

Non dobbiamo trascurare il dialogo sistematico con i Maestri, sono infatti le persone umane che fanno la ricerca, la qualificano sul piano etico e valoriale, sapendo che non è mai neutrale. In un tempo incerto e turbolento, come quello attuale, difficile da comprendere, per questo ancora più sfidante per la ricerca educativa, occorre presidiare il dialogo con i Maestri e dentro la comunità scientifica, per

evitare di cedere spazi di azione e livelli di responsabilità individuale e collettiva ad algoritmi e tecnologie definite come intelligenti. L'affermazione che la ricerca non sia mai neutrale non è una concessione al relativismo, bensì il riconoscimento – già presente in Visalberghi e poi approfondito da Trinchero – che ogni scelta metodologica incorpora assunzioni epistemologiche, valori e visioni del mondo. In un'epoca in cui sistemi di intelligenza artificiale tendono a presentarsi come strumenti oggettivi e privi di pregiudizi, ribadire la non neutralità della ricerca educativa condotta da persone umane acquista un valore politico e deontologico di particolare urgenza.

Anche per questo riteniamo sia importante rammentare che la ricerca educativa e quella empirica in particolare sono processi umani, cumulativi, nei quali i Maestri oltre che essere i testimoni delle dimensioni spazio-temporali già attraversate, attraverso il dialogo attivo, possono anche essere stimoli anticipatori di percorsi futuri o guide sicure per affrontare le ambiguità e le contraddizioni in cui anche la ricerca educativa si trova ad operare. La cumulatività della ricerca educativa non va tuttavia intesa in senso lineare o progressivo. I Maestri, in questo senso, non sono semplicemente un punto di partenza superato, ma interlocutori permanenti con cui misurarsi ogni volta che si affronta un nuovo problema di ricerca.

Coltiviamo la speranza che la ricerca educativa e didattica sia sempre generatrice di relazioni e dialoghi con i contesti presi in esame e con gli attori umani, oltre che rispettosa nei confronti degli attori non umani che ne fanno parte, come l'ambiente naturale, le piante, gli animali, il paesaggio. Il dialogo con i Maestri ci può aiutare a prevenire le soluzioni facili o quelle che talvolta conducono a preferire percorsi di ricerca unilaterali, preconfezionati, decontestualizzati o di tipo top down. Sappiamo che le soluzioni facili spesso non rispondono ai problemi autentici da affrontare e raramente sono accompagnate da domande significative, ovvero quel genere di domande che aiutano ad avvalersi in modo responsabile delle procedure e degli strumenti di ricerca, in quanto si è consapevoli di non conoscere in anticipo le risposte giuste. Inserire questa sensibilità in un volume dedicato ai Maestri significa anche aprire un dialogo tra la tradizione della ricerca didattica italiana e le frontiere emergenti della ricerca educativa internazionale.

Per aver accolto il nostro invito a celebrare i Maestri ringraziamo tutti i colleghi, studiosi e ricercatori che hanno scritto i contributi oggi finalmente raccolti in un unico volume a disposizione di tutti coloro che – docenti universitari, ricercatori, dottorandi, insegnanti, educatori – siano interessati a entrare in dialogo con i Maestri.



## 1.

# Dalla pedagogia alle scienze dell'educazione con disponibilità e scontento. Visalberghi e la valutazione come fine e come mezzo dell'azione educativa<sup>1</sup> From Pedagogy to the Education Sciences, with Openness and Discontent. Visalberghi and Evaluation as both the End and the Means of Educational Action

Pietro Lucisano

*Sapienza Università di Roma*

La ricostruzione di un discorso educativo nel nostro paese dopo il fascismo è stato un percorso complesso e al tempo stesso entusiasmante al quale hanno contribuito molte figure di studiosi e certamente moltissimi insegnanti, studenti, cittadini impegnati nella politica attiva. Un percorso che ha visto un confronto serrato tra le componenti ideologiche che in quegli anni dividevano il nostro paese, cattolici, marxisti, laici. In questo percorso un ruolo importante è stato giocato da Aldo Visalberghi, un intellettuale che ha lavorato in modo costruttivo non solo sul piano della riflessione teorica, finalizzata a integrare la pedagogia nell'ambito del pensiero scientifico, ma anche a sostenere la ricostruzione della scuola italiana identificandone la funzione propulsiva all'interno della società.

## 1. Ogni discorso ha le radici in una storia

È difficile riassumere in poche pagine il contributo di Visalberghi alla vicenda storica del nostro paese poiché ciascuna delle prospettive che potrebbero essere assunte rischia di essere in qualche modo riduttiva e Visalberghi era contro ogni forma di riduzionismo. Forse, se una cifra deve essere utilizzata per caratterizzare il suo pensiero e la sua esperienza di insegnamento e di vita, potrebbe essere ritrovata nell'apertura mentale e nella curiosità che lo hanno sempre contraddistinto. Apertura mentale e curiosità e al tempo stesso rigore, rispetto e attenzione alla complessità dell'esperienza.

Visalberghi ricordava spesso come fosse debitore di questa apertura mentale non comune alle sue radici giuliane, alla sua esperienza liceale. Amava ricordare il liceo di Trieste: «Al Dante il clima culturale e didattico era ricco e stimolante», «soprattutto i nuovi condiscipoli e i nuovi docenti mi guarirono subito da ogni falso etnocentrismo»<sup>2</sup> (Visalberghi, 2007). Ma soprattutto il suo professore di riferimento Gian Stuparich «Ci conquistava con la sua didattica partecipativa, faceva riflettere come scrittore, ma soprattutto ci disincrostava da ogni nazionalismo residuo con la sua apertura mentale, mai predicata, ma ispiratrice costante del suo atteggiamento di fondo in ogni questione». La conquista di un pensiero laico passa poi per l'esperienza alla Normale di Pisa «vi trovai grandi maestri, fra cui Pasquali e Kristeller». Si laureò con Guido Calogero, al quale riconosceva il merito di avere ulteriormente aperto i suoi orizzonti «Non mi scopri allora il suo antifascismo militante, per cui sarebbe stato arrestato pochi mesi

1 Articolo già apparso in *Pedagogia e Vita*, 74(2016), pp. 60-77.

2 Molte di queste riflessioni sono largamente riprese dal testo di Aldo Visalberghi *Un itinerario filosofico e pedagogico*, Nuova Cultura, Roma 2007, scritto nel 2002/2003 per gli studenti che si iscrivevano al neonato corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione della Sapienza, dove ha insegnato dopo il pensionamento come professore a contratto di Didattica.

dopo e poi inviato al confino, ma mi fece leggere Aldo Capitini e spense con estrema efficacia ogni mia residua resistenza all'universalismo etico-religioso che lo ispirava».

Credo che ripercorrere alcuni passaggi della sua vita sia utile per comprendere meglio un uomo che a molti può essere apparso distante, talvolta distratto, talvolta perso nei suoi pensieri. Perché non si possono separare i pensieri dalle persone e le persone dalla storia. «Il momento delle grandi scelte mi trovò deciso». Visalberghi il 10 settembre del 1943 è a Porta San Paolo dove viene ferito, si rifugia in Piemonte ed entra nelle formazioni di “Giustizia e Libertà”, dove, come aiutante di campo di Duccio Galimberti, combatte nel Canavese e nelle Langhe; preso prigioniero, finisce nel braccio tedesco delle Carceri Nuove di Torino dove rimane fino al 25 aprile del 1945.

In un tempo come il nostro in cui si rottama la storia, merita fermarsi su date che celebriamo talvolta non comprendendone il senso. I primi passi di Visalberghi nell'Italia liberata sono al fianco di Norberto Bobbio e di Ferruccio Parri, nel Partito d'Azione, dove incontra Tristano Codignola con il quale collaborerà poi a lungo soprattutto per le questioni di politica educativa.

Dopo la guerra, Visalberghi si trova a insegnare nella cattedra di Filosofia, Storia e Pedagogia all'Istituto Magistrale di Aosta. La scuola non è per lui un ripiego, ma un luogo di esperienze ricche e appassionanti che lo mettono in contatto con il Movimento di Cooperazione Educativa che Célestin Freinet stava promuovendo nella vicina Francia e che in Italia stava compiendo i primi passi. L'esperienza di insegnamento fu fondamentale e anni dopo ci fu l'occasione di riflettere a lungo sui pedagogisti che parlavano di scuola senza avervi messo piede da insegnanti per un solo giorno.

La vocazione pedagogica di Visalberghi maturò con lo studio del pensiero di John Dewey iniziato con la traduzione per l'editrice Einaudi di una delle opere più impegnative dello studioso americano la *Logica, teoria dell'indagine*, che uscì in Italia nel 1949 a dieci anni dalla edizione originale. Merita cogliere nell'importante *Introduzione del traduttore* la critica a come «il soggettivismo e l'intellettualismo, che informano ancora gran parte della logica contemporanea, le precludano l'effettivo inserimento nella vita sociale e comunque ne falsino l'apparente rigore critico» (Dewey, 1938, p. 13). «Della scienza sono colti anche gli aspetti che il logico generalmente non cura, gli aspetti pratici e valutativi, i momenti di riposo estetico, e soprattutto quel suo sforzo indefinito di realizzarsi in “comunicazione” umana sempre più ampia che ne controlla la genesi e il progresso; sforzo che il “vecchio Adamo” tradisce ogniqualvolta ne sfrutta le tecniche per fini del tutto opposti» (Ivi, p. 14). Si tratta di osservazioni che improntano tutto il suo lavoro successivo, in cui lo sforzo di far assumere alla ricerca educativa una dimensione scientifica non sarà mai separato dalla inquieta tensione a preservare l'attenzione alla dimensione insieme naturalista, umanistica e sociale. «Il pensiero è prodotto dall'evoluzione, e non può essere inteso al di fuori della sua “matrice biologica”, ma nello stesso tempo è un fatto eminentemente collaborativo e sociale, un fatto di comunicazione umana, ch'è impossibile considerare fuori dalla sua matrice culturale» (Ivi, p. 15). E conclude indicando il contributo che può dare alla nostra cultura «il rigore di un metodo, nel quale gli interessi sociali non sopraggiungono dall'esterno ma costituiscono la giustificazione intima» (Ivi, p. 22).

Dewey diventa così il riferimento culturale che consente a Visalberghi di intrecciare ricerca filosofica e militanza politica e di coltivare un pensiero laico, aperto e impegnato in un'Italia che andava chiudendosi nello scontro tra le due ideologie dominanti, quella cattolica e quella comunista, connotate da opposte intransigenze. Dai numerosi saggi scritti su Dewey, nel 1951 Visalberghi ricava la monografia *John Dewey*. Nel 1952/53 vince una borsa di studio *Fullbright* che gli consente di recarsi negli Stati Uniti, ma il suo sogno di conoscere Dewey non si realizza perché Dewey muore pochi mesi prima del suo arrivo. L'esperienza americana, tuttavia, ha una importanza fondamentale per lo sviluppo del pensiero educativo di Visalberghi, infatti rimane colpito dalla pratica della democrazia nei rapporti con gli studenti e dalla pratica del *testing* oggettivo.

## 2. I test come mezzi per liberare tempo e realizzare una didattica attiva

Così, tornato in Italia, Visalberghi intraprende un lavoro che oggi prenderebbe il nome di ricerca-azione, intreccia rapporti con altri colleghi, in particolare con l'associazionismo educativo allora molto vivace nel nostro paese, in particolare con l'MCE e con la FNISM, avvia «attività educative impostate sulla collaborazione democratica e partecipativa non solo fra insegnanti, ma anche e soprattutto fra allievi [...] volta anzitutto a realizzare lavori di gruppo su argomenti di ricerca che rispondevano agli interessi degli allievi, e spesso erano prospettati e scelti da loro stessi» (Visalberghi, 2007).

«Una simile procedura didattica richiedeva larga o larghissima disponibilità di tempo, che ci era fornita dalla rapidità delle valutazioni “oggettive” per le quali gli insegnanti collaboravano tempestivamente fra loro nella costruzione dei test che sondavano variamente l'essenziale dei programmi previsti e non i risultati specifici delle singole ricerche degli allievi». I test dunque vengono considerati fin dai primi momenti come mezzi per liberare tempo per una attività didattica più libera e collaborativa e non come fini o unico criterio di giudizio dei risultati della scuola. Certo, in coerenza con il suo pensiero, i mezzi prima di essere mezzi sono fini da raggiungere e dunque meritano attenzione e rigore metodologico. Ma la funzione rimane preminentemente educativa «anche i risultati delle prove oggettive erano poi discussi collettivamente e con molto impegno». La riflessione su queste esperienze viene riportata nel “volumetto” *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (Visalberghi, 1955) in cui Visalberghi fornisce ampie indicazioni ed esempi su come introdurre la pratica delle prove di profitto nella attività scolastica, sia pure con cautele e attenzioni che merita riprendere per la loro attualità in tempi in cui la follia valutativa ha finito per immaginare scuole e università basate su risultati di prove, indicatori, standard e per rinunciare all'intelligenza e alla comprensione delle situazioni.

## 3. Valutare prima di misurare e “misurare con misura”

Visalberghi con ironia apre il suo “volumetto”, riprendendo dallo stile di Dewey la passione per la ricerca del significato sociale dei termini in uso, con questa riflessione:

«La parola “misura” ha due significati principali, che non sono scollegati come taluni aspetti della vita moderna potrebbero far temere. Non c'è nessuna ragione di fondo per cui la “misura” intesa come operazione di conteggio o confronto non debba accompagnarsi con la “misura” intesa come abito di equilibrio e di discrezione. Si potrebbero fare, è vero, sottili analisi circa l'origine classica dei due significati e il loro uso rinascimentale, ma non crediamo che i risultati sarebbero in contrasto con la semplice osservazione di buon senso che l'abito stesso del misurare, implicando l'attenzione a vedere un più e un meno dove il giudizio affrettato scorge qualità assolute, è esso stesso un abito di riflessività, di moderazione, e di prudenza. Come si spiega allora – si chiede Visalberghi – che la tendenza contemporanea a “misurare” tutto si accompagni spesso con atteggiamenti completamente opposti?» (Ivi, p. 11).

Una domanda che non possiamo non porci oggi in una situazione in cui la misura “tecnologica”, amministrativa e autoreferente, rischia di sovrastare anzi direi di sostituire la misura scientifica, collaborativa, critica. La misura amministrativa con cui taluno pretendeva di istituire una sorta di classismo o di casualismo aggiornato. La misura amministrativa – direi attualizzando il pensiero di Visalberghi – invece di procedere in modo rigorosamente scientifico si ferma a metà strada. «Fermarsi a metà strada significa, di solito, tentare uno sfruttamento affrettato di risultati provvisori e parziali, tentarlo in base a vecchi abiti che non sono quelli che la scienza stessa, coraggiosamente persegue, fa maturare, ma appartengono invece all'oscuro passato» (Ivi, p. 12). In questa prospettiva è rilevante la dialettica che Visalberghi individua tra valutazione e misurazione. «La misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce» (Ivi, p. 18), «nessun esame veramente importante si decide con un test o con

una media automatica tra diversi test [...] ci sono sempre altre prove, compiti scritti d'altro genere, e di solito anche un colloquio – per non dire della varietà di disparati elementi presi a volta a volta in considerazione, non esclusi i rapporti sulle qualità sociali o sportive del candidato» (Ivi, p. 17). Se l'atto decisivo è un giudizio, in questo atto «i dati dei test entrano come dati di fatto molto importanti ma non esclusivi» (Ibidem). «Ma la valutazione non viene soltanto *dopo* l'impiego dei test, interviene anche *prima* nell'atto del loro apprestamento» (Ibidem), e, mi permetto di aggiungere, nella decisione di utilizzarli e nello scopo che chi li utilizza si prefigge. È evidente la distanza tra questa impostazione e le dichiarazioni dell'INVALSI di occuparsi solo di misure e di non valutare le scuole e forse neanche i mezzi e i fini della sua attività<sup>3</sup>. Tutto il loro valore, quello che tecnicamente chiamiamo validità, deriva dalla scelta dei contenuti o delle abilità da esaminare e dei criteri con i quali questo esame verrà condotto.

#### 4. L'eternità è ora: scelte filosofiche per fondare una pedagogia

Il Visalberghi che affronta con impegno la battaglia dell'introduzione delle tecnicità dell'uso dei test nella scuola italiana e che combatte per una pedagogia attiva e attenta alla dimensione scientifica, non rinuncia alle sue origini filosofiche. La sua impostazione filosofica è segnata da una grande apertura dalla rinuncia, sulla scorta del pensiero deweyano, agli "ismi", compresi lo strumentalismo e il pragmatismo, e da una concezione che dà un grande valore all'esperienza presente, rinunciando a ogni pretesa verità<sup>4</sup>, considerando dunque i fini valori non come assoluti metafisici, ma come mezzi procedurali la cui funzione è di organizzare la nostra attività presente, di viverla pienamente «pur sapendo che ogni scelta è una scommessa incerta, ma mai arbitraria, se vogliamo avere "la coscienza a posto"». Questa impostazione impronta la sua visione laica, ma non laicista, la sua decisa adesione al principio calogeriano e capitiniano del *dialogo*. Ricordo che nel saluto che gli rivolgemmo nel giardino di Villa Mirafiori, il presidente Ciampi, suo compagno di studi alla Normale di Pisa, sottolineò l'importanza di questo atteggiamento di fondamentale rispetto che contrapponeva al concetto più debole di tolleranza; dire "io ti accetto" è ancora inadeguato mentre il rispetto è un atteggiamento forte che è fondamento di un dialogo senza asimmetrie.

La rilevanza del rispetto si ritrova nella *Prefazione* che nel 1958 Visalberghi propone alla sua traduzione del testo di Jiddu Krishnamurti *Education and the Significance of Life*. Krishnamurti è certamente uno dei pensatori meno canonici del secolo scorso. Jiddu Krishnamurti (Visalberghi, 1958b), infatti, sembra negare ogni presupposto tradizionale del discorso educativo e tuttavia Visalberghi non si tira indietro dalla ricerca di elementi di dialogo evidenziando i punti di forza di queste riflessioni, dal «tono monocorde e leggermente predicatorio», «ma i motivi che vi ricorrono sono tutti degni di meditazione accurata, sia quando appaiono informati al più violento anticonformismo, sia quando invece sembrano sfiorare il luogo comune».

«Fra i primi va certamente annoverata la negazione di qualsiasi funzione educativa agli "ideali"». Quando ci preoccupiamo di ciò che dovrebbe essere tendiamo a dimenticarci di ciò che è, dell'individuo concreto, sede di ogni valore, e che ha diritto al nostro più incondizionato rispetto. Dimentichiamo che sono i mezzi che determinano il fine, e che «il sacrificio del presente a un futuro ignoto non risolverà certamente nessuno dei nostri problemi». Non c'è nessun ideale al quale sia lecito sacrificare anche un solo individuo, non c'è nessun futuro che valga più del presente. Noi «dobbiamo essere seri, affrontare ora i nostri problemi, e non posporli in vista del futuro. L'eternità non è nel futuro, l'eternità è ora» (Ivi, p. IX).

3 Su valutazione e INVALSI si vedano in particolare P. Lucisano, *Validità e affidabilità delle pratiche valutative. A proposito del Progetto Pilota 2*, in «Cadmò», 2003, pp. 37-56; Id., *INVALSI. Meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale?*, in A. M. Notti (ed.), *A scuola di valutazione. Atti del convegno dell'Università di Salerno, 17-18 maggio 2013*, Pensa Multimedia, Lecce 2014.

4 Visalberghi rileva come nella *Logica* fosse «programmaticamente espunto il termine "verità"».

E ancora «Un altro motivo che può apparire a tutta prima sconcertante, e che a ben riflettere è perfettamente congruente con gli sviluppi della migliore pedagogia contemporanea, è quello del rifiuto di ogni sorta di autorità e guida spirituale e finanche di un ruolo di direzione scolastica che sia vero ruolo di comando». Gli educatori non devono essere persone che trasmettono verità, bensì «persone che stanno facendo esperienza, e perciò insegnano», e la direzione di una scuola dovrebbe avere carattere collegiale, fondarsi sulla libera associazione di insegnanti mossi da aspirazioni comuni e decidenti collegialmente su tutte le questioni principali. E gli studenti stessi, tramite loro comitati, dovrebbero collaborare all'affermarsi di un'atmosfera donde i personalismi siano banditi, e dove la cosa importante sia «scoprire cosa sia giusto, e non chi abbia ragione».

Se la traduzione di Krishnamurti può apparire un episodio relativamente rilevante negli anni in cui Visalberghi lavora con Abbagnano alla stesura dei tre volumi di *Linee di Storia della pedagogia* e pubblica uno dei suoi testi di maggiore spessore filosofico, tuttavia rimane significativo di un'apertura che lo porterà molti anni dopo a collaborare con la Soka Gakkai. Queste sue aperture ci lasciavano ogni volta stupiti, perché Visalberghi era sempre un passo avanti a noi che collaboravamo con lui, perché non si lasciava prendere dall'affanno del lavoro, e riusciva ogni volta ad alzare lo sguardo verso nuove prospettive, verso gli interlocutori più diversi che ascoltava con curiosità e rispetto. In *Esperienza e valutazione* (1958) questo stile di rapporto con il mondo viene analizzato alla luce del concetto filosofico di transazione che Dewey e Bentley introducono in *Knowing and the Known* (1949). In questo libro, tra gli elementi di rilievo che caratterizzeranno il pensiero di Visalberghi, appare la riflessione sul gioco e sulle sue relazioni con apprendimento e motivazione, riflessione che porterà Visalberghi alla distinzione tra *ludico* e *ludiforme*. Questa distinzione avrà nelle riflessioni successive un ruolo fondamentale perché guiderà la sua interpretazione delle caratteristiche del lavoro e dell'evoluzione delle forme di lavoro come cardini dei modelli sociali sottesi<sup>5</sup>. Il gioco viene descritto attraverso le caratteristiche di impegnatività e continuità, che determinano assieme la terza caratteristica della progressività. Tuttavia il gioco quando preveda la presenza di finalità consapevoli è tale solo se il raggiungimento di queste finalità comporti «la fine dell'attività senza che ne sia prevista ulteriore funzionalità. Quando il fine da mezzo procedurale, è inteso come destinato a trasformarsi in mezzo materiale per attività ulteriori il gioco tende a farsi in lavoro» (Visalberghi, 1958a, p. 179). Le attività con queste caratteristiche sono dunque ludiformi e queste caratteristiche si adattano ad alcune, non a tutte le forme di lavoro conosciute, sono tipiche delle professioni liberali, dell'artigianato, ma anche della raccolta e della caccia. Sarà questo lo spunto nei lavori successivi per una sorta di teoria dell'evoluzione che Visalberghi svilupperà sostenendo che la nostra specie è per migliaia di anni progredita esercitando attività ludiformi e che solo con l'avvento dell'agricoltura si sia determinata una trasformazione del lavoro, tale da trasformare il lavoro in attività ripetitiva e monotona, in quel travaglio che porta nella sua etimologia il ricordo di un antico strumento di tortura. Ma l'ottimismo di Visalberghi lo porterà negli anni '80 a quella che potremmo chiamare con termini suoi una "scommessa sul futuro": se la tecnologia, ripeteva, sarà in grado di assorbire la maggior parte dei lavori ripetitivi che avevano determinato la struttura piramidale della società, allora saremo chiamati a organizzare in modo diverso il tempo, ci sarà più spazio per ciascuno per svolgere attività ludiformi e gratificanti. Nei paesi sviluppati, osservava, la società va assumendo una struttura diversa, non più piramidale, ma ovale con tante persone occupate in lavori con caratteristiche intermedie e solo un numero limitato di persone impegnate in lavori sgradevoli. E la soluzione di questo problema, anticipata con l'idea, che presentava accompagnandola col fumo della sua pipa nel 1973, quando lo incontrai per la prima volta, da matricola, sui banchi della Sapienza, era di trovare forme di rotazione verticale del lavoro. Una società democratica potrebbe fare in modo che ciascuno nella vita svolgesse una parte del lavoro sgradevole in modo che a tutti fosse consentito di avere anche la loro parte di lavoro e

5 Si vedano in proposito la ricerca curata da Visalberghi, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1973 e i suoi contributi in A. Visalberghi (ed.), *Quale società. Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*, La Nuova Italia, Firenze 1985.

di attività ludiforme, creativa, gratificante. Nei miei appunti sul testo *Educazione e divisione del lavoro* giudicavo la sua scommessa sul futuro “riformista” e allora era un insulto. Confesso che le mie radici rivoluzionarie catto-comuniste mi impedivano all’epoca di appassionarmi a questa narrazione. Noi sognavamo una rivoluzione diversa e definitiva e forse eravamo convinti che nella nostra ideologia e nella nostra fede ci fosse quella “verità” che con garbo il prof. continuava a trattare con rispettoso distacco. O forse eravamo anche noi giovani e rottamatori, e vedevamo in Visalberghi un alto e sussiegoso Barone e non avevamo tempo e voglia per capire chi fosse quel professore che ci stava parlando. Così il lettore potrebbe chiedersi che cosa mi ha spinto a diventare un suo allievo. E la risposta credo sia utile per comprendere la forza dell’impianto educativo che, anche da affermato professore universitario, Visalberghi continuava a praticare. Non furono tanto le sue lezioni quanto il modo con cui faceva ricerca e si rapportava a noi studenti, di nuovo furono i mezzi determinanti per l’apprezzamento del fine.

## 5. L’impegno accademico nella didattica e nella ricerca

Fin dal suo arrivo alla Sapienza agli inizi degli anni ’60, infatti, Visalberghi non rinuncia alla metodologia attiva che aveva sperimentato negli anni dell’insegnamento scolastico, né alla sua visione politica. Nel 1964 pubblica una prima serie di ricerche «condotte a termine – come scrive nella prefazione – con la fattiva collaborazione di numerosi gruppi di studenti, in sede di esercitazioni di Pedagogia, presso le Facoltà di Lettere delle Università di Roma e Milano. [...] Non solo essi – gli studenti – hanno reso possibile un lavoro cui altrimenti anche le più larghe disponibilità difficilmente avrebbero potuto assicurare un numero sufficiente di rilevatori e intervistatori altrettanto accurati, ma hanno recato decisivi apporti in sede di progettazione e organizzazione delle ricerche, di apprestamento dei questionari, di traduzione in forma quantitativa dei protocolli, di valutazione e discussione dei risultati» (Visalberghi, 1964, p. 5).

*Educazione e condizionamento sociale* (1964) ha il merito di porre con chiarezza il problema delle disuguaglianze e dei loro effetti nella scuola del nostro paese e di farlo in modo scientifico, di provare a spiegare le cause dell’abbandono scolastico, di dimostrare come «a parità di attitudini il ragazzo socio economicamente favorito progredisce di più negli studi di quello meno favorito o sfavorito» (Ibi, p. 11). Si tratta di un problema che di fatto tutte le indagini contemporanee ci ripropongono quasi negli stessi termini e che avrebbe richiesto e richiede una forte volontà politica capace non solo di considerare la scuola pubblica un’importante fine, ma anche di mettere a servizio di questo fine i mezzi necessari, laboratori, palestre, formazione per gli insegnanti e ricerca, in grado di affiancare il lavoro degli insegnanti e dei decisori politici. È una ricerca educativa capace di superare gli steccati ideologici e di mettere i decisori politici e la società civile di fronte all’evidenza della necessità di un impegno ineludibile per la formazione dei cittadini di domani (Visalberghi, 1965)<sup>6</sup>.

Ma torniamo alle lezioni alla “Sapienza”. Ciò che mi catturò fu il fatto di essere coinvolto in una delle tante esercitazioni di ricerca che Visalberghi e Maria Corda Costa promuovevano e che erano guidate dai loro assistenti, Benedetto Vertecchi, Roberto Maragliano, Lucio Pagnoncelli, Gaetano Domenici, Luigi Borelli, Lucia Genovese, Rita Gatti, e da insegnanti comandati presso la cattedra come Elena Picchi Piazza, Bruna Valentini ed Elena Sonnino. Nella vecchia sede alla città universitaria tutto lo spazio disponibile era un grande studio dove lavoravano i due ordinari e una specie di sgabuzzino per

6 In *Problemi della ricerca Pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965, Visalberghi pone il problema della necessità di un Istituto Nazionale per la ricerca Pedagogica da istituire all’interno del Cnr con il compito di sviluppare ricerca fondamentale, orientata e applicata. Nell’avanzare la proposta Visalberghi si rende conto dei rischi che un Istituto centrale avrebbe posto alla libertà di ricerca degli Istituti universitari e per questo ne immagina una guida democratica attraverso un consiglio direttivo composto dalla consulta pedagogica integrata da rappresentanze di psicologi, sociologi, statistici, economisti e filosofi. Si tratta di un tema che riproporrà continuamente e che sarà una delle proposte che emergeranno dalla commissione sullo stato della ricerca.

gli assistenti; Visalberghi sgombrava il suo tavolo dalle carte per lasciarci spazio per lavorare. Il primo anno costruiamo dei test di comprensione della lettura per studenti dei Centri di Formazione Professionale, li somministriamo e li analizziamo e li presentiamo a giugno davanti al collegio dei docenti. Il secondo anno la ricerca fu ancora più impegnativa, ma fu ancora più impegnativo per me entrare nei Centri di Formazione Professionale, vedere un mondo diverso da quello dei figli di professionisti che avevo sempre frequentato, e altrettanto impegnativo lavorare con colleghi studenti diversi dal mio mondo impegnato di boy scout e di sezione del PCI. Visalberghi contento dei risultati delle nostre ricerche ne promosse la pubblicazione presso la casa editrice La Nuova Italia (Corda Costa & Visalberghi, 1975). Così quando si trattò di decidere se laurearmi in Filosofia teoretica o in Pedagogia, non ebbi dubbi nel considerare più utile e più avvincente occuparmi di educazione. L'anno dopo fui reclutato per la mia prima esercitazione di ricerca e cominciai a lavorare con Visalberghi e Corda Costa. Così ora il racconto, anche per motivi di spazio, diventa più soggettivo e meno sistematico. Negli anni '80 Visalberghi diventa presidente del CEDE e trasforma questo Centro in un motore di ricerca e di confronto con la scuola, promuove ricerca, impegna in questa impresa gli insegnanti comandati, porta al CEDE le indagini della IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), di cui è stato uno dei promotori insieme con Husén, de Landsheere, Postlethwaite e Bloom e di cui aveva seguito con passione l'indagine *Six Subjects*<sup>7</sup>. Il centro di Frascati assume così una reale dimensione internazionale, dimensione che Visalberghi aveva costantemente coltivato anche attraverso la collaborazione con l'OCSE<sup>8</sup>. Il CEDE in quegli anni è stato una fucina di ricerche non solo di indagini internazionali, ma di ricerche condotte in Italia su molteplici tematiche dall'educazione letteraria all'educazione degli adulti, dalle competenze in matematica, alla scuola dell'infanzia (Visalberghi, 2009)<sup>9</sup>.

Negli stessi anni, nonostante le proteste degli studenti, Filosofia si sposta nella sede di Villa Mirafiori, e in quella sede nella mitica auletta del terzo piano Visalberghi promuove il primo e per moltissimi anni unico dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale, un dottorato consortile, con la partecipazione di molte sedi e di colleghi importanti come Egle Becchi, Luigi Calonghi, Maria Corda Costa, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Lucia Lumbelli, Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Nicola Siciliani de Cumis, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi e Alberto Zuliani (Marzi, 2002).

Merita notare che questo dottorato rompe gli schemi ideologici che per anni hanno segnato il dibattito pedagogico italiano diviso in tre schieramenti ciascuno connotato dalla propria rivista e dalla propria casa editrice e la propria associazione di riferimento: i laici con *Scuola e Città*<sup>10</sup>, La Nuova Italia e la FNISM; i cattolici con *Pedagogia e Vita*, l'editrice La Scuola di Brescia e con il supporto più libero dei Salesiani e le associazioni Aimce Uciim; i comunisti con *Riforma della Scuola*, Editori Riuniti e il CIDI. Nel dottorato, infatti, lavoravano insieme i principali protagonisti della ricerca educativa dei diversi schieramenti testimoniando che la ricerca può superare le ideologie e costruire quei ponti che Dewey aveva chiesto di costruire superando gli schieramenti ideologici e disciplinari e ponendo come obiettivo prioritario l'assunzione come denominatore comune di un atteggiamento scientifico da parte dei ricercatori di diversa fede e di diverse discipline.

7 Visalberghi considererà questa esperienza come un modello di riferimento. Si veda *Misurazione e rendimento scolastico*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 23/5 (1977).

8 Il rilievo dell'azione di Visalberghi al CEDE è ampiamente documentato nella rivista «Ricerca Educativa», che egli dirige dal 1984. Si deve sottolineare che gran parte dei risultati ottenuti sono merito dell'entusiasmo e della «resistenza» di Visalberghi e degli studiosi impegnati nel lavoro di ricerca, in una situazione difficile, sul piano istituzionale. Fin dal Numero 0 della rivista Visalberghi non esita a denunciare presentando la filosofia del CEDE «L'applicazione di una simile filosofia si sta rivelando sempre più difficile e problematica ed è probabile che senza radicali interventi innovativi sul piano amministrativo e anche su quello legislativo, si rivelerà ben presto impossibile».

9 Una sintesi è nel saggio *Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo*, in «Scuola e Città», 5/6 (2009), pp. 209-215.

10 La rivista fondata da Ernesto Codignola nel 1950 è stata diretta da Visalberghi, assieme a Maria Corda Costa e Raffaele Laporta, dagli inizi degli anni '80 per due decenni.

## 6. L'impegno nelle inchieste internazionali sul profitto

Con lo stesso stile Visalberghi impegna nei comitati scientifici delle indagini del CEDE colleghi di tutte le discipline coinvolgendo in una comune attenzione all'educazione e alla scuola personaggi di rilievo di tutti i settori disciplinari come Tullio de Mauro e Francesco Sabatini per l'area linguistica o Carlo Bernardini e Giulio Cortini per l'area scientifica<sup>11</sup>.

Sono anni di grande lavoro, nel realizzare l'indagine IEA *Reading Literacy*, che rappresenterà per l'OCSE lo stimolo a progettare l'indagine PISA. Visalberghi insiste perché l'Italia adotti, come opzione nazionale, la taratura di un test di comprensione della lettura parallelo a quello usato nell'indagine internazionale da restituire alle scuole per l'autovalutazione. Il test viene pubblicato assieme agli strumenti messi a punto nell'indagine IEA *Written Composition* (Corda Costa & Visalberghi, 1999). Questo lavoro rappresenta ancora oggi un modello al quale forse l'INVALSI dovrebbe guardare se vuole realizzare il circuito virtuoso ricerca-didattica e non quello in atto controllo-premi-punizioni, tanto caro a coloro che non vogliono accettare l'assunto visalberghiano dell'uguaglianza degli esseri umani e, dunque, di un'educazione che non può limitarsi a incentivare le eccellenze e a investire su di esse, ma che, senza rinunciare a valorizzare le eccellenze, deve porre l'eguaglianza tra gli obiettivi prioritari dell'educazione. Visalberghi, con la sua attenzione al darwinismo, ama ricordare che «Aggiornando nel 1986 il mio *Pedagogia e scienze dell'educazione* (Mondadori, con la collaborazione di Roberto Maragliano e di Benedetto Vertecchi) vi ho aggiunto addirittura un ampio capitolo su evoluzione biologica, cultura ed educazione, riaffermandovi non solo quanto sia cruciale la cultura del gioco, ma anche la piena proponibilità dell'uguaglianza degli esseri umani come ragionevole o "postulazionale" obiettivo della loro formazione» (Visalberghi, 2007, p. 22). Visalberghi del resto non si limita a sognare che l'educazione possa contribuire a un mondo più giusto, ma costruisce la sua "ragionevole scommessa" di una società senza classi sull'approfondimento del percorso evolutivo della nostra specie.

## 7. La Pedagogia e le scienze dell'educazione

Se ogni discorso sui fini richiede una attenzione ai mezzi non possiamo dimenticare l'attenzione che Visalberghi pone alla necessità di far crescere nel nostro paese la comunità scientifica dei pedagogisti. Abbiamo visto come abbia sempre ritenuto importante che le scelte educative fossero accompagnate da attività di ricerca, intendendo in questo caso non solo la ricerca empirica e sperimentale di cui è stato certamente uno dei più strenui sostenitori, ma attribuendo alla ricerca un senso ampio «perché la pedagogia può essere ricerca sia nel senso che questo termine ha nelle scienze umane di tipo storico-letterario e filosofico, sia nel senso che esso assume quando lo si impiega nell'ambito delle scienze naturali e sperimentali». Con questa attenzione e con questo rispetto verso tutte le componenti della compagine pedagogica assume dopo Mario Gattullo la presidenza della SIPED, e con lo stesso stile guida la commissione nazionale voluta dal Ministro Ruberti con lo scopo di delineare un quadro della situazione della ricerca nell'area della Pedagogia e delle scienze dell'educazione. La commissione composta da 30 docenti si articola nelle tre aree della comparatistica, dell'approccio storico-filosofico e dell'approccio empirico, conclude i suoi lavori con un rapporto unitario nel quale vengono denunciati i limiti dovuti:

- a) alla mancanza di istituzioni nazionali adeguate;
- b) agli investimenti che appaiono di un ordine di grandezza inferiore a quello dei paesi avanzati;
- c) alla conseguente minore produttività rispetto agli stessi» (MIUR, 1992, p. 15).

11 Con Cortini e Bernardini, Visalberghi promosse alla fine degli anni '80 una ricerca biennale in cui sperimentammo un modello per la formazione universitaria degli insegnanti della scuola secondaria che può essere considerato il primo tentativo di definizione di un curriculum per la formazione all'insegnamento degli insegnanti di discipline scientifiche.

La relazione documenta la necessità di sostenere lo sviluppo della ricerca educativa nei diversi settori sia attraverso un Istituto nazionale per la Ricerca Educativa, sia attraverso l'istituzione di un servizio nazionale di valutazione, ma soprattutto «attraverso nuove risorse in termini di professori, ricercatori, tecnici laureati, docenti a contratto, strutture organizzative e collegamenti organici con le scuole» (Ivi, pp. 23-24).

Questa concreta attenzione a ciò che è necessario per sviluppare nel nostro paese una cultura della ricerca educativa negli ultimi anni della sua vita lo mette spesso in difficoltà con i decisori politici pronti a condividere fini, ma restii a dare poi alle soluzioni condivise i mezzi necessari. Gli ultimi anni della vita di Visalberghi sono segnati da un progressivo distacco da un mondo politico sempre più autoreferente, ma al tempo stesso da una costante ricerca di iniziative per riaffermare l'attenzione alla giustizia e alla pace.

Visalberghi conclude con queste parole la sua autobiografia dedicata ai nostri giovani studenti: «La situazione mondiale è andata per alcuni aspetti sempre progressivamente deteriorandosi in quest'ultimo mezzo secolo, e la pace universale appare sempre più a molti un'utopia fragile, un ideale irrealizzabile. A me sembra invece che questa "scommessa sul futuro" sia l'unica plausibile e sensata da farsi per la sopravvivenza dell'umanità. E che vada fondata non tanto su sentimenti di commosso altruismo, quanto sulla visione evolutzionistica e critica» (Op. cit., p. 26).

## 8. La valutazione come fine e la valutazione come mezzo

Nel saggio *Educare alla complessità del reale* (1987, pp. 1-7) Visalberghi sintetizza gli elementi portanti della sua riflessione sul tema del rapporto educazione valutazione. La complessità del mondo moderno e il senso di precarietà che ne deriva portano molti a ritenere che obiettivo dell'educazione e della scuola sia «addestrare i soggetti in formazione a una rigida e ben collaudata disciplina a scampo di grosse catastrofi causate da eccessi di improvvisazione e di creatività. Ciò che intendo qui dimostrare è che abbiamo bisogno esattamente del contrario: di esseri umani capaci di dominare e orientare opportunamente gli sviluppi tecnologici e di operare valutazioni complessive di estremo impegno», non dunque una educazione standardizzante e che addestri a rispondere ai test INVALSI e TECO, ma capace di affrontare il tema della valutazione e dei valori. Perché valutazioni e valori non possono essere separati. Infatti, «ogni essere umano "educato" dovrebbe farsi capace di giudicare "del bene e del male" in ordine alle sorti comuni dell'umanità su questo pianeta» e, ancora, «dovrebbe aver maturato una capacità critica, debitamente nutrita di conoscenze specifiche, ma insieme sufficientemente ricca di percezioni e atteggiamenti nel campo dei valori che lo abilitino a giudicare». Dopo aver ricordato che il termine valutazione è un termine "polimorfo"<sup>12</sup>, Visalberghi ne sintetizza il significato riferendolo alle operazioni mentali che normalmente precedono o accompagnano le decisioni. Le operazioni reali «implicano una consapevolezza mentale relativamente precisa di una serie di rapporti, spesso estremamente complessi tra condizioni e conseguenze [...] e in particolare: 1) la consapevolezza del nesso tra i vari momenti previsti dall'operazione, ciascuno dei quali è condizione necessaria per i successivi; non solo ci permette di effettuare in primo luogo una valutazione tecnica della congruenza dei mezzi al fine [...]; 2) di giudicare del fine in quanto "mezzo procedurale", cioè mezzo per liberare una data serie di attività (quelle commesse alla messa in atto dei momenti intermedi e finale) [...]; 3) di considerare il fine come mezzo materiale per attività ulteriori» (Ivi, p. 5).

Se valutare è dunque un percorso complesso, educare veramente «è un percorso difficile, difficile per i genitori, ancora più difficile per gli educatori istituzionali» (Ivi, p. 7).

12 Dewey dedica il primo capitolo di *Theory of Valuation*, ad approfondire i significati di uso del termine valore, giocando sui diversi significati del termine e dei termini che fanno parte della stessa area semantica come bene, apprezzare, avere caro, pregiare che acquisiscono significati diversi quando se ne accentua l'aspetto etico piuttosto che quello economico.

Ma oggi va di moda il semplice, vanno di moda gli standard, la competizione, gli incentivi, i quiz improvvisati. Ridurre la cultura della valutazione ai test è una ipersemplificazione che confonde i mezzi con i fini; pensare che test validi e affidabili si possano costruire in pochi mesi è una semplificazione che non tiene conto che i mezzi sono costitutivi dei fini. A volte la confusione è sui fini. I fini che la Costituzione ha indicato per la scuola non prevedono un paese con cittadini di serie A e di serie B, scuole di serie A e di serie B, università di serie A e di serie B, e forse neanche riviste di serie A e di serie B. La ricerca empirica e sperimentale deve contribuire a costruire la società e la scuola che la Costituzione riguarda. I test oggettivi sono uno strumento utile e sarebbe un danno non sfruttarne le potenzialità. Se è consentita una valutazione sullo stato della valutazione in questo momento credo sia che non c'è innovazione senza radici e che lo studio del pensiero dei nostri maestri non è opzionale. Se vogliamo che la passione per lo studio migliori, è necessario che chi decide sulla scuola cominci a studiare, e non improvvisi come purtroppo accade troppo spesso di osservare, e che investa tempo e mezzi e non si limiti a moltiplicare obiettivi da raggiungere a costo zero:

«Contro queste forme aggiornate di conformismo e di quietismo suona più che mai appropriato il monito a mantenere intatta la nostra disponibilità, il nostro “scontento”, rifiutando di irrigidire in formule, di “organizzare” in sillabi gli strumenti del nostro quotidiano lavoro educativo» (Visalberghi, 1958b, p. XII).

## Riferimenti bibliografici

- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (a cura di) (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1949). *Logica: Teoria dell'indagine* (Trad. it.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J. (1939). Theory of Valuation. In J. A. Boydston (ed.), *The Later Works of John Dewey, 1925–1953* (vol. 13). Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.
- Dewey, J., & Bentley, A. (2008). Knowing and the known. In J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The later works, 1925–1953* (Vol. 16). Carbondale: Southern Illinois University Press. (Opera originale pubblicata nel 1949).
- INVALSI (2014). Meglio cercare di comprendere che valutare. Che cosa ha prodotto l'attuale sistema di valutazione nazionale? In A. M. Notti (a cura di), *A scuola di valutazione. Atti del convegno dell'Università di Salerno*, 17-18 maggio 2013. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P. (2003). Validità e affidabilità delle pratiche valutative. A proposito del Progetto Pilota 2. In *Cadmo*, 37-56.
- Marzi, V. (a cura di) (2002). *Il dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale, Università degli Studi di Roma La Sapienza*. Roma: Facoltà di Filosofia, Dipartimento di Ricerche Storico-filosofiche e Pedagogiche-Grafica Romana.
- MIUR (1992). *Formazione e ricerca nell'area della pedagogia e delle scienze dell'educazione*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Visalberghi, A. (1951). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958a). *Esperienza e Valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi, A. (1958b). Prefazione. In J. Krishnamurti, *L'educazione e il significato della vita*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (a cura di) (1964). *Educazione e condizionamento sociale*. Roma-Bari: Laterza.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca Pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1973). *Educazione e divisione del lavoro*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (a cura di) (1985). *Quale società. Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1987). Educare alla complessità del reale. *Scuola e Città*, 1-7.
- Visalberghi, A. (2007). *Un itinerario filosofico e pedagogico*. Roma: Nuova Cultura.
- Visalberghi, A. (2009). Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo. In *Scuola e Città*, 5/6, 209-215.

## 2. Un itinerario filosofico e pedagogico<sup>1</sup> A Philosophical and Pedagogical Itinerary

Aldo Visalberghi  
*Sapienza Università di Roma*

### Premessa

Tracciare in breve l'itinerario percorso in una vita è sempre compito difficile. Nel mio caso la difficoltà è duplice. Da un lato mi sembra che, per un complesso di circostanze fortunate che dirò, si sia trattato di una strada sostanzialmente rettilinea in una direzione chiaramente determinatasi sin dai primi anni della mia formazione culturale. Dall'altro mi sembra di essere rimasto sempre molto aperto ad ogni incontro e sviluppo culturale via via conosciuto, sicché non avervi tratto motivo di successivi riorientamenti sembra sorprendente, o magari sintomo di pigrizia e immobilismo.

Non penso, in coscienza, sia stato così, e comunque un esame dettagliato degli stimoli culturali di cui ho usufruito nel tempo potrà illuminare meglio la situazione. Devo comunque premettere che molti di questi stimoli sono consistiti in esperienze di collaborazione in attività educative: collaborazione con colleghi, ma anche con allievi, studenti secondari, ma poi anche universitari, collaborazione su un piede di sostanziale parità.

“Pedagogia della collaborazione” mi pare sia anche la mia, come è stata quella della collega con cui ho collaborato per quasi cinquant'anni, Maria Corda Costa, che da poco ci ha lasciato.

Ma naturalmente la piena disponibilità ad un approccio del genere non era tanto una dote innata quanto il risultato di una fortunata convergenza di influenze di vita, di studio e soprattutto di insegnamenti precocemente ricevuti da quelli che sono stati i miei maestri.

### 1. I miei maestri

Devo parlare anzitutto di Giani Stuparich e, per fare meglio capire l'importanza che egli ha avuto nella mia formazione non solo culturale, devo premettere qualche cenno di tipo autobiografico. Sono nato a Trieste e a sei anni mi sono trasferito a Monfalcone, perché mio padre ingegnere era stato assunto nei cantieri navali di quella cittadina ai margini del Carso. Come gran parte dei Giuliani, i miei genitori (in realtà di complesse origini mitteleuropee e in piccola parte italiane) si sentivano assai legati alla patria cui si erano felicemente ricongiunti, pur con qualche rimpianto per la più efficiente amministrazione austro-ungarica, ma scarse riserve sul prepotente nazionalismo fascista. Ed io divenni un bravo Balilla, vi vinsi premi e li devolsi, su opportuna spinta, ai coetanei poveri. Però frequentavo anche ragazzi del popolo (o vi facevo a sassate) e soprattutto nelle lunghe villeggiature sul Carso, aprivo gli occhi sulla miseria nera di quei contadini slavi.

Al “Dante Alighieri” di Trieste entrai a livello di quarta ginnasio, e lo frequentai viaggiando giornalmente su treni popolati da studenti di ogni indirizzo. Ma soprattutto i nuovi condiscipoli e i nuovi docenti mi guarirono rapidamente da ogni falso etnocentrismo. Al “Dante” il clima culturale e didattico era ricco e stimolante. Gli insegnamenti scientifici si svolgevano in attrezzati laboratori e ci motivavano

1 Articolo già edito dal Centro Stampa Nuova Cultura, Roma, 2007.

a integrarli con lavori sperimentali domestici che molti di noi organizzavamo in piccoli gruppi, ingegnandoci a procurarci le indispensabili attrezzature; insomma un'autoeducazione scientifica "ludiforme" che poi ho visto essere quasi assente nei licei classici delle altre regioni. Peraltro gli insegnamenti classici, storici, filosofici, letterari e artistici vi occupavano tutto lo spazio loro dovuto. Alla filosofia fui introdotto da Giorgio Rodetti e Giorgio Fano, che poi ebbi colleghi all'Università di Roma. Ma in questo processo ampio e complesso di svezamento culturale chi esercitò su di me l'influsso maggiore fu Giani Stuparich. Ci conquistava con la sua didattica partecipativa, faceva riflettere come scrittore, ma soprattutto ci disincrostava da ogni nazionalismo residuo con la sua apertura mentale, mai predicata, ma ispiratrice costante del suo atteggiamento di fondo in ogni questione, per noi tanto più trascinante in quanto presente in una medaglia d'oro della guerra che aveva "redento" Trieste.

Questo processo di rinsavimento per me fu lento. Entrato, dopo la maturità, alla Scuola Normale Superiore di Pisa, vi trovai grandi maestri, fra cui Pasquali e Kristeller, e all'Università anche ottimi docenti di fisica, come Puccianti, con cui diedi un esame, ma soprattutto di materie classiche, storiche e filosofiche. Fra tutti, peraltro, ebbe per me la massima importanza Guido Calogero, con cui mi laureai con una tesi sul pensiero di Croce. Calogero mi liberò del tutto da ogni residua chiusura "giuliana". Non mi scopri allora il suo antifascismo militante, per cui sarebbe stato arrestato pochi mesi dopo e poi inviato al confino, ma mi fece leggere Capitini e spense con estrema efficacia ogni mia residua resistenza all'universalismo etico-religioso che lo ispirava. Questo processo di democratizzazione culturale e politica durò dunque per me molti anni, tramite una fortunata sinergia di influenze, ma al momento delle grandi scelte mi trovò pronto e deciso. Iniziai a combattere contro i tedeschi il 10 settembre 1943 a Roma alla Piramide Cestia, ferito riparai in Piemonte (dove abitava la famiglia di mia moglie tutta di antifascisti attivi) e nel febbraio '44 fui presentato da Giorgio Agosti a Duccio Galimberti, di cui divenni aiutante di campo, combattei nel Canavese e nelle Langhe con le formazioni Giustizia e Libertà, finii al braccio tedesco delle Carceri Nuove di Torino, e ne uscii solo dopo il 25 aprile '45, collaborai poi con Norberto Bobbio e gli altri leader del Partito d'Azione e, in seguito, soprattutto con Tristano Codignola (in questioni di politica educativa), fino alla sua morte. E rimasi sempre fedele ammiratore di Ferruccio Parri.

## 2. La vocazione pedagogica

Ho fornito questa rapida sintesi delle circostanze che hanno progressivamente determinato la mia maturazione e il mio impegno politico perché la scoperta della mia "vocazione" pedagogica vi si connette molto strettamente. Avevo vinto un concorso a cattedre per Filosofia, storia e pedagogia già nel '42, ma solo alla fine del '45, reduce della guerra partigiana, potei scegliere una sede stabile e iniziare a insegnare all'Istituto Magistrale di Aosta. Mi trovai in un ambiente pieno di problemi di natura autonomistica quando non annessionistica (alla Francia), e comunque linguistica, ma anche ricco di possibilità di incontro, fra l'altro con le iniziative di Célestin Freinet e con il connesso Movimento di Cooperazione Educativa che andava formandosi in Italia. E ciò mi indusse fin da principio a porre in rapporto i miei studenti con altre classi di allievi, in Italia e in Francia, che si collegavano a quelle iniziative.

Ma era solo l'inizio di forme di collaborazione in cui dovevo impegnarmi ben più decisamente dopo il "tuffo" che in quegli stessi anni mi fu dato di compiere nella cultura americana e in particolare nelle impostazioni filosofiche e pedagogiche di John Dewey. Calogero, Bobbio, Ernesto Codignola mi stimolarono in quella direzione, e l'editore Einaudi mi affidò un lavoro di grande impegno: la traduzione dell'ultima e più impegnativa opera di Dewey, che uscì in italiano con una mia ampia introduzione nel '49, col titolo *Logica, teoria dell'indagine* (l'originale era uscito nel '39, H. Holt and Co, New York). Ma su Dewey stendevo anche saggi critici per Scuola e città, poi raccolti nel volumetto *John Dewey* (La Nuova Italia, 1951), traducevo altri scritti per la Rivista di filosofia, recensivo altre traduzioni italiane. Insomma un tuffo pressoché entusiastico, anche se intramezzato da saggi e recensioni su vari altri argo-

menti e su altri autori, particolarmente su Calogero. Perciò fui felice di vincere una borsa di studio Fulbright e di potermi recare nel 1952-53 negli Stati Uniti. Vi giunsi però che Dewey era morto da pochi mesi. Tuttavia fu un soggiorno quanto mai ricco e stimolante, che mi offrì l'opportunità di conoscere filosofi e pedagogisti d'ispirazione prevalentemente deweyana e di tenere anche qualche conferenza, fra cui una a Princeton sul rapporto fra fini e mezzi in Dewey, poi pubblicata sul *Journal of Philosophy*.

Ma la mia pur rapida frequentazione del mondo della pedagogia "progressiva" americana mi aperse anche una prospettiva inaspettata, quella del testing oggettivo che poteva essere intelligentemente costruito e utilizzato per rapide verifiche, intermedie e conclusive, dei risultati di un'attività didattica che aveva così maggiore spazio di estendersi operativamente.

Sicché, tornato in Italia, e stretti contatti sistematici con colleghi di altre sedi, grazie anche agli incontri in varie associazioni pedagogiche (oltre all'MCE, soprattutto la Federazione Nazionale Italiana Scuola Media, FNISM, allora presieduta da Mario Ghiozzi), mi impegnai in attività educative impostate sulla collaborazione democratica e partecipativa non solo fra insegnanti, ma anche e soprattutto fra allievi e, naturalmente, fra insegnanti e allievi. La collaborazione era volta anzitutto a realizzare lavori di gruppo su argomenti di ricerca che rispondevano agli interessi degli allievi, e spesso erano prospettati e scelti da loro stessi, dopo lunghe discussioni preliminari che seguivano alla presentazione generale di larghe "fette" trimestrali, e non solo, del programma e di possibili connessioni con altre materie (anche scientifiche) e con temi di attualità. Una simile procedura didattica richiedeva larga o larghissima disponibilità di tempo, che ci era fornita dalla rapidità delle valutazioni "oggettive" per le quali gli insegnanti collaboravano tempestivamente fra loro nella costruzione di test che sondavano variamente l'essenziale dei programmi previsti e non i risultati specifici delle singole ricerche degli allievi. L'apparente incongruenza era superata in due modi: ogni ricerca era curata e assistita in modo da non trascurarne il contesto e poi dava luogo a una relazione, articolata in modo che ciascun allievo vi avesse parte e tenuta davanti all'intera classe che ne discuteva ampiamente le conclusioni.

Anche i risultati delle prove oggettive erano poi discussi collettivamente e con molto impegno. In genere ci si atteneva ad essi per le votazioni trimestrali, salvo (rare) richieste di interrogazioni suppletive in orario aggiuntivo.

La valutazione oggettiva permetteva anche di operare confronti fra classi lontane e collegamenti con situazioni socio-culturali di sfondo. Ne scrissi su vari periodici e pubblicai un volumetto su Misurazione e valutazione nel processo educativo (Milano, Edizioni di Comunità, 1955), che fu il primo in Italia su tale materia.

L'ispirazione più strettamente deweyana (ma connessa a molta pedagogia dell'attivismo europeo) esigeva motivazioni fondate sull'interesse e sulle stimolazioni provenienti dal fatto stesso di condurre indagini in relativa autonomia.

### 3. L'impostazione filosofica

Quest'approccio pedagogico che ho qui riassunto nei suoi aspetti operativi essenziali trae ispirazione anche dal pensiero di Jean Jacques Rousseau, del quale avevo curato un'edizione ridotta dell'Emilio per Laterza (Bari, 1953), e soprattutto, come già detto, dallo "strumentalismo" deweyano. Strumentalismo, si badi, e non "pragmatismo", termine accuratamente evitato nella Logica per la sua pericolosa nebulosità. Ma nella Logica era anche programmaticamente espunto il termine "verità", intesa solo come asseribilità giustificata indenne da pretese metafisiche, nello spirito di Charles Peirce. Ed era altresì profilato un quasi rovesciamento sul piano valoriale del rapporto fra fini e mezzi. Questo rovesciamento, presente in molti scritti deweyani, consiste nel considerare i fini come "mezzi procedurali" che servono ad organizzare i "mezzi materiali" della nostra attività presente, a dar loro un significato di apertura verso il futuro che conferisce valore motivante al presente, e ci rende capaci di viverlo pienamente, pur sapendo che ogni scelta è una scommessa incerta, ma mai arbitraria, se vogliamo avere "la coscienza a posto".

Questo significava avere una concezione assolutamente “laica” del valore, cioè di ciò che deve correttamente motivarci. A ciò mi inducevano anche tutti i “maestri” che ho nominato e particolarmente la mia decisa adesione al principio calogeriano (e capitiniano) del dialogo. Un laicismo quindi non antireligioso, anzi estremamente tollerante: miti e riti possono essere coadiutori accettabili, forse per molti necessari, ma solo se indenni da ogni pretesa esclusivistica, da ogni ripulsa per l’”infedele”, da ogni fanatismo e fondamentalismo.

Sul piano educativo questo significava (e significa) difendere strenuamente la laicità della scuola, ma evitare gli eccessi di un “laicismo” a sua volta fanatico.

Su queste posizioni mi consolidai anche per i molti contatti e collaborazioni con pedagogisti e filosofi statunitensi (Washburne, Kilpatrick, Ames e le sue “dimostrazioni” di psicologia transazionale” che sperimentai in America e poi feci in parte ricostruire in Italia) e poi Dottrens, Claparède e molti altri in Europa. In particolare presso l’OCSE a Parigi sono stato a lungo impegnato in attività di ricerca comparativa e di proposta in campo pedagogico, anche su temi allora di avanguardia come quello dei Limiti dello sviluppo che ci furono anticipati dallo stesso Aurelio Peccei prima ancora dell’uscita del libro. Ma particolarmente importante, per una salda inquadratura di tutta questa problematica nel più largo contesto storico, fu la mia collaborazione con Nicola Abbagnano nella stesura delle Linee di storia della pedagogia (3 volumi, Torino Paravia, 1957-59). Con Abbagnano (oltre che con Bobbio, Geymonat, Scarpelli e molti altri) mi incontravo anche nel Centro di studi metodologici, allora attivo a Torino e Milano, e spesso anche a casa sua. La sua consorte americana si offerse di pubblicare nelle sue Edizioni Taylor una mia raccolta di saggi filosofici che uscì nel 1958 col titolo Esperienza e valutazione (poi riedita da La Nuova Italia).

Le posizioni che vi erano sviluppate erano dichiaratamente deweyane, con particolare riferimento al concetto di “transazione” sotto il profilo filosofico (ma anche di psicologia della percezione), quale era stato focalizzato dall’ultimo Dewey, particolarmente nel volume scritto in collaborazione con Arthur B. Bentley e pubblicato col titolo *Knowing and the Known*.

Cominciai quindi a sviluppare e articolare un motivo connesso che è poi rimasto per me fondamentale: quello del “circolo esperienza-natura”, come impostazione che supera la dicotomia soggetto-oggetto. Dewey ne parla solo in qualche saggio, ma a me è parso centrale nella sua impostazione generale e ne ho fatto la spina dorsale dell’impostazione filosofica e pedagogica che sono andato sostenendo nei decenni, per cui penso utile soffermarmi.

Dunque, è altrettanto vero che la natura è nell’esperienza e che l’esperienza è nella natura. Ciò significa da un lato che ciò che consideriamo “natura” (a tutti i livelli) è una costruzione effettuata nei secoli e nei millenni dalla ricerca umana. Essa si è via via chiarita in termini di fallibilismo (che Dewey media da Peirce) cioè in termini di quelle ipotesi che, formulate in modo da essere sempre esposte alla falsificazione, tuttavia sono rimaste in piedi. Questo rigore metodologico rappresenta esso stesso una lenta (e spesso penosa) conquista; la storia e le scienze umane ci mostrano quanto l’umanità sia disposta ad accettare credenze aprioristiche con valore consolatorio: miti, leggende, ritualità più o meno magiche sono spesso dominanti. Ma occorre aver fede che la rappresentazione “scientificamente seria” della natura lentamente prevalga.

Ma essa progressivamente ci mostra che la stessa “esperienza” è nella “natura”, se la natura è vista attraverso un quadro evolutivistico avanzato, che utilizza nuove scienze di confine fra fisica e chimica, chimica e biologia, biologia, psicologia e sociologia, insomma le scienze di avanguardia che vengono oggi ad occupare territori importanti di quella che sembrava essere “terra di nessuno” o zone che segnavano radicali discontinuità nel sapere scientifico e nella visione del mondo. Si pensi alla nascita recente della genetica molecolare tramite la scoperta della “doppia elica” o a quella della intricatissima giungla delle proteine studiate dalla proteomica nella loro struttura tridimensionale.

Ma si tratta pur sempre di ipotesi da noi costruite con prudenza critica e rigore sperimentale. Quindi il circolo esperienza-natura e natura-esperienza è chiaramente bi-direzionale e, insieme, connotato da una costante consapevolezza fallibilistica. Esso stesso non è affermabile come verità, ma solo come ipotesi

generalissima, anzi come la più ragionevole delle ipotesi a carattere esaustivo che riusciamo a formulare. Non si tratta comunque di ipotesi a carattere deterministico. Da un lato nessun momento dell'evoluzione naturale è ormai concepibile in termini meccanicistici, dall'altro l'impostazione fallibilistica implica che ogni conoscenza debba essere concepita non in termini di certezza, ma di probabilità.

Questa concezione generale ancora oggi, in alcuni autori, soprattutto cosmologi, va sotto il nome di "principio antropico". L'espressione, pur forzando in termini di "principio" un'ipotesi metodologica generalissima, richiama opportunamente l'attenzione sul fatto che l'estrema complessità dell'universo e della sua evoluzione si rispecchia nella complessità di ogni singolo individuo, anche se per la gran maggioranza degli uomini tale potenzialità non si realizza. Ciò ci fa meditare più a fondo sul nostro dovere di impegnarci tutti per trasformare la situazione dell'umanità in senso più egualitario e universalistico.

#### 4. Il problema dei valori

Da quanto si è detto mi sembra discenda che nel mondo c'è uno spazio per l'imprevedibile e anche per le scelte umane. Ogni scelta però non dà certezza di risultati, è piuttosto (deweyanamente) una scommessa sul futuro. Perciò possiamo operarla secondo criteri di valore anziché criteri di semplice acquiescenza a ciò che in situazioni date ci appare come "più probabile", ciò che poi equivarrebbe, al limite, a una non scelta, a un lasciar correre, a una passiva accettazione del "destino". La capacità di operare anche scelte rischiose rappresenta probabilmente un importante valore di sopravvivenza del genere umano su questa terra. Che poi la scelta sia volta a una sopravvivenza dignitosa vuol dire orientarla secondo criteri di valore, ciò che non significa puntare su soluzioni altamente improbabili, anche se apparentemente affascinanti. Significa sapere contemperare l'effettiva desiderabilità di situazioni nuove con una valutazione seria, almeno di "buon senso", circa la loro effettiva realizzabilità.

Ma non esiste un valore superiore "assoluto", cui si debbano ispirare tutti gli altri, pur nella complessità che singole valutazioni esigono? Penso di sì, ed è il valore di una piena solidarietà umana: un'educazione morale adeguata dovrebbe incentrarsi su di esso. Ciò è certo difficile perché molti particolari valori generalmente accettati vi si oppongono. La solidarietà di gruppo tende a rinchiudersi su se stessa, varie forme di settarismo, (etnico, culturale, religioso) lo contrastano, ai limiti in forme "terroristiche". La "diversità umana" è spesso respinta come aberrante anziché apprezzata.

Un educatore davvero impegnato e aggiornato si trova allora a confidare sulla plasticità della prima infanzia e sui fattori (familiari e di ambiente) che possono più facilmente determinare stabili orientamenti positivi. Ma come promuovere la prevalenza di tali fattori?

È ben "vero", cioè affermabile come ipotesi altamente probabile, che esista una piena libertà di effettuare scelte positive in senso "umanistico", cioè di riconoscimento del valore universale di una concreta solidarietà umana. Le scelte presuppongono tuttavia situazioni di "libero arbitrio", cioè di non-condizionamento aprioristico in un senso o in un altro. Ma non si può, educando, "costringere al bene"? No, ciò che si sceglie per forza non è più "bene", anche se in contingenze specifiche può rappresentare sopravvivenza, come nel caso del naufrago buttato a forza in mare prima che la nave affondi. Ma il bene collettivo degli uomini non può essere che il risultato di una larga serie di libere scelte.

#### 5. Darwinismo e i concetti di ludico e ludiforme

L'importanza cruciale che ho sempre attribuito a questo complesso di problemi spiega il costante interesse che ho nutrito per l'evoluzionismo, o meglio per la sua impostazione darwiniana originaria, sia pur criticamente aggiornata e depurata da ogni successiva incrostazione (o perversione) razzista e classista. È tema sul quale ho letto moltissimo, molto ho discusso anche in convegni specialistici, e molto ho

scritto in forma di saggi o di capitoli di libri, mettendo sempre molto in luce la sua valenza filosofica e specificamente pedagogica.

Così concludevo una relazione che ero stato invitato a tenere nel novembre del 1982 a Napoli nel convegno organizzato dai biologi, per il primo centenario della morte di Darwin:

“Abbiamo visto che studiosi di discipline diverse della statura di Cooley, Dewey, Piaget, Bruner, fino a Stephen Jay Gould, mostrano una larghissima convergenza di vedute nell’indicare nei comportamenti ludico-esplorativi l’origine della plastica adattabilità delle specie superiori e del carattere cumulativo della cultura umana.

Ciò significa che, pur guardandosi da ogni dogma circa un progresso garantito e pur riconoscendo che le motivazioni ludiche incontrollate possono produrre anche i comportamenti più aberranti, in generale l’influenza di Darwin sulla pedagogia ha favorito assai nettamente il suo avanzamento nelle direzioni educative più libere, socializzate e creative” (in *Il darwinismo sul pensiero scientifico contemporaneo*, a cura di Gianfranco Ghiara, Napoli, Guida Editori, 1984).

Gli autori cui mi riferivo erano un grande sociologo del primo ‘900, Charles H. Cooley (di cui avevo introdotto l’edizione italiana de *L’organizzazione sociale* pubblicata a Milano dalla Edizioni di Comunità nel 1963), un filosofo e pedagogista del livello dei John Dewey, uno psicologo ed epistemologo quale Jean Piaget, uno psicologo funzionalista e cognitivista come Jerome Bruner ed un paleontologo innovatore come Gould, che ha criticato il concetto corrente di evoluzione sempre graduale.

Mi era stato agevole mostrare come tutti questi avevano accentuato l’importanza del momento ludico, sempre più esteso nel tempo e sempre più persistente nello sviluppo ed anche nella maturità dei mammiferi superiori e in particolare dell’uomo.

Aggiornando nel 1986 il mio *Pedagogia e scienza dell’educazione* (Mondadori, con la collaborazione di Roberto Maragliano e Benedetto Vertecchi) vi ho aggiunto addirittura un ampio capitolo su evoluzione biologica, cultura e educazione, riaffermandovi non solo la funzione cruciale del gioco, ma anche la piena proponibilità dell’uguaglianza degli esseri umani come ragionevole o “postulazionale” obiettivo della loro formazione.

Con più specifico riferimento a Dewey, nel trattare di questi problemi, da tempo sono stato indotto a introdurre un termine nuovo: ludiforme (che solo molto più tardi ha iniziato ad entrare nell’uso da parte dei pedagogisti italiani). Per Dewey il gioco è connotato da un ampio impegno delle strutture attive mature o in via di maturazione, da una certa continuità e da un sufficiente grado di innovazione, tale da impedire una meccanizzazione che lasci disoccupate le strutture superiori.

Non c’è dunque una finalità ulteriore, ma pseudo-fini utili ad organizzare le attività, privi di reale validità per il futuro. In realtà il gioco fornisce la base di fondo dell’apprendimento, ma ciò non è presente alla consapevolezza di chi gioca come fine consapevole.

Ma nel passaggio (se naturale e non costrittivo) dal gioco al lavoro cominciano a presentarsi valenze motivazionali di finalità presagite come utili in futuro a sé e agli altri. Il fine continua ad essere un “mezzo procedurale”, ma si arricchisce di prospettive ulteriori, un po’ come nelle “occupazioni” del metodo montessoriano. E ciò permane nelle attività lavorative più ricche ed autonome, nell’arte, nella ricerca scientifica, nell’artigianato creativo, nelle professioni più impegnative. Scompare nei lavori ripetitivi, monotoni, coatti. Finché l’uomo viveva di raccolta, caccia e pesca una “cerimonia di passaggio” doveva segnare la nuova situazione di “responsabilità” anche sociale. Nelle nuove economie agricole che nascono alla fine del neolitico (e generano le stratificazioni di classe) le iniziazioni non sono più necessarie. Ma come qualificare attività di lavoro serie, e tuttavia automotivate come il gioco?

Non più ludiche, ma certo ludiformi, perché mantengono le caratteristiche fondamentali del gioco.

Nel volumetto *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo* (Firenze, La Nuova Italia, 1988) sostengo che in realtà l’apprendimento spontaneo, ludico-esplorativo o per libere letture o intrattenimenti, è la condizione preliminare di ogni proficuo insegnamento. Anche l’imitazione (che è realmente presente solo nei primati superiori) avviene ricombinando frammenti di comportamento inizialmente

costruiti in forme ludiche. L'insegnamento intenzionale più complesso presuppone la presenza di strutture di simboli già presenti e da riordinare. V'è sempre, insomma, una precedenza ideale di libere attività di per sé interessanti e sviluppate anche socialmente che permettono il passaggio dal ludico al ludiforme.

## 6. Ricerche sul campo su giustizia e pace

Queste impostazioni sono tutte pienamente congruenti con gli approcci iniziali che connotavano la pratica educativa fondata sulla collaborazione fra docenti e discenti e sul largo spazio dato alle attività e alle ricerche di gruppo motivati da reali interessi. Ma erano anche orientate a studi di ampio respiro, a carattere nazionale e internazionale, che mostrassero quanto le strutture educative promuovessero o ostacolassero una maggior giustizia sociale e una mentalità di pace.

Potei effettuare, nei decenni, un certo numero di tali ricerche perché da un lato potei disporre anche in questi casi di una larga collaborazione di colleghi e studenti, e dall'altro lato potei operare nel quadro di associazioni e iniziative a largo carattere internazionale. Già nel '64 potevo così pubblicare presso Laterza, Educazione e condizionamento sociale, e presso La Nuova Italia, nel '73 Educazione e divisione del lavoro, nell' '84 Quale società? e nell' '85 Scuola e cultura di pace.

Anche le ricerche di docimologia comparativa, in gran parte condotte nell'ambito dei progetti IEA (International Education Achievement) e di cui ho riferito in un'appendice a Pedagogia e scienza dell'educazione, servirono a evidenziare i difetti strutturali (e sociali!) della scuola italiana e permisero di prospettare tutta una serie di riforme auspicabili, che però a tutt'oggi sono in gran parte ancora da effettuare.

Anche l'Associazione IARD (Individuazione e Assistenza Ragazzi Dotati), di cui fui a lungo responsabile a Milano, lavorò per assicurare il proseguimento degli studi ai giovani con buone attitudini ma scarse risorse economiche.

Presiedetti poi per dodici anni il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati dove gli incontri internazionali su problemi comuni (fra cui l'educazione alla pace) erano costanti, e molteplici le ricerche sui contenuti educativi, fra cui ricordo quella in collaborazione con lo IEA sull'educazione civica, incluso il civismo internazionale.

E devo menzionare anche l'attiva partecipazione, negli ultimi decenni, a iniziative associative volte a combattere la irrazionale credulità e il suo sfruttamento delittuoso legati alle diffusionsi delle credenze nel paranormale, che ancora persistono in molti milioni di italiani. Partecipai con Piero Angela, Edoardo Amaldi ed altre personalità di rilievo alla fondazione nel 1989 del CICAP (Comitato Italiano per il Controllo delle Affermazioni sul Paranormale) che è ancora fattivamente impegnato a raccogliere, elaborare e divulgare una vasta documentazione anche internazionale circa la completa infondatezza di tali credenze.

È una battaglia difficile (di cui continuo ad essere "garante") perché la tentazione di evadere verso il magico e il miracoloso è antica quanto l'uomo e crescente ne è lo sfruttamento speculativo. Ritengo che sia un dovere pedagogico primario l'impegno a liberare per quanto possibile l'umanità da queste forme di irrazionalità e dalla sua commercializzazione.

Mi sono limitato a pochi cenni essenziali, soprattutto relativi ai rapporti fra educazione, problemi sociali e atteggiamenti morali, che sono stati per me oggetto di studio e di ricerca in contesti internazionali (ma anche nell'ambito delle attività che ho coordinato per il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale dell'Università "La Sapienza" di Roma). Posso aggiungere che recentemente ho collaborato anche con il gruppo buddista giapponese della Soka Gakkai che è andata estendendo in molti paesi una fitta rete di istituzioni volte a promuovere una cultura della pace (il suo fondatore, Tsunesaburo Makiguchi, morì in carcere durante l'ultima guerra, perseguitato appunto per il suo pacifismo).

Ma la situazione mondiale è andata per alcuni aspetti progressivamente deteriorandosi in quest'ultimo mezzo secolo, e la pace universale appare sempre più a molti un'utopia fragile, un ideale irrealiz-

zabile. A me sembra invece che questa “scommessa sul futuro” sia l’unica plausibile e sensata da farsi per la sopravvivenza dell’umanità. E che vada fondata non tanto su sentimenti di commosso altruismo, quanto sulla visione evoluzionistica e critica più sopra delineata, e che dà un senso realistico e concreto al kantiano “diritto cosmopolitico”.

Se c’è motivo di conforto è nel fatto che l’affermazione dei “diritti umani” e della loro universalità è andata rafforzandosi nel mondo nonostante la crescente conflittualità, e che una pedagogia della collaborazione e della solidarietà rimane proponibile, anzi la sola proponibile per chi crede ancora nelle sorti dell’uomo, cioè di questa estrema, esile propaggine dell’evoluzione in cui quasi miracolosamente l’evoluzione stessa si rispecchia e per opera della quale potrebbe forse perpetuarsi.

### 3.

## Mario Gattullo e il suo approccio alla ricerca educativa sperimentale: rigore metodologico e impegno critico per un sistema scolastico più equo

### Mario Gattullo's Approach to Educational Research: Between Methodological Rigour and Critical Commitment to a More Equitable School System

Maria Lucia Giovannini\*

già Alma Mater Studiorum-Università di Bologna

#### Premessa

Nel panorama della ricerca educativa italiana, il nome di Mario Gattullo (1933-1991) evoca quasi automaticamente un'unica opera e un unico ambito disciplinare: il volume *Didattica e Docimologia* (Gattullo, 1967) e, con esso, la docimologia come scienza sperimentale della valutazione scolastica. Si tratta di un'associazione comprensibile – dato il carattere fondativo e la perdurante rilevanza di quel contributo – ma che, proprio nella sua immediatezza, rischia di trasformarsi in una riduzione fuorviante. Essa non rende giustizia né all'ampiezza della produzione scientifica di Gattullo, né alla complessità e alla coerenza del suo pensiero né – soprattutto – alla natura dell'approccio teorico e metodologico che egli ha elaborato nel corso di circa tre decenni di ricerca.

È precisamente contro questa riduzione che il presente contributo intende argomentare, proponendo ai giovani ricercatori un'immagine di Mario Gattullo più fedele alla realtà del suo pensiero: quella di uno studioso la cui produzione scientifica<sup>1</sup> include studi e ricerche non soltanto sui problemi del controllo scolastico (espressione per lui sostitutiva di valutazione nella scuola), ma anche su questioni generali di metodo relative alla ricerca educativa sperimentale, su questioni di politica scolastica, sulla scolarizzazione e sulla selezione scolastica, nonché sulla formazione e sulla professionalità degli insegnanti. Aspetti questi che non possono essere intesi concettualmente a fondo rinunciando a comprendere i collegamenti, le connessioni e gli intrecci tra i diversi problemi affrontati e prescindendo dall'organicità dinamica della sua traiettoria di intellettuale coerente, impegnato sul piano sociale; ne deriverebbe altrimenti un inevitabile e pesante impoverimento del suo contributo scientifico e della riflessione che su di esso è possibile sviluppare.

Conoscere il pensiero scientifico di Mario Gattullo implica dunque il confronto con uno studioso che sfugge a qualsiasi classificazione semplificata. A partire dagli anni Sessanta del Novecento, egli ha svolto con coerenza un ruolo importante nella fondazione e nella strutturazione della ricerca educativa sperimentale (espressione da lui preferita a quella di Pedagogia sperimentale a partire dalla fine degli anni Sessanta), elaborando un'architettura concettuale e logica rigorosa e organica nel quadro di un paradigma epistemologico trasformativo. La sua impostazione si presenta ampia e articolata: riguarda la fondazione della ricerca educativa sperimentale come ambito scientifico autonomo, i suoi fondamenti logici e concettuali, le condizioni formali che ne costituiscono la base, il rapporto critico con le forme istituzionali e il contributo alla trasformazione delle strutture educative – anche complesse –, al fine di

\* Già professore ordinario di M-Ped04/Pedagogia sperimentale.

1 Le sue pubblicazioni superano le 300. È stato possibile reperire l'elenco completo, da lui stesso compilato e ordinato cronologicamente, comprensivo anche degli scritti in corso e delle ripubblicazioni: una chiara testimonianza del suo rigore.



Mario Gattullo

dalla tesi che, per comprendere a fondo la prospettiva scientifica di Mario Gattullo evitando analisi riduttive, risulti necessario seguire la traiettoria di progressiva “complessificazione” del suo approccio, tanto sul piano dell’intreccio dei contenuti di ricerca da lui approfonditi, quanto sul piano della caratterizzazione scientifica della ricerca e della sua utilità.

Questo contributo si basa pertanto su un’analisi della produzione scientifica e delle fonti primarie del suo pensiero dagli anni Sessanta all’inizio degli anni Novanta, prestando attenzione in particolare al modello e ai suoi presupposti, al lessico concettuale che lo caratterizza, ai criteri di scientificità, al tipo di uso dei risultati della ricerca e alle sue finalità. La prospettiva adottata ha comportato l’attenzione, oltre che ai suoi scritti e all’intreccio dei loro contenuti, anche a dati di contesto, intesi sia come elementi biografici e informazioni connesse al suo impegno accademico-istituzionale e politico-sociale, sia come aspetti del periodo storico in cui gli scritti sono stati prodotti. Nell’analisi, pertanto, non ho disgiunto la traiettoria dello studioso da quella del docente universitario calato nel contesto culturale, sociale e politico del proprio tempo, pur consapevole che a tali elementi possano essere dedicati, nel presente contributo, soltanto brevi cenni per ragioni di spazio. Il criterio adottato non è dunque una classificazione tematica statica: l’analisi si struttura sia come sincronica che diacronica.

La ricostruzione è stata condotta cercando di evitare tre riduzioni fuorvianti sul piano metodologico. La prima consiste nell’analizzare Gattullo esclusivamente come studioso mosso da un’esigenza di controllo scientifico in termini di rigore tecnico-procedurale, come potrebbe suggerire il ricorso alle elaborazioni statistiche e alle tabelle presenti in molti suoi scritti. La seconda consiste nel privilegiare la sola dimensione politico-critica, come se essa segnasse una rottura tale da rendere secondario il lavoro di elaborazione metodologica. La terza consiste nel ritenere esclusiva la dimensione progettuale-istituzionale con particolare riferimento alla formazione universitaria degli insegnanti, ignorando le altre. In realtà,

realizzare una concreta realtà educativa di qualità, più equa e democratica.

È lo stesso Gattullo a chiarire la portata dell’approccio di tipo sperimentale, rispetto all’eredità dell’idealismo pedagogico nell’ambito della ricerca e della riflessione sui problemi dell’educazione, quando afferma che la sua natura “rivoluzionaria” «intende portare sul terreno del controllo scientifico una parte rilevante dei risultati del lavoro formativo, integrando il proprio contributo con quello degli altri approcci [...] comporta l’uso di metodologie nuove e mentalità diverse» (Gattullo, 1990b, p. 75). Questa citazione è qui collocata volutamente in apertura, perché sollecita a delineare con immediatezza l’impronta teorico-metodologica del suo approccio: non un tecnicismo procedurale, ma una visione della ricerca come strumento rigoroso di trasformazione consapevole e democraticamente orientata.

Ed è precisamente questo approccio concettuale e metodologico, con i relativi orizzonti teorici sottesi, che ho posto in primo piano nel presente contributo. Esso non consiste nella presentazione del pensiero dello studioso nella sola fase più matura, né si riduce a una ricostruzione filologico-evolutiva: è orientato

l'interesse teorico del pensiero di Gattullo risiede proprio nel modo in cui questi tre filoni si intrecciano storicamente e nella loro finalità trasformativa coerente: il pensiero metodologico evolve e si ridefinisce – anche con elementi di discontinuità – in relazione a nuove sfide, ma l'architettura logica resta organica e l'esigenza del rigore scientifico non viene mai abbandonato; il contributo della statistica è sempre strumentale, seppure indispensabile; irrinunciabile rimane l'esplicitazione delle scelte decisionali nelle diverse tappe della ricerca e delle sue finalità.

Dato il titolo del volume in cui è inserito il presente contributo, *In dialogo con i Maestri*, si potrebbe obiettare che la presentazione dell'approccio di Gattullo dovrebbe essere focalizzata su un'analisi critica del suo pensiero, attivando un confronto argomentato anche con i problemi contemporanei della ricerca educativa. In quanto ultima allieva di Gattullo<sup>2</sup>, ho scelto invece di dare priorità a informazioni rigorosamente fondate sull'evoluzione del suo pensiero. Tale scelta, rispondente a limiti di spazio, trova però una sua giustificazione da un lato sulla coerenza con il suo principio di tenere distinte, per quanto possibile, le informazioni dai giudizi che su di esse si possono formulare, rendendo così possibili giudizi diversi sulle stesse informazioni; dall'altro lato, sulla considerazione che la presentazione dell'approccio alla ricerca di Mario Gattullo, per come è stata strutturata, possa costituire un dispositivo analitico funzionale a sollecitare una riflessione critica sulle attuali categorie teorico-concettuali e metodologiche della ricerca empirica in educazione, e possa al contempo facilitare nei giovani ricercatori una riflessione, priva di schemi precostituiti, sulle scelte compiute nell'impostazione della propria ricerca.

## 1. L'evoluzione della riflessione teorico-metodologica sulla ricerca sperimentale

### 1.1 Elementi introduttivi

Per comprendere l'approccio alla ricerca educativa sperimentale di Mario Gattullo nella sua complessità, evitando le riduzioni fuorvianti indicate in Premessa, è necessario partire da una analisi della sua produzione scientifica che ne renda visibile l'articolazione nel tempo. È opportuno precisare che tale produzione si distribuisce su tipologie testuali eterogenee – dispense universitarie, saggi teorici, ricerche empiriche, contributi in volume e in rivista – la cui eterogeneità non è casuale: essa riflette la volontà di Gattullo di declinare il proprio approccio di ricerca su piani diversi e complementari.

L'analisi della produzione scientifica permette di rilevare che la sua riflessione teorica e metodologica non procede per giustapposizione di interessi eterogenei, ma si caratterizza per un'evoluzione nella quale ogni nuova tappa, senza rinnegare il rigore sperimentale, rielabora le acquisizioni precedenti, anche con elementi di discontinuità. Lo sviluppo del suo pensiero, infatti, affronta le nuove sfide connesse a fenomeni politico-sociali e di politica scolastica e, coerentemente con l'approccio sperimentale da lui sostenuto, le prende in considerazione per una loro verifica rigorosa nel quadro della trasformazione del sistema scolastico<sup>3</sup>.

Schematicamente, dall'analisi emerge che, nella fase fondativa degli anni Sessanta, l'approccio alla ricerca sperimentale di Gattullo chiarifica dal punto di vista epistemologico la scientificità della Pedagogia sperimentale, ne definisce i confini disciplinari all'interno del sistema delle scienze pedagogiche, includendo la Docimologia intesa come scienza sperimentale del controllo scolastico. Sulla base delle ricerche empiriche italiane e straniere, la prospettiva su cui si basano le questioni docimologiche va ricondotta all'esigenza di superare la sostanziale arbitrarietà che caratterizza la conduzione delle operazioni del controllo scolastico e le conseguenze che ne derivano. Oltre alle sue puntuali analisi critiche nei

2 Mario Gattullo è stato il relatore della mia tesi e il mio Maestro accademico; ho avuto il privilegio di collaborare con lui nella didattica e nella ricerca per quasi due decenni, fino alla sua prematura morte. Il dialogo con il suo pensiero prosegue nella riflessione sulle sue opere e nella memoria condivisa.

3 È comprensivo anche dell'università.

confronti dei limiti metrologici delle procedure e degli strumenti tradizionali valutativi in uso, come pure dei criteri in base ai quali nella scuola italiana vengono attribuiti i voti, Gattullo avanza rigorose indicazioni costruttive in rapporto alle distinte operazioni della *misurazione* e della *valutazione* (quest'ultima intesa come attribuzione di giudizio sui risultati della misurazione). Lo scopo è di assicurare le dovute caratteristiche di precisione e validità alle procedure e agli strumenti di misurazione e di far sì che vengano esplicitati i criteri della valutazione in senso stretto. Nel confronto con la contestazione da un punto di vista politico delle pratiche valutative da parte degli studenti, nel 1968 il rigore docimologico viene messo alla prova e si manifesta con la costruzione condivisa di ulteriori forme alternative di controllo dell'apprendimento e con la verifica della loro qualità.

Il passaggio dagli anni Sessanta agli anni Settanta introduce un "cambio di passo" con la dichiarazione esplicita che la ricerca non è neutrale e la ricerca educativa sperimentale (espressione che sostituisce a quella di pedagogia sperimentale) può diventare strumento di demistificazione dei meccanismi scolastici competitivi e di discriminazione sociale mascherata dall'ideologia dei meriti e delle doti. Le molteplici ricerche empiriche condotte da Gattullo a partire dagli anni Settanta costituiscono una prova empirica sistematica delle implicazioni epistemologiche, concettuali e metodologiche da lui stesso teorizzate, con una riflessione sul rigore estesa al rapporto tra dati e costruzione di categorie, tra lessico e realtà sociale. Centrali sono le ricerche empiriche longitudinali su numerose leve scolastiche relative alle previsioni dei risultati scolastici e ai condizionamenti sociali, così come pure le prime ricerche di secondo livello sulla scolarizzazione e selezione che "svelano" chiaramente i meccanismi istituzionali e sollecitano ulteriori ricerche empiriche ai vari livelli del sistema scolastico. Di particolare rilievo è l'indagine empirica sugli atteggiamenti e comportamenti dei giovani insegnanti partecipi dell'esperienza del sessantotto, che apre a nuovi sviluppi sulla formazione degli insegnanti.

L'avvio, seppur parziale e confuso, del processo di rinnovamento dell'università con alcune leggi importanti, a partire dal 1979, richiede una riflessione articolata e sistematica sul rapporto tra sperimentazione e decisione, la messa a disposizione di ulteriori dati e informazioni puntuali sulla scolarizzazione e selezione che consentano di allargare un dibattito in grado di contribuire ai processi trasformativi in direzione democratica. Richiede, inoltre, la progettazione e messa in atto di sperimentazioni strutturali. Le questioni relative a queste ultime possono essere ricondotte alla revisione dei grandi meccanismi in cui sono collocate le competenze più importanti del governo dell'università e la revisione dei rapporti tra l'università e la società civile in uno dei settori più importanti del suo intervento, cioè la formazione degli insegnanti. L'approccio di ricerca, pertanto, coinvolge anche operativamente il terreno delle riforme macro-organizzative rispetto alle quali, anche in questo caso, Gattullo non si pone in modo astratto, ma è attivo promotore di progetti realizzabili da sperimentare.

Al fine di creare un dispositivo utile alla comprensione dell'approccio alla ricerca di Mario Gattullo schematicamente presentato, seguono qui informazioni e approfondimenti su di esso.

## *1.2 Fase fondativa della Pedagogia sperimentale e della Docimologia come discipline scientifiche*

Nella fase iniziale l'approccio sperimentale ai problemi educativi si incentra sulla legittimazione scientifica della Pedagogia sperimentale e della Docimologia nel sistema delle scienze pedagogiche, e ne viene delineata la concettualizzazione assieme a questioni generali di metodo e a procedure e strumenti in un'ottica di funzionalità e razionalizzazione del processo educativo nella dimensione didattica.

Per comprendere i primi contributi scientifici di Mario Gattullo è opportuno considerare il contesto in cui essi si collocano. Nell'ambito della pedagogia accademica italiana, in quegli anni era vivo il dibattito tra la tradizione filosofico-speculativa e le nuove istanze pedagogiche pionieristiche basate sull'idea di sottoporre a misurazione i fatti educativi e di esporne al vaglio critico i risultati: un dibattito caratterizzato da contrasti e da resistenze anche teoriche, espresse a volte addirittura col rifiuto. Erano inoltre anni contraddistinti dall'espansione del sistema scolastico e da una crescente domanda di rinnovamento pedagogico, in particolare in relazione al grande fermento trasformativo del segmento scolastico immediatamente suc-

cessivo alla scuola elementare. In tale contesto, gli studi di Pedagogia sperimentale si stavano avviando in Italia grazie ai contributi pionieristici di Visalberghi e di Calonghi sulla valutazione e sui test di profitto. Fu il professor Giovanni Maria Bertin ad avvicinare Gattullo a questa disciplina e a stimolarlo, come egli stesso ricorda, «a farsi pedagogista di stampo nuovo» (Bertin, 1992, p. 102)<sup>4</sup>. Bertin aveva conosciuto Gattullo nei suoi corsi di pedagogia e di filosofia teoretica<sup>5</sup> nel corso di laurea di Filosofia dell'università di Catania e, coerentemente con il suo problematicismo pedagogico di fondazione banfiana e antimetafisica, lo sollecitò a trasferirsi a Bologna, ritenendo importante proporre agli studenti del corso di laurea in Pedagogia della Facoltà di Magistero un approfondimento degli orientamenti della pedagogia sperimentale. Nel 1960 Mario Gattullo iniziò così la sua attività accademica come giovane assistente di Bertin.

Puntuali argomentazioni contro ciascuna delle obiezioni e critiche avanzate dalla tradizione pedagogica filosofico-speculativa nei confronti della Pedagogia sperimentale sono presenti nelle dispense del corso di esercitazioni di Pedagogia Sperimentale (Gattullo, 1964) da lui tenuto nell'anno accademico 1963-64. Tali obiezioni sono esemplificabili nell'illegittimità dei suoi presupposti, nell'illiceità di principio, nella scarsa validità delle sue funzioni e nelle possibili conseguenze negative derivanti dall'accettazione dei risultati delle sue indagini nella vita scolastica, nel rifiuto della dignità di scienza pedagogica, nella pratica irrealizzabilità dei presupposti sperimentali. Rispetto a quest'ultima obiezione, egli richiama il carattere analogico della certezza: l'esattezza delle conclusioni non è univoca, come nelle scienze fisiche, ma analogica a causa della complessità delle variabili umane e della difficoltà di controllarle tutte in modo rigoroso. In questo quadro va compreso il retroterra formativo di Gattullo: la solida preparazione filosofica – si era laureato in filosofia con una tesi su Kant e il problema del tempo, ottenendo la dignità di stampa – e l'approfondita preparazione matematica legata a un periodo di iscrizione a Ingegneria prima del passaggio a Filosofia costituiscono elementi non secondari per comprendere la capacità di tenere insieme rigore logico-formale e fondazione epistemologica. Così come non va trascurata l'influenza di Bertin, in particolare nell'atteggiamento non puramente teoretico ma teoretico-pratico richiesto dal concretarsi della razionalità, nei termini di un impegno etico-razionale che comporta scelte e responsabilità. E impegno è una parola chiave in Mario Gattullo, così come coerenza.

In quella stessa pubblicazione, Gattullo fissa a livello epistemologico una demarcazione delle discipline che si occupano dei quattro momenti formalmente costitutivi che egli identifica nel processo educativo, indipendentemente dal giudizio di valore formulabile nei loro confronti:

- a) ai fini o gli scopi dell'attività educativa che si intendono realizzare;
- b) gli strumenti di cui ci si serve per realizzare questi scopi;
- c) l'organizzazione didattica dell'uso di quegli strumenti;
- d) il controllo dei risultati dell'attività educativa.

La pedagogia sperimentale va intesa «come supervisione critica degli strumenti e dell'organizzazione del lavoro scolastico, oltre che dei controlli in esso effettuati» (ivi, p. 25). I fini educativi invece concernono la pedagogia come discorso teoretico su di essi, e pertanto non sono sottoponibili a verifica sperimentale perché implicano giudizi di valore. La supervisione critica degli strumenti e dell'organizzazione riguarda la didattica sperimentale, mentre la docimologia consiste nell'analisi scientifica del controllo scolastico (espressione sostitutiva di valutazione a scuola) «sia con la ricerca se i metodi tradizionali sono sufficientemente validi, sia con l'individuazione delle condizioni della loro validità, sia con l'invenzione di nuovi metodi di misurazione e valutazione del rendimento degli allievi» (ivi, p. 6). Rispetto all'obiezione che sia impossibile separare i mezzi dai fini e alla critica per la quale i problemi della pedagogia sperimentale appartengono in realtà alla psicologia applicata o sperimentale, Gattullo propone una soluzione basata su tre pilastri metodologici:

4 È la testimonianza diretta di Bertin (1992) pubblicata sul numero monografico intitolato *Mario Gattullo. Una voce ancora fra noi* anche con i contributi di Andrea Canevaro, Antonio Genovese, Maria Lucia Giovannini, Eugenia Lodini.

5 Oltre a Bertin, gli autori prescelti nei testi d'esame erano Kant, Dewey, Gentile (Bertin, 1992).

- a) l'indipendenza relativa tra fini e mezzi, in quanto la pedagogia sperimentale si fonda sul principio che sia «possibile non solo realizzare scopi analoghi con strumenti differenti, ma pure utilizzare uno stesso strumento per scopi dissimili o addirittura divergenti. Un analogo discorso è formulabile nei confronti dei controlli del processo educativo» (ivi, p. 8);
- b) l'autonomia scientifica della disciplina rispetto alla psicologia sperimentale: sebbene entrambe usino il metodo sperimentale, la pedagogia sperimentale è distinta dall'intenzione educativa che la dirige e dal suo ambito specifico (strumenti, organizzazione del lavoro scolastico e controllo dei risultati);
- c) il ruolo di supervisione critica, vale a dire di controllo scientifico: la pedagogia sperimentale non si sostituisce alla pedagogia intesa come discorso teoretico sui fini, non mira a trovare il procedimento didattico perfetto o il perfetto sistema di controllo scolastico, ma a «prospettare all'educatore, nel settore di sua competenza, una molteplicità di vie, sperimentalmente dimostrate valide e funzionali» (ivi, p. 11) affinché egli possa compiere scelte consapevoli nella sua specifica realtà educativa.

La sua impostazione, pertanto, non riflette una caratterizzazione scientifica preclusiva del discorso teoretico, quanto piuttosto l'identificazione del teoretico con il metafisico e lo speculativo, contrari all'atteggiamento di verifica logica ed empirica.

A proposito del carattere scientifico della pedagogia sperimentale, entrando nel merito del rapporto tra esperienza e sperimentazione Gattullo sottolinea la necessità di superare l'empirismo e l'arbitrarietà della tradizione educativa e di sottoporre conseguentemente a verifica sperimentale la validità delle conclusioni delle esperienze, anche di quelle innovatrici sistematicamente condotte, «onde comprovarne in misura sperimentalmente sicura le pretese di validità» (ivi, p. 27). Quanto alla struttura logica della sperimentazione pedagogica, essa «pur con oggetto differente, si articola logicamente in modo identico agli altri tipi di sperimentazione» e questo «costituisce uno degli strumenti teoricamente migliori per confutare la tesi che le ricerche educative siano da condurre esclusivamente sul piano dell'esperienza innovatrice» (ivi, p. 36). I diversi momenti sono pertanto la formulazione del problema, la ricerca sistematica dell'ipotesi valida e la sua formulazione, l'elaborazione di un piano di ricerca, con la progettazione del percorso da seguire, scegliendo tra osservazione (se la situazione è già strutturata) o esperimento (se il ricercatore deve intervenire sulle variabili), la verifica dell'ipotesi in due fasi, una pratica – l'esecuzione – e una teorica – la raccolta e classificazione dei dati, la loro analisi e l'interpretazione dei risultati. A proposito di tali momenti Gattullo accetta l'osservazione di Dewey che essi non sono fissati in modo rigido: in funzione delle particolari modalità, questo o quel momento possono anche apparire con minor rilevanza rispetto agli altri e, più in generale, «la successione tra essi non è detto debba esser rigorosa, potendosi evidentemente verificare sia degli 'anticipi', sia dei 'ritorni', sia degli 'arresti' prolungati dell'attività riflessiva» (ivi, pp. 35-36).

Per garantire la validità dei risultati, la ricerca deve soddisfare rigorose condizioni formali di controllo, identificate nella neutralizzazione degli errori, nell'utilizzo di schemi di esperimenti (gruppo unico, gruppi paralleli, rotazione dei fattori) e nella significatività statistica. In Gattullo tali condizioni non sono meri repertori tecnici, ma forme di organizzazione razionale del problema conoscitivo: attraverso di esse, la ricerca educativa viene pensata come costruzione di condizioni nelle quali sia possibile isolare l'incidenza di determinati fattori e valutare se un mutamento osservato possa essere plausibilmente attribuito all'intervento introdotto.

I suoi primi scritti di pedagogia sperimentale concernono il controllo scolastico, la cui funzione è di accertare se gli scopi proposti del processo educativo sono stati raggiunti, con gli strumenti e l'organizzazione adoperati. La scienza sperimentale del controllo scolastico è la Docimologia, e le prime produzioni scientifiche di Gattullo consistono in analisi e proposte sia teoriche (Gattullo, 1963a) sia di risultati di ricerca empirica sulle prove oggettive di profitto negli esami universitari (Gattullo, 1963b)<sup>6</sup>. Il ricorso all'espressione controllo scolastico per indicare ciò che comunemente si intende con valutazione

<sup>6</sup> Le prove d'esame dei suoi corsi sono sempre state coerenti con i risultati della sua ricerca scientifica sul controllo scolastico.

a scuola non è una scelta puramente lessicale, bensì riflette un costruito logico e semantico: la scelta è connessa ai compiti generali del controllo scolastico e risponde all'opportunità di riconoscerne l'articolazione strutturale in tre fasi, logicamente distinte, da tenere separate cronologicamente, vale a dire la determinazione dell'oggetto del controllo, la misurazione e la valutazione in senso stretto. È invece su quest'ultima che c'è la tendenza diffusa di appiattare le altre operazioni, trascurandone la funzione propria e autonoma, oltre che la corretta conduzione.

Le prove oggettive di profitto costituiscono una prima e parziale risposta positiva alle esigenze che i controlli scolastici possiedono le caratteristiche essenziali per una loro utilizzazione funzionale che, come tale, viene richiesta anche alle prove tradizionali; pertanto, Gattullo fornisce le indicazioni delle condizioni e delle procedure per assicurarne le dovute caratteristiche e rendere il lavoro didattico più funzionale rispetto al raggiungimento dei fini e degli scopi perseguiti. La Docimologia sperimenta infatti nuove forme di controllo, o nuove modalità d'uso di quelle già presenti, validandone le qualità, affinché gli insegnanti nella loro pratica didattica possano superare l'arbitrarietà e l'empirismo delle loro pratiche valutative dal momento che «l'unica forma concreta [...] della preparazione professionale degli insegnanti al controllo s'identifica con gli esami e le interrogazioni subiti da scolari dalla scuola primaria all'Università, e oltre, fino ai concorsi per gli esami di Stato» (Gattullo, 1967, p. 439).

Nella concettualizzazione scientificamente fondata del controllo scolastico, rispondente all'esigenza di rendere funzionale il lavoro didattico, il rigore tecnico proposto non è mai fine a se stesso. Così anche la statistica che, pur essendo una scienza autonoma, applicata alle ricerche educative di tipo sperimentale «è strumento indispensabile perché quelle possano giungere a conclusioni valide e significative nel loro ambito; [...] il suo posto, all'interno delle ricerche educative, è solo di carattere strumentale» (Gattullo, 1964, p. 21).

Già in questa fase fondativa, pertanto, emerge con chiarezza che Gattullo aveva elaborato una concezione della ricerca empirica incompatibile con il tecnicismo: il metodo non è un apparato esterno alla pedagogia, ma una sua dimensione costitutiva quando questa voglia sottoporre a controllo scientifico i propri strumenti, le proprie pratiche e il sistema dei controlli dei risultati. L'esigenza di competenza trova un suo riferimento preciso nell'impreparazione degli insegnanti, ma anche nella preparazione degli esperti che devono costruire le prove standardizzate, o adattare e tarare quelle pubblicate all'estero, che induce Gattullo nel 1967 a scrivere «la qual cosa non è certo lavoro d'improvvisazione» (Gattullo, 1967, p. 448). È questa una delle ragioni, insieme con la complessità d'organizzazione, la necessità di adeguato finanziamento e le difficoltà generalmente frapposte alla sperimentazione pedagogica da parte delle tradizioni e dalle diffidenze di tipo burocratico a far ritenere come indispensabile la creazione di un Istituto nazionale della ricerca pedagogica.

Di lì a poco emergono altre sfide, per cui il rigore sperimentale deve confrontarsi con le richieste di democratizzazione delle pratiche valutative da parte degli studenti che il 1968 porta con sé.

### *1.3 L'esperimento seminariale del 1968: tra rigore sperimentale e richieste di democratizzazione*

Benché anche l'esperimento seminariale del 1968 (Gattullo, 1968) sia contraddistinto dall'esigenza di assicurare le dovute qualità alle procedure di controllo dell'apprendimento, riserviamo ad esso uno spazio specifico per delineare la posizione di Gattullo rispetto al movimento degli studenti e, più in particolare, il suo tipo di risposta – teorica e operativa nel contempo – rispetto alle richieste degli studenti. E pure per mettere in luce la particolarità della forma di controllo dell'apprendimento, distribuito nel tempo e collegiale: all'interno del seminario da atto di arbitrio individuale, esso si trasforma in una volontà collettiva scientificamente controllata, in cui la collegialità del giudizio – mediata dal rigore delle procedure quali le graduatorie incrociate e la curva normale – garantisce ai risultati la precisione e la validità necessarie per un'autentica funzione democratica della scuola. L'esperimento – realizzatosi nell'a.a. 1967-68 nel corso di esercitazioni di didattica del controllo – rappresenta pertanto un punto di cerniera nella traiettoria di Gattullo. Non si tratta ancora del vero e proprio cambio di passo che si

manifesterà nell'ottobre 1969, ma di un momento in cui la sua impostazione docimologica viene messa alla prova in un contesto storico di forte conflittualità. L'esperimento del controllo seminariale diventa allora il luogo in cui rigore seminariale e domanda di democratizzazione si incontrano.

Come afferma Gattullo stesso (Gattullo, 1988a), del '68 egli non è stato un partecipe per ragioni anagrafiche e anche istituzionali; del '68, però, fu un osservatore attento. La facoltà di Magistero fu a lungo oggetto di occupazioni, assemblee e dibattiti e a Gattullo, che si occupava di problemi sociali e formativi, «sembrava che il fenomeno del “movimento” fosse un grandioso fatto sociale e formativo» (ivi, p. 548). Inoltre, fin dal suo ingresso all'università come assistente egli era stato «vivamente interessato ai problemi della sua riforma, aveva partecipato alle iniziative dell'associazione di cui faceva parte come assistente (UNAU)<sup>7</sup>, e vi ricopriva in quell'anno, a livello locale e poi nazionale, responsabilità rilevanti» (*ibidem*). La tematica della riforma era, d'altra parte, un tema caldo del dibattito e delle lotte degli studenti.

Le critiche più politiche che pedagogiche avanzate dagli studenti nei confronti dell'esame non vengono respinte dal docente Gattullo come semplice contestazione ideologica. Egli le assume come problema metodologico cercando ulteriori procedure di misurazione (graduatorie e raggruppamenti; invito a graduare secondo posti di classifica differenti e a raggruppare seguendo la curva normale delle frequenze), sottoponendole a prova. Il seminario, in questo quadro, non è solo un'innovazione didattica, ma un'ipotesi sperimentale. La sua portata teorica sta nel fatto che la modalità individuale dell'esame viene sostituita da una forma di controllo distribuita nel tempo, centrata sulla qualità del contributo di ciascuno all'attività collettiva, con una metodologia basata sulla collegialità e sul rigore per assicurare ai controlli scolastici le qualità che devono caratterizzarli.

Nonostante la sostanziale positività dei giudizi sull'esperienza compiuta, circa la possibilità di sostituire sistematicamente seminari a lezioni, e controlli seminariali a controlli tradizionali, Gattullo solleva qualche perplessità, a prescindere dalla carenza di personale universitario, collegate soprattutto alle caratteristiche dell'attività seminariale, più congeniale al lavoro di tipo applicativo piuttosto che all'apprendimento di concetti e principi con funzione propedeutica e istituzionale.

A distanza di un anno, saranno i concetti della non neutralità della ricerca educativa e della sua utilità a livello sociale a essere sottolineati con chiarezza.

#### 1.4 Una ridefinizione epistemologica e politico-critica

Tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta, il pensiero di Mario Gattullo attraversa una fase di profonda ridefinizione epistemologica e politico-critica<sup>8</sup>. Tale “cambio di passo” non comporta un abbandono del rigore empirico-sperimentale della fase fondativa: egli ne ridefinisce il significato epistemologico e politico, esplicitando le condizioni epistemiche, sociali e politiche entro cui la ricerca opera.

In base all'analisi dei collegamenti delle diverse direzioni coi quattro momenti formalmente costitutivi del processo educativi (fini, strumenti, organizzazione didattica, controllo), l'espressione «ricerca educativa» viene preferita intenzionalmente rispetto a «ricerca pedagogica» (Gattullo, Lodini & Panizza, 1970). La distinzione non è meramente formale:

«se al termine “pedagogia” e alle altre ricerche in suo nome compiute si vuol continuare ad attribuire un senso che non sia troppo lontano da quello che esso ha acquisito nella tradizione (soprattutto italiana), che è senso prevalentemente se non esclusivamente filosofico, occorre chiamare altrimenti i campi di indagine che, pur in una dimensione non filosofica, si occupano dei problemi dell'educazione» (ivi, p. 13).

7 Unione nazionale assistenti universitari, di cui Gattullo fu presidente della sezione bolognese nel 1967-68 e vicepresidente a livello nazionale nel 1968.

8 Un *cambio di passo* emerge nella comunicazione al convegno ANDS di Bologna (ottobre 1969; Gattullo, 1970), dove non compare ancora l'espressione “ricerca educativa sperimentale”, presente invece in Gattullo, Lodini, & Panizza (1970)

Inoltre, la “ricerca educativa” permette di accogliere campi d’indagine di ricerca educativa non pedagogica che altrimenti verrebbero esclusi dall’ambito di ciò che “degno” di occuparsi dei problemi dell’uomo. Un pilastro della nuova consapevolezza epistemologica di Gattullo è infatti il superamento della rigida autonomia delle diverse direzioni con cui affrontare i problemi dell’educazione (di tipo teorico-filosofico, storico, comparato, empirico-sperimentale e psico-sociologico), sostenendo che essi non procedono in modo rigidamente autonomo ma si condizionano reciprocamente tutte, così che il “progresso” dell’una non appare possibile senza quello delle altre ed è ormai un processo irreversibile<sup>9</sup>.

Un’analisi argomentata delle varie direzioni della ricerca educativa porta Gattullo a sostenere che non può essere neutrale nessuna di esse, neppure le indagini sperimentali applicate ai procedimenti e agli strumenti educativi e di controllo, e le ricerche di psicologia e di sociologia dell’educazione. In proposito,

«si può parlare di “taglio” ideologico concernente prima di tutto la scelta dell’area d’indagine, poi la scelta dei fatti da considerare significativi o no ai fini dell’indagine stessa, infine il giudizio conclusivo sui risultati della ricerca, che necessariamente si conclude col prender posizione su proposte educative determinate» (ivi, p. 14).

E non sono nemmeno neutrali le decisioni «culturali» che sono a monte degli sviluppi avanzati o arretrati della ricerca pedagogica in generale, o di questa o quella direzione particolare, in quanto tali decisioni sono strettamente correlate a quelle più generali riguardanti la politica scolastica nel suo complesso.

Proprio perché le ricerche non sono neutrali in nessuna delle diverse fasi e dal momento che la possibilità concreta del loro compimento è dipendente da decisioni ideologicamente non neutrali, occorre rendere il più possibile espliciti i propri presupposti, controllabili le proprie procedure e trasparenti le proprie inferenze. Irrinunciabile è pertanto l’esplicitazione da parte del ricercatore delle scelte di tipo politico e pedagogico, a monte della ricerca e nelle varie operazioni che essa comporta.

Dal momento che i metodi utilizzati da chi si occupa, in sede di ricerca, dei problemi educativi sono tra loro molto diversi a seconda della direzione specifica della ricerca stessa, per chiarire in quale misura sia lecito chiamare scientifica la ricerca educativa, Gattullo distingue due sensi che l’espressione “ricerca scientifica” può assumere: un *sensu descrittivo* e un *sensu valutativo*. Sul piano descrittivo, egli individua tre gradi di ampiezza nell’uso del termine “scientifico”: a) un uso ristretto, limitato alle scienze logico-deduttive e a quelle empirico-sperimentali (fisica, biologia), che in ambito educativo comprende la didattica sperimentale, la docimologia e la psicologia/sociologia dell’educazione; b) un uso largo, esteso al metodo storico, includendo così la storia dell’educazione e l’educazione comparata; c) un uso ancora più largo, comprensivo delle indagini di matrice filosofica, nonostante l’improprietà di parlare di una metodologia univoca per quest’area. Riguardo al *sensu valutativo*, Gattullo opera una radicale demistificazione dei criteri istituzionali di validazione. Egli nega che la scientificità di una ricerca derivi da fattori estrinseci come l’essere stampata, l’essere prodotta in ambienti accademici o il titolo professionale di chi la conduce. Un criterio più oggettivo risiede nel rispetto di certe convenzioni o procedure, ma lo studioso avverte che il riconoscimento del valore scientifico è intrinsecamente un «fatto sociale, ed è come tale sempre suscettibile di errori e di revisioni» (ivi, p. 10) e soggetto al rischio di conformismo verso procedure sorpassate. In conclusione, Gattullo propone di rinunciare alla pretesa di attribuire per definizione il carattere di scientificità alla ricerca sui problemi educativi, preferendo concentrarsi sulla coerenza interna dei metodi e sulla loro capacità di condizionarsi reciprocamente per il progresso del sapere educativo.

L’utilità sociale della ricerca non può prescindere dalla non neutralità della ricerca scientifica e, per la specifica direzione relativa alle indagini empirico-sperimentali, Gattullo presenta a titolo esemplificativo alcuni possibili contenuti che possono essere indicativi in direzione di utilità sociale: da un lato

9 Gattullo si impegnò molto per la trasformazione dell’Istituto di Pedagogia della Facoltà di Magistero di Bologna in Istituto di Scienze dell’Educazione, che trovò applicazione il 1° giugno 1975.

ricerche che, mediante l'utilizzazione delle tecniche osservative condotte con procedure controllate, mettano in evidenza i limiti politici e didattico-organizzativi dell'attuale scuola italiana, da un altro lato ricerche che, mediante il compimento di veri esperimenti didattici, individuino strumenti e procedimenti capaci di superare i limiti esistenti.

La sperimentazione educativa, servendosi delle tecniche di indagine sue proprie, può far giustizia delle pseudoragioni pedagogiche o rivelare ignoranza e pregiudizi: come tale, essa se ne dimostra indipendente. Gattullo precisa che da questo punto di vista «è lecito sostenere non certo la neutralità in generale delle ricerche educative sperimentali, ma la possibilità che esse contribuiscano a liberare il discorso didattico da elementi estranei e sovrapposti, i quali servono di fatto, nella maggior parte dei casi, a intenti di sostanziale conservazione (nella scuola e pertanto nella società), o a scopi di velleitarismo didattico, rivoluzionario a parole ma conservatore anch'esso nei fatti» (ivi, p. 15).

La ricerca sperimentale richiede necessariamente una collaborazione tra gli insegnanti e gli esperti; deve configurarsi pertanto come un lavoro collegiale e democratico teso a trasformare il diritto formale all'istruzione in un diritto reale, inserendosi organicamente nel processo di rinnovamento democratico e strutturale della scuola italiana.

In questa fase, la maggior parte delle ricerche empiriche condotte da Gattullo, da solo o in collaborazione, concerne il rapporto tra condizionamenti sociali e risultati scolastici, come pure il rapporto tra previsione dei risultati e selezione o anche l'andamento della scolarizzazione e della selezione nella scuola italiana. Dati alla mano, egli mostra l'inconsistenza, l'arbitrarietà e la scarsa predittività delle valutazioni tradizionali. Inoltre, collega empiricamente i dati sulla scarsa attendibilità dei voti con quelli sulla disuguaglianza sociale, usando i risultati per denunciare la crisi di credibilità complessiva di una scuola che boccia in base alla classe sociale per legittimare e riprodurre le differenze sociali esistenti, nascondendosi dietro l'ideologia dei meriti e delle doti<sup>10</sup>. Anche la sua analisi di secondo livello basata sulle rilevazioni ISTAT per mettere in luce l'andamento della selezione scolastica italiana costituisce un rigoroso e sistematico riscontro empirico dei costrutti teorici e metodologici, svolgendo una funzione di «svelamento» dei meccanismi istituzionali<sup>11</sup>. Gattullo non si limita agli indicatori ISTAT dei tassi di regolarità, ma analizza anche le ricerche sulla regolarità scolastica e le raggruppa a seconda del metodo utilizzato per effettuare delle comparazioni non falsate e crea nuovi indicatori per poter calcolare i tassi di regolarità, di ritardo e di mancata frequenza o abbandono, rendendo espliciti tutti i passaggi e presentando dati rigorosi e nel contempo molto utili per un dibattito a livello sociale.

L'analisi e la valutazione di alcuni meccanismi di fondo della scuola italiana, della politica scolastica governativa e delle proposte di altre forze politiche vengono affrontati anche nei suoi corsi universitari, strutturati in forma seminariale approfondendo i poderosi volumi che meticolosamente Gattullo ha predisposto (Gattullo, 1972, 1973, 1975, 1978a). Nei corsi di aggiornamento<sup>12</sup>, concernenti il controllo scolastico, Gattullo e il suo gruppo coinvolgono gli insegnanti in esperienze di correzione di prove per metterne in rilievo da un lato la soggettività delle valutazioni, dall'altro le conseguenze negative da essa prodotta a causa del loro valore oggettivo – in quanto giuridico – a livello di comunicazione sociale, in particolare rispetto alle conseguenze della promozione e della bocciatura. Inoltre, continuano a essere proposti i test di apprendimento perché possono avere «un significato di rottura rispetto a certi schemi e a certi metodi che vedono nelle “natural” capacità di improvvisazione e di intuizione degli insegnanti la soluzione di ogni problema educativo» (Gattullo, 1976b, p. 247).

Un coerente riscontro empirico della rielaborazione epistemologica e politica di questa fase è costi-

10 Molte ricerche confluiscono in *Voti, test, schede* (Gattullo, 1978b), che rielabora un decennio di studi (1968–1978) fornendo solide evidenze a sostegno della sua impostazione teorica.

11 Si rinvia a Gattullo (1976a, 1976b, 1978c). Le analisi di secondo livello su dati ISTAT sulla selezione Gattullo le ha condotte fino al 1991 (Gattullo, Gattullo, 1984a, 1989a; 1991b).

12 Si rinvia a Gattullo, Genovese, Grandi, & Lodini (1972), ripubblicato in Gattullo (1978b) e a Gattullo, Giovannini, Grandi, & Lodini (1979).

tuito anche dall'indagine empirica tra gli insegnanti apparsa in volume col titolo *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, caratterizzata da una sorta di longitudinalità per le modalità di individuazione della popolazione e per le conseguenti caratteristiche del campione (Gattullo, Genovese, Giovannini, Grandi & Lodini, 1981). Essa è stata pensata sin dall'inizio come il frutto di un lavoro collettivo, in base alla convinzione condivisa sull'importanza del sedimentarsi di indirizzi di ricerca piuttosto che mettere in evidenza singole personalità. L'idea di fondo da cui moveva tale ricerca, elaborata nei primi anni Settanta<sup>13</sup>, era che – in un campione di insegnanti che si caratterizzava oltre che per la comune provenienza universitaria, anche per la giovane età media e soprattutto per le comuni nuove esperienze politiche – alcune tematiche, emerse nel contesto del Sessantotto soprattutto in forma politica, non potessero e non dovessero considerarsi solo come dati puramente ideologici, ma che essi potessero tradursi in capacità di riflessione più ampia e sostanziarsi in critiche dei tradizionali momenti e modelli di socializzazione scolastica e in modificazioni della pratica educativa. Si trattava dunque di fare una ricerca sugli insegnanti capace di individuare dei possibili e, allora, probabili elementi di mutamento e di novità. In tale indagine possiamo rilevare l'apertura tra la direzione educativa empirico-sperimentale e la sociologia dell'educazione, come pure la coerenza interna della ricerca con l'esplicitazione – nell'introduzione e nella ricca appendice metodologica comprensiva degli accorgimenti e delle procedure per l'analisi dei percorsi (causali) – delle scelte decisionali che presiedono alla costruzione della ricerca e che l'accompagnano in ogni fase. Per quanto concerne l'esposizione dei risultati, la loro presentazione è stata fatta anche in assenza di relazioni tra i blocchi delle variabili individuati<sup>14</sup>. Il volume consente pertanto una base documentata per discutere delle resistenze, delle inerzie, della tendenza alla conservazione dell'istituzione scolastica con cui si è dovuta scontrare la carica di rinnovamento di chi aveva vissuto l'esperienza politica collettiva del '68, come pure per riflettere sulla professionalità degli insegnanti, sui loro effettivi bisogni formativi e sui percorsi universitari idonei a farvi fronte.

A livello di politica scolastica, nella prima metà degli anni Settanta il dibattito era caratterizzato da una forte tensione tra la critica radicale alla scuola tradizionale (quale la teoria della “descolarizzazione” di Ivan Illich) e un atteggiamento di riformismo istituzionale. Nel 1974 venne approvata la legge sui Decreti Delegati, nei cui confronti Gattullo espresse una posizione decisamente critica, in quanto vi scorgeva una volontà politica volta a burocratizzare e limitare gli spazi di reale innovazione nella scuola. In particolare, relativamente al decreto delegato n. 419 sulla sperimentazione, la ricerca e l'aggiornamento, denuncia una «distinzione volutamente non chiara tra i due tipi di sperimentazione, metodologico-didattica e di ordinamenti e strutture», unita per di più a rigidi vincoli burocratici<sup>15</sup> (Gattullo, 1978b, p. 309). Le sue critiche – va tenuto presente – non sono dei pronunciamenti astratti, ma si basano su una organica impostazione teorica avvalorata da dati empirici.

Nella seconda metà degli anni Settanta, contrassegnata da un contesto politico di forte conflittualità sociale noto come gli “anni di piombo” e da un intenso dibattito nella sinistra italiana sull'uso della violenza<sup>16</sup>, l'attenzione di Gattullo – allora direttore dell'Istituto di Scienze dell'Educazione – si concentra sul dibattito della riforma dell'università, che verrà approvata nel 1980. Egli è sempre più convinto della necessità di un'adeguata formazione universitaria degli insegnanti perché siano in grado di far fronte alle inerzie istituzionali contribuendo così a trasformare la scuola di massa in una scuola di qualità per tutti.

13 Il volume (1981) presenta una ricerca pianificata nel 1973 e condotta nel 1974 tra i laureati; gli autori sottolineano che il valore di un'indagine non dipende dalla sua novità, ma dalla sua rilevanza, mettendo in guardia dai rischi delle mode culturali (Gattullo et al., 1981, pp. 17-18).

14 In base alla motivazione che se è utile sapere con quali fattori una caratteristica è collegata, lo è altrettanto verificare la mancanza di tali legami.

15 Gattullo esprime diffidenza verso l'affidamento dell'aggiornamento agli ispettori, ritenuti legati a logiche gerarchiche, e definisce gli IRRSAE «organismi “fantasma”», privi di risorse adeguate.

16 Rinviando per un approfondimento a Genovese (1992).

### 1.5 *Un'ulteriore estensione della riflessione dal livello micro a quello macro*

Gli anni Ottanta si aprono con l'approvazione del D.P.R. n. 382 dell'11 luglio 1980 che, in ambito universitario, prevede la sperimentazione organizzativa e didattica, la creazione di strutture dipartimentali per la ricerca, l'istituzione del dottorato di ricerca come terzo livello di formazione superiore – anche in forma consortile – e la promozione di centri interdipartimentali di collaborazione scientifica. Gattullo è membro della commissione dell'Ateneo bolognese per la sperimentazione organizzativa e didattica, si impegna per la trasformazione dell'Istituto che dirige in Dipartimento – avvenuta nel 1983 – ed è cofondatore, con Visalberghi e altri docenti, di un dottorato consortile con due indirizzi: Sperimentazione didattica e Rilevazione su grandi campioni, avviato nell'anno accademico 1983-84. È inoltre promotore, presso l'Ateneo bolognese, del Centro interdipartimentale per la ricerca educativa (CIRE). Tali incarichi testimoniano non solo la partecipazione ai meccanismi istituzionali, ma anche l'esigenza di sottoporre a verifica sperimentale i progetti innovativi.

Il presupposto metodologico di fondo è che «si sperimenta solo quel che appare fattibile e valido fin dall'inizio» (Gattullo, 1986, p. 4): la legge istitutiva dei dipartimenti non è vista come un semplice atto normativo, ma come il riconoscimento implicito della plausibilità dell'ipotesi, ovvero il vantaggio derivante dall'unificazione – in strutture multidisciplinari – di settori di ricerca e insegnamento prima frammentati.

Sul piano metodologico, Gattullo adotta un'analisi quantitativa estremamente cauta: esaminando i dati del 1984, che mostravano l'adesione del 58% delle università, avverte che un'analisi superficiale può essere fuorviante se non si isolano le variabili interferenti. Distingue inoltre tra verifica politica – valutazione del consenso sociale sull'opportunità della riforma – e verifica tecnica, di competenza esclusiva degli esperti. Coerentemente con la sua impostazione democratica, sottolinea che la sperimentazione dipartimentale non è stata imposta dall'alto, ma affidata al consenso dei docenti, privilegiando iniziative periferiche rispetto a schemi centralizzati.

In tale distinzione ritroviamo la concettualizzazione della decisione nell'ambito della sperimentazione: essa è compiuta proprio per avere elementi razionali per decidere; le decisioni

«non sono però fatti scientifici, che i risultati della verifica siano da soli sufficienti a determinare. Le decisioni sono fatti politici, in senso lato, che non tengono conto soltanto dei risultati delle sperimentazioni, se esse ci sono state, ma prendono in considerazione anche un insieme, spesso eterogeneo, di fattori e di criteri» (Gattullo, 1984b, p. 65).

Sul piano della governance, attribuisce al Senato Accademico una funzione di filtro critico tra le commissioni tecniche e gli organi amministrativi, garantendo che la sperimentazione sia valutata secondo criteri di validità scientifica; solleva tuttavia dubbi sull'accentramento burocratico, sostenendo che l'efficacia della verifica dipende dalla precisione dei controlli affidati a commissioni specialistiche, non dalla quantità di organi coinvolti.

A proposito della sperimentazione didattica, Gattullo denuncia il fatto che «innovazioni, cambiamenti, aggiustamenti, modifiche purchessia del normale andamento della vita didattica diventano fatti equivalenti a sperimentazioni» (Gattullo, 1986, p. 92). Analizzando le sperimentazioni per la formazione universitaria dei maestri elementari – piani di studio liberi nei corsi di laurea in Pedagogia (Bologna 1982 e Bari 1977) e corso di laurea in Scienze umane per la scuola primaria (Trieste 1976) –, osserva come le differenze inizialmente notevoli si siano attenuate nelle versioni rivedute del 1983-84, mostrando attraverso un apparato tabellare la convergenza verso curricula universitari specifici e strutturati.

La riflessione sulla sperimentazione universitaria si intreccia con una più ampia problematizzazione delle innovazioni negli altri ordini di scuola: «le innovazioni di ordinamenti e strutture sono impossibili in via sperimentale, oggi, nell'università; sono invece possibili negli altri ordini di scuola, ma per queste è previsto l'itinerario amministrativo che bisogna seguire per ottenere le autorizzazioni e gli eventuali finanziamenti» (Gattullo, 1986, p. 94). A questa asimmetria normativa si aggiunge una lacuna strutturale: manca, nell'ordinamento universitario italiano, una normativa che sancisca ambiti, possibilità,

limiti e controlli riguardanti “sperimentazioni” di ordinamenti e strutture (Gattullo, 1991a). Ne consegue la denuncia contro le prassi del Ministero della Pubblica Istruzione: in Italia le innovazioni nella scuola si tentano senza controllo scientifico, usando abusivamente la parola «sperimentazione» per legittimare riforme prive di gruppi di confronto, variabili controllate e rigore procedurale.

Se la riflessione sulla sperimentazione strutturale costituisce il primo asse della produzione di Gattullo negli anni Ottanta, il secondo è rappresentato dal proseguimento delle ricerche empiriche su dati di sistema (Gattullo, 1984a, 1989b, 1991b). Gattullo sceglie il termine selezione e rifiuta dispersione, in quanto quest’ultimo «non evoca conflitti» e scarica la responsabilità del fallimento sull’alunno o sulla famiglia; aggiunge che «se i cambiamenti nella scuola non vengono, ci si può accontentare di cambiare le parole» (Gattullo, 1990a, p. 549). Il rigore del metodo è dunque anche rigore semantico: la scelta delle categorie concettuali incide direttamente sulla possibilità di interpretare i dati e di orientare le decisioni.

Gattullo non accetta passivamente i dati ufficiali, ma li trasforma in strumenti conoscitivi robusti attraverso una rielaborazione di secondo livello, rendendo visibili fenomeni che le fonti ufficiali tendono a occultare. L’analisi diacronica su oltre trent’anni mostra come il ritardo scolastico costituisca l’antica-mera sistemica dell’abbandono: la scuola trattiene gli studenti attraverso le ripetenze, ma questa permanenza si traduce frequentemente in un’espulsione differita, rendendo la selezione un processo graduale inscritto nel funzionamento ordinario dell’istituzione. A tal fine, utilizza stime sulla popolazione residente per far emergere la quota dei non scolarizzati e sviluppa una classificazione delle posizioni scolastiche in quattro strati – anticipo, regolarità, ritardo e abbandono –, disaggregando sistematicamente le variabili rispetto al genere e alla classe sociale.

Il dato statistico non è assunto come fine della ricerca, ma come dispositivo euristico per inferire strutture latenti e costruire modelli esplicativi, con una funzione critica che emerge nella capacità di falsificare interpretazioni ideologiche diffuse e di alimentare un dibattito capace di contribuire ai processi trasformativi in direzione democratica.

Negli anni Ottanta, inoltre, Gattullo contribuisce in maniera determinante alla progettazione e costruzione di curricula formativi per la formazione universitaria degli insegnanti, nei quali la solida preparazione nelle Scienze dell’educazione deve integrarsi con le didattiche disciplinari, con esperienze laboratoriali e di tirocinio. L’impostazione del manuale di docimologia del 1989 è costituita da una parte generale comune e da contributi degli esperti di didattica disciplinare (Gattullo & Giovannini, 1989). Nel contempo, conduce un’indagine empirica sulla formazione degli insegnanti (Gattullo, 1990) e partecipa alla prima indagine IARD (Gattullo, 1992).

Mario Gattullo non ha soltanto contribuito in maniera determinante al progetto di Scuola di Specializzazione all’Insegnamento Secondario presentato in un Convegno nazionale a Bologna nell’ottobre 1990 e al coordinamento per i lavori concretizzati in un complesso documento per la formazione universitaria degli insegnanti della scuola dell’infanzia e della scuola elementare dopo l’approvazione della legge 341, pubblicato nel numero di Scuola e Città a lui dedicato. A livello nazionale non si possono infatti mettere in secondo piano il suo impegno e il suo fattivo apporto al confronto sulla situazione e sulle prospettive delle discipline pedagogiche nelle università italiane, nonché sui luoghi e sulle strutture organizzative della ricerca pedagogica che hanno determinato la fondazione nel 1989 della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), di cui è stato il primo Presidente.

### *1.6 La de-costruzione del mito: non c’è qualità senza quantità*

Il Dottorato di Pedagogia sperimentale di Roma ha costituito luogo di confronto aperto e vivace sull’impostazione metodologica tra i componenti del Collegio docenti<sup>17</sup>. Uno delle dicotomie più radicate

17 Mi permetto di rinviare a Giovannini (2000), contributo incentrato sul confronto a livello di metodologia della ricerca nel dottorato consortile.

nel dibattito pedagogico è identificabile nel rapporto quantità-qualità nella ricerca educativa, che Gattullo affronta in modo sistematico, giungendo a una conclusione epistemologica di notevole rilievo: ogni ricorso alla categoria del qualitativo implica di fatto l'utilizzo di procedure di tipo quantitativo (Gattullo, 1989b).

La dimostrazione muove dall'analisi di locuzioni correnti come *qualità della vita e qualità dell'istruzione*: qualsiasi confronto tra qualità diverse «non fa altro che proporre una graduatoria» (ivi, p. 158), poiché richiede di «"guardare dentro" l'una e l'altra, cioè di analizzarne le componenti» (ibidem) attraverso parametri quantitativi. Lo stesso vale per i confronti tra sistemi di istruzione, che «avranno per oggetto sempre dati di natura quantitativa: tassi di scolarizzazione, di regolarità, di ritardo; maggiore o minore durata dell'obbligo scolastico; maggiore o minore apertura verso l'alto del sistema stesso» (ivi, p. 159).

La dimostrazione prosegue con lo smontaggio di tre strumenti – il tema, l'interrogazione e l'osservazione degli alunni – scelti proprio perché «più difficilmente di altre mostrano la natura quantitativa dei loro risultati» (ibidem). Anche in questi casi le operazioni «sono compiute in funzione di scelte e di procedure che all'apparenza si caratterizzano come qualitative, ma che, a guardar bene, implicano l'uso di meccanismi di tipo quantitativo» (ivi, p. 160).

Il confronto critico avviene con un saggio di Lumbelli (Lumbelli, 1984), componente a sua volta del Collegio docenti del medesimo dottorato, nel quale vengono sottolineati due fondamentali tipi di accezione in cui viene usato l'aggettivo qualitativo: uno esplorativo e uno alternativo ai metodi quantitativi. In proposito, Gattullo avanza una perplessità di fondo: anche la scelta delle categorie «*più* adeguati e *più* congruenti» non implica forse «l'utilizzazione di operazioni o meccanismi di tipo quantitativo?» (ivi, p. 161).

La conclusione è netta e antiriduzionista al tempo stesso: «le qualità, se esistono, sono da noi conoscibili soltanto mediante l'utilizzazione di procedure e categorie di tipo quantitativo» (ivi, p. 162), donde la proposta di espungere dal linguaggio pedagogico ogni riferimento alla qualità, poiché «riferirsi alla qualità finisce col comportare solo confusione» (ibidem) – confusione aggravata dalla sovrapposizione tra la contrapposizione del linguaggio comune, in cui la qualità gode di un vantaggio assoluto, e quella metodologica, con il risultato che «molti credono che la ricerca cosiddetta qualitativa sia... qualitativamente migliore di quella quantitativa» (ibidem). Tale conclusione non implica tuttavia alcun riduzionismo: la statistica indica se una differenza è significativa, ma non se essa sia rilevante, poiché inferenza e attribuzione di senso spettano sempre al giudizio critico del ricercatore.

### Una non conclusione: un'eredità aperta

L'analisi condotta nelle pagine precedenti ha cercato di restituire l'approccio teorico e metodologico di Mario Gattullo nella sua complessità, seguendo la traiettoria di progressiva elaborazione che lo caratterizza dagli anni Sessanta all'inizio degli anni Novanta. Da questa analisi emerge che la sua riflessione non procede per giustapposizione di interessi eterogenei né per rotture che annullano le acquisizioni precedenti: ogni nuova tappa – la legittimazione epistemologica della pedagogia sperimentale, la ridefinizione politico-critica della ricerca educativa, l'estensione alla sperimentazione strutturale, la de-strutturazione della dicotomia quantitativo-qualitativo – rielabora le precedenti mantenendo ferma un'architettura logico-epistemologica coerente, in cui il rigore del controllo empirico e la consapevolezza dei limiti dell'inferenza non sono separabili.

I concetti che attraversano questa traiettoria – la distinzione tra misurazione e valutazione, il rigore semantico come atto epistemologico, l'impossibilità di sottoporre a verifica sperimentale i fini educativi, la non neutralità della ricerca, la funzione strumentale e non autosufficiente della statistica – non costituiscono un catalogo di contributi indipendenti. Essi sono, piuttosto, le espressioni di un unico orientamento di fondo: quello di una ricerca empirica che, proprio perché consapevole dei propri presupposti

e dei propri limiti, può svolgere una funzione critica nei confronti delle forme educative e istituzionali che analizza.

Come si è cercato di mostrare, le categorie elaborate da Gattullo mantengono una rilevanza che non è semplicemente storica. In un contesto in cui la crescente disponibilità di dati tende a far coincidere la produzione di misure con la formulazione del giudizio, e in cui il termine sperimentazione viene spesso utilizzato per legittimare innovazioni prive di controllo scientifico – una tendenza che Gattullo aveva già denunciato con precisione negli anni Ottanta –, la distinzione tra misurazione e valutazione continua a svolgere una funzione epistemologica di presidio: ricorda che la disponibilità di dati non elimina il problema dei criteri, e che la produzione di misure non sostituisce la responsabilità del giudizio.

Le tensioni che questo paradigma incontra nel confronto con le prospettive fenomenologiche e costruttiviste non ne indicano l'obsolescenza, ma le condizioni di un ulteriore sviluppo teorico. La distinzione tra misurazione e valutazione può essere reinterpretata, in questo confronto, come distinzione regolativa piuttosto che come separazione effettiva: non due momenti puri e realmente indipendenti, ma una strategia metodologica per rendere visibili e discutibili le componenti interpretative implicite nel processo di ricerca. In questa prospettiva, l'architettura logico-epistemologica di Gattullo non viene superata, ma può essere riletta come punto di partenza per una concezione della valutazione come pratica inferenziale e argomentativa, in cui rigore empirico e consapevolezza epistemologica si condizionano reciprocamente.

È in questa direzione che la presentazione dell'approccio di Mario Gattullo, per come è stata strutturata nel presente contributo, intende porsi come dispositivo analitico per i giovani ricercatori: non per proporre un modello da applicare, ma per offrire un esempio di come rigore scientifico, consapevolezza della non neutralità della ricerca e impegno per la trasformazione del sistema educativo possano comporsi in una prospettiva unitaria e coerente.

## Riferimenti bibliografici

- Bertin, G. M. (1992). Mario Gattullo ai suoi esordi. Studente di filosofia e assistente di pedagogia. Una testimonianza. *Scuola e Città*, XLIII (3), 100-106.
- Canevaro, A. (1992). Per Mario Gattullo. *Scuola e Città*, XLIII, 3, 98-99.
- Gattullo, M. (1963a). *Controllo scolastico e prove oggettive di profitto*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Gattullo, M. (1963b). Le prove oggettive di profitto negli esami universitari. *I problemi della Pedagogia*, IX, 4, 730-761.
- Gattullo, M. (1964). *Dispense del corso di esercitazioni. Pedagogia Sperimentale. a.a. 1963-64*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria Ed.
- Gattullo, M. (1967). *Didattica e Docimologia. Misurazione e valutazione nella Scuola*. Roma: Armando. [Riedito nel 1968 ampliato di 10 pp].
- Gattullo, M. (1968). Esami, contestazione e controlli seminariali. *Scuola e Città*, XIX, 9, 449-460 [riedito in forma ridotta lo stesso anno in *Riforma della scuola*, 11, pp. 13-16].
- Gattullo, M. (1970). Osservazioni sulla ricerca pedagogica oggi in Italia. *I problemi della Pedagogia*, XVI, 1, 167-175.
- Gattullo, M. (a cura di) (1972, 1973, 1975). *Documenti sulla scuola*. (Vol. 3). Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Gattullo, M. (1976a). Voti, previsioni scolastiche e selezione nella scuola dell'obbligo. *Inchiesta*, VI, 21, 69-73.
- Gattullo, M. (1976b). L'andamento della selezione scolastica italiana. *Inchiesta*, VI, 23, 52-60.
- Gattullo, M. (a cura di) (1978a). *Problemi di politica scolastica. Documenti e analisi*. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Gattullo, M. (1978b). *Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1978c). La valutazione nei provvedimenti e nelle proposte di riforma della scuola dal 1968 al 1976. In M. Gattullo, *Voti, test, schede. Ricerche sulla valutazione scolastica* (pp. 265-325). Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1984a). Scolarizzazione e selezione in Italia. Analisi diacronica delle indagini speciali ISTAT. *Scuola e Città*, 3, 101-107.

- Gattullo M.(1984b). Sperimentare e decidere. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 49-69). Milano: FrancoAngeli.
- Gattullo, M. (1986). *Quale università? Proposte per il cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gattullo, M. (1988a). Gli insegnanti di fronte al Sessantotto e alla sua eredità. *Annali della Pubblica Istruzione*. XXXIV, 4-5, 548-563.
- Gattullo, M. (1988b). La valutazione della sperimentazione. In M.L. Giovannini (a cura di), *La valutazione delle innovazioni nella scuola* (pp. 105-111). Bologna: Cappelli.
- Gattullo, M. (1989a). Informazioni di stock, di flusso e di esito nei repertori della scuola. In V. Vertecchi (a cura di), *Valutazione e qualità degli studi*. Napoli: Tecnodid.
- Gattullo, M. (1989b). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. *Scuola e Città*, 40(4), 158-162. Ristampato in V. Telmon & G. Balduzzi (Eds.) (1990), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: Le voci di un recente incontro* (pp. 239-248). Bologna: CLUEB.
- Gattullo, M. (1990a). Una ricerca empirica sugli insegnanti. Dati di sfondo di un'inchiesta in provincia di Bologna. *Scuola e Città*, 2, 57-66.
- Gattullo, M. (1990b). Recensione a G. de Landsheere. Storia della Pedagogia sperimentale. Cento anni di ricerca educativa nel mondo. *Riforma della scuola*, 2-3, 74-75.
- Gattullo, M. (1991a). *Questioni di politica scolastica*. Bologna: CLUEB.
- Gattullo, M. (1991b). La selezione scolastica in Italia dalle elementari alle medie superiori. Le indagini speciali dell'Istat sulla distribuzione per età della popolazione scolastica. In M. Gattullo, *Questioni attuali di politica scolastica* (pp. 109-139). Bologna: CLUEB.
- Gattullo, M. (1992). La pratica didattica, la formazione e l'aggiornamento. In A. Cavalli (a cura di), *Insegnare oggi* (pp. 121-180). Bologna: Il Mulino.
- Gattullo, M., Genovese, A., Grandi, G., & Lodini, E. (1972). Sull'aggiornamento degli insegnanti. *Scuola e Città*, 12, 525-532.
- Gattullo, M., Genovese, A., Giovannini, M.L., Grandi, G., & Lodini, E. (1981). *Dal Sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*. Bologna: Il Mulino.
- Gattullo, M., Giovannini, M.L., Grandi, G., & Lodini, E. (1979). Gli insegnanti e l'aggiornamento. Esperienze e considerazioni. *Scuola e Città*, 4, 160-167.
- Gattullo, M., & Giovannini, M.L. (1989). *Misurare e valutare l'apprendimento nella scuola media*. Milano: Bruno Mondadori.
- Gattullo, M., Lodini, E., & Panizza, S. (1970). *Educazione e ricerca sperimentale. Problemi e metodi. Dispense dell'a.a. 1969-1970*. Fascicolo I. Bologna: Cooperativa Libreria Universitaria.
- Genovese, A. (1992). Mario Gattullo: la politica scolastica fra contestazione e progetto. *Scuola e Città*, XLIII, 3, 112-117.
- Giovannini, M.L. (1992). Mario Gattullo e la "valutazione scolastica". Usi rigorosi e coordinati per un sistema scolastico più equo. *Scuola e Città*, XLIII, 3, 117-122.
- Giovannini, M.L. (2022). Visalberghi e il confronto sulla metodologia della ricerca nel dottorato consortile di "Pedagogia sperimentale". In G. Benvenuto (a cura di), *Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale* (pp. 25-47). Roma: Sapienza Università Editrice.
- Lodini, E. (1992). Mario Gattullo e la formazione degli insegnanti: il passo decisivo per riformare la scuola. *Scuola e Città*, XLIII, 3, 107-111.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi e B. Bertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.

# Luigi Calonghi: ricerca rigorosa e formazione degli insegnanti

## Luigi Calonghi: Rigorous Research and Teacher Training

Cristina Coggi  
*Università di Torino*

### 1. Cenni biografici: una vita per l'educazione

#### 1.1 Esperienza educativa e scolastica

Luigi Calonghi nasce a S. Bassano (Cremona) il 3.8.1921, nella Cascina Busca, in una famiglia contadina unita, piena di calore e attenta ai valori educativi. Diceva spesso: “Ho attinto molto alla serenità dei primi anni, trascorsi in una comunità semplice, ma ricca, saggia, amorevole. La mia infanzia mi ha messo il sole dentro per tutta la vita!” Nella campagna cremonese l'accesso alla scuola esige sacrificio ai bambini dell'epoca: frequentare, abitando in Busca, significava per il piccolo percorrere ogni giorno 8 km a piedi. La conquista della cultura, con tanti compagni (30) risultava però appassionante, grazie ad una maestra eccellente, M. D'Amico, medaglia d'oro della Pubblica Istruzione. I suoi genitori non si preoccupavano dei voti, ma chiedevano al bambino di raccontare quello che aveva appreso in classe, valorizzavano la cultura e lo incoraggiavano a leggere a voce alta nella stalla, quando si riunivano con i vicini a spannocchiare e a dire il rosario. In quarta elementare il cambiamento di insegnante provoca un incidente di percorso: la nuova maestra dice che Luigi è negato in italiano. Lui è un po' schivo, non ama fare confidenze agli estranei e ha una prosa essenziale nei temi. La maestra lo rimanda e lui, invece di presentarsi all'esame a settembre, va per i campi, con l'esito della bocciatura e la decisione dei genitori di inviarlo a studiare al collegio salesiano Rota di Chiari (Bs). Viene accolto così nell'istituto e iscritto nella scuola pubblica, dove conclude in un anno il primo ciclo di studi. Prosegue positivamente nel ginnasio. Il contesto, organizzato secondo il modello pedagogico di D. Bosco è coinvolgente, favorisce l'apprendimento, la socializzazione, la maturazione personale e orienta alle scelte di vita. L'assistente D. Comini è un modello di educatore, nell'ascolto e nella responsabilizzazione dei ragazzi. Calonghi entra a 13 anni nell'aspirantato salesiano. Conseguisce la maturità classica, appassionandosi al latino e alla filosofia. Nel 38/39 avvia la sua formazione universitaria in filosofia presso lo Studentato Filosofico di Torino Rebaudengo, divenuto poi Pontificio Ateneo Salesiano. Da studente in filosofia incontra tra gli altri D. Gemmellaro, che lo appassiona a J. Maritain e stimola il dibattito filosofico, invitando periodicamente a lezione i filosofi contemporanei. La tesi in filosofia (1943, *magna cum laude*) sul concetto di scienza e le caratteristiche del conoscere scientifico secondo il filosofo medioevale Ugo da S. Vittore, viene pubblicata, in forma ridotta. A questa seguirà la tesi dottorale, discussa nel '46 (Calonghi, 1956c). Durante la seconda guerra mondiale è impegnato come assistente (educatore in tirocinio) con i ragazzi dei collegi salesiani prima a Nave poi a Pavone Mella (BS). All'inizio incontra difficoltà con adolescenti tanto diversi tra loro, tra i continui rischi (fame, freddo, paura...) del tempo di guerra. Poi impara a conoscere i ragazzi, ad accoglierli, a guidarli, a sostenerli e diventa la figura educativa di riferimento. Motiva i giovani all'attualità, commentando gli eventi, li incoraggia, li protegge dai pericoli, cercando di dare loro continuità nelle esperienze di vita (rischia il mitragliamento, mentre va in bicicletta ad iscriversi gli

studenti agli esami), li accompagna nella crescita, favorisce gli apprendimenti nell'aula studio e nel gioco di squadra in cortile. Al termine del conflitto mondiale, Calonghi riprende i libri di teologia, consegue la licenza nel '49, e riceve l'ordinazione. Nel primo dopoguerra nell'università salesiana viene progettato l'avvio di un nuovo indirizzo di studi, a carattere pedagogico, ed emerge così la necessità di individuare salesiani promettenti, per formarli in vista di un impegno accademico successivo. Luigi Calonghi viene inviato all'Università di Lovanio, in Belgio, nell'ottobre '49 con P.G. Grasso. Nel corso di laurea in psicopedagogia incontra studiosi famosi: tra gli altri Nuttin, Fauville, Michotte, Buyse. Segue con interesse le lezioni di R. Buyse, fondatore della pedagogia sperimentale in Europa, ne apprezza l'approccio empirico e l'attenzione alla formazione degli insegnanti, sviluppata in un clima di attivismo. Studia con cura l'*expérimentation en pédagogie*, integrata dagli approfondimenti qualitativi, ripresi da Binet e Claparède, come l'utilizzo della *riflessione parlata*. Per contribuire alle spese degli studi all'estero traduce una vita di D. Bosco a fumetti e un volume di Nuttin. Nel tempo libero si occupa dei minatori italiani migrati e delle loro famiglie, sensibilizzandosi ai loro innumerevoli problemi. Calonghi supera 43 esami in due anni di corso e si laurea nel 1951 in psicopedagogia con Buyse, riportando un giudizio di eccellenza ("*avec la grande distinction*").

### 1.2 Insegnamento universitario, ruoli istituzionali, attività di ricerca e formazione

Tornato in Italia, nel 1951, a trent'anni, inizia l'insegnamento universitario nel Pontificio Ateneo Salesiano di Torino e allarga l'esperienza pedagogica iniziata durante la guerra. Mentre avvia i primi corsi accademici, viene inviato infatti dai superiori al Lombroso, istituto di correzione minorile, per mettere alla prova la sua vocazione educativa e verificare se, in prospettiva, l'istituzione può essere ripensata e assunta sotto la responsabilità dei salesiani. Impiega al Lombroso tutto il tempo libero dall'Università, dedicandosi ai ragazzi reclusi con empatia e speranza. Di molti è stato l'educatore, il padre, ne ha seguito i primi passi sulla via del riscatto umano e del reinserimento sociale. Contro l'ottimismo delle politiche contemporanee, sostiene la convinzione che l'istituzionalizzazione coatta non offra garanzie di rieducazione ed integrazione. Evidenzia invece la necessità di educatori formati che, approfondendo la conoscenza dei ragazzi e dando loro fiducia e sostegno educativo, ne possano far emergere le potenzialità di riuscita, invece di rinchiuderli come usignoli in detenzione (Calonghi & Grasso, 1952; Calonghi, 1954; Calonghi, 1956b). Nell'Università Salesiana tiene i primi corsi di Test, di Statistica e Metodologia della ricerca. Predispose per gli studenti diverse dispense, che diventano presto i primi volumi di pedagogia sperimentale e docimologia (Calonghi, 1956a; Calonghi 1961a; Calonghi 1961b). Avvia in parallelo la ricerca empirica in ambito catechetico e disciplinare, valida prove strutturate o oggettive e determina le norme di reattivi per la diagnosi scolastica, come il test di intelligenza Otis, allo scopo di approfondire la conoscenza dell'alunno e i fattori connessi al suo profitto. Nella convinzione che la fondazione di una Facoltà di Scienze dell'Educazione potesse incarnare pienamente la missione educativa salesiana, si è impegnato, con un piccolo gruppo a costituirne l'organico, ad avviarne e moltiplicare le iniziative. In particolare ha contribuito a fondare, nel 1954, la rivista *Orientamenti Pedagogici* che è divenuta rapidamente un riferimento scientifico importante in ambito pedagogico, psicologico e sociologico. Nel 1952 è nominato Professore incaricato di Metodologia della ricerca e cinque anni dopo professore ordinario (a 36 anni). Ha conservato lo stesso insegnamento con passione, anche dopo il trasferimento nel 1965 dell'Ateneo Salesiano a Roma, fino al 1995. Nella Capitale, riscontrando l'esigenza di una formazione sistematica in psicologia di educatori e insegnanti, attiva un Corso di Specializzazione in Psicologia, precursore del Corso di laurea, istituito più tardi nelle università statali, a Roma e a Padova, a partire dal '71. Alcuni allievi del corso (C. Pontecorvo, L. Boncori, F. Montuschi) diventeranno più tardi docenti dell'Università La Sapienza. Calonghi assume invece per molti anni responsabilità istituzionali all'interno dell'Università Salesiana (UPS): per dieci anni è Direttore dell'Istituto di Didattica; nel 1966 è nominato Preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione e due anni dopo Rettore, nel triennio della contestazione studentesca (1968-1971) e in parallelo anche Preside (68-75) dell'Istituto di Alta Latinità.

Pur con molti impegni nell'Università Salesiana, ritiene progressivamente importante dedicarsi alla ricerca teorica ed empirica sui problemi emergenti a livello nazionale, relativi alla valutazione scolastica e alle trasformazioni del sistema di istruzione obbligatoria, diventato più aperto alle fasce deboli. Nel 1975 concorre ad un bando per l'organico universitario statale di prima fascia e diviene Professore di Didattica Generale presso l'Università di Torino. Attento alle esigenze della scuola, in quegli anni in rapido mutamento, apre i corsi universitari, una volta al mese, agli insegnanti per la loro formazione in servizio e attiva diversi corsi di aggiornamento. L'attenzione ai docenti viene valorizzata dalle istituzioni. Numerose le collaborazioni istituzionali a cui è stato invitato: ha contribuito in varie direzioni al rinnovamento della scuola, dell'obbligo ma anche superiore, promuovendo e partecipando come relatore a corsi, convegni, commissioni tecniche del Ministero della Pubblica Istruzione (Ministri Malfatti, Falcucci, Mattarella); ha collaborato con indicazioni pedagogiche, come consulente di enti a favore di bambini disabili (Presidente Saragat). Particolare impegno ha dedicato, dal 1977 al 1995, alla messa a punto della scheda di valutazione per la scuola media prevista dalla legge 517 del 4 agosto 77, promuovendo un modello di valutazione formativa che ha incontrato iniziali difficoltà, non solo operative, nei docenti italiani, ma che rispondeva alle istanze avanzate di ricerca a livello internazionale. Molto tempo ha dedicato, per anni, all'aggiornamento degli insegnanti connesso alla attuazione della legge 517, fortemente innovativa rispetto un contesto scolastico spesso impreparato. Per affrontare sistematicamente le problematiche dell'attuazione della legge, che introduceva le strategie di programmazione nella didattica, l'inclusione in classe degli alunni disabili e modalità di attestazione dei progressi degli alunni di tipo descrittivo, ha diretto, dal 1985 al 1994, una ricerca azione istituzionale, per l'elaborazione di un nuovo modello di scheda, con 2000 scuole medie del territorio nazionale, coordinando in parallelo (tra il 1989/92) la formazione a cascata di Ispettori, Presidi, insegnanti in tutte le regioni. L'esito formale del lavoro è stato l'adozione, a livello nazionale, nella scuola media di un nuovo strumento certificativo. La preoccupazione dello sviluppo della ricerca didattico-educativa, della sua diffusione, documentazione e fruizione da parte degli insegnanti lo ha indotto, in parallelo, tra gli anni 1980 e 1990, a partecipare ed animare due progetti a livello Nazionale: 1) a partire dal 1980 ha contribuito, presso la BDP di Firenze (attuale INDIRE), alla costituzione della Banca dati della ricerca Italiana (sul modello dell'ERIC americano); 2) ha collaborato poi alla messa a punto del Thesaurus Europeo dell'educazione, multilingue, per l'indicizzazione e la ricerca dei documenti (Progetto bibliografico). In questo ambito ha diretto per anni la Clearing House per la selezione e trattamento dei documenti sulla ricerca educativa. Nell'80 è stato nominato anche Presidente dell'IRRSAE Piemonte (Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e aggiornamento Educativi) da poco avviato, per lo sviluppo di progetti di innovazione e ricerca in ambito scolastico e per la formazione in servizio degli insegnanti. Poco è stato però il tempo disponibile per l'ulteriore incarico nel territorio piemontese. Sensibilizzato infatti dal Direttore Mazzetti sull'importanza di introdurre alle problematiche della valutazione e della ricerca empirica anche gli studenti dell'Italia meridionale, il 1 novembre 1980 L. Calonghi si è trasferito all'Università di Salerno, appassionando studenti e colleghi alle tematiche dei suoi studi. Dopo un triennio di impegno intenso, sollecitato anche dagli incarichi Ministeriali, è stato indotto a unificare le attività universitarie a Roma, assumendo la cattedra di Didattica all'Università "La Sapienza", e entrando a far parte del Dottorato Consortile di Pedagogia sperimentale (con A. Visalberghi, E. Becchi, L. Giovannini). Dirigerà in seguito, negli anni 90, il Dottorato di Ricerca della Facoltà di Magistero e il corso di Didattica a distanza per la formazione degli insegnanti. Per rispondere poi 'all'urgenza di ricerca didattica', per farne progredire la qualità e proporla come disciplina nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti, nel 1992 Calonghi promuove la fondazione della SIRD (Società Italiana di ricerca Didattica) di cui è stato anche il primo Presidente. Tra gli impegni accademici colloca brevi periodi di studio e ricerca a Parigi, a Londra e a Ginevra, e la partecipazione sistematica a convegni, promossi da associazioni internazionali come l'ADMEE, l'ATEE, o da Società internazionali di Psicologia. Nel 95 è stato nominato docente Emerito. La produzione scientifica è molto ampia, caratterizzata da mediane elevate, che attestano la sua passione per la ricerca e la sensibilità verso i problemi della scuola e degli insegnanti, specie ai primi livelli scolastici. Luigi Calonghi è stato autore fecondo di molte opere, anche in collaborazione. Si possono ricor-

dare 52 volumi, 66 contributi in volume, 178 articoli, 11 Rapporti di ricerca realizzati per il Ministero della Pubblica Istruzione, il Ministro del Lavoro, il Centro Didattico Nazionale. Dalla ricerca didattica ha tratto anche i criteri per la stesura di libri di testo destinati alla scuola d'obbligo, in particolare elementare. Associa, alla stesura, insegnanti esperti e motivati di vari ordini e gradi. Tra le sue opere si trovano: quarantuno libri di lettura e sussidiari per la scuola primaria, 8 testi per la scuola media, 25 Quaderni per il recupero-sviluppo degli alunni in difficoltà<sup>1</sup>. La sua opera di studioso, di docente impegnato nel promuovere innovazioni istituzionali è stata più volte premiata. Ricordiamo tra gli altri i premi attribuitigli dalla Associazione Nazionale di Orientamento e dall'Accademia della Crusca.

## 2. Ricerca rigorosa e formazione degli insegnanti: quali apporti?

L. Calonghi, fin dall'inizio (dalla stesura del primo libro, *Test e esperimenti*) era consapevole della complessità dello studio dell'azione educativa e della varietà degli approcci possibili (filosofico, storico, psicologico, pedagogico...). Intuiva però che la metodologia della ricerca positivo sperimentale in educazione offre la possibilità di costruire conoscenze verificate, in grado di orientare le scelte di operatori ed insegnanti, consente di accertare l'efficacia delle azioni intraprese per effettuare correttivi, di migliorare la qualità dell'azione didattica educativa, di innovare controllando i risultati. In questa prospettiva ha sostenuto l'importanza della ricerca empirica, ne ha attuato le modalità compatibili con i contesti scolastici, e adattato i passaggi per verificare e documentare le sperimentazioni strutturali negli istituti. Sulle diverse tematiche ha predisposto manuali per la formazione degli insegnanti. Precursore dei metodi misti, ha alternato a interventi sperimentali, fasi di approfondimento qualitativo, per interpretare i risultati ottenuti con prove strutturate o per rilevare processi cognitivi da potenziare con strategie didattiche adeguate, da sottoporre a controllo quantitativo. Ha rivolto quindi l'attenzione alla ricerca partecipativa, coordinando una ricerca azione istituzionale sulla valutazione nella scuola media, per mettere a punto, in forma concertata con le scuole, una scheda di valutazione semplificata nella compilazione. La valutazione degli alunni è stato dunque il secondo filone di ricerca e formazione degli insegnanti, che ha percorso con ampiezza di contributi e originalità di proposte, declinando per la scuola gli approcci che si sono succeduti nella ricerca internazionale. Ripercorriamo sinteticamente gli apporti alla ricerca empirica. Sintetizzeremo poi i contributi agli studi docimologici e didattici.

### 2.1 *La ricerca positiva come verifica dell'efficacia di innovazioni nella scuola da introdurre nella professionalità degli insegnanti*

La motivazione a scegliere la ricerca empirica come via per approfondire il processo educativo, migliorarlo, verificando l'efficacia delle strategie messe in atto era venuta durante gli studi a Lovanio, dai colloqui con Buyse. Raccontava Calonghi: «R. Buyse, deciso sperimentalista, assistente di Decroly mi ha ripetuto: un continuatore deve ripensare (meglio reiventare secondo l'evolversi delle conoscenze e dei tempi) il patrimonio che ha ereditato, ma soprattutto sottoporre a verifica quello che accetta e quello che vuole innovare. Non dev'essere la citazione di un filosofo o d'un psicologo a garantire le sue scelte, ma la ricerca. Questo vale per un seguace di Decroly, come per un salesiano di D. Bosco»<sup>2</sup>. L'impegno assunto era dunque quello di sviluppare in diverse direzioni un patrimonio culturale, attraverso la riflessione e la ricerca. I primi contributi metodologici, tra quadri teorici innovati e istanze applicative

1 Le pubblicazioni di L. Calonghi sono riportate in elenco nel vol. La Marca A. (2007). *Ricerca educazione, didattica. L'opera di Luigi Calonghi: sviluppi attuali*. Palermo: Palumbo, pp. 127-151 e in Nanni C. (Ed.) (1997). *La ricerca pedagogico-didattica*. Roma: LAS, pp. 649-666.

2 Nanni C. (Ed.) (1997). *La ricerca pedagogico-didattica*. Roma: LAS, pp. 631-632.

vennero presto, in parallelo quasi con quelli di un pedagogista triestino, che aveva studiato in America (A. Visalberghi). Alla metà degli anni '50 dunque, in un contesto Italiano influenzato dall'idealismo e da dibattiti tra filosofi e pedagogisti su problemi epistemologici, escono i primi contributi Italiani alla ricerca positiva e alla docimologia. Da Visalberghi viene pubblicato il volume *Misurazione e valutazione nel contesto educativo* (1955), da Calonghi, *Test e esperimenti*, 1956. In questo primo apporto lo studioso cremonese argomenta i vantaggi di uno studio positivo sistematico dei fatti educativo-didattici, le possibili difficoltà e i limiti. In *nuce* l'opera raccoglie un primo apporto su quattro ambiti disciplinari che saranno coltivati dallo studioso lungo tutta la vita: *Metodologia della ricerca quantitativa, statistica, docimologia, teoria e tecnica dei test*.

## 2.2 Pubblicazioni tra manuali e ricerche

Calonghi interpreta, fin dall'inizio, il suo impegno professionale nel pubblicare manuali e strumenti di ricerca, nel portare avanti i corsi universitari ed effettuare ricerche rigorose, facendone ricadere i risultati sui docenti e curando il loro aggiornamento, per supplire alle lacune della loro formazione allora esclusivamente disciplinare. Riconosce e valorizza dunque il ruolo delle associazioni professionali degli insegnanti e delle istituzioni nel favorire l'introduzione della ricerca nelle scuole. Attraverso le associazioni professionali (UCIIM CIDI, FNISM, MCE), i Centri Didattici Nazionali e più tardi gli IRRSAE, la BDP (Biblioteca di Documentazione Pedagogica di Firenze) ha stabilito uno stretto scambio con gli insegnanti, che divenivano in folto numero destinatari e ispiratori oltre che collaboratori sempre più preparati per le ricerche. Manteneva sulla sua opera uno sguardo critico e sottolineava, riflettendo sul suo percorso, che non sempre gli era stato possibile mantenere l'equilibrio tra le esigenze della ricerca, che richiede inquadramenti complessi, un impianto e strumenti appropriati e collaudati e le richieste della prassi, che deve affrontare molti problemi nello stesso tempo, che deve fondarsi su conclusioni rapide e nette e attende al più presto esiti positivi dei propri sforzi. Riconosceva che la ricerca empirica condotta con rigore richiede tempo. Occorre infatti per il ricercatore centrarsi su problemi rilevanti, individuare ipotesi, alla luce di una letteratura internazionale ampia, articolata e aggiornata; stabilire con cura il quadro delle variabili e pianificare il modo per farle operare o neutralizzarle; operazionalizzare i costrutti; definire disegni sperimentali o osservativi, identificare il campione (Calonghi L., 1973), predisporre strumenti di rilevazione (strumenti validi e affidabili); pianificare interventi, materiali (sussidi); collaborare con docenti formati; rilevare situazione iniziale e finale, elaborare statisticamente i dati per giungere a conclusioni valide e incisive; pianificare la socializzazione e ricaduta dei risultati. Concludeva quindi che la ricerca arriverà tardi e solo molto parzialmente a coprire le esigenze di chi lavora sul campo, per cui era necessario offrire agli insegnanti la possibilità di condurre loro stessi ricerca nei propri ambiti, perché potessero attuare direttamente la verifica delle proprie innovazioni, in tempi adeguati (Calonghi, 1990a).

## 2.3 Dalla sperimentazione nella scuola alla ricerca valida ma informale nella professionalità dei docenti

Per rispondere all'esigenza degli insegnanti di introdurre dinamiche di cambiamento adeguate, Calonghi propone di trasformare le innovazioni in sperimentazioni, verificando l'efficacia di mutamenti didattico-organizzativi di classe o di istituto, con il controllo esplicito dei passaggi metodologici per la verifica (Calonghi, 1977b). Nel volume *Sperimentazione nella Scuola* parte dalle difficoltà che si incontrano quando si vuole transitare dal fare esperienza in classe al mettere in atto un intervento sperimentale affidabile, e traccia linee di soluzione alle difficoltà recensite (difficoltà nel definire obiettivi comuni, quando si intende innovare, tra classi sperimentali e di controllo, difficoltà nel descrivere le situazioni di partenza, nel documentare gli interventi, nello stabilire nessi tra situazioni, interventi e risultati, nell'interpretare i risultati). Propone piani di esperimento a gruppo unico o parziali, per analizzare l'in-

fluenza delle variabili in una situazione complessa come il contesto didattico, strumenti di osservazione sistematica e di approfondimento qualitativo (la riflessione parlata), il diario della sperimentazione, la rilevazione con questionario degli indicatori socio-ambientali per analizzare gli esiti. Il contributo intende indicare come rispettare le esigenze epistemologiche di una ricerca sperimentale valida, ma nel quadro delle possibilità operative di chi insegna, con il minimo apparato tecnico e limitando il ricorso agli esperti. Preoccupato della distanza tra i docenti e la ricerca che veniva evidenziata anche dagli studi internazionali (Huberman, 1992), si interroga su come ottimizzare lo scambio tra teorici e operatori della scuola, a vantaggio di entrambi i gruppi. Le soluzioni prospettate vanno nella direzione del coinvolgimento dei docenti nei progetti di ricerca, nella presentazione sistematica dei risultati ottenuti da parte dei ricercatori, con forme di comunicazione adatte alla professionalità dei docenti, nella formazione iniziale o in servizio degli insegnanti alla pedagogia sperimentale. Scrive: “Lo studio della ricerca rigorosa arma o rende consapevole la verifica informale che rientra nella professionalità del docente, che resta l’unica disponibile, dove non arriva la ricerca scientifica”<sup>3</sup>. Suppone che, per favorire il dialogo tra i centri di ricerca e le scuole, possano essere individuati insegnanti distaccati presso i servizi di ricerca e di documentazione o adeguatamente formati, adatti a svolgere la funzione di agenti di collegamento o ‘insegnanti cerniera’. Per questi predispone manuali (per esempio Ricerca e scuola, 1990) e definisce le modalità della ricerca descrittiva e con esperimento attuabili nei contesti scolastici. “Occorre proporre agli insegnanti forme di ricerca percorribili”, sosteneva, “una modalità di indagine valida ma informale”<sup>4</sup> (che potremmo descrivere nella linea del quasi esperimento, ma con preoccupazioni di scelta campionaria e descrizioni analitiche dei contesti sperimentali per facilitare l’estensione dei risultati a situazioni analoghe). La soluzione lascia intatte le esigenze formali della ricerca, portando a conclusioni affidabili, quando mancano le condizioni per la generalizzazione (Calonghi, 1984). Per sostenere le esigenze di elaborazione dei dati della ricerca quantitativa Calonghi predispone anche manuali di statistica per i docenti, ma con attenzione critica: “l’apparato tecnico va usato con vivo senso dei suoi limiti quando viene applicato alle scienze dell’uomo: il suo valore essenziale sta nel supplire o rinforzare le capacità conoscitive del ricercatore” ... “il rigore viene dalla logica sottostante alle conclusioni raggiunte e non dalla complessità e novità degli indici calcolati. Questi non hanno valore per sé stessi, ma nella misura in cui facilitano la riflessione, esplicitano le informazioni implicite nei dati”<sup>5</sup>. Tra il 1988 e il 1992 partecipa a Seminari internazionali tra esperti (a Brescia e Erice) per contribuire alla riflessione sulle possibilità offerte dalla ricerca azione, allora in transizione dalla ricerca psicologica a quella pedagogico-didattica. Aperto alle innovazioni, ma anche attento a non subire in modo acritico i cambiamenti, evidenzia l’eterogeneità dei modelli applicati nella R-A, i peculiari problemi metodologici, ne valorizza l’approccio partecipativo alla ricerca e la tensione al miglioramento. “È apprezzabile la disponibilità coerente al miglioramento”, scrive, “il cercare di farlo in gruppo, coinvolgendo e dando dignità a tutte le componenti, il confronto amichevole, ma critico sul proprio operato”<sup>6</sup>. Analizza dunque i punti di forza e di debolezza della ricerca-azione e la introduce in modo originale (una forma di ricerca azione istituzionale, strutturata secondo l’impianto classico di K. Lewin) per risolvere i problemi della scheda di valutazione della scuola media<sup>7</sup>.

3 Calonghi, L. & Coggi, C. (1990a). *Ricerca e scuola*. Teramo: Lisciani e Giunti, p. 137.

4 Calonghi, L. (1983b). La ricerca e gli insegnanti, *Orientamenti Pedagogici* 30, p. 828.

5 Calonghi, L., & Coggi, C. (1991). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Teramo: Lisciani e Giunti, pp. 9-10.

6 Calonghi, L. (1993d). Riflessioni sulla ricerca azione. In Scurati C. & Zanniello G., *La ricerca Azione*, Napoli: Tecnodid, p. 38.

7 Coggi, C. (1993). Una ricerca azione istituzionale per l’elaborazione di un nuovo modello di scheda di valutazione nella scuola media. In Scurati, C. & Zanniello G., *La ricerca Azione*, Napoli: Tecnodid, p. 184.

### 3. La valutazione scolastica intesa come conoscenza affidabile e approfondita dell'alunno e regolazione per il docente

L. Calonghi, con un impegno di mezzo secolo, ha offerto un contributo importante, articolato, ma organico, ai problemi della valutazione scolastica, con apporti di natura teorica, attenti alla ricerca internazionale, importanti ricerche empiriche, con spiccata sensibilità ai bisogni emergenti nella scuola italiana e significative collaborazioni istituzionali, per migliorare le competenze dei docenti e le prassi. Fin dai primi studi si è centrato sulla valutazione dell'alunno, che ha approfondito alla luce dei paradigmi via via emergenti nella letteratura internazionale, da quello della docimologia critica fino alle istanze della valutazione autentica. Consapevole, alla luce degli studi e dell'esperienza, degli effetti selettivi della valutazione e delle iniquità derivanti dai soggettivismi, approfondisce le cause di questi ultimi, propone strategie e strumenti per contrastare i fattori di distorsione e le loro conseguenze sulla riuscita degli allievi. La valutazione che misura in modo valido e fedele gli apprendimenti degli alunni diventa nelle sue opere progressivamente un'azione educativa costruttiva, contributo al miglioramento dell'alunno e dell'insegnante. Evidenzia via via negli studi le diverse funzioni della valutazione: misura affidabile, riferita a standard e a criteri, regolativa, formativa per l'apprendimento e lo sviluppo. Sviluppa ampiamente con la sua produzione un modello di valutazione attendibile, continua, analitica, formativa che ispirerà anche la trasformazione degli strumenti di certificazione nella scuola d'obbligo. Affina in parallelo la teorizzazione e l'elaborazione di prassi e strumenti che consentano di declinare coerentemente le azioni valutative. La valutazione è un momento educativo importante, perché consente di conoscere in profondità l'alunno: questa conoscenza approfondita, autentica consente di accompagnare adeguatamente l'allievo nel processo formativo: «La valutazione non è solo regolazione dell'apprendimento, inteso come crescita culturale e sviluppo delle abilità cognitive, ma deve estendersi a tutti gli aspetti essenziali del processo educativo, al quadro di valori che si dovrebbe andar formando e alle strutture che assicurano solidità e equilibrio alla personalità»<sup>8</sup>. Gli insegnanti sono chiamati, in modo privilegiato, ad accompagnare questo cammino, offrendo feedback incoraggianti attraverso i processi valutativi, così da far maturare progressivamente negli alunni le capacità di autovalutazione e regolazione. L'impegno di formare attraverso la valutazione non è solo dei professionisti. «Tutti coloro che svolgono un ruolo educativo ne sono partecipi: le famiglie, gli insegnanti, gli amministratori, le diverse istituzioni educative e culturali, le forze politiche. La valutazione dev'essere un fatto comunitario se si vuole che la gestione della scuola diventi realmente sociale»<sup>9</sup>. Per conseguire queste finalità, le opzioni teoriche si traducono in ricerca sulle forme espressive e certificative della valutazione, in sussidi per gli insegnanti e strumenti di rilevazione. La lettura dei contributi, molti in articoli su riviste scientifiche, ma anche attestati da volumi, evidenzia che la ricerca docimologica di L. Calonghi segue lo sviluppo storico della ricerca internazionale (Coggi, 2014). Ne ripercorreremo sinteticamente le tappe principali.

#### 3.1. Apporti alla docimologia critica

Lo studio dei soggettivismi docimologici si avvia in Italia grazie a L. Calonghi, motivato da una chiara preoccupazione di equità sociale. Le sue prime critiche all'uso dei voti riprendono le inchieste americane e gli studi francofoni, belgi e francesi (Calonghi, 1960a, Calonghi, 1960b) per approfondire le gravi discordanze segnalate nelle ricerche anche quando i valutatori sono preparati ed attenti, in sede d'esame, con effetti rilevanti sulle vite dei ragazzi in termini di promozione, selezione, bocciatura. Una sintesi degli esiti di ricerche riportata in volume (Calonghi, 1983a) riassume, attraverso esiti di indagine su

8 Calonghi, L. (1997). Voce 'Valutazione' in Prelezzo J.M., Nanni C. & Malizia, G. *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Roma LAS, pp. 1162.

9 Calonghi L. (1976). *Valutazione*. Brescia: La Scuola (quarta di copertina).

scuole italiane, le critiche alle forme espressive in uso: voti in decimi, aggettivi e giudizi. La critica ai voti ne evidenzia gli aspetti di ambiguità, inaffidabilità, la mancanza di un sicuro valore posizionale; l'analisi dei giudizi esplicita un uso personale, instabile e non condiviso di criteri e livelli, quindi una mancanza di validità e costanza nel giudicare; gli aggettivi adottati ad integrazione dei voti o per esprimere l'esito dell'esame di terza media evidenziano differenze interpretative, connotazioni regionali, instabilità dei valutatori. Attraverso una rassegna di studi della psicologia sociale e della psicanalisi lo studioso cremonese identifica le ragioni alla base delle distorsioni nella elaborazione dei giudizi: stereotipi, stabilità dei comportamenti, pregiudizi, effetti alone, pigmalione, proiezioni. Le soluzioni che vengono proposte per rendere trasparenti e univocamente interpretabili nel valore posizionale i voti sono di tipo statistico: tipificazione e standardizzazione (punti L). Il ricercatore guida quindi gli insegnanti con un volume (Calonghi, 1961b) all'uso di voti e punteggi ridotti a un significato costante. Cerca nella collegialità la base per equilibrare le differenze individuali e sperimenta la collegialità per esempio per identificare modalità di accordo nella correzione dei temi, ma identifica problemi di comunicazione e di distribuzione del potere sociale che non rendono affidabili le procedure svolte in commissione. Propone dunque il ricorso a strumenti che consentano il controllo della validità e costanza di tutte le fasi del processo valutativo. Inserisce così i suoi studi nella corrente del *Measurement* che aveva indicato, per far fronte alla scarsa attendibilità dei correttori, l'elaborazione di test standardizzati di profitto, prove diagnostiche, scale. Questi reattivi dovevano essere costruiti applicando i principi della psicommetria, che aveva prodotto strumenti numerosi per la misura dell'intelligenza, delle attitudini, del carattere, di tratti della personalità.

### 3.2. *Apporti alla corrente del Measurement: le prove oggettive*

Il ricercatore cremonese ritiene importante non solo sensibilizzare gli insegnanti sull'inaffidabilità dei processi valutativi spontanei e sulla necessità di chiarire i principi a cui riferirsi, ma anche mettere loro a disposizione strumenti rigorosi, sussidi da utilizzare in classe. Coordina così il processo di validazione di numerose prove strutturate, coinvolgendo e supervisionando sistematicamente vari gruppi di insegnanti della scuola d'obbligo per la pianificazione di contenuti e obiettivi da sondare, la stesura e la revisione dei quesiti, la somministrazione nelle scuole, la rilevazione dei dati. Con i collaboratori universitari provvede all'analisi statistica, alla determinazione delle norme e delle caratteristiche educative delle prove, allora senza il supporto di programmi di elaborazione dati. Vengono pubblicate quindi prove oggettive: di matematica per la scuola primaria e secondaria di primo grado (Calonghi, 1966b, Calonghi, 1970a, Calonghi & Morano, 1970c); di lingua italiana (Calonghi & Boncori, 1968a, Calonghi & Boncori 1970d); di scienze (Calonghi et al., 1969); di francese (Calonghi & Beltrami, 1970b); di storia (Calonghi, 1962b), di geografia (Calonghi & Rosso, 1977a). Si tratta di batterie di strumenti per la valutazione continua, per la diagnosi delle difficoltà (Calonghi, 1962a, Calonghi & Rollero, 1966a), per la valutazione globale, a inizio o fine d'anno. I reattivi di profitto realizzati vengono corredati con indicazioni per la somministrazione, l'utilizzo e l'interpretazione dei risultati, alla luce delle norme, calcolate su ampi campioni. L'obiettivo non è elaborare strumenti selettivi, ma, da un lato, offrire agli insegnanti standard a cui ancorare i giudizi, e dall'altro, mettere a disposizione della scuola sussidi per individuare gli alunni in difficoltà e pianificare così interventi di recupero mirati. La ricerca di Calonghi, ispirata al *Measurement*, si è dunque rapidamente connessa agli approfondimenti canadesi sul *remedial teaching*, anche attraverso studi analitici degli errori. Consapevole inoltre delle esigenze differenziate delle scuole e della necessità degli operatori di disporre di strumenti adatti alla propria utenza e ai ritmi e modalità della didattica in uno specifico contesto, pubblica anche articoli e manuali per la costruzione di strumenti standardizzati (Calonghi, 1965, Calonghi, 1976d), così da abilitare ricercatori e insegnanti alla elaborazione di sussidi adatti alle istanze delle scuole, ad indagini sul profitto e all'interpretazione dei risultati. Proponeva però di aggiungere ai reattivi strumenti qualitativi, come la riflessione parlata. Si può sottolineare dunque, nell'approccio alla valutazione standardizzata, l'atteggiamento

tipico che aveva Calonghi di fronte alle innovazioni: le accoglieva con attenzione e interesse, le sottoponeva al vaglio critico teorico e pragmatico, ne identificava i vantaggi e i limiti, si attivava per potenziare i primi e superare i secondi, attraverso l'integrazione di ulteriori sussidi o il loro ripensamento. Preoccupato della precisione delle misure in educazione propone procedimenti per controllare le qualità metriche delle prove (validità e fedeltà) con semplificazioni di calcolo, allora molto oneroso. Introduce così la possibilità di elaborare l'item *analysis* avvalendosi di gruppi estremi (Calonghi, 1970a); esplora, con due volumi complessi e innovativi (Calonghi, 1978a), le possibilità offerte dalle statistiche d'informazione. Queste consentono di garantire agli strumenti di valutazione le caratteristiche ricercate con statistiche parametriche, ma senza sottostare ai presupposti e alle esigenze metriche di queste ultime, per esempio il riferimento a distribuzioni Gaussiane, inadatte a descrivere l'andamento dei risultati specie quando si prevede, per es. a fine d'anno, che la curva degli esiti non sia più simmetrica, ma centrata su risultati più che sufficienti. Offre anche strategie per il calcolo del coefficiente tetracorico, indice di correlazione per variabili dicotomiche come le risposte (giuste o errate) ai quesiti delle prove strutturate (Calonghi, 1968b). L'approccio alle prove strutturate resta un approccio critico. Calonghi è consapevole delle possibilità offerte dai test di profitto o prove oggettive, se ben costruite, quindi valide e costanti nelle rilevazioni, per esempio per raccogliere al più presto gli effetti sul profitto di una situazione di svantaggio, per valutare la *readiness* nei passaggi tra le classi, a scopi di orientamento, a scopo di bilancio finale. Si tratta di strumenti che ottengono la convergenza dei valutatori, che richiedono tempi adeguati di costruzione, ma consentono rapidamente di disporre di dati quantitativi sugli apprendimenti, anche con numeri consistenti di studenti. I reattivi di profitto non consentono però di interpretare i processi attraverso cui gli alunni arrivano alla soluzione: disponendo di domande strutturate, prevalentemente con risposte chiuse, non esigono l'elaborazione della risposta, ma solo il riconoscimento di quella esatta, impoverendo così le capacità di ragionamento, di sintesi e le abilità linguistiche degli studenti. Spesso inoltre le domande richiedono l'esercizio della memoria, piuttosto che quello critico o creativo e quindi non vengono valutati i processi cognitivi superiori. Di qui la necessità, sostenuta sistematicamente da Calonghi, di integrare le prove oggettive con altri strumenti.

### 3.3 Apporti all'Evaluation

#### Funzione regolativa della valutazione e arricchimento degli strumenti

Alla scuola di R. Tyler, supera il riduzionismo positivista: la valutazione non ha più solo una funzione di verifica di ipotesi, all'interno del piano di ricerca, ma viene intesa in senso dinamico, come opportunità di regolazione del processo didattico-educativo. L. Calonghi condivide, con l'Evaluation, il valore di una pianificazione razionale degli interventi didattico-educativi, attenta ai traguardi (le *finalità dell'educazione*), in cui i singoli obiettivi vengono ad assumere un senso compiuto e operativo (Calonghi, 1987). La valutazione si connette così alla pianificazione dell'azione didattica, diventando uno strumento di controllo iniziale, continuo, sommativo-finale dell'azione didattica ed educativa. In questo quadro viene prospettata la necessità di disporre di un'ampia possibilità di scelta degli strumenti, secondo un approccio articolato alla valutazione, "teso ad allargare la rilevazione ad aspetti importanti della personalità e dell'ambiente di appartenenza dell'allievo, e a variare strumenti e i criteri di confronto dei risultati"<sup>10</sup> così da costruire un quadro molto più complesso ed approfondito delle caratteristiche degli studenti e dei loro progressi (Calonghi, 1963). Calonghi adotta dunque un approccio analitico alla valutazione, riferito a più fattori che possono incidere sull'apprendimento e sullo sviluppo personale (aspetti cognitivi, affettivi, temperamentali, valoriali, relazionali, socio-ambientali...). Si serve perciò di

10 Calonghi, L. (1997). Voce 'Valutazione' in Prelezo J.M., Nanni C. & Malizia, G. *Dizionario di Scienze dell'educazione*, Roma LAS, pp. 1162.

una vasta gamma di strumenti, in grado di rilevare i diversi aspetti: i test di intelligenza e personalità: *Ambhauer* (Calonghi et alii, 1974a), Cattell, Otis (Calonghi, 1958, Calonghi, 1959), la scala Wechsler-Bellevue; il MMPI Multifasic Minnesota Personality Inventory (Calonghi et alii, 1961c), il Bernreuter (Calonghi, 1957), il Test di Rogers (per la diagnosi del disadattamento); le scale per rilevare caratteristiche del carattere, secondo la caratterologia di Heymans Le Senne (Calonghi, & Galli, 1962c); i questionari, in particolare per rilevare aspetti significativi dell'ambiente socio-culturale di provenienza (Calonghi, 1974b); la riflessione parlata o verbalizzata; le guide all'osservazione sistematica per la diagnosi della capacità critica (Calonghi, 1976b) e per la valutazione dell'intelligenza (Calonghi, 1976e); le prove di lettura, i temi. Dei test ha curato l'adattamento italiano e definito le norme. Le guide all'osservazione sistematica dei processi cognitivi hanno rappresentato invece adattamenti originali, per la professionalità degli insegnanti, di strumenti validati nella ricerca psicologica internazionale.

### Valutare l'attivazione dei processi cognitivi

Luigi Calonghi attribuisce particolare importanza alla valutazione dell'intelligenza. Ritiene infatti che la diagnosi del potere cognitivo degli alunni rappresenti un aspetto rilevante per chi si accinge a realizzare un intervento didattico. Scrive a tal proposito: "conoscendo le risorse intellettuali di cui il ragazzo dispone, il docente potrà individualizzare i suoi interventi, adattandoli alla particolare realtà che trova in classe"<sup>11</sup>. Ritiene inoltre che la stimolazione consapevole di atti intelligenti nei ragazzi rappresenti un impegno di rimozione dello svantaggio, di recupero sociale, di promozione umana alla quale i docenti sono chiamati in quanto educatori. Ha approfondito dunque i modelli di intelligenza proposti dalla psicologia cognitiva contemporanea. Per rispondere alle esigenze degli insegnanti ha adottato quello di J.P. Guilford, fattorialista, che ha ripensato e riadattato in funzione delle esigenze della didattica, cioè quelle di diagnosticare e promuovere le operazioni intellettuali attraverso le normali attività scolastiche (Guilford, 1967). Diceva a lezione: "il recupero autentico di un ragazzo svantaggiato non consiste nel fargli accumulare conoscenze, ma nello stimolarne l'intelligenza, così come non si deve riempire il più possibile di benzina una cinquecento, per renderla più veloce, ma bisogna il potenziarne il motore". Riteneva infatti che le strategie didattiche non possano raggiungere i fini auspicati se non lavorano anche sul potenziamento dei processi cognitivi. Gli strumenti per la valutazione ai quali ha applicato il modello sono molteplici (Calonghi & Coggi, 1993a): la guida alla correzione del tema, la riflessione parlata, la prova di lettura, in specifico la Logos 10 (Calonghi & Boncori 1991), la guida per la valutazione dell'intelligenza (Calonghi, 1980). Questi sussidi, attentamente utilizzati, consentono la diagnosi dei processi cognitivi secondo il modello di Guilford con la professionalità degli insegnanti. La riflessione parlata, introdotta da Buyse nella ricerca scolastica, è stata utilizzata da Calonghi secondo due prospettive: 1) all'inizio dell'azione didattica, per esplorare i ragionamenti degli alunni mentre si svolgono, per esempio nella soluzione dei problemi in matematica, così da identificare le strategie spontanee dei ragazzi e introdurre nell'insegnamento per facilitare l'apprendimento; 2) esplicitamente per la diagnosi e l'attivazione di operazioni mentali di comprensione, memorizzazione, ragionamento, pensiero critico, creatività. Tra le prove che Calonghi ha approfondito per trasformarle in sussidi validi e fedeli vanno ricordate quelle relative alle competenze linguistiche, in particolare il tema e le prove di lettura. Per Calonghi tali strumenti sono particolarmente importanti, perché possono segnalare lo svantaggio verbale e il ritardo cognitivo derivante da condizioni di svantaggio, di povertà educativa, da contrastare con interventi mirati. Una preoccupazione sistematica ha riguardato la valutazione delle competenze nella lettura. Ha elaborato quadri teorici complessi e articolati (su *Orientamenti Pedagogici*) per studiare i processi di comprensione. Ha predisposto strumenti come le prove semistrutturate di lettura (tra cui la

11 L. Calonghi & C. Coggi (1990b). *L'intelligenza a scuola*, Roma, Crisp, p. 1.

Logos 10) per approfondire i processi intellettuali di interazione con i testi scritti e le prove di capacità critica per identificare assurdità e contraddizioni nei brani a livello di scuola primaria. Una attenzione particolare ha dedicato al tema, sfida incontrata da bambino, divenuta oggetto di tanti studi e ricerche da adulto (Calonghi, 1972, Calonghi, 1976c, Calonghi, 1987 b). Ne apprezzava il valore di esercizio comunicativo, metacognitivo, legato alla possibilità di organizzare il pensiero, di elaborare in modo creativo o critico. Ne ha cercato strategie di correzione obiettiva, tali da ridurre significativamente le oscillazioni dei valutatori, così da garantire maggiore equità verso gli alunni, in particolare quelli che potevano presentare qualche svantaggio linguistico, derivante da privazione socioculturale (Calonghi & Boncori 1979). Ha approfondito con ricerche onerose pluriennali i metodi olistici e analitici per la valutazione dei temi, proponendo quindi, a seguito di lunghe sperimentazioni, una guida di correzione affidabile, validata con l'analisi fattoriale, nonché norme e scale di prodotti per ancorare i livelli. Gli ultimi contributi, con gli esiti di validazione sono usciti postumi (Calonghi & Boncori, 2006). Iter analoghi a quelli per le competenze linguistiche ha diretto in ambito matematico, in particolare geometrico. Dalla diagnosi delle difficoltà con la didattica corrente è passato a proposte didattiche per la geometria piana e solida, verificate sperimentalmente (Calonghi & Coggi, 1981; Calonghi & Coggi, 1982a; Calonghi & Coggi, 1982b; Calonghi, Coggi & Chatel 1985a; Calonghi, Coggi & Chatel, 1985b; Calonghi, Coggi & Chatel, 1993b).

### 3.4 Apporti alla valutazione formativa: feedback incoraggiante e autovalutazione

La valutazione è per Calonghi un momento educativo importante, perché consente all'insegnante di conoscere in profondità l'alunno e offrirgli un feedback significativo, per favorirne la crescita e l'apprendimento. Richiede però all'educatore un atteggiamento fiducioso, incoraggiante. Scrive: «Il processo di valutazione ha maggiore valenza formativa per l'alunno se non si limita ad un censimento di lacune ed errori, ma piuttosto evidenzia le mete raggiunte, valorizza le risorse, incoraggia scientemente e sapientemente, indica all'alunno le modalità per sviluppare le sue potenzialità, lo aiuta a motivarsi e a costruirsi un concetto positivo e realistico di sé...»<sup>12</sup>. La valutazione positiva o negativa, sottolinea lo studioso «influenza molto il concetto che il ragazzo si fa di se stesso... è essenziale quindi che l'educatore gli mostri fiducia, lo conosca, lo apprezzi, all'occorrenza gli sappia documentare, trasmettere il proprio fondato ottimismo»<sup>13</sup>. Suggestisce inoltre di implicare l'alunno nel processo di valutazione, anche attraverso esperienze di autovalutazione attente ad un quadro educativo che garantiscano autenticità al processo. Propone allo scopo anche l'uso del *portfolio* dell'allievo, così da favorirne la maturazione metacognitiva e l'autonomia nell'orientamento (Calonghi, 1992-93). Calonghi non ha solo teorizzato l'esigenza di una valutazione autenticamente formativa (Calonghi, 1989). Si è impegnato in collaborazioni istituzionali per innovare gli strumenti certificativi, così da favorire il passaggio dal voto ambiguo e inaffidabile al giudizio analitico e globale per rilevare i progressi di tutti gli alunni in vista dei traguardi programmati. Nel '77 è stato chiamato a coordinare la commissione tecnica per l'attuazione delle disposizioni della legge 517 (4/8/1977). Occorreva mettere a punto un nuovo modello di scheda di valutazione per la scuola dell'obbligo. Ha pianificato così l'elaborazione del primo strumento che vedeva il passaggio da una valutazione di tipo globale, espressa con i voti, ad una valutazione analitica, adeguatamente informativa dei livelli conseguiti dagli allievi nelle diverse discipline e nello sviluppo personale (attenta quindi alle istanze della valutazione formativa) (Calonghi, 1978b). Dalla metà degli anni 80, a fronte dei problemi emersi nella compilazione delle schede 'bianche' ha lavorato, coordinando un comitato tecnico nazionale, alla semplificazione dello strumento certificativo per la scuola media. Allo scopo, ha condotto ricerche per rendere più funzionale lo strumento e per sostenere la professionalità

12 Calonghi, L. (1996). *La valutazione nella scuola media*, Firenze: Le Monnier, p. 26.

13 Calonghi L. (1976a). *Valutazione*. Brescia: La Scuola, p. 25.

dei docenti introducendo il ‘*profiling*’ nella valutazione disciplinare (Calonghi, 1988). Nel 1988 (con il Ministro della Pubblica Istruzione Falcucci) e più tardi con Mattarella, ha avviato una ricerca-azione istituzionale, che ha coinvolto un numero considerevole di scuole secondarie di primo grado sul territorio italiano (a partire da 250 fino a 2000 nel '91-'92) che ha portato all'approvazione di un modello definitivo, che definiva i livelli rispetto al raggiungimento degli obiettivi, così da mantenere la valutazione analitica, ma semplificata la forma espressiva, adottando profili e evitando così agli insegnanti la fatica della scrittura a mano dei giudizi (Scurati & Zanniello, 1993).

### 3.5 Apporti alla valutazione autentica per competenze e alla valutazione del sistema scolastico

La ricerca di L. Calonghi sulla valutazione dell'alunno non si è fermata alla rilevazione delle conoscenze, della loro elaborazione in apprendimento autentico o allo studio dei processi cognitivi, ma si è avviata, negli ultimi contributi, verso l'accertamento delle competenze, in una logica di valutazione autentica e dinamica (Ricerca sullo stato delle competenze linguistiche – Rapporto CNOS 1980), stimolata dalla ricerca europea. In parallelo ha sostenuto (Ministro MPI Bodrato), la necessità dell'avvio di un istituto nazionale di valutazione dei risultati scolastici per favorire la valutazione e il miglioramento del sistema scolastico, contribuendo (in convegni e commissioni) all'avvio del CERI diretto da Visalberghi (1979), poi del CEDE, guidato da Verrecchi (1997), infine dell'INVALSI (1999).

## 4. Sviluppi dell'opera di Luigi Calonghi

Luigi Calonghi è stato uno studioso impegnato e profondo (Zanniello & Di Vita, 2021), un docente e conferenziere motivato e coinvolgente, un ricercatore instancabile, maestro di tanti studiosi<sup>14</sup>. Ha dedicato molta parte della sua azione professionale e scientifica a servizio della scuola e dell'Università. Ha promosso una didattica *student centred*, attenta a diagnosi accurate e al potenziamento cognitivo e motivazionale di alunni con fattori di rischio multipli (nei vari ordini scolastici). Ha introdotto le evidenze empiriche come controllo dell'efficacia dell'azione formativa, ma con i tempi occorrenti. Ha inciso significativamente sulla cultura pedagogica e le prassi scolastiche, attraverso l'insegnamento universitario e la formazione di ricercatori che hanno a loro volta formato insegnanti ed educatori ai metodi per la ricerca (pedagogia sperimentale), alla didattica e alla docimologia, alle tecniche di valutazione. Queste competenze sono entrate nel curriculum di Laurea in SFP e nella formazione universitaria alla didattica degli insegnanti e più tardi, anche grazie ai Teaching and Learning Center, in quelle dei docenti universitari divenuti attenti alla valutazione affidabile e formativa (per l'apprendimento) degli studenti e alla valutazione di sistema per il miglioramento organizzativo. La Società scientifica (SIRD) fondata più di trent'anni fa, le riviste (*Orientamenti Pedagogici*, *Giornale italiano della ricerca educativa*, le collane avviate) continuano a raccogliere i contributi degli studiosi di varie generazioni per incoraggiare il dibattito e stimolare nuova ricerca.

## 5. Le scelte di fondo

Possiamo raccogliere alcuni insegnamenti dall'opera ampia e significativa di Luigi Calonghi, attestata da centinaia di scritti, lezioni, conferenze, attività in commissione, incontri con studiosi, innumerevoli insegnanti e studenti. Si tratta di indicazioni che possono ancor oggi orientare la professionalità di giovani studiosi.

14 Una biografia è riportata in Coggi C. (2007).

La ricerca educativa, data la complessità dei problemi da trattare, dev'essere autenticamente collaborativa, integrando gli apporti di discipline diverse: filosofia, psicologia, sociologia, pedagogia e didattica. Richiede il contributo di specialisti e operatori sul campo. Il contatto migliora i professionisti, le conoscenze e la qualità degli interventi.

La ricerca richiede motivazione autentica e impegno paziente. "Se si vuole uscire dall'incerto, dall'intuitivo, dall'approssimativo, dal frammentario bisogna lavorare a un sapere organico che si serve di un metodo sicuro e tipico per giungere a indicazioni di carattere operativo tali da guidare una crescita verso fini mirati, filosoficamente fondati, ma visti poi nella concretezza operativa, rispettando situazioni descritte con rigore dalle scienze positive, sperimentali, seguendo ipotesi saggiamente con una verifica autentica, che ha stabilito la loro congruità a fini e situazioni"<sup>15</sup>.

Lo studio dei fatti educativi deve svilupparsi su temi rilevanti, rispondenti a istanze applicative emergenti e urgenti, non affrontare argomenti troppo specialistici, non aderire a 'mode', non subire acriticamente l'influenza di attualità passeggere. Occorre coltivare sensibilità ai problemi della scuola, degli alunni, degli insegnanti ed educatori ed un atteggiamento aperto alle innovazioni, ma saggiamente critico.

La ricerca empirica che intende costruire conoscenze affidabili parte da riferimenti teorici accurati: quadri teorici, ampi, sistematici, internazionali, aggiornati, con bilanci critici. Oggi la disponibilità in rete delle fonti e l'intelligenza artificiale possono facilitare l'esame aggiornato e la sintesi dei contributi internazionali: resta al ricercatore la scelta degli apporti promettenti, il controllo del rigore metodologico con cui sono stati elaborati, l'esercizio critico per far emergere gli elementi rilevanti.

Le ricerche empiriche possono seguire una varietà di metodologie: Calonghi ha svolto indagini, quasi esperimenti, esperimenti, ricerca azione anche istituzionale. I metodi di ricerca empirica in educazione possono essere quantitativi, ma anche qualitativi o misti, per costruire con rigore evidenze che possono diventare ipotesi per orientare l'azione degli insegnanti e degli educatori. I metodi della ricerca, gli strumenti, le analisi statistiche devono essere utilizzati con rigore, ma mantenendo un atteggiamento vigile e critico alle istanze della realtà scolastica. Occorre curare inoltre la socializzazione della ricerca non solo con le pubblicazioni scientifiche, ma con la formazione e l'aggiornamento, con scelte editoriali attente, attraverso la collaborazione istituzionale. I risultati raccolti dovranno essere di sostegno allo sviluppo di competenze degli insegnanti e degli studenti attraverso la redazione paziente di manuali, e sussidi.

A questi principi si è attenuto il ricercatore cremonese, con una vita professionale generosamente impegnata e feconda, che ha prodotto e continua a produrre molti frutti, anche attraverso tanti allievi, docenti e ricercatori, che ne hanno raccolto motivazioni e insegnamenti preziosi e lo ricordano sempre con viva gratitudine.

## Riferimenti bibliografici

- Amenta, G. (a cura di) (2014). *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calonghi, L. (1954). Istituti di rieducazione. *Orientamenti Pedagogici*, 1, 285-294.
- Calonghi, L. (1956a). *Test ed esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*. Torino: P.A.S. ultima ristampa 1974.
- Calonghi, L. (1956b). Gabbie d'usignoli. *Catechesi*, 25, 80-84, 136-139.
- Calonghi, L. (1956c). *La scienza e la classificazione delle scienze in Ugo di S. Vittore* [Estratto della dissertazione dottorale]. Torino: PAS.
- Calonghi, L. (1957). Il questionario di R.G. Bernreuter per lo studio della Personalità. *Orientamenti Pedagogici*, 4, 17-43.

15 Calonghi L. (ed.) (1993). *Nel bosco di Chirone*, Napoli: Tecnodid, p. 6.

- Calonghi, L. (1958). Gli "Otis self-administering tests" per le classi superiori. *Orientamenti Pedagogici*, 5, 611-626.
- Calonghi, L. (1959). Gli "Otis self-administering tests" per le classi medie. *Orientamenti Pedagogici*, 6, 34-45.
- Calonghi, L. (1960a). Valutazioni scolastiche in U.S.A. *Orientamenti Pedagogici*, 7, 683-697.
- Calonghi, L. (1960b). Valutazioni scolastiche in paesi di lingua francese. *Orientamenti Pedagogici*, 7, 859-869.
- Calonghi, L. (1961a). *Reattivi nella scuola*. Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1961b). *Sussidi per la valutazione scolastica*. Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1962a). *Prove diagnostiche e schede di ricupero per le quattro operazioni* (2 voll.). Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1962b). *Prove oggettive di storia per la III, IV e V classe elementare*. Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1963). *Sussidi per la conoscenza dell'alunno*. Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1965). La redazione dei quesiti nelle prove. *Orientamenti Pedagogici*, 12, 454-479.
- Calonghi, L. (1966b). *Prove oggettive d'aritmetica nella scuola primaria*. Roma: Centro Didattico Nazionale per la Scuola Elementare e di Completamento dell'Obbligo Scolastico.
- Calonghi, L. (1968b). *Procedimenti per il calcolo del coefficiente di correlazione tetracorico*. Zürich: PAS-Verlag.
- Calonghi, L. (1970a). *Analisi statistica dei quesiti con gruppi estremi*. Firenze: OS Organizzazioni Speciali.
- Calonghi, L. (1972). *Valutazione delle composizioni scritte*. Roma: Armando.
- Calonghi, L. (1973). *La scelta del campione*. Roma: Istituto di Didattica dell'Università Salesiana.
- Calonghi, L. (1974). Un questionario per conoscere l'ambiente socio-culturale. *Orientamenti Pedagogici*, 21, 94-106.
- Calonghi, L. (1976a). *Valutazione*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L. (1976b). *La capacità critica. Diagnosi e sviluppo*. Novara: De Agostini.
- Calonghi, L. (1976c). *Guida per la correzione delle composizioni scritte*. Novara: De Agostini.
- Calonghi, L. (1976d). I test di acquisizione e di profitto. In C. Scarpellini & E. Strologo (Eds.), *L'orientamento: Aspetti teorici metodi operativi* (pp. 767-840). Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L. (1976e). *Guida per la conoscenza dell'intelligenza*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Calonghi, L. (1978a). *Statistiche d'informazione e valutazione*. Roma: Bulzoni.
- Calonghi, L. (1978b). *Valutazione e scheda dell'alunno*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L. (1983a). *Valutare*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L. (1983b). La ricerca e gli insegnanti. *Orientamenti Pedagogici* 30, 828-837.
- Calonghi, L. (1984). Verso una verifica informale ma valida. *Orientamenti Pedagogici*, 31, 885-896.
- Calonghi, L. (1987a). *Finalità e obiettivi nella scuola*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Calonghi, L. (1987b). *Strumenti della valutazione: i saggi*. Teramo: Lisciani-Giunti 1987.
- Calonghi, L. (1988). *La scheda dell'alunno*. Roma: UPS.
- Calonghi, L. (1989). *Valutazione e autovalutazione nella scuola*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Calonghi, L. (1992-93). *L'alunno, la valutazione e l'autovalutazione*. Rapporto MPI.
- Calonghi, L. ed. (1993c). *Nel bosco di Chirone*. Napoli: Tecnodid.
- Calonghi, L. (1993d). Riflessioni sulla ricerca azione. In C. Scurati & G. Zanniello (Eds.), *La ricerca azione* (pp. 9-38). Napoli: Tecnodid.
- Calonghi, L. (1996). *La valutazione nella scuola media*. Firenze: Le Monnier.
- Calonghi, L. (1997). Valutazione. In J. M. Prelezzo, R. Lanfranchi, & C. Nanni (Eds.), *Dizionario di scienze dell'educazione* (p. 1162). Roma: LAS.
- Calonghi L., & Beltrami M.F. (1970b). *Prove oggettive di lingua francese*. Roma: Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.
- Calonghi, L., & Boncori L. (1968a). *Prove oggettive di lingua italiana*. Roma: Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.
- Calonghi, L., & Boncori L. (1970d). *Prove oggettive riassuntive d'italiano*. Roma: Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.
- Calonghi, L., & Boncori L. (1979). *Ricerca sullo stato delle competenze linguistiche e delle abilità verbali dei ragazzi che entrano nei centri di formazione professionale*. Roma: CNOS.
- Calonghi, L., & Boncori L. (1991a). *Logos 10. Un test per la valutazione dello sviluppo cognitivo-verbale*. Roma: Crisp.
- Calonghi, L., & Boncori L. (2006). *Guida per la correzione dei temi*. Roma: LAS.
- Calonghi, L., & Coggi C. (1981). *Verifica delle conoscenze geometriche nella scuola dell'obbligo. Indagine conoscitiva statistico-clinica*. Roma: Crisp 1981.

- Calonghi, L., & Coggi C. (1982). *Diagnosi delle difficoltà e proposte didattiche in geometria piana*. Salerno: Rispes.
- Calonghi, L., & Coggi C. (1982). *Per rinnovare l'insegnamento della geometria. Programmazione, sequenze didattiche, sussidi. Per una sperimentazione nella scuola elementare*. Salerno: Rispes.
- Calonghi, L., & Coggi C. (1990). *L'intelligenza a scuola*. Roma: Crisp.
- Calonghi, L., & Coggi C. (1990). *Ricerca e scuola*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1991). *Elementi di statistica per la ricerca scolastica*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Calonghi, L., & Coggi, C. (1993a). *Didattica e sviluppo dell'intelligenza*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Calonghi, L., Coggi C., & Chatel C. (1985a). *Geometria e intelligenza*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L., Coggi C., & Chatel C. (1985b). *Costruiamo la geometria piana*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L., Coggi, C., & Chatel C. (1993b). *Costruiamo la geometria solida*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- Calonghi, L., Colosi A., Corradini B., Gandini C., & Goggi P. (1969). *Prove oggettive e diagnostiche di osservazioni scientifiche per la scuola media*. Roma: Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.
- Calonghi, L., & Galli N. (1962c). Una guida per la conoscenza del carattere. *Orientamenti Pedagogici*, 9, 246-261
- Calonghi, L., & Grasso, P.G. (1952). La psicologia clinica al servizio dei ragazzi "difficili". *Salesianum*, 14, 544-577.
- Calonghi, L., & Morano M. (1970c). *Prove oggettive di matematica nella scuola media*. Roma: Istituto Superiore di Pedagogia del PAS.
- Calonghi, L., Poláček K., & Ronco A. (1974). *Test di struttura dell'intelligenza di R. Ambauer: adattamento italiano*. Firenze: Organizzazioni Speciali.
- Calonghi, L., & Rollero, P. (1966a). *Diagnosi e ricupero in ortografia*. Torino: SEI.
- Calonghi, L., & Rosso, I. (1977a). *Didattica della geografia e prove oggettive per il controllo dell'apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Calonghi, L., Zavalloni, R., & Giordani, N. (1961c). Adattamento italiano del M.M.P.I. per l'esame psicologico degli ecclesiastici. *Orientamenti Pedagogici*, 8, 874-909.
- Coggi, C. (1993). Una ricerca azione istituzionale per l'elaborazione di un nuovo modello di scheda di valutazione nella scuola media. In Scurati, C., & Zanniello G., *La ricerca Azione* (pp. 181-192). Napoli: Tecnodid.
- Coggi, C. (2007). Frammenti per una biografia di Luigi Calonghi. *Pedagogia e Vita*, 65, 2, 2-39.
- Coggi, C. (2014). La ricerca di L. Calonghi sulla valutazione scolastica. In G. Amenta (ed.), *Docimologia e ricerca educativa. L'eredità di Luigi Calonghi* (pp. 27-53). Lecce: Pensa Multimedia.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York, NY: McGraw-Hill Book Company.
- Huberman, M. (1992). De la recherche à la pratique: comment atteindre des retombées «fortes»? *Revue Française de Pédagogie*, (98), 69-81. <http://www.jstor.org/stable/41163190>.
- La Marca, A. (2007). *Ricerca, educazione, didattica. L'opera di Luigi Calonghi: sviluppi attuali*. Palermo: Palumbo.
- Nanni, C. (Ed.) (1997). *La ricerca pedagogico-didattica*. Roma: LAS.
- Prellezo, J.M., Nanni, C., & Malizia, G. (1997). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Roma: LAS.
- Scurati, C., & Zanniello, G., (1993). *La ricerca Azione*. Napoli: Tecnodid.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Zanniello, G., & Di Vita, A. (2021). *La ricerca didattica in Italia (1950-2020)*. Roma: Armando.

# Ricercatrice per passione. Un profilo di Lucia Lumbelli

## A Passionate Researcher. A Profile of Lucia Lumbelli

Roberta Cardarello

*Università di Modena e Reggio Emilia*

### 1. “Maestria e passione per la ricerca”

Esistono probabilmente molti modi diversi di essere “Maestri”, nella vita come nel mondo accademico, alcuni più diretti ed espliciti, altri più indiretti e informali. La segnalazione di Lucia Lumbelli tra questi ha un significato per chi scrive, che ha appreso moltissimo dalla frequentazione e della condivisione di ricerche, e dunque non tanto per effetto di docenza diretta, quanto per affiancamento ripetuto nelle attività di ricerca. Ma parlare di ‘maestri’ obbliga a riflettere su un significato generale del termine, che oltrepassi la dimensione soggettiva e si interroghi sul contributo fornito da una studiosa alla comunità accademica, nel nostro caso dei Pedagogisti, sia nei periodi storici in cui ha lavorato, sia nel contesto attuale, a distanza ormai di qualche decennio dalle sue produzioni più significative e caratterizzanti. Lucia Lumbelli è stata una studiosa attivissima e prolifica il cui operato si è snodato per una cinquantina di anni (dagli anni '70 del Novecento al secondo decennio di questo secolo) con grande intensità. È stata ovviamente anche docente, di Pedagogia e di Pedagogia sperimentale presso varie sedi universitarie, oltre ad avere ricoperto incarichi in varie Associazioni e Istituti, Centri di ricerca e imprese editoriali. Tuttavia la dimensione caratterizzante il suo lavoro che penso di dover ricordare, e da cui tutte le altre conseguono in qualche modo, è quella della sua attività di ricerca, sostenuta da un'autentica passione ed espressione di notevole originalità. Dal momento che la sua produzione è vastissima, e molto spesso disseminata in riviste specializzate, italiane e internazionali, ho pensato che sia utile per un lettore di oggi avere una visione di insieme degli ambiti in cui si è espressa, dei risultati che ha raggiunto e delle sue opzioni metodologiche. La mia sarà dunque un'illustrazione sintetica, ma mi auguro fedele, dei suoi lavori, che rinvia quanti siano interessati ad approfondimenti mirati. Al riguardo i riferimenti bibliografici in calce, lungi dall'essere esaustivi, si limitano ai lavori più significativi a mia conoscenza. Un implicito di tutto ciò è la convinzione, di chi scrive, che gli ambiti che Lumbelli ha indagato e il taglio peculiare del suo modo di fare ricerca siano interessanti e stimolanti ancora oggi.

### 2. La continuità e la coerenza dell'impegno di ricerca

Un primo e vistoso carattere dell'impegno nella ricerca di Lucia Lumbelli è riconoscibile nel duraturo e costante approfondimento di alcuni, pochi, temi ritenuti cruciali in prospettiva pedagogica e che ha privilegiato nella sua lunga carriera. Ci sono modi di intendere e valorizzare la ricchezza della produzione scientifica di un ricercatore anche in termini di varietà dei temi affrontati, a testimonianza di un lavoro di studio diffuso su molti sentieri: tuttavia in taluni casi tale varietà corre il rischio della polverizzazione del sapere: molti saggi su tanti e diversi temi rischiano di limitarsi a scalfire un tema, o meglio di scalfire molti temi, senza guadagnare in profondità. Non è il caso di Lucia Lumbelli, che ha tenacemente esplorato alcuni, pochi, argomenti di rilevanza educativa, li ha sondati in multiple direzioni, e ne ha indagato

i ‘confini’ disciplinari anche attraverso il contatto ripetuto e serrato con studiosi di altre discipline, linguistica e psicologia in primis. Il suo è per questo un profilo molto bene definito e connotato, peculiare, che può essere indicato come quello di una studiosa che ha messo al centro dei suoi studi temi precisi e li ha molto precisati, rubricabili nelle categorie della “comunicazione educativa e della “comprensione dei testi”, e dunque di rilevanza indiscutibile in ambito pedagogico e didattico. Si tratta infatti di ambiti ancora oggi al centro di tanta ricerca, sia teorica che empirica, sul piano nazionale, internazionale. Ma un aspetto specifico della sua ricerca e della sua produzione scientifica è rappresentato dalla centralità assegnata all’istanza di recuperare, con l’istruzione e la didattica, le potenzialità degli allievi sfavoriti sul piano culturale a causa di condizioni socioculturali deprivate. L’orizzonte di senso pedagogico costante nei suoi lavori è l’impegno a favore degli allievi ‘svantaggiati’, termine oggi meno comune, e sostituito, nel dibattito dei nostri giorni, da espliciti richiami *all’equità* nell’istruzione, o alle scelte di *inclusione*, sociale e scolastica.

Infine, un ulteriore elemento connotativo si rintraccia nella peculiare modalità di ricerca empirica che ha sperimentato, – fin dagli anni ’70 del Novecento, quando l’indagine empirica o sperimentale non costituiva certo la norma nella comunità dei pedagogisti – una modalità che ha illustrato e teorizzato in molti saggi, nei quali ha avviato un confronto serrato con i metodi più diffusi della ricerca e ha argomentato soprattutto una tipologia di ricerca che ha definito ‘ricerca esplorativa’ (Lumbelli 1985), e che viene spesso ascritta ai metodi qualitativi. Questa espressione, se scorriamo la letteratura dei nostri ambiti, è oggi ampiamente diffusa e la Lumbelli copiosamente citata: cercherò tuttavia di approfondire questo aspetto perché rilevante e fruttifero anche per le molte ricerche, oggi affermatissime, che valorizzano e praticano forme di ricerca partecipata e calata nei contesti. Al riguardo, la posizione di Lumbelli, che predilige e pratica forme di ‘purismo’ metodologico, è alquanto critica, come vedremo, ma rappresenta per questo uno stimolo ancora attuale alla riflessione sul metodo di indagine, e sulle specificità della pedagogia, forse addirittura sulla sua identità. Del resto Lucia Lumbelli è stata una pedagogista ‘sui generis’, considerata da molti colleghi piuttosto una psicologa o una psicopedagogista per l’attenzione, cioè lo studio analitico e critico, che ha riservato ad alcuni filoni della ricerca psicologica, e che lei stessa ha dichiarato espressamente in diverse occasioni. Di se stessa ha scritto per esempio: “*La sua ricerca è caratterizzata dall’uso della psicologia com Fonte nel senso di Jhon Dewey. In un primo tempo è stata usata in questo senso la psicologia di Carl Rogers (...). In un secondo tempo la fonte è stata la ricerca psicocognitiva sulla comprensione del testo sulla cui base è stato costruito un progetto di stimolazione dell’abilità di comprensione della lettura*”: questo testo, redatto per l’editore Giunti due giorni prima di morire, è estratto dall’ultima e autografa descrizione di sé che Lumbelli intendeva rimarcare<sup>1</sup>.

Prima di restituire sinteticamente le sue traiettorie di ricerca, rinviando il lettore ad alcune delle opere principali, conviene ricordarne alcuni tratti della sua formazione e della sua biografia che documentano percorsi formativi e collaborazioni scientifiche che ne hanno segnato i lavori.

### 3. Elementi e tappe del profilo scientifico

Dopo il liceo classico a Trieste, si iscrive al Corso di Filosofia, in cui si laurea con lo storico Giorgio Raddetti (Università di Trieste, il 26/6/1962) con una tesi su Kerschesteiner, che darà luogo alla sua prima pubblicazione monografica<sup>2</sup>.

- 1 La citazione è estratta da una sintetica autobiografia, consegnata a chi scrive, che è comparsa in R. Cardarelli, E. Bardulla, *Comunicare e comprendere. Rigore e impegno civile nel lavoro di Lucia Lumbelli*, Giornale Italiano della Ricerca Educativa, (2020), n. 24, pp. 21-36. A tale articolo attinge ampiamente il presente scritto.
- 2 *Kerschesteiner e il rinnovamento pedagogico tedesco* (1966). Firenze: La Nuova Italia. Talune informazioni biografiche provengono dalle preziose testimonianze orali della prof. Anna Lumbelli, sorella di Lucia, e della Prof. Egle Becchi, sua collega ed amica di lunga data.

Negli anni seguenti svolgono un ruolo importante nella sua biografia scientifica le partecipazioni agli annuali seminari di Psicologia degli studiosi di area gestaltista di Trieste (tra gli altri Gerbino, Kanizsa, Bozzi), che probabilmente alimentano il suo studio approfondito di autori come Wertheimer e la scoperta di concetti che saranno centrali nei suoi lavori come quello di *pensiero produttivo* e di *problem solving*. Se ne hanno riscontri nei suoi primissimi lavori, oggi quasi introvabili, come *La rilevazione di una incongruenza come processo di "pensiero produttivo"*, e *Il metodo non direttivo in pedagogia*, entrambi del 1967<sup>3</sup>.

Consegue la libera docenza in Psicopedagogia nel 1968, ed è ben presto incaricata di Pedagogia alla Università statale di Milano, nella Facoltà di Scienze dapprima, per poi passare a Lettere e Filosofia nel 1972. Diviene professore Ordinario nel 1975 a Parma (dove aveva tenuto per alcuni anni per incarico l'insegnamento di Pedagogia presso la sede staccata di Cremona), e dirige l'Istituto di Pedagogia dal 1975 al 1987. In seguito si trasferisce a Trieste, dove ha contribuito a fondare la Facoltà di Psicologia ed è passata al settore di Pedagogia Sperimentale, e dove, dopo il pensionamento, è stata nominata Professore Emerito.

Negli anni '60 e '70 aveva condotto, presso l'istituto Gemelli di Milano (Istituto Agostino Gemelli per la comunicazione, che diventerà in seguito Istituto Gemelli e Musatti), ricerche sperimentali sul cinema e la comunicazione filmica, volte ad indagare la riscontrabilità empirica del supposto "effetto passivizzante" della comunicazione filmica, che era oggetto in quegli anni di un vivace dibattito anche tra i pedagogisti (*La Comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*, Firenze: La Nuova Italia, 1972).

È chiamata a far parte del collegio docenti del Dottorato in Pedagogia Sperimentale della Sapienza, coordinato da Aldo Visalberghi, fin dal suo sorgere (1983), unitamente a Egle Becchi, Luigi Calonghi, Maria Corda Costa, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Nicola Siciliani de Cumis, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi e Alberto Zuliani<sup>4</sup>. E vi svolge un ruolo attivo in qualità di tutor e co-tutor di molti dottorandi, tra i quali Guido Benvenuto, Ginetta Cavazzini, Antonio Gariboldi, Gisella Paoletti, Francesca Gattullo, Sergio Crasnich, Margherita Orsolini, Anna Salerni, Mimma Siniscalco, Cristina Zucchermaglio.

Sono stati molto intensi e prolungati nel tempo i suoi rapporti con i linguisti del gruppo GISCEL, e con il gruppo degli psicologi cognitivisti del CNR, documentati da una varietà di scritti ben esemplificata da due lavori, che, a venti anni di distanza, ribadiscono un forte impegno interdisciplinare. Ricordiamo, al riguardo, che scrive la *postfazione* ad un testo molto rilevante degli anni '70, quello di Domenico Parisi e Cristiano Castelfranchi (a cura) *Per un'educazione linguistica razionale*, Bologna: il Mulino, 1978. E che cura con Bice Mortara Garavelli il volume *Parafasi. Dalla ricerca linguistica alla ricerca psicopedagogica*, Casale Monferrato: Ed. dell'Orso, 1999. In entrambi i volumi, che prendiamo a titolo di esempio, tratteggia un modo in cui la ricerca pedagogica e psicopedagogica può interagire con discipline diverse che affrontano temi simili.

Ha fatto parte del consiglio direttivo della rivista *Età evolutiva e dell'Istituto filmologico Gemelli-Musatti* fino alla loro chiusura. E ha fatto parte dello Scientific Board della rivista *Educational Research Review*, fino alla sua scomparsa, il 4 marzo 2019, a Trieste.

Dopo avere a lungo vissuto a Milano, infatti, era tornata nella sua città, dove aveva la famiglia, in particolare la sorella e il cognato. Gli ultimi anni della sua vita sono stati purtroppo accompagnati da vari malanni e malattie, che lei ha fronteggiato con determinazione e puntiglio, applicando anche alla sua salute il suo occhio analitico di ricercatrice rigorosa, di sperimentatrice, e di osservatore sistematico. Tuttavia nessun problema, per quanto severo, l'ha mai distolta dallo studiare e coltivare ricerche fino

3 ACME, Annali della facoltà di lettere e filosofia dell'Università degli studi di Milano, rispettivamente Vol 19, pp. 17-36 e Vol. 20, pp. 293-342.

4 Sapienza Università di Roma, Il Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale (a cura di Gregory, Lucisano). <http://dip38.psi.uniroma1.it/sites/default/files/allegati/Il%20Dottorato%20di%20ricerca%20in%20Pedagogia%20Sperimentale%20-%20Sapienza.pdf>

agli ultimi giorni, guidata, e sorretta, da una autentica curiosità conoscitiva, e dal piacere che ricavava dalla ricerca, dall'analisi, dalla scoperta. Una *motivazione intrinseca*, avrebbe detto lei stessa, ripensando a Deci, e cioè la motivazione che coincide con il piacere che si ricava nell'esercitare quelle forme di pensiero e di euristiche di cui si ha padronanza.

Tornando al suo impegno nella comunità dei pedagogisti, è socio fondatore della SIRD (1992), insieme a molti colleghi e amici di lunga data, e contribuisce al testo inaugurale, a cura di Luigi Calonghi (*Nel bosco di Chirone. Contributi per l'identificazione della ricerca didattica*, Napoli: Tecnodid, 1993) con un saggio illuminante del suo approccio alla ricerca: *Il criterio dell'efficacia. Appunti per una discussione*. In quel saggio chiarisce un assunto ricorrente e cruciale nel suo pensiero, e cioè che la motivazione all'apprendimento- condizione per l'attiva partecipazione degli allievi alla comunicazione culturale - è indispensabile ma non si può dare per scontata in allievi provenienti da ambienti deprivati. Per cui proprio la sollecitazione della motivazione qualifica un intervento pedagogico orientato a valorizzare e promuovere l'attività e l'autonomia dell'allievo. Per promuovere la motivazione occorre mettere l'allievo nella condizione di 'attivarsi': creare e studiare delle situazioni che ne scoraggino la passività, intesa come il tratto distintivo dei soggetti candidati all'insuccesso per ragioni di background socioculturale. Polemizza per questa ragione con Palincsar e Brown (di cui comunque studiava e condivideva molte posizioni) che, nella versione originale del Reciprocal-Teaching, del 1984, di fatto propongono una procedura di imitazione-modellamento del comportamento cognitivo che neglie la valorizzazione dell'iniziativa autonoma dell'allievo. Peraltro la forza delle sue convinzioni si esprimeva spesso in contrapposizioni aperte con filoni di studio, o con colleghi, che stupivano quanti erano abituati a modi più felpati di dibattito accademico: come ha ricordato Lucisano, anche la *passione* e la *grinta* sono tratti che ne hanno connotato il profilo.

#### 4. Le opzioni di valore. Lo svantaggio e la motivazione

Proprio lo scritto appena citato ci aiuta ad andare a fondo nel riconoscere le opzioni pedagogiche e le teorie sottostanti ai numerosi lavori di ricerca. Infatti, tendenzialmente, e legittimamente, possiamo riconoscere nel lavoro di Lucia Lumbelli tre ambiti di ricerca fondamentali e principali, che lei stessa, in diverse occasioni di bilancio della sua produzione scientifica, ha riconosciuto, e cioè quello della comunicazione verbale; quello della comprensione dei testi, quello su la comunicazione audiovisiva. Del resto su questi temi vertono i titoli dei suoi più noti volumi, che sono indicati in calce a questo lavoro. Tuttavia il problema pedagogico sottostante è proprio quello della motivazione o, meglio, della demotivazione come problema educativo centrale, che corrisponde ad atteggiamenti di passività, dell'allievo, ma anche dello spettatore, che occorre conoscere e contrastare.

Ma il modo peculiare con cui ha affrontato questi temi è rimasto sempre quello della ricerca empirica e della sua declinazione originale in termini di ricerca esplorativa. L'insieme di tali scelte infatti si colloca entro un'opzione pedagogica peculiare, molto segnata dall'istanza della ricerca empirica, perseguita tanto come stile personale di lavoro quanto come garanzia della produttività etica e sociale della ricerca stessa, perché ingaggiata con situazioni concrete. Un problema di base che ne sostiene la ricerca è infatti ciò che possiamo definire come equità dell'educazione con il correlato degli evidenti e persistenti fallimenti della scuola in tale direzione. L'impegno civile e militante a favore dei più deboli e degli svantaggiati sul piano culturale è manifestato ripetutamente nei suoi scritti: la ricerca deve impegnarsi a favore degli ultimi, a favore di quanti sono emarginati per ragioni socioculturali, e lo sono anche nella scuola, nonostante le intenzioni e l'impegno generoso dei loro insegnanti. Ecco, esattamente per coloro che non riescono a fruire davvero dell'opportunità educativa, la ricerca deve spendersi e deve farlo in direzione operativa e non solo teorica o con prese di posizione politica, pur necessarie. "A Gianni che esiste ancora" è per esempio la dedica del volume *La novità come risorsa educativa* che cura nel 1983 (Angeli, Milano): la menzione del Gianni, svantaggiato e pluribocciato di Don Milani, è una chiara indicazione dei valori

cui tendere e il testo rappresenta un saggio di come operare per contrastare le difficoltà e gli insuccessi degli svantaggiati. Del resto, nella collana “Condizionamenti educativi” di Franco Angeli diretta da Egle Becchi, Lumbelli pubblica nel 1975 il volume *Comunicazione non autoritaria. come rinunciare al “ruolo” in modo costruttivo: suggerimenti rogersiani*, e in seguito, nel 1979, *La voglia di conoscere*, in cui si tenta di recuperare ciò che maggiormente manca agli studenti svantaggiati. Talvolta tale impegno è esplicitato nel titolo, come per esempio nel contributo del 1996 *Quando la differenza è deprivazione e il recupero è rispetto della differenza*.

Questa scelta, che è anche etico-politica, assicura un secondo carattere decisivo e ricorrente alla ricerca di Lumbelli: l'imperativo di partire dai problemi concreti degli insegnanti, o degli educatori, è la più importante condizione e garanzia della rilevanza della ricerca stessa. Nel suo caso, muove dai problemi che lo svantaggio socio culturale e la condizione di deprivazione culturale, che potremmo dire oggi di povertà educativa, pongono tanto agli allievi, nella loro interazione con i processi educativi, quanto agli insegnanti, che pure cercano di intercettarne la motivazione (Lumbelli, 2006, p. 29). Queste condizioni di difficoltà e i problemi non sono tanto, o soltanto, dichiarati, ma vengono indagati empiricamente sia attraverso l'osservazione di tali fenomeni sia attraverso le simulazioni che la ricerca rende possibili. Vedremo meglio in seguito in quali modi si realizza la *presa diretta* con i problemi degli allievi e degli insegnanti.

## 5. La comunicazione verbale come incoraggiamento

Allo scopo principale di ridurre la condizione di passività degli studenti corrisponde un intero settore della sua enorme produzione scientifica, quello che abbiamo indicato come ‘comunicazione verbale’ e che in modo sostanziale verte sulla possibilità che l'educatore, con le sue strategie verbali, possa contrastare tale passività.

Molti hanno accomunato il nome della Lumbelli a quello di Carl Rogers: e in effetti Carl Rogers è una di quelle *Fonti* a cui la Lumbelli attinge nell'affrontare un problema educativo cruciale in tutta la tradizione pedagogica, quello del rapporto tra autorità e libertà. Si tratta di un tema centrale nella riflessione pedagogica, e di un autore interessante sotto diversi profili. Tuttavia la Lumbelli rifugge dal considerare il tema solo teoreticamente, ma si dedica piuttosto a considerarne le manifestazioni fenomenologiche, che riconosce e rintraccia nelle pratiche comunicative ordinarie empiricamente studiate. Carl Rogers teorizza una relazione paziente-terapeuta incentrata sullo sforzo del terapeuta (attore più competente) di sostenere l'autonoma espressione, la libera manifestazione, e l'attività del paziente, senza nessun condizionamento autoritario. Istituyendo una parziale analogia con la diade adulto-allievo, la Lumbelli ritrova in Rogers indicazioni procedurali che sorreggono questa intenzione di restituire autonomia e iniziativa all'allievo.

La domanda pedagogica da cui la Lumbelli muove in effetti è quali siano i modi della comunicazione educativa che aiutano a ridurre la distanza tra allievo e insegnante, che aiutano l'insegnante a svolgere quel ruolo di educatore che si costruisce attraverso il genuino ascolto “dell'altro”, la coltivazione di un atteggiamento di empatia, e la sua capacità di incoraggiare in ogni modo la partecipazione al processo stesso di crescita e di apprendimento. Trova in Rogers, e nella strategia del ‘rispecchiamento verbale’ come atteggiamento e ‘postura’, ma anche come “tecnica” comunicativa, criteri e spunti che svilupperà nel corso di prolungate ricerche empiriche. Il confronto con altre strategie comunicative, pur intrapreso e condotto puntualmente, è uno dei passaggi metodologicamente interessanti e rigorosi, ma il bersaglio è il potenziamento della comunicazione dell'insegnante, mediante una strumentazione per la comunicazione di ‘incoraggiamento’ di pura marca pedagogica. La modalità di intervista individuale ‘centrata sull'interlocutore’ infatti, a cui la Lumbelli si dedica, sia in una pratica di ricerca direttamente esperita, tanto in una teorizzazione via via più articolata e coerente, risulta uno strumento comunicativo impiegabile a scuola, quanto nell'interazione diadica che in quella collettiva. Nel volume del 1991 *L'Educa-*

*zione come discorso: quando dire è fare educazione*, per le edizioni de il Mulino, Lucia Lumbelli testimonia bene come alcuni tipici e ricorrenti problemi della comunicazione didattica, collettiva dunque, possono essere fronteggiati con risorse della comunicazione quali quelle elaborate a partire dalle suggestioni rogersiane. Del resto, già in *Pedagogia della comunicazione verbale* che aveva curato nel 1978 per Franco Angeli, aveva mostrato l'attenzione puntuale alle pratiche didattiche concrete, soprattutto nel capitolo *Per un'osservazione sistematica degli errori di comunicazione nella prassi scolastica* (105-144), dove dialoga con psicoanalisti e psicologi, da Laing a Bateson, nella parte teorica, e riporta esempi di interazione verbale in classi. Sono salienti e sistematici in questo ambito anche *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, 1972; *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*, Il Mulino 1982; Skinner, *La libertà e il metodo sperimentale, Scuola e città*, 1999.

Su questo piano, i risultati più rilevanti sono la messa a punto della comunicazione di incoraggiamento, che include e rielabora il rispecchiamento verbale, e la verifica empirica della sua efficacia nel rendere più attivo l'interlocutore o allievo, riscontrata in riferimento a plurimi aspetti e compiti scolastici (comprensione del testo verbale; promozione della concettualizzazione della lingua scritta; argomentazione di adolescenti; sostegno alla motivazione intrinseca; comprensione di libri illustrati in bambini di 3 anni; ecc.). Ma anche quando coinvolgono compiti o materiali innovativi per sostenere la motivazione dei ragazzini, le sperimentazioni includono sempre accurate realizzazioni dell'impegno di ascolto e di incoraggiamento riconducibili ai principi ispiratori, come si può riscontrare ne *La novità come risorsa educativa*, del 1983, e in *Incoraggiare a leggere*, del 1989.

Chi legge qualcuno dei volumi ricordati sarà colpito, credo, dalla documentazione analitica degli scambi comunicativi, e dalla loro puntuale analisi. Lunghe pagine di conversazioni, registrate e trascritte, e esaminate al microscopio, rappresentano il cuore della metodologia di ricerca, ma anche di formazione, praticato da Lumbelli. Il compito difficilissimo di vedere 'da vicino' se la comunicazione dell'adulto è stata coerente o incongruente con le sue intenzioni di incoraggiamento, è praticato con metodo rigorosissimo dalla Lumbelli, e rappresenta un modo di fare ricerca 'sulla pratica' assolutamente originale, e che dovrebbe scongiurare le contrapposizioni astratte o viziate da precomprensioni, sia dei ricercatori, sia degli insegnanti. Infatti questo modo di esaminare intere sessioni comunicative veniva praticato sia con ricercatori accademici, sia con gruppi di insegnanti motivati e volontari: il gruppo 'storico' di insegnanti di Milano che la sera si riunivano spesso a casa di Lumbelli, e quello che a Bologna, in ambito IRSSAE Emilia-Romagna, per anni ha lavorato con questa metodologia, ricordano ancora oggi la rigidità di quel processo (e la fatica connessa) ma anche la sua produttività. Lo potrebbero attestare Nadia De Santis, Loredana e Paolo Senni, Luciano Poli, per non citare che alcuni degli insegnanti divenuti insegnanti-ricercatori con Lumbelli.

## 6. La comunicazione filmica e la mente dello spettatore

La Lumbelli amava moltissimo il cinema, ed è stata una spettatrice assidua delle sale cinematografiche, per il piacere intellettuale che la settima arte procurava. Questa passione probabilmente non è estranea al filone di studi, che la Lumbelli definisce parallelo, e cioè quello sui mass media e in particolare sulla comunicazione filmica e televisiva. Su questo tema è tornata più volte, sempre attarverso ricerche empiriche o sperimentali: a partire dal già ricordato *La comunicazione filmica* del 1972 fino ad un recente saggio (Lumbelli, Paoletti, Boscarol, 2018). La collaborazione con l'Istituto Gemelli di Milano, avviata precocemente, come ricordato, e continuata nei decenni successivi nella veste di componente del Consiglio scientifico dell'Istituto, è una riprova del suo interesse, e i suoi numerosi contributi nella rivista dell'Istituto IKON lo ribadiscono (anche se tra i riferimenti bibliografici ne sono segnalati solo alcuni). Qui le domande-guida di ricerca di tale lavoro sono di marca inizialmente conoscitiva, ispirate cioè dal quesito se il cinema, accusato di essere occasione di passivizzazione dello spettatore, svolga effettivamente un ruolo di ottundimento della vigilanza critica, ovvero "a quali condizioni" (questa era una sua espres-

sione tipica) lo possa svolgere, data la rilevanza che questa tipologia di testi ha nell'intrattenimento e nella formazione dei ragazzi. Le ricerche "psicopedagogiche" dei primi anni '70, le successive ricerche sulla fruizione televisiva (telemi e cartoni animati) negli anni '80 e '90, e le più recenti indagini su dispositivi multimediali, con scelte metodologiche multiple e sempre molto eleganti, indagano su cosa accade nella mente dello spettatore, sul modo in cui questi realizza il controllo e l'elaborazione del testo verbale e dell'immagine, e su come ciò interagisca con i suoi scopi e le sue strategie. In questi studi sulla comprensione dei testi audiovisivi, l'approccio scelto, e cioè quello cognitivista, equivale all'opzione che attribuisce priorità ai piani e alle intenzioni del soggetto *versus* gli approcci comportamentisti, anche ora presenti e sottostanti a tanta ricerca, che indagano piuttosto la natura degli stimoli- in questi casi visivi- per spiegare i processi di attenzione e comprensione. E anche in questi studi, in analogia a quanto segnalato a proposito del metodo di analisi dell'interazione verbale nei contesti educativi, la documentazione empirica dei comportamenti dell'ascoltatore, e l'analisi minuziosa delle sue verbalizzazioni, rappresenta la metodologia principale per controllare e confermare il primato delle intenzioni dello spettatore, e dunque il 'primato' della mente dello spettatore. In una sorta di bilancio di tali ricerche, dal titolo *Televisione e comprensione* (Giunti, Firenze)<sup>5</sup>, nel 2013 Lumbelli concludeva che l'effetto passivizzante dell'immagine dinamica, e segnatamente la effettiva riduzione dell'elaborazione cognitiva dei contenuti, si riscontra solo in presenza di alcune caratteristiche dello spettatore, della sua motivazione e del suo atteggiamento, più o meno selettivo, e cioè autonomamente determinato, nei confronti del testo audiovisivo. Che parimenti è riscontrabile l'efficacia dell'uso di materiali iconici dinamici per potenziare la comprensione di taluni contenuti, e che dunque vada bandita ogni generalizzazione tendente a criticare sommariamente l'uso di dispositivi che ne facciano uso. Molte ricerche puntuali hanno corroborato questo orientamento (Lumbelli 1994, 2001, 2005, 2008). A ben vedere, al centro della preoccupazione principale, sta anche qui la condizione di passività (rispetto ad attività) cognitiva riscontrata e già denunciata come implicata dalla condizione culturale degli allievi svantaggiati – e l'indicazione educativa risulta di marca metodologica: occorre assicurare quelle condizioni che favoriscano l'essere cognitivamente attivo dello spettatore, come del resto si deve fare nell'educazione del lettore. Tra le condizioni che favoriscono quella attivazione è stata esplorata ripetutamente la pratica del pensiero ad alta voce del 'fruitore' in presenza di un testo audiovisivo: si tratta di nuovo di una pratica che contrasta l'elaborazione automatica e superficiale a favore dell'allenamento alla consapevolezza dei propri processi mentali, e per questo candidata a confrontarsi con gli studi sulla metacognizione: su tale terreno la nostra autrice si è espressa più volte, per esempio in Lumbelli (2003) *Per un controllo consapevole della comprensione di testi*.

## 7. Leggere e insegnare a capire: il focus sui processi di comprensione.

Quanto la ricerca sulla comunicazione filmica e televisiva abbia influito sull'emergere progressivamente dell'altro rilevante filoni di studi, quello cioè sulla comprensione dei testi, è difficile da dire. Certamente la metodologia di studio, usata non solo da Lumbelli, per saggiare l'attività dello spettatore consiste classicamente nel metterla a confronto con l'elaborazione di un testo verbale: può essere perciò che da questa comparazione sia venuta progressivamente emergendo la scoperta delle multiple difficoltà di comprensione dei testi- che sicuramente costituiscono un importante contributo delle sue ricerche. Ma certamente l'attenzione alle difficoltà degli allievi che provengono da ambiti sfavoriti è all'origine di una centratura esplicita sui processi di comprensione del testo. Fin da un primo lavoro empirico con bambini della scuola dell'infanzia (*Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, con Margherita Salvadori, Milano: Emme, 1977) emergeva come già a quattro anni, nella

5 Ancora oggi (18\_04\_2026) reperibile in rete <https://www.youtube.com/watch?v=LylPSBstnJQ>

comprensione di semplici libri illustrati, i bambini facessero registrare livelli di competenza diversi a seconda del loro contesto sociale di provenienza, generando inquietudine circa il fatto che le condizioni socioculturali agissero tanto precocemente e in modo tanto incisivo.

Cosicché il tema della comprensione della lettura entra in modo abbastanza inaspettato nel panorama degli studi pedagogici sulla lettura che nel nostro paese avevano al centro preoccupazioni pedagogiche diverse: quali caratteristiche aveva la letteratura per l'infanzia, o per i giovani; quali contenuti e quali linguaggi fossero più idonei a sostenere l'educazione dei bambini e dei giovani; quali potessero essere strategie di promozione e diffusione della lettura. Il piano della comprensione dei testi era in qualche modo dato per scontato, o poteva al più riguardare i tassi di analfabetismo, per la verità già sensibilmente calati. Attraverso il prisma dell'attenzione alla condizione di svantaggio socioculturale si affermano la consapevolezza e l'interesse per questo tema, che ancora oggi mobilita molti studiosi e ricercatori. Quello della comprensione dei testi è sostenuto da alcune cruciali domande di ricerca. Perché tanti bambini non capiscono il significato di quello che leggono? Quali sono le difficoltà che gli allievi incontrano quando non capiscono? Come si può insegnare a capire? La traiettoria di ricerca della Lumbelli ha un andamento sia conoscitivo, cioè descrittivo dei processi di comprensione rilevabili empiricamente, e al tempo stesso focalizzato sulle caratteristiche testuali con cui tali processi si misurano, sia saldato con quello educativo e didattico, esitando in processi didattici saldamente ancorati ai processi cognitivi sottostanti, e con questi in continua interazione. Le domande di ricerca richiamate sostengono quella centrale: "come si può rendere attivo il lettore"? ovvero come si può sostenerne e favorire la capacità di capire?

Un ruolo decisivo nel piegare i suoi studi nel tentativo di dare risposta a tali domande è da riconoscere nel metodo di indagine privilegiato, che consiste nell'intervista individuale, in cui il ricercatore fa emergere e indaga i processi di comprensione del lettore. Schematizzando, l'intervista individuale si compone di due elementi ricorrenti: da un lato cioè il 'pensiero ad alta voce' dell'intervistato e dall'altro l'accompagnamento e la sollecitazione del ricercatore, che sostiene quella testimonianza attraverso la metodologia 'rogersiana', cioè una strategia di comunicazione che senza suggerire o suggestionare il lettore, lo incoraggia ad esplicitare i suoi processi di pensiero e di ragionamento. In questo modo il ricercatore entra in contatto con processi di pensiero e esperienze difficilmente coglibili altrimenti. Negli anni in cui la ricerca docimologica (da Visalberghi a Lucisano a Vertecchi) indagava precocemente le capacità di lettura e comprensione dei testi con strumenti standardizzati, Lumbelli proseguiva, abbastanza solitaria, un'indagine qualitativa, e in profondità, sui processi di comprensione-integrazione del testo, ricavandone un ricco repertorio di problemi o intoppi nella comprensione ed esitando parallelamente nella individuazione di caratteristiche linguistiche e testuali che ostacolano tali processi in *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma, 1989. In quel testo, che chi scrive considera una delle sue opere tra le più originali e rilevanti, mette a punto alcuni criteri "per la diagnosi della comprensibilità" dei testi ricavati dall'analisi puntuale di difficoltà o intoppi nella comprensione, riscontrati empiricamente presso studenti o bambini da parte di un gruppo di insegnanti e ricercatori, ancora una volta con l'esame puntuale di trascrizioni di interviste e con l'analisi altrettanto stringente delle caratteristiche dei brani esaminati. In particolare individua "sette nodi" della comprensione, quali per esempio, *l'aggiunta relativizzante*, o *l'esempio difficile*, cioè sette categorie di caratteristiche dei testi, in quel caso testi scolastici, che, riguardate dal punto di vista dei processi cognitivi del lettore (e dunque non soltanto sotto il profilo linguistico o lessicale), si rivelano di ostacolo alla comprensione del lettore. Non a caso, in seguito alla pubblicazione di quel volume, Lumbelli ebbe da vari editori, varie proposte di collaborazione allo scopo di rimuovere da testi didattici o divulgativi potenziali ostacoli, difficilmente riscontrabili ad 'occhio nudo'.

Attraverso il suo peculiare approccio metodologico Lumbelli ha indagato alcuni dei processi più complessi nella comprensione del testo, e in particolare il processo inferenziale, che è alla base della comprensione del testo, e al tempo stesso tra i più compromessi presso i lettori deboli, o gli studenti svantaggiati. Va detto che l'attualità dei suoi studi dipende anche dall'espansione, oggi rimarcata da più

parti, del fenomeno dell'illetteratismo, cioè della debole capacità di trattare testi scritti, che sembra riguardare un'ampia popolazione di giovani e adulti, come testimoniano le ricerche OCSE-PISA, le ricerche PIAAC e gli stessi dati INVALSI. E in tale fenomeno un posto di rilievo occupa la capacità inferenziale, ritenuta critica e cruciale per tutta la comunicazione culturale, e non solo scolastica. Lumbelli in particolare ha fatto emergere, tra le difficoltà di comprensione, il trattamento dell'inferenza connettiva, cioè di quel tipo di integrazione, che il lettore deve fare per collegare informazioni anche lontane nel testo. L'adozione della metodologia del 'pensiero ad alta voce – a cui è invitato il lettore – permette un'indagine puntuale dei processi di comprensione *durante* la lettura, e non alla fine della lettura, come accade spesso nella ricerca e nella pratica didattica. E tale metodologia permette non solo di individuare gli errori di comprensione, ma anche i processi o collegamenti distortenti che il lettore ha fatto. Così vengono alla luce alcuni fenomeni interessanti per l'educatore. Per esempio il fatto che non è vero che gli studenti deboli non siano capaci di fare inferenze, al contrario ne fanno molte, ma le fanno 'sbagliate', cioè effettuano collegamenti o ragionamenti in modo arbitrario (rispetto al testo) e non si fanno guidare da istanze di coerenza co-testuali. Non si deve dimenticare, comunque, che il piano della comprensione indagato riguarda infatti la rappresentazione mentale dei contenuti indiscutibilmente presenti nel testo, e non si estende ad altri piani di elaborazione testuale, maggiormente dipendenti dalla rielaborazione soggettiva e personale del lettore. Per intendere in modo non ambiguo di quale livello della comprensione del testo stiamo parlando basti ricordare che sono cruciali, nelle indagini di Lumbelli, gli errori riconducibili all'anafora, e la conseguente categorizzazione di un tipico ostacolo alla comprensione costituito dall'*anafora difficile* (Lumbelli, 2009, p. 74). Un secondo risultato originale, raggiunto attraverso la metodologia scelta, è la rilevazione dell'esistenza, presso i lettori empirici, di inferenze realizzate in modo automatico, e non per effetto di un ragionamento consapevole, come invece indicato a più riprese dagli studiosi più autorevoli, come Kintsch (2009, p. 30 e segg.). Con tali autori discute, in modo serrato, nel suo volume di sintesi, del 2009, *La comprensione come problema* (Laterza, Bari) tanto ostico alla lettura degli studenti quanto preciso e illuminante.

In quel medesimo testo viene data forma compiuta anche alle strategie e alle indicazioni di metodo per favorire e stimolare la comprensione del testo. Esse sono riassunte chiaramente nel titolo del capitolo quarto che verte sulle "prospettive educative": "*Dall'automatismo alla consapevolezza e ritorno*" (95). La possibilità di dotare tutti gli allievi, e i lettori, di capacità di comprensione più robuste risiede infatti nella procedura per cui il lettore 'scopre' i propri processi automatici di elaborazione dell'informazione, e ne diventa consapevole. Si tratta di arrestare il 'pilota automatico' con cui abitualmente si legge per autovalutare il proprio processo di lettura e comprensione, e dunque di scoprirne le deformazioni o i deragliamenti. Come si può favorire questo passaggio? La risposta risiede nel metodo, già ricordato, dell'intervista "centrata sul lettore che pensa ad alta voce": metodo che ha consentito in svariate ricerche sperimentali di garantire progressi a tutti i soggetti. La ragione dell'efficacia di questo intervento dipende, secondo Lumbelli, nel fatto che quell'intervista al lettore, gli consente di sperimentare, in prima persona, una condizione di autentico *problem solving*, che consente l'autocorrezione, non per imposizione di un adulto o lettore competente, ma per esperienza diretta. Al riguardo, peraltro, Lumbelli discute l'uso spesso disinvoltato del termine *problem solving* invalso in tanta pubblicistica, dove assume il valore di equivalente di 'compito'; come se bastasse formulare un'attività accompagnata da una consegna problematizzante per instaurare una condizione di *problem solving*, che invece, è tale solo qualora un'incongruenza o una difficoltà sia percepita come tale dal soggetto che legge.

A valle di questa lunga attività di ricerca sulle condizioni che possono sostenere gli allievi ad essere attivi cognitivamente e dunque a capire, e a imparare a capire, la Lumbelli rintraccia, o ritrova, come decisiva la condizione di *problem solving* come circostanza più favorevole (1996; 2018). Gli insegnanti che vogliono promuovere la capacità di capire i testi possono agire utilmente quando riescono ad aiutare gli allievi a percepire la situazione problematica del testo e ad attivarne il pensiero e il ragionamento. In questo modo i più comuni processi di integrazione, ma anche di incomprendimento, di norma non consapevoli, possono affiorare alla coscienza ed essere esposti all'azione consapevole di controllo e di auto-

correzione dei lettori. In seguito questi processi di controllo, in qualche modo esercitati e consapevoli, potranno divenire a loro volta automatici e appartenere stabilmente al bagaglio delle strategie del lettore. Questi sono il contesto e la condizione di promozione della capacità di capire che favoriscono sia la 'attivazione' autonoma dell'allievo sia la sua acquisizione di un metodo per elaborare i testi e superare le difficoltà di comprensione. Come si vede bene, la condizione di efficacia della stimolazione a capire dipende dall'adozione di una metodologia rigorosamente individualizzata, e prevede un rapporto "uno a uno" tanto auspicabile quanto difficilmente riproducibile in condizione educative scolastiche. Il problema della generalizzabilità del metodo non era ignorato da Lumbelli, anche perché costituiva un'obiezione canonica da parte dei suoi interlocutori. La difesa di questa metodologia, per la nostra autrice, riposa non solo sulle evidenze empiriche raccolte, ma sulla considerazione che rendere davvero attivo il lettore (e in generale l'allievo), e renderlo autonomo sono obiettivi che non possono essere perseguiti altrimenti che consentendogli l'esperienza, guidata, di autonoma rielaborazione, quale è possibile solamente se l'adulto è in grado di assicurare al lettore quelle condizioni di libera elaborazione che sono prodromiche del passaggio dall'automatico al consapevole, e che si realizzano al meglio nella comunicazione individualizzata. Va detto però che Lumbelli stessa, consapevole delle difficoltà di realizzazione di un intervento radicalmente individualizzato, ha esplorato e praticato in varie occasioni, anche con collaboratori, contesti diversi e più 'sostenibili' per saggiare la efficacia della metodologia individuata. Ne sono testimonianza le ricerche di Cavazzini, condotte con la supervisione Lumbelli, che verificarono una minore efficacia del 'metodo' se applicato in situazione di gruppo (Cavazzini, 1999). Ed anche il tentativo, operato insieme a chi scrive, di tradurre in un eserciziario mirato lo schema dell'attività di stimolazione della comprensione, cercando per quanto possibile di riprodurre le condizioni dell'attivazione del lettore in compiti di comprensione e di autonoma reazione al testo (Cardarelli, Lumbelli 2019).

## 8. Il contributo metodologico: esperimento mentale e astrazione

Il contributo di Lucia Lumbelli all'arricchimento del dibattito pedagogico ha investito soprattutto la metodologia della ricerca, e non si è limitato alla invenzione di procedure applicate ai suoi ambiti di ricerca: infatti si è espresso anche sottoforma di teorizzazioni di tali metodi, entrando in dialogo con le altre tradizioni di ricerca e con il sottostante quesito circa il rapporto che la ricerca debba avere con le pratiche educative e didattiche. La specificità del suo approccio metodologico riguarda perciò limiti e condizioni della ricerca empirica, intesa come indagine che consenta di fare avanzare la conoscenza su base fattuale, cioè attraverso il confronto/conforto con situazioni educative 'reali'. Si caratterizza prima di tutto per l'aspirazione al rigore che deve accompagnare le ricerche empiriche e per la ridefinizione stessa del concetto di rigore metodologico che, per Lumbelli coincide con la capacità di fare dialogare nella pratica di ricerca teorie esplicative e dati di fatto. Le parole chiave di questa articolata posizione possono essere: processo di astrazione; ricerca qualitativa come ricerca esplorativa; controllo analitico e critico delle variabili; specificità del ricercatore. Vediamole analiticamente.

Che la ricerca pedagogica debba prendere le mosse da problemi educativi concreti, e a tali problemi fornire, in un processo 'di ritorno', indicazioni o strumenti, è convinzione diffusa e variamente praticata nella nostra comunità scientifica, e condivisa anche dalla nostra autrice. Ciò che caratterizza però il lavoro della Lumbelli è il modo particolare in cui ritiene che i problemi e le difficoltà del fare scuola debbano essere elaborati e trattati dalla ricerca pedagogica. Infatti, riprendendo peraltro il pensiero di Dewey de *Le fonti di una scienza dell'educazione* cui ha dimostrato di ispirarsi (Lumbelli, 2006, p. 26), il modo di fare ricerca su tali problemi implica il temporaneo distacco dalle esigenze di operazione immediata per individuarne degli elementi salienti attraverso l'astrazione e la formulazione di ipotesi precise. La generazione di ipotesi più precise e precisate circa il fenomeno indagato implica il ricorso agli strumenti e alle teorie di discipline che abbiano messo a punto dispositivi interpretativi pertinenti. E

questo accade per la Lumbelli attraverso il ricorso a strumenti della psicologia. Come abbiamo visto, nel caso della comunicazione verbale di ‘rispecchiamento’, la comunicazione ‘centrata-sul-cliente’ teorizzata in ambito clinico da Carl Rogers diventa lo strumento con cui esaminare o proporre strategie comunicative in contesti educativi. Nel caso della comprensione dei testi e della stimolazione di processi di elaborazione adeguati, le teorie da utilizzare – e in qualche caso da precisare – sono quelle degli psicologi cognitivisti, in primis Kintsch, che forniscono un repertorio solido di tipo teorico con cui esaminare e riconoscere i processi dei lettori, sia di quelli capaci che di quelli deboli.

Proprio per assicurare un nesso solido tra rilevazioni empiriche e teorie esplicative, occorre sorvegliare tutti i momenti della ricerca, in particolare quelli mentali del ricercatore, e la loro coerenza. Per questo diventa centrale nella sua pratica di ricerca, oltre che nella sua trattazione teorica, il tema della costruzione dell’ipotesi e il connesso problema dell’astrazione, che inevitabilmente comporta il rischio di una semplificazione riduzionistica dell’esperienza da cui si parte. Infatti l’unica condizione, secondo la nostra autrice, per avanzare in modo rigoroso nella conoscenza dei fenomeni educativi, e segnatamente di quelli problematici, è quella di fare provvisoriamente astrazione dalla complessità multicomponentiale del fatto educativo, per consegnare agli insegnanti uno strumento in più da agire, e da combinare con altri, nella pratica educativa, che è troppo complessa per poter essere avvicinata con un approccio rigoroso se considerata olisticamente.

Il presupposto epistemologico-metodologico su cui fondare l’impostazione della ricerca sopra indicata viene individuato da Lumbelli nell’approfondimento del concetto di ‘esperimento mentale’ elaborato da Carmela Metelli di Lallo, la studiosa con la quale, provenendo dalla psicologia, aveva iniziato la carriera di pedagoga. (Utopia di estrazione scientifica e libertà nella relazione educativa, in *Studi sulla formazione*, a. I (1998), nn. 1-2, pp. 35-45).

L’esperimento mentale, pur condividendo alcuni tratti col pensiero utopico, si colloca nell’ambito delle scienze, delle quali condivide le regole, e trova il proprio ambito privilegiato di utilizzazione nelle scienze umane, dove, a differenza di quelle che indagano i fenomeni naturali subumani, ad essere indagati sono fenomeni non riproducibili nell’esperimento. Le condizioni dell’esperimento mentale, così, non sono fattuali bensì congetturali. Il che non impedisce agli eventi in esso trattati di consentire l’individuazione di variabili, per poi elaborare ipotesi precise ed esplicitamente argomentate (in grado di affrontare problemi teorici rilevanti), e sottoporle al vaglio sperimentale: un vaglio, in questo caso, per così dire simulato (virtuale), ma che conserva il rigore dell’esperimento vero e proprio, perché fondato sulle acquisizioni delle scienze sperimentali (dei cui esperimenti l’esperimento mentale costituisce un prolungamento) e sul rispetto delle regole procedurali e linguistiche proprie di quest’ultime. È questa la condizione che consente alla conferma o meno delle ipotesi formulate di sottrarsi al rischio di una verifica/falsificazione fondata su un controllo impressionistico e fortemente condizionata dalle aspettative dei ricercatori.

Dell’esperimento mentale prefigurato dalla Metelli la Lumbelli fa propria anche la difesa dell’astrazione, ossia della riduzione, seppur provvisoria, delle variabili o circostanze da prendere in esame, eliminando quelle aggiuntive e quelle difficilmente controllabili. Tra queste rientrano le contingenze storico-culturali, il cui recupero può comunque avvenire, in seguito, grazie ad una più approfondita determinazione dei fattori all’opera nei processi educativi. Anche perché il rapporto tra presupposti scientifico sperimentali ed esperimento mentale non va inteso come unidirezionale. Lo stesso vale per l’apporto che l’esperimento mentale può recare alla chiarificazione e precisazione di concetti centrali per la riflessione pedagogica quali libertà, responsabilità, controllo, autonomia, responsabilità, ecc. Ne è un esempio la trasposizione sul piano congetturale (attuata nel romanzo *Walden Two*) della maggior efficacia del rinforzo positivo, evidenziata dai suoi esperimenti di laboratorio, che consente a Skinner di intendere la libertà come assenza di controllo aversivo, non di qualsiasi forma di controllo.

## 9. La qualità nella ricerca esplorativa

Anche se l'intervista individuale, in particolare 'centrata sul soggetto che pensa ad alta voce', è stato lo strumento indiscutibilmente preferito, il repertorio degli strumenti di ricerca Lumbelli è più vasto. Si esercita infatti moltissimo nell'analisi dei testi, tanto di quelli scritti quanto di quelli multimediali, nell'analisi dell'interazione verbale, attraverso lo studio minuzioso delle trascrizioni degli scambi, sia al fine di descrivere le occasioni di incoraggiamento realizzato, sia al fine di ripercorrere il pensiero e lo stato d'animo dei soggetti; controlla l'efficacia di talune scelte didattiche attraverso l'osservazione sistematica dei comportamenti. Accade in alcune ricerche sulla fruizione televisiva o filmica, o sull'attenzione e il coinvolgimento dei bambini, come in *Voglia di conoscere* del 1979, e *La novità come risorsa educativa* del 1983. Dal punto di vista dei disegni sperimentali, le sue ricerche tendono a privilegiare le modalità classiche della ricerca didattica con controllo pre e post intervento didattico, e l'utilizzo di gruppi di controllo. Ma l'elemento qualificante ed originale del suo approccio alla ricerca empirica va riconosciuto nel rapporto che instaura tra teoria e pratica, cioè tra teorie interpretative e concrete situazioni educative, approccio da lei stessa definito con l'etichetta di ricerca esplorativa. Nel saggio del 1985 *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, il concetto di ricerca 'esplorativa' trova una prima precisa descrizione. Dopo un esame serrato delle più diffuse e autorevoli posizioni teoriche in ordine alla valenza della ricerca quantitativa e qualitativa nelle scienze dell'uomo, e anche in pedagogia, e dopo avere passato in rassegna i diversi significati attribuiti alla ricerca esplorativa, cioè preliminare, o alternativa, a rilevazioni quantitative, Lumbelli passa ad esaminare le condizioni che assicurano anche alla ricerca qualitativa la possibilità di guadagnare conoscenza rigorosa e intersoggettivamente accettabile. La qualità della ricerca esplorativa è rivendicata precisamente per il modo in cui si connette a precise ipotesi teoriche, o per meglio dire per il modo in cui vengono collegati i fatti che si intende studiare con le teorie di riferimento. Questa connessione riguarda sia le ipotesi, nelle quali riformulare un problema educativo concreto, sia le 'unità di analisi', ovvero 'le categorie' di osservazione del fenomeno. In particolare le variabili da sottoporre ad analisi negli esperimenti, ma anche nella ricerca osservativa, non possono essere improvvisate o definite sulla base del 'senso comune', ma vanno accuratamente precisate in un'interazione dinamica tra fenomeni che si osservano e teorizzazioni che le interpretano, cioè teorie a cui il ricercatore attinge, in una «fase caratterizzata metodologicamente da una peculiare alternanza di induzione e deduzione» (Lumbelli 1985, p. 112). La definizione stessa delle categorie di analisi di un fenomeno educativo dunque richiede una ricerca, o si configura come ricerca, e pertanto la definizione di ricerca qualitativa, con cui Lumbelli si confronta, ne esce precisata. La fase esplorativa di una ricerca non sta tanto nell'assenza di adozione precoce di misure quantitative, quanto piuttosto nella sua 'qualità' concettuale, e cioè nel piano argomentativo ed empirico insieme che connette fatti concreti e teorie di riferimento, dove cioè il lavoro di enucleazione delle variabili è esso stesso garanzia per il ricercatore di giovare della conoscenza consolidata, e di procedere con questa in una direzione educativa che sia al contempo fondata, cioè collegata esplicitamente a teorie riconosciute, e utile, cioè utilizzabile perché adatta a contesti educativi concreti.

## 10. Il rapporto con la pratica educativa

Il richiamo alla complessità dei processi educativi non può quindi costituire un alibi per sottrarre la ricerca in campo educativo all'onere di dover confermare o disconfermare le assunzioni teoriche delle proprie ipotesi tramite indagini rigorose e precise. D'altro canto, è proprio l'astrazione dalle contingenze storico-culturali e da un determinato contesto che consente alla ricerca sperimentale di porsi, anche in campo educativo, come ricerca eminentemente conoscitiva, chiamata a fornire conoscenze generalizzabili, non limitate alle situazioni specifiche fatte oggetto d'indagine.

Solo una ricerca così concepita e realizzata può rivelarsi funzionale alla pratica educativa.

Così, pur prendendo le mosse, come si è detto, dai problemi concreti di insegnanti ed educatori e nonostante la sistematica azione di confronto con questi ultimi nel corso delle proprie ricerche, lungi dall'indulgere alla pratica della ricerca-azione, Lucia Lumbelli non transige sulla distinzione dei ruoli e sul possesso da parte di chi fa ricerca di competenze e strumentazioni estremamente specifici e solidi. Rispetto a diversi orientamenti di tanta parte della pedagogia, la sua proposta può dunque apparire estremamente aristocratica ed elitaria. In realtà la distinzione tra le due diverse competenze, quelle dell'insegnante e quelle del ricercatore piuttosto sottintende il perseguimento di una dimensione nettamente conoscitiva (cioè non coincidente con l'operatività o la praticità) della ricerca pedagogica. Il modo in cui viene concettualizzato il processo di astrazione, e la necessaria conseguente negligenza dei correlati dell'azione educativa, ha il vantaggio di consegnare agli insegnanti, e agli educatori, strumenti e strategie verificate e collaudate, ma appunto *estratte* dai contesti problematici che li hanno ispirati, e la funzione del ricercatore è appunto di garanzia del rigore con cui tali procedure o strategie sono state messe a punto. Rimane sospeso il problema della loro utilizzazione nei contesti reali. Il problema che la provvisoria astrazione dell'ipotesi sconta è infatti quello di rinviare a momenti successivi la *ricontestualizzazione* della procedura o della pratica. Il modo in cui tali dispositivi possono utilmente venire inseriti ed utilizzati in contesti reali rappresenta esso stesso un tema o un ambito di ricerca ulteriore. Ma questa considerazione, che implica la segnalazione dell'inerzia di tanta ricerca scientifica- che non incide, e non cambia i costumi del fare scuola- si potrebbe estendere a buona parte delle ricerche pedagogiche, e sposta le nostre considerazioni e ci obbligherebbe a ricategorizzare il discorso nei termini dei modi in cui tutta la ricerca pedagogica in generale si connette alla modifica delle prassi didattiche ed educative, e in definitiva alla formazione del personale educativo.

## Riferimenti Bibliografici

- Cardarelli, R., & Lumbelli, L. (2019). *La comprensione del testo. Ragionare per capire*. Firenze: GiuntiEdu.
- Lumbelli, L. (1972). *La comunicazione filmica. Ricerche psicopedagogiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1974). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1979). *La voglia di conoscere*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1983). *La novità come risorsa educativa: per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (1985). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi & B. Vertecchi (Eds.), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (a cura di) (1988). *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1991). *L'Educazione come discorso: quando dire è fare educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli, L. (1994). Catturare i processi di comprensione di testi televisivi. *IKON*, 41-93.
- Lumbelli, L. (1996). Quando la differenza è privazione e il recupero è rispetto della differenza. In A. Colombo & W. Romani (Eds.), *È la lingua che ci fa uguali. Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento* (pp. 107-129). Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1996). Focusing on text comprehension as a problem-solving task. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties* (pp. 301-328). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lumbelli, L. (1999). Televisione e lettura. Un confronto sperimentale. *IKON*, 13-60.
- Lumbelli, L. (2002). La televisione tra ludico e ludiforme. In N. Siciliani De Cumis (Ed.), *Evaluation: Scritti in onore di Aldo Visalberghi* (pp. 199-222). Caltanissetta-Roma: Sciascia.
- Lumbelli, L. (2003). Per un controllo consapevole della comprensione di testi. Un approccio alla diagnosi e alla stimolazione. In O. Albanese et al., *Metacognizione ed educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi e astrazione nella pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (Ed.), *Fare ricerca in pedagogia: Saggi per Egle Becchi* (pp. 25-60). Milano: FrancoAngeli.
- Lumbelli, L. (2008). From film and television to multimedia cognitive effects. In J.-F. Rouet, R. Lowe, & W. Schnotz (Eds.), *Understanding multimedia documents* (pp. 223-248). New York, NY: Springer.
- Lumbelli, L. (2009). *La comprensione come problema: Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.

- Lumbelli, L. (2018). Productive thinking in place of problem-solving? Suggestions for associating productive thinking with text comprehension fostering. *Gestalt Theory*, 40(2), 131-148.
- Lumbelli, L., & Cavazzini, G. (1991). Planning comprehensible discourse and cooperative interaction. In M. Carretero, M. Pope, R.-J. Simons, & J. I. Pozo (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context* (Vol. 3, pp. 141-155). Oxford: Pergamon Press.
- Lumbelli, L., & Odorico, C. (2005). Motivazione e televisione. *IKON*, 103-180.
- Lumbelli L., & Paoletti G. (1999). Imparare a leggere all'università? Per un controllo consapevole del primo impatto con il testo. *Orientamenti Pedagogici*, 4, 657-675.
- Lumbelli, L., Paoletti, G., & Boscarol, M. (2018). Enhancing text comprehension through watching TV. *Cadmo*, (2), 65-77.
- Lumbelli, L., & Senni, P. (1994). *Per capire di non capire. Comprensione verbale e individualizzazione: Un progetto di stimolazione della comprensione del testo dalla scuola elementare al biennio della scuola secondaria superiore*. Bologna: IRRSAE Emilia-Romagna.
- Lumbelli, L., & Zidari, C. (2001). Televisione e multimedia: Quale comprensione? *IKON*, 7-20.

# In dialogo con i maestri. Maria Corda Costa: ricerca, didattica e formazione insegnanti<sup>1</sup> In Dialogue with the Masters. Maria Corda Costa: Research, Teaching, and Teacher Training

Guido Benvenuto, Anna Salerni

*Sapienza Università di Roma*

## 1. La persona e la studiosa: tra rigore e affetto

È difficile parlare di una persona a cui si è voluto bene e che, sotto molti aspetti, è stata la propria Maestra.

Non è facile riuscire, nello spazio a disposizione, a presentarla adeguatamente a chi forse ne ha sentito parlare o ha letto i suoi scritti senza averla mai incontrata personalmente. È difficile riassumerla in poche righe, considerando i contributi scientifici e le attività professionali che hanno caratterizzato la sua lunga carriera; tuttavia, raccontare di lei ci aiuta a rileggere una parte della nostra storia personale e consente a chi non ha avuto modo di incontrarla e studiarla di riflettere su tematiche pedagogiche di grande interesse, ieri come oggi.

Raccontare aiuta a riflettere, a fare emergere ricordi, sensazioni, discorsi, difficoltà, immagini, gesti, modi di dire. Raccontare richiama ricordi sopiti, ma che in realtà vivono nei nostri gesti, nel nostro fare, nel nostro essere oggi ciò che siamo come professionisti e, forse anche in qualche misura, come persone.

Abbiamo accettato questa sfida perché quello che siamo oggi lo dobbiamo anche a ciò che abbiamo vissuto e imparato con Maria Corda Costa (La Maddalena, 25 dicembre 1922 – Roma, 18 dicembre 2001) che, insieme ad Aldo Visalberghi, ci ha formati e fatti crescere intellettualmente e moralmente, nel campo della ricerca e dello studio, non solo in ambito pedagogico.

Apriamo questo contributo con una foto che ci sembra possa aiutarci a introdurre la persona e la studiosa. In questa foto c'è molto di Maria Corda Costa per chi l'ha conosciuta: tanto personale, ma anche tanto della studiosa. La foto è stata scattata nel suo studio a Villa Mirafiori, sede della Facoltà di Filosofia e del corso di studio di Filosofia in cui lei ha insegnato Pedagogia. La stanza al terzo piano dove ci riceveva la mattina presto – era mattiniera e per lei essere in università dopo le nove era già tardi – per parlare di lavoro, ma anche di ciò che talvolta sembrava futile e che invece è ciò che resta dentro e di cui il ricordo, ancora oggi, ci fa sorridere.

1 Il presente contributo è frutto di un lavoro di riflessione ed elaborazione comune tra gli autori. Nell'articolazione del testo si è ricorso al plurale per sottolineare la comunanza di esperienze e la condivisione dei punti di vista dei due autori; eventuali posizioni o esperienze individuali sono state segnalate in nota.



Le piaceva parlare con noi, prima come studenti, poi come ricercatori e colleghi universitari. Ci voleva bene, molto bene. Diciamo che le stavamo simpatici. Ci aveva conosciuti appena iscritti all'università, nel 1979, e subito ci aveva sgridati perché, durante una sua lezione, avevamo parlato tra noi mentre spiegava *Come Pensiamo*, il testo di John Dewey, adottato nel suo corso di Pedagogia generale. Quel volume era sempre sulla sua scrivania, pieno di fogli e appunti, insieme a *Logica. Teoria dell'indagine*: testi fitti di note a margine, scritti con una matita leggerissima. Il sacro rispetto dei libri!

È bastato quel primo richiamo – pronunciato con tono fermo: «Se non vi interessa potete anche uscire» – per farci comprendere la serietà del suo agire e, seppur imbarazzati e spaventati, per farcela apprezzare. Era un rimprovero costruttivo, nel suo stile che abbiamo imparato a conoscere nel tempo. Era un giusto richiamo. Da allora, fino alla data del suo pensionamento nel 1989, abbiamo lavorato con lei condividendo studi e molta parte della nostra vita personale: matrimonio, figli, scelte di vita, letture, visioni di film, ricette, ecc.

Nella foto che abbiamo scelto c'è anche molto personale. La sua posa: stava quasi sempre con la sigaretta in mano o tra le labbra, come dimostra il portacenere colmo di cicche. Ci sono i suoi oggetti sulla scrivania, oggi ereditati da noi, i suoi allievi. C'è una civetta. La sua casa ne era piena; le collezionava anche perché molti, conoscendo la sua passione, gliele regalavano, insieme ai gufi, e lei ci teneva a spiegare la differenza tra civette e gufi a chi, ignaro, li confondeva. La civetta era anche il suo ex libris.

Alle sue spalle si vedono contenitori e fogli. Certamente non era una nativa digitale – né un'emigrante digitale. Leggeva ogni cosa con molta attenzione e aveva bisogno della carta e della matita. Ci ha insegnato l'importanza di studiare la normativa, le leggi su cui si regolano la vita sociale e istituzionale di uno Stato, di dare senso alle parole e ai termini giuridici, di non dare nulla per scontato: partire dalle norme per analizzare fatti e situazioni e prendere decisioni adeguate, con un atteggiamento scientifico. Era deweyana anche nei fatti.

Nella foto si intravede una matita poggiata su un foglio. Con la matita correggeva e annotava ciò che le sottoponevamo. La sua scrittura era sottile, chiarissima, come la sua firma. Anche questo è un tratto difficile da dimenticare. Era burbera, ma rispettosa del pensiero altrui. Le sue osservazioni erano ferme, ma riguarde. Ci incontrava per dividerle e, in quei momenti, noi, seduti dall'altra parte della scrivania, nell'orario stabilito – guai ad arrivare in ritardo – eravamo inizialmente timorosi. Con gli anni, quegli appuntamenti hanno assunto un valore diverso: erano quasi incontri di amicizia, come andare a trovare un parente a cui si vuole bene e che è felice di vederti. Occasioni in cui si parlava di ciò che si era letto o visto in televisione, di politica, di cosa avremmo fatto in vacanza, e persino di ciò che avevamo mangiato o cucinato.

Quanti ricordi riaffiorano, troppi per raccontarli tutti. Nella foto si intravede anche un quotidiano. Il quotidiano non mancava mai; di solito leggeva *la Repubblica*, *la Stampa* e *Il Sole 24 Ore*, la domenica perché includeva l'insero culturale.

Nella foto manca però un particolare importante del suo studio, che non possiamo non ricordare: un manifesto d'epoca brežneviana, con l'immagine di un vecchio afgano, in cornice argentata. Lei sempre attenta alla storia e amante della storia.

Le foto sono immagini ferme e non possono ovviamente dar conto di tutto ciò che riaffiora ripensando alla nostra professoressa Maria Corda Costa: le spille che indossava, i foulard, i tailleur pantaloni, le sue tante grandi borse e sacche piene di carte, l'ascensore di Villa Mirafiori che si bloccava e la faceva tanto innervosire perché costretta a fare tre piani a piedi per arrivare nel suo studio, le sue piante (abitava in una casa con una terrazza bellissima piena di fiori), la sua casa colma in ogni angolo di libri, il suo amore per i libri e il suo disamore per il libresco, l'aperitivo delle venti che coincideva con l'ascolto del Telegiornale, momento in cui non bisognava assolutamente disturbarla per non essere bruscamente rimproverati, gli auguri di Natale, giorno del suo compleanno che festeggiava volutamente da sola, e i libri scelti con attenzione come regalo per noi, i ricordi della Maddalena, la sua terra natia ecc.

Tutte immagini che, anche se ora sono fuori dalla nostra vista, non sono lontane, ma lì dietro l'angolo.

Scrivere questo contributo è stato impegnativo, perché ci teniamo a far conoscere Maria Corda Costa nei suoi diversi aspetti, umani e di studiosa, cercando di tracciare un ritratto il più possibile reale della persona, senza omettere i lati meno idilliaci che sono in ciascuno di noi e che vengono spesso taciuti impedendo una restituzione fedele dell'unicità della persona. È stata questa l'occasione che ci ha portato a riprendere in mano e rileggere i suoi scritti e a ritrovare, a distanza di tanti anni, ciò che è rimasto in noi di lei, ciò che ha in qualche modo influenzato il nostro modo di essere e di fare didattica e ricerca. Noi abbiamo fatto nostri, ciascuno a modo proprio, i suoi insegnamenti: il suo rigore, la sua curiosità, la sua puntigliosa ironia, la sua asprezza, il suo modo di insegnare e di fare ricerca, l'attenzione e il rispetto per gli studenti.

Oggi, da adulti, possiamo dire che questi aspetti sono veramente tra loro inevitabilmente intrecciati e presenti in noi, che siamo stati – ci sembra strano dirlo – suoi allievi. Ciò che siamo come persone, infatti, lo manifestiamo anche nel nostro modo di essere professionisti.

Siamo stati allievi di Maria Corda Costa e abbiamo poi intrapreso percorsi diversi che ci hanno portato a occuparci delle dimensioni metodologiche della ricerca in ambito educativo: chi più degli aspetti legati alla didattica, all'educazione civica e alle politiche educative; chi più della valutazione, della formazione degli insegnanti, della misurazione degli apprendimenti e delle variabili di contesto, fino ai temi della dispersione scolastica. Nonostante le differenze di percorso e di temperamento, condividiamo però un medesimo principio guida: la serietà, l'impegno e il rigore nel lavoro, nello studio e nella ricerca.

La lezione di Maria Corda Costa ha inciso profondamente nel nostro modo di concepire la ricerca e la didattica: rigore, responsabilità e rispetto per il pensiero altrui sono diventati elementi strutturali della nostra identità professionale.

## 2. Profilo professionale e impegno scientifico

L'attenzione di Maria Corda Costa ai temi educativi nasce e si sviluppa nella sua ventennale esperienza prima come insegnante di storia, italiano, filosofia, psicologia e pedagogia nella scuola secondaria superiore e successivamente, dal 1963, come professoressa ordinaria di Pedagogia (II cattedra, la prima era di Aldo Visalberghi<sup>2</sup>) all'Università di Roma "La Sapienza", dove ha insegnato fino al pensionamento (1989) (Salerni, 2003).

Nel corso della carriera accademica, Maria Corda Costa ha ricoperto ruoli di primo piano nella formazione universitaria e nella ricerca pedagogica. È stata Direttrice del Centro di Educazione Profes-

2 Oggi a Maria Corda Costa e ad Aldo Visalberghi, i nostri primi Maestri, sono rispettivamente dedicati il Laboratorio informatico (aula in cui si svolgono le Esercitazioni di ricerca) e la Sala Lettura (luogo principalmente dedicato alle sedute delle tesi di laurea) dei Corsi di Studio in Scienze dell'educazione, triennale e magistrale, a Villa Mirafiori.

nale per Assistenti Sociali (CEPAS) della Sapienza, presso la quale ha insegnato Psicologia sociale e Pedagogia, contribuendo allo sviluppo di un percorso che si è successivamente trasformato nel Diploma Universitario in Servizio Sociale (DUSS), oggi Corso di Laurea in Servizio Sociale.

Ha inoltre insegnato Pedagogia nelle scuole per Dirigenti dell'Assistenza Infermieristica e per la formazione degli insegnanti, partecipando alle innumerevoli iniziative del CARFID (Centro Ateneo per la Ricerca sulla Formazione e sull'Innovazione Didattica), confermando un impegno costante nella qualificazione professionale degli insegnanti.

È stata Direttrice del Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma "La Sapienza" e ha rappresentato per molti anni le discipline pedagogiche e psicologiche presso il CNR (Comitato 8, Scienze umanistiche).

Ha partecipato attivamente a numerose associazioni educative, in particolare al Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), è stata rappresentante per l'Italia nel Consiglio d'Europa per la ricerca pedagogica (1964-1968) e, dal 1977, componente del Comitato tecnico-scientifico del Servizio Nazionale per la Qualità dell'Istruzione (SNQI) presso il Centro Europeo Dell'Educazione (CEDE) di Frascati, oggi Istituto Nazionale Valutazione del Sistema di Istruzione (INVALSI), contribuendo in modo significativo al dibattito sulla qualità e sull'innovazione del sistema formativo. Tra i suoi prestigiosi incarichi segnaliamo anche la partecipazione alla commissione per la stesura dei programmi della scuola media del 1979 (DPR n.50, 6 febbraio 1979) (Corda Costa, 1979b).

Merita inoltre ricordare la sua partecipazione al Collegio dei docenti del Dottorato di ricerca consortile in Pedagogia dell'Università di Roma "La Sapienza", articolato negli indirizzi "Rilevazioni su grandi campioni" e "Sperimentazione didattica". Un dottorato che ci ha visti prima come dottorandi (di secondo e terzo ciclo) e successivamente come componenti del Collegio dei docenti. Nato nell'a.a. 1983-84 il Dottorato di ricerca in Pedagogia fu promosso grazie all'iniziativa e alla collaborazione di un gruppo di docenti di discipline pedagogiche provenienti da diversi atenei italiani, interessati alla ricerca empirica e sperimentale in campo educativo. Il coordinamento fu affidato ad Aldo Visalberghi, cui si deve l'iniziativa, e il Collegio risultava allora composto, oltre che da Maria Corda Costa, da numerosi Maestri, molti dei quali presenti in questo volume: Egle Becchi, Luigi Calonghi, Mario Gattullo, Mauro Laeng, Lucia Lumbelli, Roberto Maragliano, Clotilde Pontecorvo, Nicola Siciliani de Cumis, Lydia Tornatore, Benedetto Vertecchi, Alberto Zuliani.

Accanto ai numerosi incarichi accademici e istituzionali, Maria Corda Costa ha svolto un'intensa attività editoriale e scientifica che ne testimonia il ruolo centrale nel dibattito pedagogico italiano del secondo Novecento. Per oltre trent'anni è stata direttrice del periodico di informazione e discussione didattica *La ricerca* (Loescher), punto di riferimento per le scuole secondarie e autentico trampolino di prova per molti suoi allievi: occasione di scrittura, riflessione, pensiero critico. Oltre a dirigere la rivista, Maria Corda Costa vi pubblicava editoriali, articoli e recensioni, talvolta anche sotto pseudonimo, e, dopo un lungo e rigoroso vaglio, accoglieva le nostre prime pubblicazioni e indagini. Le nostre iniziali prove di scrittura nacquero proprio sulle pagine della rivista, con la pubblicazione di recensioni di libri.

Dal 1985 al 2003 ha inoltre diretto, insieme ad Angelo Broccoli, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta e Giunio Luzzatto, la rivista *Scuola e Città*<sup>3</sup>, fondata da Ernesto Codignola ed edita da La Nuova Italia – una delle più importanti riviste italiane di questioni scolastiche ed educative della seconda metà del Novecento – offrendo un contributo rilevante al dibattito sui problemi educativi e sulla politica scolastica del nostro Paese.

3 *Scuola e Città* occupa un posto speciale nella storia professionale e personale di Anna Salerni. Ne è stata redattrice per circa vent'anni e proprio in quel contesto si è formata una parte decisiva della sua identità di studiosa. Attraverso il lavoro redazionale ha imparato il rigore della ricerca, l'attenzione alle fonti, la responsabilità della scrittura. Moltissimo ha appreso non solo negli incontri ufficiali, ma anche nelle conversazioni informali, le lunghe riunioni di redazione in cui si vagliavano gli articoli ricevuti, nei confronti serrati fra i Direttori: momenti che hanno rappresentato una vera scuola, sul piano scientifico e umano. È stata un'esperienza determinante per la crescita personale e ha inciso sul modo di intendere la pedagogia come impegno critico e civile.

Maria Corda Costa ha anche diretto collane editoriali per Loescher e per La Nuova Italia, orientando la diffusione di studi e ricerche nell'ambito delle scienze dell'educazione<sup>4</sup>. I suoi campi di interesse hanno abbracciato prospettive psicologiche, antropologiche, storico-sociali e giuridiche, con particolare attenzione alla formazione iniziale e continua degli insegnanti, alla didattica scolastica e universitaria, alla didattica delle lingue e alle politiche dell'istruzione.

Accanto alle numerose pubblicazioni e curatele, ha tradotto opere significative della pedagogia e delle scienze sociali, contribuendo alla circolazione in Italia di importanti riferimenti teorici internazionali<sup>5</sup>.

La sua produzione scientifica – che spazia dalla metodologia e dalla psicologia dell'educazione alla sperimentazione didattica, dalla formazione docente alla valutazione delle competenze linguistiche – restituisce l'immagine di una studiosa capace di intrecciare riflessione teorica, impegno civile e innovazione educativa.

I suoi campi di ricerca e studio hanno inizialmente riguardato l'incidenza dei condizionamenti sociali sul rendimento scolastico. Risalgono a metà degli anni '60 del secolo scorso, infatti, le indagini condotte insieme ad Aldo Visalberghi sulla predeterminazione sociale negli studi, effettuate su campioni della popolazione scolastica di diverse fasce d'età, attraverso l'uso di strumenti psicometrici e la costruzione e la somministrazione di questionari socio-economici per determinare la carriera scolastica, la cultura familiare, il livello economico, l'indice di benessere e l'indice di aspirazione. Le ricerche hanno messo in luce l'importanza del contesto socio-economico e culturale nelle scelte scolastiche e la scarsa funzione orientativa della scuola, evidenziando l'alta correlazione tra la cultura familiare, le scelte scolastiche, il profitto e gli indici di livello intellettuale. Ci sembra, a tal proposito, interessante riportare una delle conclusioni emerse dalla ricerca sul campo condotta oltre sessanta anni fa, per la sua straordinaria attualità.

È superfluo sottolineare ancora l'importanza primaria rivestita dai fattori socio-economici nel determinare le scelte a tutti i livelli considerati. Merita però domandarsi quale appaia, attraverso le nostre indagini, la funzione della scuola nel suo complesso in rapporto a questo fenomeno di predeterminazione sociale delle scelte. In generale la scuola sembra del tutto carente di funzione orientativa (Corda Costa, 1964, p. 84).

Attenta ai temi della psicologia sociale, ha mostrato interesse per i metodi e le tecniche sociometriche per lo studio dei rapporti sociali, soprattutto nei contesti educativi. L'utilità di tali tecniche è per Corda Costa da ravvisarsi “non solo nell'effettiva e abbastanza precisa strumentalità che esse assumono rispetto ai tanti aspetti della scuola moderna, implicanti lavori di gruppo, ma anche e soprattutto come un esercizio costante e consapevole mediante il quale l'insegnante, mentre si fa specialmente attento alla dinamica sociale nello stesso tempo si cautele contro il pericolo sempre presente della sommersione dell'individuale nel collettivo” (Appendice al testo da lei tradotto di M. L. Northway (1964) *Sociometria scolastica*. Firenze: La Nuova Italia). Ed è proprio in questo ambito di studi che rientrano le ricerche da lei condotte in area italiana negli anni Novanta del secolo scorso sul tema della dispersione scolastica.

Maria Corda Costa si è anche dedicata a ricerche di ambito linguistico, partecipando a indagini e studi di ambito nazionale e internazionale, come le indagini IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*): *Written Composition Study* (1980-1988) e *Reading Literacy Study* (1988-1992) (Corda Costa, 1974; Corda Costa, Visalberghi, 1995), nonché a ricerche in ambito storico-giuridico, prendendo parte a studi nazionali e internazionali sull'insegnamento della storia e dell'educazione civica come le indagini IEA: *Six subject survey* (1966-1973) e *Second Civic Education Study*

4 Ha diretto le seguenti collane: *Scienze dell'educazione*, Torino, Loescher; *La Nuova scuola Media*, Firenze, La Nuova Italia Editrice; *Narrativa Scuola*, Feltrinelli/Loescher.

5 Traduzioni: G. Hume, *Insegnamento e apprendimento nella scuola per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; M. Mead, M. Wolfenstein (a cura di), *Il mondo del bambino*, Milano, Edizioni di Comunità; M.L. Northway, *Sociometria scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1964.

(1994 -2000); l'indagine internazionale *Youth and History* (1992-1996); il Progetto SNQI su *Verifica delle competenze nel campo della storia e dell'educazione civica* (1988). Si tratta di ricerche a cui hanno partecipato Paesi diversi (oltre 30 nelle indagini IEA), su grandi campioni probabilistici stratificati, tali da garantire rappresentatività e consentire comparazioni statisticamente significative rispetto ai dati raccolti. La partecipazione alle indagini internazionali è stata rilevante non solo per la ricerca sul campo, ma anche per il loro carattere interdisciplinare, che ha reso necessario il confronto con studiosi di fama nazionale in ambiti diversi da quello pedagogico, come dimostra, per esempio, la lunga attività di ricerca condotta con il linguista Tullio De Mauro<sup>6</sup>. A questa dimensione si affianca inoltre la capacità di lavorare in gruppo, a livello nazionale e internazionale, per la costruzione di strumenti affidabili capaci di misurare variabili comuni e di confrontare i dati raccolti nei diversi Paesi coinvolti.

La stretta connessione tra ricerca empirica e ricaduta didattica, soprattutto alla luce di indagini condotte su grandi campioni e con metodologie rigorose, è testimoniata in numerosi scritti curati da Maria Corda Costa. Accanto alla dimensione divulgativa degli esiti di quelle ricerche, si offrono proposte didattiche sulla didattica della comprensione della lettura (Corda Costa, 1989), sulla valutazione delle abilità di produzione scritta per i diversi livelli scolastici (Corda Costa, Visalberghi, 1995), ma anche sulle didattiche universitarie (Corda Costa, Visalberghi, 1975).

La forte saldatura tra ricerca e didattica è largamente presente nel testo sulla valutazione delle abilità di produzione scritta per i diversi livelli scolastici (Corda Costa, Visalberghi, 1995), il cui sottotitolo chiarisce la sua funzione formativa e operativa: "Guida scientifico-pratica per gli insegnanti". La *Guida*, frutto di un lavoro collaborativo dell'intera scuola romana pedagogica degli anni '90, si fonda sulle metodologie di valutazione utilizzate nell'indagine *IEA, Written Composition Study* (1980-1988). Nel testo non vengono proposte solo procedure per misurare le abilità linguistiche, ma si presentano anche prove di produzione scritta utilizzate nella ricerca campionaria, con accurate descrizioni delle valutazioni formulate da gruppi di insegnanti a livello nazionale e internazionale.

### 3. La didattica come indagine e pratica democratica

*Ricerca* era una parola cara a Maria Corda Costa, non solo perché richiama la rivista da lei diretta e alla quale ha dedicato moltissimo della sua attività, ma anche perché indicava il legame necessario che deve esserci tra esperienza, studio e pratica. Chi insegna, per Corda Costa, deve mantenere un rapporto costante con la ricerca empirica, partecipando attivamente ai suoi processi. Una didattica priva di riflessione e di valutazione dell'esperienza perde significato: diventa statica, non genera conoscenza né autonomia. La didattica e lo studio, intesi come indagine, sono le dimensioni verso cui ci ha orientato fin dall'inizio dei nostri percorsi di studio pedagogici, invitandoci a sperimentare sul campo le nostre idee, pur mantenendo un atteggiamento scientifico saldo, capace di distanziarsi dal senso comune.

Fin dalle nostre prime ricerche svolte nell'ambito delle Esercitazioni di ricerca<sup>7</sup> presso le cattedre di Pedagogia del corso di laurea in Filosofia della Sapienza – grazie all'intuizione avuta da Aldo Visalberghi e da lei convintamente sostenuta di "insegnare facendo" e sperimentando sul campo – abbiamo compreso l'importanza di formulare con chiarezza le domande e/o ipotesi di ricerca, per giungere a inferenze

6 La stretta collaborazione con De Mauro, insieme al collega Visalberghi, ha permesso di sviluppare progetti e indagini sulla didattica dell'italiano, sulla valutazione e sulla misurazione delle competenze di scrittura, partecipando attivamente alla riflessione e diffusione di una linguistica democratica all'interno del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica).

7 Vale la pena ricordare che, a tutt'oggi, gli autori del contributo hanno portato avanti l'organizzazione e la conduzione di Esercitazioni di ricerca nei corsi di studio di Scienze dell'Educazione e Formazione (L19) di Sapienza. Un'evidenza tangibile, questa, dell'eredità formativa e curricolare di un modello di "ricerca formazione", che pone le matricole al centro di progetti di ricerca sul campo, nella doppia prospettiva di costituire gruppi di ricerca partecipata e di acquisire sul campo principi e tecniche di metodologia della ricerca educativa.

corrette e di osservare con rigore i fatti, raccogliendo dati attendibili, attraverso l'uso di strumenti adeguati, evitando l'applicazione meccanica e abitudinaria di ricette.

Una ricerca che alimenta la curiosità, il dubbio e la motivazione ad apprendere, favorendo la crescita e lo sviluppo del ricercatore. Una ricerca che, per essere credibile, deve necessariamente essere multi e interdisciplinare. Una ricerca, inoltre, che deve essere partecipata, in cui ognuno – docenti e allievi – contribuisce al raggiungimento degli obiettivi stabiliti. Una ricerca in cui il lavoro di gruppo è fondamentale, in cui è necessario e imprescindibile il contributo non solo di studiosi e professionisti di diversi ambiti disciplinari, ma anche di tutti coloro che sono coinvolti nel processo educativo e formativo. A proposito del coinvolgimento degli insegnanti, Maria Corda Costa, infatti, ha sempre sostenuto con forza – riprendendo il pensiero di Jean Piaget esposto nel tomo XV dell'*Encyclopédie française* – dedicato all'educazione e all'istruzione, che essi devono essere aperti a un continuo rapporto con la ricerca e a una partecipazione attiva a essa: devono imparare a diventare dei ricercatori e superare i limiti della semplice trasmissione di nozioni (Corda Costa, 1997).

#### 4. Il dubbio come postura pedagogica

Nel rileggere i contributi di Maria Corda Costa per la stesura di questo contributo – meno numerosi rispetto a quelli di altri studiosi del settore, anche per la sua consueta ritrosia alla scrittura e alla centralità della scena – ci ha colpito in particolare un passaggio in cui emerge con chiarezza la sottile e pungente ironia di cui si è accennato in apertura e che caratterizzava la studiosa.

Nelle sue parole ritroviamo anche il costante esercizio di ripensamento critico e di riflessione sull'agire che caratterizzava il suo modo di essere e che, in qualche modo, sentiamo profondamente affine al nostro approccio alla didattica e alla formazione: un pensare che non si chiude, ma torna su di sé, si espone al dubbio e si lascia trasformare dall'esperienza. Un atteggiamento per educare al pensiero critico e riflessivo ed evitare ogni forma di cristallizzazione.

Scriveva infatti:

In tutte le professioni si deve poter dire: “svolgo il mio lavoro con la maggior cura possibile impegnandomi al massimo per non sbagliare”, però dopo aver operato devo trovarmi sempre in condizioni di poter chiedere a me stesso: “avrò sbagliato?”. L'ipotesi deve cioè essere sempre quella che tutto è perfettibile, cioè tutto può essere fatto meglio, ed è per questo che le forme di educazione come quella ricorrente rispondono ad un'esigenza che va al di là del puro e semplice progresso di tecnica e scienza, coinvolgono un approfondimento di sé stessi, l'essere vivi in questo continuo riesame di sé stessi. Non dire mai: “ho sempre fatto così”, perché potrai sempre trovare la persona – anche spiritosa – che ti dice: “forse hai sbagliato sempre”. Perché accade che anche l'esperienza si cristallizzi, trasformandosi in un fattore inibente e fossilizzante, piuttosto che un continuo impulso alla crescita personale e altrui (Corda Costa, 1991, pp. 44-45).

In questo passaggio appare evidente l'influenza esercitata su di lei dal pensiero di John Dewey, in particolare nel riferimento al presupposto del *continuum* dell'esperienza e all'indeterminatezza propria di ogni situazione, intesa come realtà in evoluzione, attraversata da elementi di complessità che generano dubbio e che, con un atteggiamento scientifico e riflessivo, devono essere analizzati e chiariti. Dal dubbio, infatti, prende avvio l'attività del pensiero riflessivo, che ci colloca in una specifica condizione conoscitiva e conduce alla formulazione del problema.

Come scrive Dewey in *Logica, Teoria dell'indagine*:

Indagare e dubitare sono, fino a un certo punto, termini sinonimi. Noi indaghiamo quando dubitiamo; ed indaghiamo quando cerchiamo qualcosa che fornisca una risposta alla formulazione del nostro dubbio. Pertanto, è peculiare della natura stessa della situazione indeterminata che suscita l'indagine, di essere *fonte di dubbio*; o, in termini attuali anziché potenziali, di essere incerta, disordinata, disturbata.

La qualità peculiare di ciò che investe i materiali dati, costituendoli in situazione, non è esattamente un'incertezza generica; è una dubbiosità unica nel suo genere che fa sì che la situazione sia appunto e soltanto quella che è. È quest'unica qualità che non soltanto suscita la particolare indagine intrapresa ma esercita anche il controllo sopra i suoi speciali procedimenti (Dewey 1938/1974, cap. VI, p. 136).

## 5. Insegnare per formare cittadini

Un tema ricorrente nel pensiero di Maria Corda Costa è la riflessione sulle competenze necessarie per insegnare. Tra le questioni che la studiosa si poneva vi era il rapporto che deve esistere tra la disciplina e la materia di insegnamento. La materia, a suo avviso, richiama l'attenzione sui contenuti che non devono mai presentarsi in modo frammentario o disorganizzato. Tuttavia, i contenuti – insieme alle indispensabili conoscenze di cultura generale – richiedono sempre un trattamento anche sul piano disciplinare, ossia un adeguato livello di organizzazione, sistematizzazione e connessione con la realtà, in una prospettiva metodologico-didattica. Si tratta, in fondo, di due facce della stessa medaglia. Non si può scindere la competenza didattica da quella contenutistica, ossia la conoscenza della materia e dei suoi contenuti.

A proposito dell'insegnamento delle singole materie, Maria Corda Costa affermava – ricorrendo, come di consueto, a esempi concreti capaci di rendere immediatamente comprensibile il suo pensiero, in linea con un approccio deweyano –: “Una cultura di viaggio non si acquisisce attraverso la lettura dell'orario ferroviario” (Corda Costa, 1991, p. 35).

La sua posizione rispetto all'acquisizione di conoscenze e competenze spiega anche la costante attenzione che dedicò al tema dell'educazione civica, questione ancora oggi più che mai attuale, che, allora come oggi, non è pensabile ridurre all'insegnamento di una sola e specifica materia. Maria Corda Costa riteneva che l'educazione civica non dovesse essere considerata una disciplina in senso stretto e che la sua trasversalità fosse necessaria. Le “educazioni” (artistica, musicale, ecc.) presentano infatti caratteristiche diverse rispetto alle materie propriamente dette, o quantomeno richiedono un diverso approccio all'acquisizione di conoscenze e competenze. Nel caso dell'educazione civica, che si pone come finalità non solo l'apprendimento di conoscenze, ma anche la formazione di atteggiamenti e il controllo consapevole dei comportamenti, il problema, per lei, si complicava ulteriormente (cfr. Corda Costa, 1997).

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta, in Italia si sviluppa un movimento pedagogico volto a potenziare la funzione dell'educazione civica – fino ad allora decisamente emarginata nell'economia generale dei curricula scolastici e scarsamente praticata dagli insegnanti – riqualificandone lo statuto pedagogico-didattico. In tale prospettiva si inseriscono le iniziative innovative di Maria Corda Costa, che condusse ricerche empiriche su questi temi, appoggiando e proponendo interventi di alfabetizzazione civica e di educazione alla cittadinanza, in un'ottica inter- e transdisciplinare. In particolare, si segnala la ricerca interuniversitaria (Università di Roma “La Sapienza”, Chieti-Pescara e Firenze) da lei coordinata, dal titolo *Alfabetizzazione civica nella scuola dell'obbligo attuale e futura*, pubblicata nel volume *Formare il cittadino* (1997), che si proponeva di verificare l'alfabetizzazione civica degli studenti al termine della scuola dell'obbligo.

Scriveva ancora:

Appare invece che sia il coinvolgimento in discussioni e controversie che si svolgono in una classe di clima aperto a costituire la spinta più efficace per la formazione di atteggiamenti che conducano a una “cittadinanza attiva”. La partecipazione a dibattiti su questioni in cui si presentano punti di vista diversi intorno a problemi attuali e sentiti appare il migliore degli itinerari per raggiungere una buona educazione civica (ivi, p. XIII).

Riprendendo ancora una volta la lezione deweyana, Maria Corda Costa riteneva che “abbiamo bisogno non solo dell'educazione alla democrazia ma anche della democrazia nell'educazione” (p. XIV)

per formare alla cittadinanza e al rispetto, considerando non solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli emotivi e affettivi, che determinano i comportamenti e spiegano gli atteggiamenti.

Il senso civico e il rispetto per l'altro si riflettevano, del resto, anche nel suo modo di fare lezione. Insegnare per lei significava possedere solide competenze comunicative e riuscire a coinvolgere attivamente gli alunni. Saper fare lezione voleva dire mantenere desta l'attenzione di chi ascolta, curando l'intonazione e ricorrendo a esempi concreti, partendo dalla dimensione esistenziale delle persone a cui ci si rivolge. Le sue lezioni erano infatti ricche di esempi concreti, così come i suoi scritti. Ma la comunicazione non si limita agli aspetti verbali; implica il rispetto delle opinioni altrui e la valorizzazione del pensiero divergente. Un insegnante non può non ascoltare, né può sottrarsi al confronto.

Come lei stessa affermava:

Questo perché, appunto, il comunicare anche dal punto di vista produttivo implica sempre che ci si è posti dal punto di vista dell'altro. Non per niente le persone sono adulte quando hanno superato l'ultima parte dello stadio dell'egocentrismo adolescenziale. Lo si supera anche dal punto di vista emotivo se si acquista la capacità di vedere le cose dal punto di vista dell'altro (Corda Costa, 1991, p. 24).

Alla formazione degli studenti come cittadini si collega strettamente l'attenzione di Corda Costa alle pratiche di orientamento e al loro mutamento con il cambiare delle strutture scolastiche e societarie e dei contesti economici-finanziari a livello locale e internazionale. Un orientamento che deve coinvolgere "necessariamente i vari livelli della vita scolastica, dalla primaria all'università, necessita di operatori di specializzazione diversa oltre a coinvolgere insegnanti, genitori, autorità locali ecc." (Corda Costa, 1973, p. 52). Le indicazioni della studiosa sottolineano proprio alcune preoccupazioni che emergono dai cambiamenti della società italiana nelle forme di divisione del lavoro, ancora presenti negli anni '70 del secolo da poco concluso, e dalla cristallizzazione delle gerarchie economiche e sociali. In questa società gerarchizzata, in questo mondo che privilegia forme di competitività, occorre modificare radicalmente il modo stesso di concepire l'orientamento in una dimensione longitudinale volta a un'educazione permanente. Ancora una volta un pensiero che sembra più che mai attuale e di cui ancora oggi si sente il bisogno.

## 6. L'impegno nella formazione degli insegnanti

Maria Corda Costa ha dedicato una parte significativa della sua riflessione e della sua ricerca al tema della formazione degli insegnanti, considerandola un nodo decisivo per la qualità della scuola e per la tenuta democratica dell'educazione.

Il suo impegno e lo studio sul tema della formazione iniziale (pre-servizio) e continua (in servizio) degli insegnanti sono stati praticamente costanti per l'intera carriera accademica. Non solo attraverso innumerevoli scritti, nelle riviste che ha diretto e a cui ha collaborato, e in volumi (Corda Costa, 1974a, 1974b, 1979a, 1988, 1990, 1991), ma anche svolgendo attività di formazione nelle scuole di ogni ordine e grado e promuovendo l'istituzione dei primi dispositivi di formazione universitaria degli insegnanti. Dopo aver studiato attentamente i provvedimenti legislativi, che negli anni '70 e '80 dello scorso secolo hanno iniziato l'iter parlamentare per la formazione dei docenti (cfr. disegno di legge 4335/1987 e Legge 270/1982), Maria Corda Costa prospetta la necessità, nella preparazione universitaria dei futuri insegnanti secondari, di una formazione culturale di ambito specifico con l'acquisizione di competenze legate alla professionalità docente. Una formazione alla quale dovrebbero concorrere da una parte le discipline storiche ed epistemologiche, e dall'altra quelle corrispondenti alle particolari didattiche disciplinari, ma sempre in un'ottica multidisciplinare.

Siamo agli albori della costituzione dei primi modelli di formazione universitaria per gli insegnanti. Per lunghi anni, dal finire degli anni '80 e per tutti gli anni '90 del secolo scorso, Corda Costa si è dap-

prima fatta promotrice di incontri tra insegnanti nelle scuole e tra universitari, in diverse sedi nazionali, di gruppi di ricerca e di proposta sulla formazione; quindi, ha sostenuto e collaborato attivamente alla progettazione delle Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario (SSIS). Scuole universitarie, regolate dal DPR 10 marzo 1982, n.162, e istituite con la Legge 19 novembre 1990, n. 341, di durata biennale, finalizzate alla formazione degli insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado.

Il suo impegno progettuale e istituzionale coinvolse l'intero gruppo di allievi universitari, tra cui anche noi, allora dottorandi, chiamati inizialmente a partecipare alle attività e, successivamente, a collaborare agli insegnamenti nei moduli universitari, alla ricerca e al monitoraggio della formazione, nonché alla produzione di contributi sulle problematiche metodologiche e didattiche legate all'organizzazione e all'impegno delle università in questo specifico ambito formativo.

Ed è davvero con grande orgoglio che, a distanza di un quarto di secolo dalla sua scomparsa, possiamo dire che tutti i suoi allievi della scuola romana hanno proseguito questa sua pista professionale, promuovendo corsi di aggiornamento nelle scuole, progettando e partecipando ai diversi modelli di formazione universitaria degli insegnanti che si sono susseguiti, sino ad assumere ruoli accademici e organizzativi nella formazione universitaria.

Tornando alla formazione degli insegnanti, alla quale la studiosa riuscì a dare centralità, non solo richiesta e pianificata dalle università, dobbiamo sottolineare quanto nei suoi scritti si sia sempre rimarcata la necessità di un "lavoro di rete" che, nel caso della formazione, doveva e dovrebbe significare un coordinamento sinergico delle forze in campo, a partire dai Dipartimenti universitari, per abbracciare gli istituti di ricerca, che al finire degli anni '80 (Corda Costa, 1988) si chiamavano IRRSAE (Istituti di Ricerca Regionali di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi), quindi IRRE (Istituti Regionali di Ricerca Educativa), presenti in tutte le regioni italiane fino al 2007. Ma lo sguardo di rete doveva aprirsi anche alle forze sindacali, alle associazioni di insegnanti e a tutte quelle risorse scientifiche e culturali in grado di garantire una formazione completa delle competenze necessarie all'insegnamento.

Il concetto di competenza professionale dell'insegnante per Corda Costa è stato, ancora una volta, centrale per riflettere e declinare le dimensioni formative di tale professionalità. Il significato di competenza, nei suoi scritti, diventa sintesi di attitudine e di comportamento.

Si usa il termine "competenza" perché esso riunisce in modo dinamico e fecondo il concetto di "attitudine" e quello di "comportamento". Se infatti ci riferissimo soltanto al comportamento probabilmente useremmo un termine riduttivo per descrivere il fenomeno. Il concetto di attitudine, del resto, comporta altri problemi perché richiama qualcosa di legato a caratteristiche innate. Invece il concetto di competenza mi sembra che integri in modo efficace questi due aspetti, della capacità e del comportamento, e si attagli particolarmente alle abilità che sono legate all'insegnare (Corda Costa, 1991, p. 21-22).

Difficile fare elenchi esaustivi, ma nei suoi scritti e negli incontri con i futuri docenti e quelli in servizio Maria Corda Costa non si è mai sottratta dal declinare le "prime" competenze che deve avere chi insegna, richiamando inevitabilmente il costrutto di "Enciclopedia pedagogica" che il collega Visalberghi, sulla scia di un puro approccio deweyano, andava declinando dagli anni '70 (Visalberghi, 1978, pp. 20-21): competenza nei contenuti disciplinari, solida cultura di base, conoscenza del contesto, competenza nel comunicare, insieme a metodologie e tecniche didattiche, strumenti e materiali, e valutative.

L'attenzione alla formazione iniziale e continua degli insegnanti non si esaurisce, ovviamente, nella mera declinazione delle competenze dell'insegnante, ma viene ripetutamente ribadita da Corda Costa insieme a molti di quegli studiosi che hanno approfondito le modalità applicative della Riforma degli ordinamenti didattici universitari (Legge 19 novembre 1990, n. 341). Insieme a Mario Gattullo, Giunio Luzzatto, Saul Meghnagi e Scipione Semeraro affronta il processo di qualificazione di una specificità professionale da costruire: i vincoli e le risorse per la sua realizzazione, la necessità e le caratteristiche di un profilo professionale di riferimento, le possibilità e i limiti dell'università in tale ambito, le competenze e la sede istituzionale dei "formatori", nelle attività destinate allo scopo (Corda Costa, Meghnagi, 1990). Ecco che il tema di chi "forma" gli insegnanti diventa oggetto di attenzione pedagogica particolare

per dare validità e credibilità all'intero processo formativo. Si parla di figure professionali che sappiano “raccordare principi di elementi teorici con la loro applicazione alla pratica dell'attività docente. I ‘formatori’ sono quindi necessariamente individuati tra coloro che hanno entrambe le competenze a livello sufficiente per poterle trasferire agli insegnanti in corso di riqualificazione e a quelli in corso di formazione iniziale” (Corda Costa 1990, p. 148).

La centralità di una qualificazione della professionalità dell'insegnante, che ha solo inizio con i percorsi di laurea e di formazione iniziale, viene declinata da Maria Corda Costa affrontando lo spinoso nodo della formazione continua (*in service teacher training*). Le forme di riqualificazione dei docenti, dall'aggiornamento alla specializzazione, sollevano questioni organizzative e di competenze istituzionali di grande portata. Nella sua riflessione degli inizi degli anni '90 (Corda Costa, 1988) si evidenziano il ruolo e le difficoltà delle università nel compiere tale formazione: “mentre ogni riferimento normativo fa appello, come primo referente, all'opera dell'università, quest'ultima, così com'è oggi organizzata, non è in condizioni di rispondere alle esigenze reali” (ivi p. 49). Da qui una critica alle “lezioni frontali”, che devono lasciare spazio all'esperienza didattica, a un diretto collegamento con la realtà scolastica quotidiana, alle caratteristiche del sistema scolastico e ai suoi collegamenti con il contesto sociale nel suo complesso. In sintesi, “un approccio a una dimensione *school-based* o *school-focused*” (ivi p. 52) che veda la co-progettazione e compartecipazione delle università, degli istituti di ricerca, delle associazioni degli insegnanti.

## 7. La metodologia della ricerca e la sperimentazione didattica

La diffusione dei risultati di ricerca è sempre stata per Maria Corda Costa un chiaro obiettivo di impegno formativo, sia come docente universitaria sia come ricercatrice. Con l'attuazione dei Decreti delegati del 1974 (DPR 416-420/1974) si concentrano specifici contributi volti a fornire indicazioni e orientamenti a chi, nella scuola, si impegnava in forme di innovazione e di sperimentazione didattica. L'avvio delle prime classi sperimentali nel biennio delle scuole superiori e le esperienze nazionali di scuola a tempo pieno hanno spinto tre fautori dello sperimentalismo in educazione, Corda Costa, Visalberghi e Vertecchi, ad affrontare la dimensione metodologica della didattica scolastica pubblicando un agile ma intenso volumetto, *Orientamenti per la sperimentazione didattica*. Nello specifico, il contributo offerto da Corda Costa (1975) si pone in termini di concreta realtà scolastica, ancora una volta con un forte riferimento al pensiero deweyano, premettendo che nessun esperimento (sperimentazione) “può essere compiuto se non lo si fa precedere da una ricerca scientificamente controllata” (p. 43). Il piano metodologico assume centralità nel condurre ogni forma di innovazione e di sperimentazione didattica, nel senso che, prima di procedere a un esperimento, è necessario esplorare e conoscere la cultura dell'ambiente in cui la scuola opera in quel determinato momento.

L'esperimento pedagogico non è mai provocato in vitro, il suo esito non è mai indifferente, mira sempre a fini educativi, ha sempre uno sfondo e una prospettiva fortemente orientati in una direzione o in un'altra. Per cui nessuna sperimentazione è possibile se precedentemente non si sa quale sia il terreno reale in cui questa sperimentazione avviene, insieme naturalmente a quale ipotesi si vuole verificare (Corda Costa, 1975, p. 50).

Il rigore metodologico è pertanto declinato in una serie di indicazioni da tenere in considerazione per poi poter analizzare esiti e risultati nella piena coerenza con gli obiettivi della ricerca, considerando il contesto culturale della scuola, le motivazioni degli studenti, le atmosfere e le dinamiche di classe. I principi guida fondamentali delle sperimentazioni, ma anche di osservazioni attive ed esperienze pedagogiche innovative, riguardano quindi anche il controllo delle condizioni materiali in cui tali sperimentazioni si svolgono, per ridurre al minimo gli imprevisti e le variabili non controllabili. Un esperimento ha sempre bisogno di una programmazione, di controllare le competenze didattiche di chi condurrà le attività e, se si svolgeranno in collaborazione, di conoscere quale ruolo ognuno dovrà assumere, tenendo

presenti i tempi e le possibili interferenze dell'ambiente esterno. Tutte le avvertenze e le indicazioni metodologiche discusse nascono quindi dall'esigenza, sempre presente nel pensiero e negli studi di Corda Costa, di dotare educatori, formatori, insegnanti e ricercatori di competenze specifiche, di sensibilità pedagogica e di spessore culturale, fattori tutti necessari per essere professionisti di valore in ambito educativo.

La metodologia della ricerca, dunque, è un ulteriore strumento e non un fine in sé della formazione pedagogica e del profilo dei professionisti dell'educazione. Ricerca e didattica sono i fili conduttori di una regia che la pedagogista ha posto al centro della sua stessa formazione e della sua professione accademica. Questo connubio, messo al servizio di una necessaria ricaduta nel sociale, nelle concrete realtà scolastiche e universitarie, è stato per noi, suoi allievi, una lezione costante, una dimensione riflessiva che ha regolato e, potremmo dire, regola tuttora la nostra stessa formazione universitaria, costruendo una fortissima relazione professionale e personale con Maria Corda Costa.

### Riferimenti bibliografici

- Corda Costa, M. (1964). Ricerche sui fattori socio-economici che condizionano il proseguimento e l'indirizzo degli studi in alcuni quartieri romani. In A. Visalberghi (a cura di), *Educazione e condizionamento sociale* (pp. 49-86). Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (1973). Il problema dell'orientamento. In A. Visalberghi (a cura di), *Educazione e divisione del lavoro* (pp.48-68). Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (a cura di) (1974a). *Proposte didattiche. Insegnamenti linguistici/storico/geografici/filosofici*. Torino: Loescher.
- Corda Costa, M. (a cura di) (1974b). *Proposte didattiche. Insegnamenti matematici e scientifici. Esperienze di attività extracurricolari*. Torino: Loescher.
- Corda Costa, M. (antologia a cura di) (1974c). *Metodologia e psicologia*. Torino: Loescher.
- Corda Costa, M. (1975). Condizioni e limiti della ricerca e della sperimentazione. In M. Corda Costa, B. Vertecchi, & A. Visalberghi (a cura di), *Orientamenti per la sperimentazione didattica* (pp. 41-108). Torino: Loescher.
- Corda Costa, M. (1979a). *Insegnanti e scienze sociali*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (1979b). Storia. In A. Visalberghi (a cura di), *Scuola media e nuovi programmi* (pp. 93-114). Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (1979c). Educazione civica. In A. Visalberghi (a cura di), *Scuola media e nuovi programmi* (pp. 115-123). Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (1988). *La formazione degli insegnanti*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Corda Costa, M. (1989). Comprensione di testi scritti e capacità espressiva di riformulazione. In M. Corda Costa (antologia a cura di), *Lettura e scrittura. Proposte didattiche* (pp. 207-216). Torino: Loescher.
- Corda Costa, M., (1990). La figura, le competenze, la collocazione normativa del "formatore". In M. Corda Costa, & S. Meghnagi, (a cura di), *Insegnanti formazione iniziale e formazione continua*. Roma: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M. (1991). *Le competenze necessarie per l'insegnamento*. In P. Lucisano, & E. Lastrucci (a cura di), *Apprendere ad insegnare per insegnare ad apprendere*. Roma: Borla.
- Corda Costa, M. (a cura di) (1997). *Formare il cittadino. Laboratorio di educazione civica per la scuola secondaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M., & Meghnagi, S. (1990) (a cura di). *Insegnanti formazione iniziale e formazione continua*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (1975) (a cura di). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corda Costa, M., & Visalberghi, A. (1995) (a cura di). *Misurare e valutare le competenze linguistiche*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Logica teoria dell'indagine*, trad. it. Torino: Einaudi, 1974.
- Salerni, A. (2003). Corda Costa [Voce di enciclopedia]. In M. Laeng (Dir.), *Enciclopedia pedagogica: Appendice A-Z* (pp. 390-391). Brescia: Editrice La Scuola.
- Visalberghi, A. (1978; V<sup>a</sup> ed. 1986). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

# Egle Becchi: un approccio alla ricerca in educazione critico e democratico

## Egle Becchi: a Critical and Democratic Approach to Educational Research

Anna Bondioli  
Università di Pavia

### 1. Aspetti della vita e della formazione

Egle Becchi nasce nel 1930 a Trieste, si laurea in Filosofia alla statale di Milano e diventa professore ordinario di prima fascia nel 1972. Insegna dapprima nell'Università di Ferrara e poi in quella di Pavia dove tiene corsi di Pedagogia generale e Storia della pedagogia fino al 2005. Muore nel 2022 all'età di 91 anni dopo pochi mesi dalla pubblicazione del suo ultimo libro, un lungo saggio sulla figura di Anna Freud (Becchi, 2021) una sorta di lascito, se non di testamento. Nella descrizione che Egle fa della figlia di Freud è possibile rintracciare, come in uno specchio, alcune caratteristiche proprie del modo con cui lei stessa concepiva e realizzava il lavoro educativo:

la voglia inesausta di fare per riflettere, di modificare contesti e relazioni per assicurare una buona crescita ai più giovani [...] la voglia di non appartarsi dal mondo” (pp. 6-7).

Secondo Egle l'opera della figlia di Freud non è né contemplativa né speculativa, ma sostanzialmente attiva, di un'operatività particolare, caratterizzata da un continuo intreccio ricorsivo di teorizzazione, progetto, azione, valutazione, riflessione, novità di teorizzazione.

In questo spazio del riflettere, del progettare e del mettere in atto mi è sembrata esemplare, degna di ricordo, di ammirazione, di ripensamento (*ibidem*).

Anche Egle si è impegnata nell'allestire esperienze educative con gruppi di insegnanti, riflettere sulle stesse, facendo emergere non solo le bellezze ma anche gli aspetti critici e i “condizionamenti”<sup>1</sup> che l'agire nel reale e nel sociale comportano. Accanto al suo lavoro di storica e teorica dell'educazione, o, meglio, intrecciato ad esso, c'è stato un impegno continuativo nella realizzazione di esperienze educative, soprattutto nei nidi e nelle scuole dell'infanzia, un lavoro che, attraverso la progettazione di azioni, riflessioni sulle stesse, riprogettazioni, manifestava un impegno etico alla formazione di educatrici e insegnanti e alla creazione di ambienti di crescita per i bambini. Egle non si è mai ritirata in una “torre d'avorio”, non si è mai lasciata irretire in teorizzazioni astratte; le sue considerazioni e riflessioni nascevano, potremmo dire deweyanamente, dall'esperienza e ritornavano arricchite all'esperienza per il tramite di un pensiero critico-riflessivo. L'impegno etico-sociale di Egle nel suo immergersi nelle realtà educative, senza timore di sporcarsi le mani, ritenendolo al contrario una modalità di lavoro degna di interesse e fruttuosa, ha dei risvolti epistemologici che si riversano nel modo con cui riflette sulla ricerca in campo educativo e ne problematizza i metodi spaziando nel suo lavoro di studiosa dallo “sperimentalismo” alla *educational evaluation*. Qui Egle riversa la sua formazione filosofica e la propensione storiografica nella

1 Ci si riferisce alla collana della FrancoAngeli “Condizionamenti educativi” diretta da Egle Becchi.

redazione di testi relativi alla metodologia della ricerca con un occhio sempre attento alle problematiche dell'insegnamento e al sapere degli insegnanti (Becchi, 2007, in Bondioli, 2025, pp. 16 e sgg.)<sup>2</sup>.

Per quanto riguarda la formazione filosofica Egle ebbe la guida di Antonio Banfi, suo relatore per una tesi di laurea sulla filosofia della cultura del tardo Cassirer, e fu poi dirottata da Mario dal Pra alla pedagogia come assistente volontaria. Parallelamente a quest'ultima attività accademica, Egle svolse il lavoro di insegnante supplente alle superiori avendo così modo di intrecciare lo studio in ambito educativo con il "fare scuola"; ebbe così modo di toccare direttamente la problematicità del formare gli studenti nelle classi scolastiche e utilizzare l'aula come palestra da cui fare emergere questioni da interrogare attingendo dalla riflessione teorica sui fenomeni educativi e i loro saperi (Cfr. Becchi, 2020). Successivamente, lavorò come addetta alle esercitazioni di Pedagogia con Aldo Visalberghi, il quale portò nell'ateneo milanese un nuovo modo di fare lezione e nuove pratiche da affrontare con gli studenti: osservazioni nelle scuole, test di profitto, ecc. che richiedevano di delineare nuovi saperi e che, oltre a dimensioni metodologiche, proponevano questioni epistemologiche di notevole rilevanza. Qui lo studio del pensiero deweyano, in particolare quello relativo al pensiero riflessivo e alla metodologia dell'indagine, risultò essere un solido punto di partenza per i suoi successivi studi. Una volta poi diventata a pieno titolo insegnante universitaria, la riflessione sulle questioni sorte in quegli anni costituiranno importanti filoni della sua ricerca.

Rispetto alla prospettiva storica, così si esprime Egle in un testo in cui, in maniera autobiografica, narra del suo percorso formativo e delle scelte compiute nel corso del suo lavoro accademico:

C'è un altro tratto costante nel costruirsi della mia vita di docente e di ricercatrice, ed è quello di un'opzione irrinunciabile per una prospettiva storica [...] quasi ogni argomento che venivo affrontando, lo consideravo nella sua diacronicità [...] Il vedere fenomeni e concetti, problemi e tendenze, soggetti e contesti non solo e non tanto nel loro "oggi", quanto anche nel loro *ieri*, nel loro spessore temporale – più o meno esteso – è stato sempre un tratto che ha contraddistinto il mio discorso. [...] Di qui il "taglio" storico che ho dato a quasi tutti i miei studi, talora più dichiarato e evidente, talora rilevabile solo ad occhi più attenti, soprattutto ai miei che qui ripercorro – ancora un cammino storico –, cercando tratti unitari nella mia vicenda di acculturazione pedagogica. [...] Storico è stato ed è diventato sempre più chiaramente per me un insieme di dimensioni che rivelano la complessità dell'oggetto di studio, i nessi che lo collegano con altri oggetti, non ultimi gli aspetti terminologici, le variabili che lo compongono, tutte dimensioni che non sono mai momentanee, hanno un prevalente e irrinunciabile carattere temporale, che attiene al passato e prevede il futuro. Storico non concerne allora solo quanto è avvenuto – seppure è questo il suo tratto prevalente – ma riguarda anche quanto sta accadendo, gli scopi per cui un fenomeno avviene e verso cui tende. La storicità di un fenomeno pedagogico sta certamente e prevalentemente nel fatto che ha dietro a sé momenti trascorsi, ma anche in tutto quello che lo rende complesso, intrecciato con altri oggetti di ieri, di oggi, di domani; e trattare storicamente un problema vuol dire non limitare la sua analisi ai tratti del suo essere, ma spingersi – certo in via ipotetica – alla ricerca di altri tratti, all'identificazione di altre dimensioni e altre connessioni. (Becchi 2007, in Bondioli, 2025, pp. 20-22).

Non si tratta solo di una scelta di campo di tipo metodologico ma un aspetto che Egle considera consustanziale al fare ricerca in pedagogia<sup>3</sup>:

Storico è allora, riprendendo la radice etimologica – storia da *istoria*, indagine –, quel lavoro che si sforza di trovare, evidenziare, soppesare nella loro importanza, il numero maggiore di elementi

- 2 Per quanto riguarda le pagine dei riferimenti bibliografici di testi di Egle si indicano le pagine del volume antologico più recente in cui sono inseriti (Bondioli, 2025). In bibliografia viene indicato anche il riferimento alla edizione originale dei testi citati.
- 3 Basti pensare che il primo testo scritto da Egle sullo sperimentalismo in campo educativo (Becchi, 1968 e edizione rinnovata, 1997) tratta l'argomento secondo un approccio storico attento a intercettare i nessi tra cambiamenti metodologici, contesti culturali ed esigenze sociali.

che concorrono a definire un fenomeno. La pedagogia allora non è solo quella – attiva, di trasmissione – del mettere chi apprende in situazioni di stimolo e arricchimento della mente, ma anche la ricerca di elementi di tale situazione, l'indagine e raccolta di variabili e la loro interpretazione (ivi, p. 24).

Concludono il quadro l'interesse per il sapere degli insegnanti, l'attenzione per le loro preoccupazioni rispetto a come “meglio agire” nei confronti degli studenti, la volontà di far sì che tra ricercatori accademici e insegnanti ci possa essere uno scambio che non ricalchi un rapporto di potere-sapere, come meglio si vedrà nelle riflessioni di Egle e nelle proposte relative alla *evaluation* formativa di contesto.

## 2. Fare ricerca in pedagogia

Allieva di Antonio Banfi e attenta interprete del pensiero di John Dewey, Egle Becchi elabora una posizione teorica che intreccia il razionalismo critico del primo con l'attivismo pragmatico del secondo. Dal razionalismo critico mutua l'idea della ricerca come esercizio permanente di problematizzazione, fondata sul pluralismo metodologico e sull'esigenza di sottoporre costantemente a verifica le proprie assunzioni teoriche. Dall'attivismo deweyano assume il principio secondo cui il ricercatore in educazione non può essere concepito come osservatore esterno e neutrale, ma come soggetto implicato nella realtà che indaga, chiamato a formulare e sperimentare ipotesi operative orientate alla soluzione di problemi emergenti dalla pratica educativa.

Tale duplice radicamento teorico consente a Becchi di oltrepassare le tradizionali antinomie che hanno attraversato la ricerca pedagogica contemporanea: empirico versus teorico, deduttivo versus induttivo, nomotetico versus idiografico, quantitativo versus qualitativo. Il suo orientamento si configura come esplicitamente antidogmatico: la scelta metodologica non è mai assunta come opzione ideologica o appartenenza di campo, bensì come decisione funzionale alla natura del problema oggetto di indagine. Il metodo non costituisce un a priori normativo, ma si determina a posteriori, in relazione alla configurazione concreta della questione di ricerca. Ne deriva che la contrapposizione tra approcci quantitativi e qualitativi perde di significato se sganciata dalla specificità del problema affrontato; ciò che assume rilievo è piuttosto l'adeguatezza dello strumento metodologico prescelto e il rigore con cui esso viene applicato, nel rispetto delle procedure interne che lo definiscono.

Questa postura epistemologica emerge con coerenza dall'analisi delle ricerche da lei condotte o coordinate e dalle riflessioni sviluppate in due ambiti privilegiati della sua produzione scientifica: lo sperimentalismo educativo e la *educational evaluation*. In entrambi i campi si riscontra una costante attenzione alla relazione tra costruzione teorica e verifica empirica, nonché alla necessità di coniugare controllo metodologico e consapevolezza critica dei presupposti.

Ma, alla base di queste opzioni, sta un nodo teorico di particolare rilevanza che Egle affronta in un editoriale pubblicato sulla rivista *Cadmo* nel 1994, significativamente intitolato “Prima o dopo Kant nella ricerca empirica”. In tale contributo Becchi problematizza la nozione di “dato”, mettendo in discussione le concezioni pre-kantiane che postulano l'esistenza di una realtà in sé, pienamente accessibile attraverso procedure di avvicinamento progressivo garantite dal metodo scientifico. Secondo questa impostazione, di matrice positivista, la scientificità dell'indagine educativa risiederebbe nella capacità di rispecchiare fedelmente un oggetto indipendente dal soggetto conoscente.

Becchi prende le distanze da tale prospettiva, evidenziando come la nozione di dato non possa essere intesa come elemento neutro e immediatamente disponibile, ma come esito di un processo di costruzione concettuale e interpretativa. La questione non si esaurisce in una disputa epistemologica astratta, bensì costituisce un presupposto teorico fondamentale per ripensare l'intero statuto della ricerca educativa. Superando le contrapposizioni tra quantitativo e qualitativo, tra verifica e valutazione, tra teoria e prassi, Becchi afferma il principio secondo cui la realtà non è semplicemente “data”, ma viene costruita in un processo inesauribile nel quale senso comune e indagine scientifica condividono strutture operative

analoghe e sono entrambe esposte al rischio di non coincidere specularmente con un presunto mondo in sé che le fonderebbe e le legittimerebbe.

In questa prospettiva, la ricerca educativa si configura come pratica riflessiva e situata, caratterizzata da un equilibrio dinamico tra rigore metodologico e consapevolezza della dimensione costruttiva del conoscere. Lungi dal ridursi a mera applicazione tecnica di procedure standardizzate, essa assume i tratti di un'attività critica orientata alla comprensione e alla trasformazione dei contesti educativi, nella quale il metodo è strumento e non fine, e la scientificità coincide con la trasparenza dei presupposti, la coerenza argomentativa e la responsabilità nei confronti della pratica.

È dunque a partire da questi presupposti che occorre leggere il lavoro portato avanti da Egle in due ambiti della ricerca pedagogica, lo sperimentalismo in campo educativo e la *evaluation* formativa di contesto.

### 3. Sperimentare

L'attenzione al far ricerca in pedagogia conduce Egle Becchi a interrogarsi su un sapere, quello sperimentale, che, nell'ambito dell'educazione, prende inizialmente a modello la psicologia scientifica di Wundt, una psicologia non ancora pienamente fondata sull'esperimento seppur chiaramente empirica.

Egle Becchi affronta il tema da diverse prospettive rintracciabili nel titolo stesso del testo *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi, prospettive*, uscito nel 1968 e aggiornato e integrato a distanza di quasi trent'anni nel 1997<sup>4</sup>.

Il testo nella sua prima edizione procede diacronicamente ricostruendo la vicenda dello sperimentalismo a partire dalle sue origini ma l'approccio utilizzato è socio-storico attento a individuare i nessi tra lo sviluppo della pedagogia sperimentale e i climi sociali e culturali che, nel corso del tempo, hanno influenzato, a partire da Kant, l'interesse di studiosi e responsabili politici verso forme più rigorose e scientifiche di studio dei fenomeni educativi. Così l'autrice argomenta la sua scelta in nome di una prospettiva critica, in grado cioè di far emergere le implicazioni politiche e sociali di preferenze metodologiche:

[la pedagogia sperimentale] si muove in un contesto socialmente, tecnologicamente, economicamente caratterizzato da cui assume motivi, criteri, finalità. Non è privo di senso, infatti, ricordare che l'appello alla sperimentazione risulti vistosamente abolito in certi momenti storici e che parlare di sperimentazione educativa non solo a livello di tecniche e metodi educativi ma anche di organizzazione di tutto l'intervento pedagogico istituzionalizzato o non ancora tale, comporti una revisione radicale di molti settori della prassi e del discorso pedagogico. Tale appello infatti se realizzato rischia di pregiudicare principi che sembrano solidi e intoccabili e di tramutare atteggiamenti e modalità di intervento apparentemente confermati e garantiti. Di qui l'ostilità per la pedagogia sperimentale [...] (Becchi, 1997, prefazione alla seconda edizione di *Sperimentare nella scuola*, pp. X e XI).

Nel testo vengono così ricostruite le vicende di un sapere sperimentale in campo pedagogico che si è venuto a delineare tramite l'adozione di scelte metodologiche mutuare da altri saperi: quello delle scienze fisiche e quello, più prossimo, della psicologia scientifica, rallentando così l'attenzione verso questioni che hanno a che fare con la specificità dell'ambito educativo e alimentando un dibattito che si prolunga fino ai giorni nostri.

[...] Questa esigenza di allineamento alle scienze oggi meglio affermate e più valutate, che sono quelle fisiche in senso lato, le quali sembrano aver basato la loro fortuna sull'esperimento, pare na-

4 La seconda edizione, oltre a una nuova prefazione, contiene ulteriori due capitoli: XI "Il disegno sperimentale: una storia degli ultimi trent'anni" e XII: "Per una cultura della sperimentazione nella scuola italiana: una vicenda difficile".

scere, nella maggior parte dei casi, per mero contagio di un “clima” culturale che pregia soprattutto il rigore e la fecondità del sapere fisico-matematico. Ma, a un’analisi meno epidermica, le ragioni di questa nuova e diffusa moda pedagogica non appaiono né tanto semplici né immediatamente esaurienti. Anzitutto sono proprio coloro che hanno meno familiarità con le scienze esatte a parlare di sperimentazione e pertanto il modello epistemico delle discipline naturali appare come un pretesto più che come un paradigma ben inteso. Inoltre, della sperimentazione nel senso classico del termine, proprio coloro che ne parlano fanno un uso improprio, traslato o addirittura errato. Qualsiasi “provare” infatti, sta diventando, con grave pregiudizio di termini più seri e faticosi, ma produttivi, sinonimo di sperimentazione; qualunque tentativo di rinnovare in un modo o nell’altro i modi di intervento e di accertamento dell’efficacia dell’intervento stesso pretende la qualifica di esperimento, anche là dove i parametri sono affatto individualistici, e manca il criterio del confronto, e le più elementari norme della cautela della programmazione, che debbono ispirare chi esperimenta, sono trascurate del tutto. Questo atteggiamento, oggi tanto diffuso, che caratterizza una certa disposizione educativa – riluttante agli apriorismi – che hanno definito per perlomeno nella cultura italiana l’opera pedagogica per buona parte del nostro secolo – non è nuovo (ivi, p. X).

### 3.1 Sperimentare a scuola

Ancora oggi, nel lessico della scuola e degli insegnanti, sperimentazione equivale a innovazione, cioè introduzione di cambiamenti in ambito didattico, ordinamentale o organizzativo. Ma innovazione non equivale a sperimentazione per la quale è necessaria un’operazione che manca all’innovazione: la verifica. Non è un caso che, in riferimento alla scuola italiana, attraverso l’esame della normativa dei primi anni ’70 – in particolare il DPR 419 del 1974 “riguardante sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale e istituzione dei relativi istituti” e la storia delle sperimentazioni avvenute in Italia in seguito a tale decreto – Egle definisce quella della sperimentazione “una vicenda difficile”<sup>5</sup>.

La seconda prospettiva, strettamente intrecciata con quella propriamente metodologica, riguarda la formazione degli insegnanti all’operatività sperimentale che Egle prospetta come occasione preziosa per rinsaldare in senso etico le responsabilità professionali. Sperimentare non è un’operazione asettica di adempimento di un dettame ministeriale ma un dovere civile di assumere il proprio lavoro ad oggetto di indagine, e sottoporlo ad esame critico allo scopo sia di migliorare l’offerta formativa interna alla scuola sia di socializzare gli esiti della propria ricerca a un pubblico più vasto.

Sono stati specialmente ricordi e incontri di insegnanti che hanno accompagnato assiduamente le mie letture e le mie riflessioni. Pensavo al loro voler essere più sicuri, scortati in modo più illuminato e illuminante, alla loro civile impazienza di fronte al perenne essere esortati a scommesse innovative, al fatto che poco o male li si informa circa le lentezze e la natura complessa del lavoro educativo, e che non li si rassicura che anche in questo si danno degli esiti tangibili e non solo impressionisticamente valutabili; e soprattutto al loro bisogno di venire guidati a quel ripensare il proprio operare che è premessa ineliminabile non solo di sperimentazione ma anche di più complessiva competenza (Becchi, 1997, *Prefazione* alla nuova edizione di *Sperimentare nella scuola*, p. XVII).

In questa prospettiva un importante riferimento per Egle è il metodo dell’indagine deweyano, formulato in *Come pensiamo* (1933) e nella *Logica, teoria dell’indagine* (1938), di cui offriamo qui una breve sintesi. L’autore americano propone l’idea che esperienze educative e teorie dell’educazione possano

5 Si tratta del Capitolo XII intitolato: “Per una cultura della sperimentazione nella scuola italiana: una vicenda difficile”, pp. 205-213 dell’edizione aggiornata del 1997. Va ricordato che proprio in quell’anno la Legge sull’autonomia scolastica del 15 marzo 1997 n. 59, all’articolo L’art. 21, comma 10 attribuisce alle singole istituzioni scolastiche autonome “anche autonomia di ricerca, sperimentazione e sviluppo nei limiti del proficuo esercizio dell’autonomia didattica ed organizzativa”. In tale dispositivo normativa si parla di “sperimentazione” abbinata a “ricerca” e “sviluppo” ma la nozione di sperimentazione viene nominata ma non definita.

trovare una forte connessione in una concezione del pensiero riflessivo come ricerca, un pensiero che nasce dall'esperienza, cioè dal contatto con situazioni educative concrete, le indaga, le interroga e le problematizza, vi ritorna con ipotesi interpretative e/o proposte di soluzione che verifica ricorrendo nuovamente all'esperienza. Il pensiero riflessivo nasce infatti dall'esperienza ma vi ritorna poi arricchendola di significato. Non solo. Si tratta di un pensiero che emancipa dal dogmatismo e dal pregiudizio. Se lo stato di incertezza può essere tollerato, e il soggetto non lo rifugge adagiandosi su risposte preconfezionate o immediate e irriflesse, allora l'intelligenza dispiega le sue capacità riflessive in un percorso verso la ricerca della soluzione. Tuttavia il pensiero riflessivo non è il flusso della coscienza e neppure l'immaginazione o la fantasticheria ma è un corso ordinato di passi mirato alla soluzione di problemi caratterizzato da consapevolezza, intenzionalità, sistematicità e metodo.

È al metodo che Egle pensa quando immagina di formare gli insegnanti al fare ricerca e alla sperimentazione nella scuola. Per Dewey, infatti, la sperimentazione è uno dei momenti salienti del processo, ma non uno dei primi.








In uno scritto inedito riportato in un testo di Bondioli (2025, p. 143) dal titolo “L'intervento educativo come processo di indagine” Egle, a partire dal metodo dell'indagine deweyano, delinea, in riferimento a situazioni di “dubbio e incertezza” sorte nel corso dell'esperienza educativa, il percorso attraverso il quale, attraverso una serie di operazioni mentali ed empiriche, si può giungere a soluzioni accettabili. A ciascun momento del modello deweyano Egle abbina particolari operazioni che gli insegnanti dovrebbero svolgere quando, nel flusso delle abituali pratiche educative, si presenta una situazione perturbata.

Le diverse operazioni previste – fare, progettare, modificare/innovare, sperimentare – si collocano in un *continuum* di sempre maggiore riflessività e risultano tutte necessarie al processo di indagine; se ci si ferma prima il processo non può dirsi concluso. La sperimentazione è l'ultima delle fasi indicate e assume significato solo se gli altri momenti – e le operazioni connesse – sono stati espletati. Sperimentare è dunque una fase essenziale del processo di indagine che richiede l'assunzione di una postura riflessiva, una rigorosa applicazione del metodo e un *training* formativo.

Nel 1994 Egle Becchi partecipa ad uno dei seminari relativi alla sperimentazione A.S.C.A.N.I.O<sup>6</sup> rivolto a insegnanti e coordinatori della scuola dell'infanzia chiarendo il significato del termine sperimentare, che cosa si debba intendere per “disegno sperimentale”, quali disegni possono essere utili nella ricerca scolastica, e, soprattutto su quali basi si fonda il sapere sperimentale – il confronto, la determinazione quantitativa delle variabili, la distinzione tra variabili indipendenti e variabili dipendenti, l'esplicitazione delle ipotesi, la scelta del disegno sperimentale, la misurazione dei cambiamenti, la verifica –, nella speranza che questo sapere offra agli insegnanti strumenti utili nel proprio lavoro e li renda a pieno titolo ricercatori protagonisti delle pratiche messe in atto<sup>7</sup>. Egle ritiene che si tratti di un sapere a cui ci si può avviare gradualmente, grazie ad un operare controllato, nella quale le variabili sono identificate, sono definite in modo preciso e univoco, ci si avvale di modalità di accertamento di caratteristiche della situazione e dei soggetti che consentono di predisporre un prima e un poi confrontabili nelle loro differenze; nella quale si sa che certi fatti possono influire su altri; nella quale la programmazione è anche una pianificazione del progetto dove ragionamenti se-allora sono fondamentali (Becchi, 1995, pp. 11-19).

6 Il seminario si è tenuto a Firenze nei giorni 21 e 22 Ottobre, promosso dalla rivista “bambini”, dagli Insegnamenti pedagogici dell'Università di Pavia e dall'Istituto degli Innocenti di Firenze. Si veda il rapporto integrale della sperimentazione ASCANIO (Attività Sperimentale Coordinata Avvio Nuovi Indirizzi Organizzativi) dal titolo *L'innovazione nella scuola dell'infanzia. Da Ascanio ... ad Alice* (1999), *Annali della pubblica istruzione*, n. 89.

7 Egle si riferisce alle proposte di Campbell e Stanley circa i disegni quasi-sperimentali che possono essere adottati nelle classi scolastiche e ad altri disegni presentati nel capitolo XI – Il disegno sperimentale: una storia degli ultimi trent'anni – della edizione del 1997 di *Sperimentare nella scuola*.

Modello dell'indagine Deweyano	I momenti	Becchi, l'insegnante come ricercatore riflessivo
<p>Fase della suggestione</p>	<p>Formulazione di prime ipotesi – irriflesse – di soluzione Prima idea di intervento</p> <p>Se si passa all'azione.  Se no </p>	<p>FARE</p>
<p>Fase dell'intellettualizzazione</p>	<p><b>Definizione del problema</b></p> <p>La situazione viene osservata con attenzione per rilevare i “fatti del caso”, rendere più chiara la situazione di partenza e avviare alla comprensione del problema in maniera contestuale. Su questa base le suggestioni vengono vagliate e solo quelle uscite vincenti vengono prese in considerazione. Su questa base vengono svolte nuove osservazioni più mirate fino a che ne emergano una o più di una che appaiono le più confacenti</p> <p>Se si passa all'azione  Se no </p>	<p>MODIFICARE/INNOVARE</p>
<p>Fase di formulazione dell'ipotesi</p> <p>e</p> <p>Fase del ragionamento</p>	<p><b>Elaborazione di ipotesi di soluzione</b></p> <p>L'idea/e vincente/i viene/vengono trasformate in proposizioni se ... allora (se faccio questo – intervento educativo – mi aspetto questo – esiti previsti)</p> <p>Il ragionamento permette di vagliare le ipotesi individuate sulla base delle conoscenze possedute, scartarle e/o modificarle</p> <p>Se si passa all'azione  Se no </p>	<p>PROGETTARE</p>
	<p><b>Realizzazione del piano di intervento</b></p> <p>Confronto della corrispondenza tra fatti attesi e fatti rilevati </p>	<p>SPERIMENTARE</p>

Col senno di poi non si può far altro che constatare che l'auspicio non sia stato recepito.

Nell'Introduzione al *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (Becchi, Vertecchi, 1984), Egle descrive come il mondo della scuola, sia dal punto di vista istituzionale, sia dal punto di vista degli insegnanti, ha accolto l'idea di introdurre la prospettiva del "fare ricerca". La ricostruzione parte dalla riforma della scuola media del 1962, attraverso i Decreti delegati del '74 e termina con la prima metà degli anni '80. La ricostruzione mostra come, nonostante i richiami di gruppi di pedagogisti nelle Università (Visalberghi e il gruppo romano, Calonghi e Pellerei del Pontificio Ateneo salesiano, sempre di Roma) l'atteggiamento del mondo scolastico nei confronti della ricerca educativa, nel tempo, non abbia prodotto né idee né pratiche rigorose di verifica degli effetti delle innovazioni prodotte, considerate per certi versi, soprattutto all'inizio dagli insegnanti più innovativi, come antidemocratiche (in particolare l'approccio sperimentale e l'uso di test). E questo in particolare nella prima "fase" chiamata "creativa" dove prevale l'innovazione a scapito della verifica. Ma anche successivamente, quando coi Decreti delegati si introduce a livello normativo la sperimentazione nelle scuole, la mancanza di formazione degli insegnanti rispetto alle metodologie della ricerca, accanto a quello che Egle Becchi chiama "raptus sperimentalista" nella scuola secondaria di secondo grado, produce ancora una volta innovazioni, anche di struttura – i vari licei sperimentali – senza che una vera cultura del far ricerca si avviasse nel mondo della scuola e senza un rigoroso studio delle variabili in gioco e degli effetti delle innovazioni apportate. Al raptus sperimentalista il ministero rispose accogliendo le richieste (l'idea suggerita dalla Becchi è che queste sperimentazioni di struttura intendessero in realtà colmare il vuoto di una mancata riforma della scuola secondaria superiore). Così, in un modo o nell'altro, il giudizio di Egle sui tentativi di introdurre nella scuola italiana forme rigorose di ricerca educativa<sup>8</sup> e, più in generale, una cultura della ricerca educativa presso dirigenti e insegnanti in quegli anni è di fatto negativo. La ricostruzione è tuttavia in ogni caso interessante in quanto mostra quali siano state le difficoltà, in termini di demotivazione e di impreparazione del corpo insegnante e di ambiguità da parte delle istituzioni, difficoltà con le quali siamo alle prese tutt'ora, a distanza di circa 50 anni.

Va precisato che per Becchi l'avvicinamento degli insegnanti al sapere sperimentale trova fondamenti importanti nel testo *Come pensiamo* (Dewey, 1933), nel quale il filosofo pedagogista americano descrive il pensiero riflessivo come un metodo di soluzione di problemi rigoroso che non è riservato solo ai ricercatori di professione ma può e deve costituire la modalità con cui tutti coloro che sono impegnati in imprese educative e sociali dialogano, riflettono, negoziano per arrivare alla soluzione di problemi comuni; un metodo che costituisce anche la finalità principale della scuola in un'ottica di cultura e di operatività democratica. Secondo Dewey, infatti, il pensiero riflessivo è prospettico - la riflessione è la trasformazione di una situazione di incertezza in una situazione chiara e risolta volta al futuro, a meglio orientare l'azione nel mondo. Ma è anche transattivo: la ricerca che porta alla soluzione di problemi non è un processo individuale e solitario; il processo conoscitivo è sostanzialmente dialogico; la cultura non è un dato o un prodotto ma un processo di elaborazione e costruzione condivisa di significati: è transazione, negoziazione e confronto tra esperienze. In ciò sta la natura essenzialmente democratica della conoscenza e dell'educazione.

### 3.2 La *evaluation* dei contesti educativi

A partire dalla fine degli anni '80 Egle rivolge il proprio interesse a un filone di ricerca nuovo nel mondo accademico italiano relativo alla valutazione di contesti educativi. Nel lessico degli studi anglosassoni non si tratta di valutazione nel senso di *assessment*, e cioè di apprezzamento dei comportamenti e delle *performances* di singoli individui, ambito proprio della docimologia, ma di *evaluation* che ha come oggetto realtà complesse, tra cui anche scuole e servizi educativi. Si tratta di un nuovo sapere che impegna

8 Va qui segnalato un articolo del 1992 nel quale Egle Becchi esprime alcune perplessità sulla ricerca-azione in quanto poco definita dal punto di vista teorico ed epistemologico.

sia dal punto di vista epistemologico per delinearne la specificità rispetto ad altri saperi – ad esempio quello sperimentale di cui si è parlato in precedenza –, sia da punto di vista metodologico invitando a una operatività inedita tutta da elaborare e costruire.

È su questi due versanti che Egle si interroga a partire dalla partecipazione a progetti di ricerca e formazione richiesti alla Cattedra di Pedagogia dell'Università di Pavia da Enti locali a livello regionale (Umbria e Emilia Romagna)<sup>9</sup>, attratti dalle possibilità formative e di “immagine” che questo tipo di valutazione offriva al conseguimento e all'accertamento della “qualità”, altro termine che negli anni '90 del secolo scorso, veniva utilizzato, spesso senza previa definizione, per indicare buoni livelli di apprezzabilità.

Rispetto al primo versante, particolarmente significative sono le riflessioni di Egle nel saggio *La qualità educativa: punti di vista e significati* (Becchi, 2000a). Qui Egle ricerca ed evidenzia la differenza tra ricerca empirica in educazione ed *evaluation* richiamando la distinzione aristotelica tra *epistème* e *phrònesis* e ponendo in primo piano la figura dell'insegnante, il quale non è chiamato nel suo lavoro a svolgere ricerche empiriche di tipo accademico, volte alla generalizzazione dei risultati attraverso procedure sofisticate, ma a prendere decisioni accorte e a tendere al miglioramento del proprio operato.

Figura del fare e decidere l'insegnante si differenzia, per tipo di sapere, da quello del ricercatore, che deve indagare e non ha urgenze decisionali. Qui la distinzione platonico-aristotelica tra scienza e prudenza, tra *epistème* e *phrònesis* appare pertinente: la prima è un sapere del sapere - e dei saperi - atto a comprenderli, non riducibile a un loro elenco, il secondo, come dice Aristotele, è equivalente a saggezza, avvertimento che al di là del sensibile esiste qualcosa che lo trascende, ma inetto a cogliere quel *quid* che oltrepassa la percezione, e soprattutto (sono passi dell'*Etica Nicomachea* a dirlo), prudenza, capacità di adattare i mezzi allo scopo, non scienza ma controllo sul fare.

Diversa dalla scienza ma non inferiore ad essa, sorta di intuizione pratica (*Etica Nicomachea*, 1142, a, 26), la prudenza ha a che fare con cose che cambiano e che possono venir modificate, quali le faccende umane; con cose particolari, con individui e non con principi generali. E se la scienza si costruisce attraverso un sublimante apprendistato, che fa trascendere il mondo, la prudenza si viene formando nel lungo cammino dell'esperienza nel mondo. Non solo saper fare – che sarebbe tecnica – ma sapere del fare, il concetto di *phrònesis* sembra pertinente a denotare quel sapere che risulta dalle parole degli educatori: un sapere dell'immediato, del particolare, sottoposto alle sollecitanti contingenze del fare, preoccupato di non sbagliare, di trovare i mezzi adatti allo scopo che si deve raggiungere. (Becchi, 2000b, in Bondioli, 2025, p. 375).

Un sapere, quello valutativo, orientato a uno scopo diverso rispetto a quello messo in atto dal ricercatore di professione ma non di minore importanza. Per l'insegnante si tratta di valutare per prendere decisioni e agire in maniera accorta, senza esitare nell'interrogarsi sull'adeguatezza del proprio fare e tendendo a una sempre maggiore consapevolezza e intenzionalità, in modo da evitare la trappola delle “pedagogie latenti”<sup>10</sup>.

Ma accanto a questa distinzione Egle è alla ricerca di quale sia l'oggetto e la specificità della *evaluation* in campo educativo. Si tratta chiaramente di una valutazione che ha come oggetto la scuola in quanto istituzione educativa e che, pertanto, si differenzia da altre agenzie del sociale che hanno finalità differenti (Cfr. Ferrari M., 1995). Un tipo di valutazione che ben presto, nelle pubblicazioni dei collaboratori della cattedra di Pedagogia dell'Università di Pavia<sup>11</sup>, viene chiamata “di contesto” a indicare che l'oggetto è sempre un'entità concreta e particolare, quella scuola, quel progetto, quella iniziativa.

9 I percorsi e gli esiti delle due ricerche valutative, sono state pubblicate in due volumi contenenti diversi contributi di Egle Becchi: il primo a cura di Cipollone (1999) e il secondo a cura di Bondioli, Ghedini (2000).

10 Egle Becchi parla di “pedagogia latente” come di una pedagogia “nascosta”, che si esplica in “modelli di socializzazione non detti, non espliciti, non consapevoli” che influenzano sotterraneamente e pesantemente la vita dei bambini in famiglia e in classe. (Cfr. Becchi, 2005).

11 Si è trattato di ricercatori (l'autrice di questo saggio e, successivamente, Monica Ferrari), di dottorandi e dottori di ricerca (Antonio Gariboldi, Maria Paola Gusmini, Paola Livraghi) del dottorato in Pedagogia sperimentale romano diretto da Aldo Visalberghi che negli anni 90 e 2000 hanno collaborato nello svolgimento delle ricerche valutative già citate e di altre (Cfr. Bondioli, Ferrari M., 2004, a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior.

Non solo. Secondo l'approccio delineato da Becchi la valutazione educativa di contesto si caratterizza in termini di apprezzamento formulato da più soggetti, in *primis* gli insegnanti, ma non solo; tutti i cosiddetti *stakeholders*, coloro che sono interessati alla salute e alla qualità dell'istituzione sono possibili valutatori dell'oggetto scuola a partire dalla propria particolare prospettiva. Il tipo di valutazione proposto va dunque differenziato da forme di autoanalisi, finalizzate ad esprimere un giudizio sul proprio operato da parte di un singolo; più soggetti sono chiamati a ragionare su aspetti di quell'entità complessa che è il contesto scuola a partire da differenti punti di vista ed esprimendo giudizi altrettanto differenti.

Ma perché, a quale scopo, e come?

La dimensione partecipata della valutazione di contesto è una conseguenza dell'idea espressa da Egle in merito alla qualità nel saggio sopracitato. La qualità non è un valore assoluto, da misurare tramite standard calati dall'alto. Ciascun *stakeholder* è portatore di un punto di vista e di riferimenti propri in merito a ciò che caratterizza la qualità educativa. Pertanto la qualità va negoziata tramite forme di confronto democratico e valutata attraverso indicatori consensuali chiaramente esplicitati. In due ricerche dirette da Egle, commissionate una dalla regione Umbria e la seconda dalla regione Emilia Romagna (Cipollone L., a cura di, 1999; Bondioli, Ghedini, a cura di, 2000) questo principio è stato rispettato e valorizzato. Nel testo che resoconta la ricerca umbra, viene riportato, da Becchi e Ferrari, il percorso che, seguendo l'approccio dell'ascolto delle testimonianze delle coordinatrici pedagogiche e dalla voce delle educatrici, della restituzione e del dialogo con loro, ha portato all'individuazione degli aspetti contestuali della qualità regionale e alla successiva elaborazione del primo strumento italiano per la valutazione della qualità del nido, l'ISQUEN (Indicatori e Scala della Qualità Educativa del Nido, Becchi, Bondioli, Ferrari, 1999). Nella ricerca emiliana, condotta secondo un approccio analogo, gli indicatori di qualità, scopo dell'intero lavoro, sono stati individuati a partire dal coinvolgimento di un campione di asili nido regionali e dalla meta-valutazione, da parte delle educatrici di ciascuna realtà coinvolta, dello strumento SVANI (Scala di Valutazione dell'Asilo Nido), traduzione e adattamento italiano della ITERS Harms, Cryer, Clifford, 1990), utilizzato per apprezzare la qualità del proprio servizio in seguito a osservazioni dedicate. Il confronto con lo strumento ha permesso di evidenziare, oltre agli indicatori ritenuti validi dai partecipanti per esprimere la qualità delle pratiche educative adottate, anche altri più contestuali e più vicini all'idea di qualità del gruppo valutante. Il lavoro ha consentito, tramite le figure dei ricercatori in veste di facilitatori del confronto, di individuare indicatori regionali per la valutazione della qualità dei servizi condivisi.

Qualità [...] non è definita dall'esterno o solo dall'interno delle istituzioni, ma va discussa e ridiscussa tra soggetti coinvolti a vario titolo nell'istituzione educativa. Non è conformità ligia a degli *standard*, ma è costruzione comune di questi *standard* e loro collaudo. Ed è, insieme, controllo degli strumenti che accertano tale conformità, messa in discussione del proprio fare alla luce di criteri che non sono inflessibili, ma vengono di volta in volta discussi, verificati, modificati. Non si tratta di una spirale relativizzante, dove, in fondo, si finisce col sospendere ogni *evaluation* e ogni definizione di qualità e lasciarsi andare alle forze retoriche di chi sa sostenere meglio, in modo argomentativamente più forte e persuasivo, le proprie idee. Si tratta invece di un processo continuo di:

- Fare
- Esplicitare gli obiettivi di tale fare
- Riflettere, discutendo, su tali obiettivi
- Ridefinire i parametri di qualità di tale fare
- Considerare la loro realizzabilità
- Verificarli in un fare ulteriore (Becchi, 2000a, in Bondioli 2025, pp. 378-379).

La posizione di Egle al proposito collima da questo punto di vista con quella della "valutazione di quarta generazione" di Guba e Lincoln (1987) e con quella dell'"inclusory evaluation" di Moss e Pence (1994) anche se le argomentazioni e le motivazioni addotte hanno declinazioni particolari. Egle segnala il rischio dovuto alla disparità di potere-sapere tra di chi guida il processo valutativo e gli insegnanti. In diversi casi, infatti, a questi ultimi non viene assegnato il ruolo di partecipanti attivi al processo valutativo

ma di esecutori di operazioni progettate da altri. Una discrepanza questa che si può notare più in generale nella ricerca empirica in campo educativo quando agli insegnanti viene affidato un ruolo esecutivo che esclude la partecipazione al progetto di indagine e la discussione dei risultati. Così si esprime Egle in un saggio dedicato all'etica della ricerca:

La dimensione morale, di giustizia sociale che appare più avvertita nelle vicende della ricerca ove questa si compia nel mondo dell'insegnare e dell'apprendere, abbia a che fare con maestri e allievi, risulta meno evidente quando si considerano le indagini nelle quali sono implicati ricercatori e operatori educativi, siano esse di natura osservativa o anche sperimentale. Qui, ricercatore e insegnante procedono su piani diversi e anche nella ricerca-azione, nelle varie accezioni con cui di essa si tratta, l'insegnante cooptato all'indagine semmai l'accompagna, condivide la sua realizzazione, fruisce più o meno direttamente dei suoi risultati, ma non la progetta, avvia, elabora a titolo paritetico con il ricercatore. Pure in tale caso la sperequazione di ruolo tra chi sa e chi può o comunque è autorizzato a educare e insegnare a chi ne sa di meno e meno può, si ripete nella ricerca cui partecipano insegnanti, anche se tali scarti appaiono smussati, apparentemente perequati in forme di condivisione di compiti e di comunicazione di esiti. La stessa ricerca educativa in tutte le sue plurime forme, insomma, è isomorfa alla differenza di ruoli – e di potere – che connota l'agire educativo in ogni sua manifestazione e in ogni sua sede, e non fa eccezione anche quando si cerca di correggere queste disparità cooptando gli insegnanti a partecipare all'azione dei ricercatori, perché sempre di tecnici, di specialisti e quindi di più competenti vs. meno competenti, di vantaggio vs. svantaggio si tratta. (Becchi, 2000a, in Bondioli, 2025 pp. 351-352).

Nella concezione di Egle della valutazione di contesto tale sperequazione di ruoli viene smussata e quasi capovolta dato che gli insegnanti sono chiamati a valutare una realtà che conoscono bene – il proprio operato, la propria scuola – e che il ricercatore non conosce, mentre il ricercatore, che conosce bene il procedimento valutativo, assume il ruolo di facilitatore del processo di confronto e negoziazione. Ruoli diversi dunque, ma cooperativi costituiscono il fondamento etico della valutazione di contesto che va al di là del “*reporting*”, più diffusamente seguito.

Il *reporting* dei risultati della ricerca valutativa, raccomandato come mossa finale di indagini di *evaluation* da una non irrilevante letteratura d'oltreoceano [...] sembra concludere in chiave morale, sedando scrupoli di tipo professionale e civile, delle ricerche sulla scuola, sugli insegnanti, su interi sistemi scolastici. Riferire quanto si è fatto, illustrare i risultati raggiunti a coloro che sono i committenti dell'indagine e a coloro che vi sono comunque interessati, non necessariamente a coloro che a titolo di erogatori di dati e di soggetti «ricercati» ne sono stati interni, appare l'evento oggi più avanzato in queste vicende di analisi empirica dei fatti e delle istituzioni educative. Ma anche qui, seppure si dà una sorta di insegnamento sotto forma di presentazione di quanto si è fatto e di dove si è arrivati e di commento circa le procedure, e viene pertanto smussato il *décalage* tra ricercatore, committente, oggetti-soggetti della ricerca, i ruoli rimangono sperequati, e che cosa, come, quando sia bene trasmettere resta appannaggio del ricercatore (ivi, p. 356).

Al *reporting* che, secondo Egle, è un puro atto di cortesia, va sostituito il “restituire” inteso come dialogo non solo finale ma in itinere tra ricercatori e soggetti valutanti, basato sul confronto e la discussione di punti di vista, alla ricerca dei significati via via emersi dal procedere del lavoro valutativo comune (Cfr. Becchi, Bondioli, Ferrari, 1997a, 1997b, 2000a, 2000b, 2000c).

Se il riferire accade alla conclusione di un processo di indagine, esiste una possibilità di informazione che può avvenire *in itinere*, dove il processo del dare notizie e commenti non è unidirezionale, ma si intreccia in dialettiche tra ricercatori e soggetti circa i quali l'indagine si è operata. L'abbiamo chiamata *restituire*, e l'abbiamo analizzata in alcune esperienze di ricerca valutativa. Il restituire si configura come un ridare a coloro che le hanno offerte le informazioni che hanno reso possibile l'indagine. Un ridare dati elaborati, densi di significato, organizzati, che è, in una, un discuterli assieme, ricercatori e erogatori, per scambiarsi, in modo transattivo, osservazioni, punti di vista;

un dialettizzare saperi, approcci, vissuti, modi di vedere il mondo, in un forte arricchimento della ricerca (Becchi, 2000a, in Bondioli, 2025 p. 356).

È dunque la coralità dell'impresa valutativa ad evitare il rischio dell'autoreferenzialità della valutazione, non la ricerca spasmodica di una oggettività irraggiungibile. Il giudizio, così come l'apprezzamento della qualità, è chiaramente soggettivo ma il confronto tra pari e l'autentica ricerca di punti in comune al fine di un agire più consapevole, ne costituisce l'antidoto. Ritorna qui il monito deweyano della conoscenza come transazione (Dewey & Bentley, 1946). È un principio di intersoggettività che garantisce la validità dei criteri su cui fondare la qualità ed è la sinergia delle azioni dei diversi attori nel perseguire intenti condivisi che la influenza e la attiva.

Ma vi è un'altra dimensione della valutazione di contesto che la rende preziosa. Si tratta di una valutazione formativa – non sommativa –, e trasformativa, intesa come continua tensione a rendere l'azione educativa sempre più intenzionale e migliorativa. Da questo punto di vista il perseguimento della qualità e la sua valutazione si presentano come impegni di un'etica educativa diffusa e condivisa.

Il ruolo formativo di questo tipo di valutazione ha un duplice significato: da un lato indica, come per Scriven (1980), una forma di apprezzamento svolto in itinere per introdurre miglioramenti nel processo educativo in vista di un risultato auspicato; dall'altra, ancor più propriamente, indica che la riflessività insita nel processo valutativo ha lo scopo di indurre a una sempre maggiore consapevolezza del proprio fare educativo all'interno dell'impresa collettiva e può concorrere a quel disvelamento di pedagogie latenti che oscurano la percezione del proprio operato e delle proprie convinzioni.

Se qualità è prodotto di transazioni e consente tali transazioni e produce crescita, essa non solo interessa coloro che ricevono e coloro che danno educazione, piccoli e grandi dunque, ma richiede che tale produzione di crescita non accada per caso, sia consapevole e esplicitata, venga avvertita con chiarezza e sia comunicabile (Becchi, 2000a, in Bondioli 2025, p. 378).

Vi sono tuttavia due importanti condizioni affinché il processo valutativo così inteso possa essere davvero fruttuoso: il ruolo del ricercatore come facilitatore e quello strumentale degli "strumenti".

Per quanto riguarda il primo, Egle si richiama al lavoro terapeutico, così come espresso da Freud, pur con le dovute differenze:

alcuni aspetti illustrati da Freud nel lavoro terapeutico appaiono sfruttabili anche nella ricerca educativa. Si tratta di consigli di prudenza, sui quali sarebbe opportuno fare delle riflessioni teoricamente più attente di quanto finora non si sia fatto. Anzitutto che la restituzione va fatta in *tranches* non minimali, dotate di senso, espandibili in ulteriori costruzioni, dove il dare, l'interpretare e il ridare sono la regola. Questo differenzia il paradigma della restituzione in contesti educativi da quello dell'insegnare e dell'interrogare, lo rende più prossimo alle dinamiche dell'indagine, richiede erogazione di mezzi comunicativi e di elaborazione anche a chi agli esordi del "movimento" era il "ricercato", non lo istituisce a semplice fruitore di una comunicazione a senso unico, gli richiede invece – dandogli alcuni strumenti di autoconoscenza – di cooperare in quel movimento di ipotesi e controlli di seconda istanza, che non sta agli esordi della ricerca, ma ne sostanzia, pur implicitamente, ogni passo. In secondo luogo che il restituire non può avvenire in ogni momento, come passaggio obbligato e meccanico del nesso tra chi è attore primo della ricerca e chi è supposto esserne fruitore oltre che erogatore di informazioni. Occorre che colui il quale è per così dire titolare primo dell'indagine distingua il momento opportuno per la restituzione. Qui, sottratto il dispositivo del transfert, lo scostamento dal paradigma freudiano si fa più vistoso e il carattere meramente pratico del consiglio più evidente. Le prossimità e soprattutto le differenze con il modello freudiano richiedono quindi precisazioni concettuali più dettagliate, che vanno sostenute da riscontri empirici, in una vicenda di indagine. Quali saranno i nodi problematici di tale ricerca che si occupa del restituire nella ricerca – a chi, come, quando restituire e chi, in questo caso, sarà il soggetto cui le informazioni, una volta elaborate, dovranno venir restituite? – è sfida a un impegno teorico e operativo insieme, in quanto anche qui si potranno ripresentare le asimmetrie, gli scarti di potere, le

involontarie violenze tra partner di un'impresa di indagine, nella quale però c'è, a monte, la consapevolezza che esistono modi di evitarle e la volontà di superarle (ivi, pp. 361-362)

Per quanto riguarda il secondo, va detto che, fin dall'inizio, il lavoro di riflessione sul valutare, compiuto da Egle, è stato accompagnato dalla progettazione e dalla conduzione di imprese valutative svolte insieme all'équipe di collaboratori, nelle quali è stato fatto uso di strumenti prodotti all'estero, tradotti e adattati alla situazione italiana, come la SVANI (Harms & Clifford, 1980), l'ASEI (Darder, Mestres, 1994), e altri, come l'ISQUEN e l'AVSI, prodotti nell'ambito delle ricerche valutative di cui sopra e utilizzati in ulteriori indagini<sup>12</sup>. Così si esprime Egle:

Da un'ottica transattiva risultano delle conseguenze che toccano anche le operazioni di verifica della qualità. Ad esempio, gli strumenti che sono stati approntati fin qui per la verifica e la misurazione della qualità educativa del nido – soprattutto ma non esclusivamente la SVANI – vanno usati, anch'essi deassolutizzando i risultati via via ottenuti, ma soprattutto facendo vedere la “filosofia” che è loro sottesa, discutendo qual è l'idea di qualità che è loro implicita, mettendola a confronto con quella che anima il nido la cui qualità viene valutata. Un uso contrastivo dello strumento stimola a una esplicitazione e definizione della qualità educativa, consente e agevola la sua costruzione, induce e rafforza quell'habitus – ma sarebbe meglio chiamarlo ethos – di deassolutizzazione e negoziazione della qualità che ha anche qui le sue radici educative, e obbliga a mettere di fronte saperi diversi – quello tecnico del valutatore, quello esperienziale dell'educatore, quello amministrativo del responsabile della gestione – a comprenderne le implicazioni e le modalità, gli assunti e le procedure, a edificare, insomma, attraverso queste mediazioni non certo agevoli e veloci, un sapere comune che consenta dialogo, proposta, realizzazione, verifica (Becchi, 2000a, in Bondioli, 2025, pp. 382-383)

L'uso di questi strumenti, nell'ambito delle indagini citate nelle quali e tramite le quali si è venuto specificando l'approccio della valutazione come restituzione, è stato – ed è bene che sia – propriamente “strumentale”. Così ne parlavo in uno scritto dedicato all'approccio della scuola pavese alla valutazione, che ben descrive la posizione di Egle:

La valutazione prevede un accertamento, la raccolta di informazioni, un periodo di osservazione. I partecipanti all'impresa valutativa si confrontano, oltre che con gli altri soggetti coinvolti, anche con il contesto che è la loro “posta in gioco”, effettuandone un esame sistematico al fine di evidenziarne le caratteristiche, le risorse e le criticità senza trascurare nulla che possa essere rilevante ai fini della formulazione di un giudizio ponderato. Tale confronto è facilitato dall'uso di strumenti che orientano e indirizzano l'osservazione e l'autoanalisi. Ma poiché gli strumenti sono intrisi di valori – rappresentano certe idee di qualità e individuano come rilevanti alcuni aspetti della realtà da valutare – vanno essi stessi sottoposti al vaglio valutativo e al confronto intersoggettivo in modo che il loro uso sia conseguente al consenso sulla loro pertinenza. Stabilito il consenso, essi forniranno un paio di occhiali comuni ai diversi partecipanti senza pregiudicare la particolarità di ciascuno sguardo. Dato che ogni “buon strumento” esplicita chiaramente criteri e parametri di valutazione, l'uso di buoni strumenti solleciterà il confronto tra la realtà “così come io la vedo” e la realtà così “come appare attraverso la griglia dello strumento”, tra la realtà “così come appare” e la realtà “così come vorrei che fosse” (Bondioli, 2015, p. 44).

12 Cfr. nota 3. Oltre all'esperienza umbra e a quella svolta in Emilia Romagna, cui si è già accennato, un'altra esperienza è stata condotta a Pistoia negli anni 2002-2003 allo scopo di qualificare la professionalità degli operatori per l'infanzia facendoli partecipare direttamente a forme di autovalutazione della pratica educativa di tipo riflessivo (cfr. Becchi, Bondioli, 1997). Successivamente il gruppo di ricerca è stato invitato dal CEDE all'elaborazione dello strumento AVSI, AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia (Bondioli, 2001; Bondioli, Ferrari, a cura di, 2008).

Le riflessioni di Egle in ambito valutativo, portate avanti dall'équipe di ricercatori e dottorandi che hanno lavorato con lei per tutti gli anni '90 e oltre (si veda nota 3), l'ha condotta, in occasione della pubblicazione dello strumento valutativo AVSI alla seguente definizione che racchiude buona parte degli aspetti segnalati in precedenza:

la valutazione educativa è “l'accertamento intersoggettivo di più dimensioni formative e organizzative di un contesto educativo e indicazione della loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali da un gruppo di riferimento, in vista di un'incidenza concreta sull'esperienza educativa”<sup>13</sup>.

Questa definizione, pur nella sua concisione, contiene buona parte degli aspetti fin qui indicati a delineare l'approccio di Egle alla valutazione.

In primo luogo la necessità di un gruppo di riferimento e di lavoro (ad es. collettivo di un servizio; educatori e famiglie di un gruppo di servizi territoriali, ecc.) nel quale ciascun partecipante sia coinvolto direttamente nelle diverse fasi del processo di valutazione – analisi critica degli strumenti, valutazione, discussione dei dati valutativi, confronto, negoziazione, presa di decisione – garantendone l'intersoggettività.

In secondo luogo l'accertamento, cioè la raccolta di informazioni e un periodo di osservazione da parte di ciascun soggetto valutante rispetto a ciò che si vuole giudicare in modo che l'apprezzamento non sia impressionistico.

Si chiarisce poi che ciò che si intende valutare, l'oggetto della valutazione, è un contesto educativo localizzato e specifico, quello nel quale è coinvolto il gruppo di lavoro, che non verrà giudicato nella sua generica totalità ma di cui saranno prese in considerazione specifiche dimensioni sia di tipo organizzativo sia formativo (ad es. suddivisione del lavoro tra operatori, organizzazione dei tempi, degli spazi, dei gruppi infantili, attività, relazione educativa, ecc.).

Inoltre si richiede la “loro misurabile distanza da espliciti livelli considerati ottimali”, una frase che va disambiguata tenendo conto di spiegazioni più estese fornite in altri saggi e del tipo concreto di lavoro che ha contraddistinto lo svolgimento di ricerche valutative dirette da Becchi. Il riferimento qui è ai criteri e agli strumenti di valutazione che il gruppo è chiamato a definire e/o condividere e che chiariscono l'idea di “buon” contesto educativo; dopo l'accertamento ciascun partecipante esprime un “giudizio di valore” misurando la distanza tra “essere” (il contesto educativo così come si presenta) e “dover essere” (idee di “buon” contesto educativo condivise dal gruppo).

Infine si rammenta che la valutazione ha una vocazione pragmatica (“incidenza concreta sulla pratica educativa”); richiede alla fine del processo una presa di decisione che orienti l'azione; mira all'innovazione consapevole (progetti di miglioramento).

#### 4. Conclusioni

I due filoni di ricerca che hanno impegnato lungo il corso degli anni le riflessioni Egle Becchi – la sperimentazione in campo educativo e la valutazione formativa di contesto – a una lettura complessiva, mostrano numerosi intrecci e aspetti trasversali. Il primo è il principio della “costruzione del dato” che implica, almeno nell'ambito delle scienze umane, la consapevolezza che la ricerca dell'oggettività sia un mito e che, nonostante questo, sia possibile problematizzare il fenomeno, tentarne descrizioni e definizioni, precisando i presupposti da cui si parte e il metodo che si persegue. Questo aspetto risulta ancora più chiaro nel caso della *evaluation* dove la questione e del punto di vista e del posizionamento degli attori risultano particolarmente evidenti.

13 Si tratta di una definizione elaborata da Egle Becchi e Vega Scalera con la collaborazione di Anna Bondioli, Monica Ferrari, Donatella Savio nell'ambito di un progetto di ricerca che ha fatto capo al Servizio Nazionale di Qualità dell'Istruzione (CEDE, progetto 5) e ha portato all'elaborazione e alla pubblicazione dell'AVSI (2001 prima edizione, nuova edizione 2008).

Il secondo, strettamente intrecciato al primo, riguarda l'attenzione ai rapporti di potere e di forza tra ricercatori accademici e insegnanti nello svolgimento di ricerche in campo educativo; una attenzione volta a ridurre e a livellare gerarchie e sperequazioni in nome non tanto e non solo di un principio di equità sociale ma per la necessità, affinché la ricerca stessa risulti valida e proficua, che sia frutto di una co-costruzione di significati.

Infine, ambedue i principi trovano riscontro e fondamento nell'idea di Egle di moralità della ricerca in ambito educativo, intesa a superare la sperequazione dei ruoli tra ricercatori di professione e insegnanti nel processo di indagine declinandolo in senso formativo sia per gli uni che per gli altri.

Le argomentazioni di Egle rispetto alle questioni sopraccennate forniscono uno sguardo inedito al rapporto tra teoria e prassi che viene ricondotto entro quella fucina, talora ribollente, talora stagnante della scuola reale.

## Riferimenti bibliografici

- Becchi, E. (1968 prima edizione; 1997 seconda edizione). *Sperimentare nella scuola. Storia. Problemi, prospettive*. Scandicci: La Nuova Italia. [Ridito nel 1997 in forma ampliata].
- Becchi, E. (1992). Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie. *Scuola e città*, XLIII, 4, pp. 145-159.
- Becchi, E. (1994). Prima o dopo Kant nella ricerca empirica. *Cadmo*, II, 4, pp. 3-5. (in Bondioli, 2025, pp. 341-348).
- Becchi, E. (1995-2011). Disegni sperimentali ed esperienze controllate. In M. Maviglia (a cura di), *La sperimentazione nella scuola dell'infanzia. Dal progetto A.S.C.A.N.I.O all'autonomia* (pp. 11-19). Bergamo: Junior.
- Becchi, E. (1997). *Innovare e sperimentare nella scuola dell'infanzia*, Testo inedito, pp. 1-13.
- Becchi, E. (2000a). Per un'etica della ricerca educativa: Il paradigma della restituzione. In L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng* (pp. 201-210). Formello: Edizioni SEAM. (Ristampato in A. Bondioli, 2025, pp. 350-364).
- Becchi, E. (2000b). La qualità educativa: punti di vista e significati. In A. Bondioli & P. O. Ghedini (A cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per la Regione Emilia Romagna* (pp. 39-54). Bergamo: Junior. (Ristampato in A. Bondioli, 2025, pp. 365-385).
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, (3), 105-113. (Ristampato in A. Bondioli, 2025, pp. 238-249).
- Becchi, E. (2007). Insegnare, riflettere, fare ricerca: una storia di vita pedagogica. *Pedagogia e vita*, 65, 14-31. (Ristampato in A. Bondioli, 2025, pp. 13-38).
- Becchi, E. (2020). I saperi dell'educazione: note per una storia. *Nuova Secondaria Ricerca*, (7), 139-151. (Ristampato in A. Bondioli, 2025, pp. 215-237).
- Becchi, E. (2021). *Anna Freud. Pedagogia e infanzia*. Brescia: Morcelliana Scholé.
- Becchi, E., & Bondioli, A. (a cura di) (1997). *Valutare, valutarsi nelle scuole dell'infanzia del Comune di Pistoia. Un modello di formazione degli insegnanti*. Bergamo: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1997a). Valutare e restituire: una ricerca in 17 nidi dell'Emilia Romagna. *Ikon*, (34), 9-58.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1997b). Valutare il contesto. Distanze e competenze. In C. Nanni (a cura di), *La ricerca pedagogico-didattica. Problemi, acquisizioni e prospettive degli ultimi cinquant'anni. Studi in onore del prof. L. Calonghi* (pp. 273-287). Roma: LAS.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (1999). ISQUEN (Indicatori e Scala di valutazione della Qualità del Nido). In L. Cipollone (a cura di), *Strumenti e indicatori per valutare il nido* (pp. 134-180). Bergamo: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000a). La restituzione come momento centrale del percorso valutativo nei nidi emiliani. In A. Bondioli & P. O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 99-114). Bergamo: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000b). Il gioco delle parti: punti di vista e saperi a confronto. In A. Bondioli & P. O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 115-146). Bergamo: Junior.
- Becchi, E., Bondioli, A., & Ferrari, M. (2000c). Il sistema degli indicatori di qualità nei nidi in Emilia Romagna.

- In A. Bondioli & P. O. Ghedini (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* (pp. 167-184). Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di) (2008). *AVSI: AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo* (Nuova ed. integrata). Bergamo: Junior.
- Becchi, E., & Vertecchi, B. (a cura di) (1984). *Problemi di sperimentalismo educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2015). "Promuovere dall'interno": un'estensione dell'approccio del "valutare, riflettere, restituire". In A. Bondioli & D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze* (pp. 41-56). Parma: Junior-Spaggiari.
- Bondioli, A. (2025). *Egle Becchi con le sue parole: infanzia, educazione, ricerca*. Roma: Armando.
- Bondioli, A. (con Becchi, E., Ferrari, M., Gariboldi, A., & Savio, D.). (2001). *AVSI: AutoValutazione della Scuola dell'Infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., & Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa*. Bergamo: Junior.
- Bondioli, A., & Ghedini, P. O. (a cura di) (2000). *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*. Bergamo: Junior.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1959). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 71-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Cipollone, L. (a cura di) (1999). *Strumenti e indicatori per valutare il nido*. Bergamo: Junior.
- Darder, P., & Mestres, J. (2000). *ASEI* (P. Gusmini, Trad. e adatt. italiano). Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 1994).
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* (C. Bove, a cura di). Milano: Raffaello Cortina. (Opera originale pubblicata nel 1933).
- Dewey, J. (1949). *Logica, teoria dell'indagine* (Trad. it.). Torino: Einaudi. (Opera originale pubblicata nel 1938).
- Dewey, J., & Bentley, A. F. (1974). *Conoscenza e transazione* (Trad. it.). Firenze: La Nuova Italia. (Opera originale pubblicata nel 1946).
- Ferrari, M. (1995). 'Total Quality Management' e valutazione della qualità educativa: due metodi a confronto. *Quaderni di Res*, 5, 9-17.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2007). La valutazione di quarta generazione (Trad. it.). In N. Stame (a cura di), *Classici della valutazione* (pp. 128-155). Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 1987).
- Harms, T., & Clifford, R. M. (1995). *SOVASI: Scala di osservazione e valutazione della scuola dell'infanzia* (M. Ferrari & A. Gariboldi, Trad. e adatt. italiani). Bergamo: Junior. (Opera originale pubblicata nel 1980 come ECERS).
- Harms, T., Cryer, D., & Clifford, R. M. (1993). *SVANI: Scala per la valutazione dell'asilo nido* (M. Ferrari & P. Livraghi, Trad. e adatt. italiani). Milano: FrancoAngeli. (Opera originale pubblicata nel 1990 come ITERS).
- Moss, P., & Pence, A. (a cura di) (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches in defining quality*. New York, NY - London, UK: Paul Chapman.
- Scriven, M. (1980). *Evaluation thesaurus*. Inverness, CA: Edge Press.

# Francesco de Bartolomeis e la ricerca empirica in educazione

## Francesco de Bartolomeis and Empirical Research in Education

Vanna Gherardi

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

Elena Massi

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

### 1. Introduzione

Francesco De Bartolomeis (Pellezzano-Salerno 1918-Torino 2023), Professore Emerito dell'Università degli Studi di Torino, pedagogista, studioso di problemi d'arte e accademico *ad honorem* dell'Accademia Albertina di Torino, nonché politico in veste di consigliere nella prima giunta comunista di Diego Novelli a Torino a metà degli anni Settanta<sup>1</sup>. Il 2 giugno 2023, De Bartolomeis riceve inoltre l'onorificenza di Commendatore conferita dalla Presidenza della Repubblica. Il titolo riconosce i meriti di uno dei pedagogisti più illustri del secondo Novecento, 105 anni compiuti a gennaio, nei suoi fondamentali contributi per l'istituzione della scuola a tempo pieno, per le prime sperimentazioni sulle metodologie laboratoriali e, in generale, per aver restituito alla scuola il suo ruolo sociale all'interno della vita della Repubblica. Cresciuto sotto il fascismo, allievo di Ernesto Codignola, De Bartolomeis rinnova la pedagogia e la cultura italiana attraverso studi, collaborazioni e una serie di pubblicazioni, tra cui prendono una particolare rilevanza: *La pedagogia come scienza* (1953); *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile* (1968); *La ricerca come antipedagogia* (1969); *La scuola a tempo pieno* (1972); *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova necessaria e possibile* (1978); *Lavorare per progetti* (1989); *La scuola nel nuovo sistema formativo* (1998); *Riflessioni intorno al sistema formativo* (2004). Per alcuni anni è stato anche direttore della collana *Testi di filosofia, pedagogia e didattica per gli istituti magistrali* della Loescher per cui ha curato l'edizione di *Una scuola per la vita attraverso la vita* di Ovide Decroly (1963) e di *The nongraded school: scuola senza classi* di John I. Goodlad e Robert H. Anderson (1972). A lui si devono infine le traduzioni di autori come Roger Cousinet, Richard W. Livingstone, Émile Boutroux e Margaret Lowenfeld per la collana *Educatori antichi e moderni* della «La Nuova Italia» Editrice di Firenze<sup>2</sup>.

De Bartolomeis è un punto di riferimento per ragionare sulla scientificità della pedagogia nella sua dimensione empirica, per strappare la disciplina dalle mani della filosofia gentiliana e aprirla ai problemi delle scienze dell'educazione. Lo dichiara lui stesso in modo programmatico nel marzo del 1961, nella prefazione alla seconda edizione de *La pedagogia come scienza*, sua prima opera fondamentale:

- 1 Scrive Christian Raimo di De Bartolomeis: “Non è mai stato un disfattista, ha fatto politica attivamente, è stato consigliere nella prima giunta comunista di Diego Novelli a Torino a metà degli anni Settanta, ma oggi non riconosce né un fronte democratico né qualcosa che possa chiamarsi sinistra, né un orizzonte nell'azione di governo, né uno stato dell'arte del dibattito pedagogico. “L'essere di sinistra è una roba ormai personale, privata, quindi non esiste, non ha senso”. Per chi per tutta la vita ha insistito su come le comunità e le relazioni condizionassero la propria individualità, le politiche identitarie sono un assurdo: “Il Pd non ha nemmeno luoghi fisici dove vedersi” (Raimo, 2020).
- 2 De Bartolomeis traduce i seguenti libri di Cousinet: *Un metodo di lavoro libero per gruppi* (1952); *La vita sociale dei ragazzi. Saggio di sociologia infantile* (1953); *L'insegnamento della storia e l'educazione nuova* (1955). Di Richard W. Livingstone traduce: *L'educazione dell'avvenire* (1948); *La crisi dell'educazione contemporanea* (1949). Di Émile Boutroux traduce *L'idea di legge naturale nella scienza e nella filosofia contemporanea* (1948). Di Margaret Lowenfeld traduce *Il gioco dell'infanzia* (1952).

Quest'opera testimonia, tra l'altro, uno dei non molti tentativi compiuti nel nostro paese per sottrarre la pedagogia agli apriorismi di varia provenienza e coloritura e particolarmente al dispotismo della filosofia idealistica che, sviluppatasi su di un terreno autoritario o di vecchio liberalismo, si è rivelata avversaria non solo della scienza ma anche degli orientamenti democratici della società e della cultura contemporanea. [...] E così in una lunga introduzione ho cercato di delineare più chiaramente i compiti della ricerca scientifica in pedagogia (De Bartolomeis, 1961, p. IX).

Per De Bartolomeis i limiti della pedagogia gentiliana riguardano in prima linea l'applicazione della ricerca empirica in educazione e quindi la modernizzazione e la democratizzazione dei valori di riferimento per riconoscere strategie di intervento, dimensioni operative, finalità condivise. La pedagogia gentiliana è stata una presenza difficile da superare e, a distanza di mezzo secolo, De Bartolomeis lo ripete nel discorso rilasciato in occasione del conferimento del Premio alla Carriera della SIRD nel 2018; una testimonianza in cui chiarisce di nuovo, sin dalle prime battute, che intendere la pedagogia come scienza significa prendere le distanze dalla tradizione neoidealista e affermare le scienze pedagogiche, quindi una quantità di ricerche con obiettivi e strumenti diversi. La pedagogia per De Bartolomeis non ha un terreno autonomo, deve lavorare sui ponti che collegano problemi e discipline, percorrerli e tornarne arricchita. La pedagogia si può dunque rivolgere all'architettura o alla matematica, ma in funzione di precisi problemi di ricerca che sono da riconoscere e costruire a livello teorico e operativo. Il merito di chi indaga nelle scienze dell'educazione sta allora nell'attrezzarle di metodi, procedimenti, principi di valutazione e soprattutto di forme di documentazione che contribuiscano concretamente all'apprendimento, perché neanche la ricerca da sola possiede un'autonomia.

## 2. La ricerca a Torino. Il sistema dei laboratori

Un esempio fondamentale dell'approccio di De Bartolomeis all'indagine empirica, emerso tra i suoi ricordi più cari nel discorso del 2018, è il lavoro di supervisore dei laboratori iniziato in collaborazione con la facoltà di Magistero dell'Università di Torino nel gennaio del 1972, in via Maria Vittoria 10, che segue una prima sperimentazione sulla formazione degli insegnanti avvenuta già nel 1946 a Firenze (De Bartolomeis, 2022, p. 317). L'iniziativa di Torino è finalizzata ad individuare strategie innovative di didattica attiva da applicare nella scuola dell'epoca e alla formazione degli insegnanti, attraverso un percorso volto al superamento anche dei modelli americani rappresentati da Dewey (De Bartolomeis, 1978, p. 7). In via Maria Vittoria egli ha la possibilità di attrezzare innanzitutto un grande appartamento al di fuori delle mura universitarie con una biblioteca, sale polivalenti per riunioni di gruppi e per attività artistiche, tecniche e informatiche. Ci sono, ad esempio, spazi per lavorare ferro, legno, materiali plastici con un forno ceramico professionale; un gabinetto per la fotografia e strumentazioni che comprendono cineprese, fotocopiatrici e un computer. All'interno di questi ambienti gli studenti si riuniscono ogni pomeriggio dalle 14.30 alle 19.00 dividendosi in sottogruppi che hanno lo scopo di produrre materiali da discutere insieme (De Bartolomeis, 2022, pp. 315-317).

Le ricerche partono da "problemi a dimensione reale", selezionati quindi in base alle esperienze dei partecipanti con una particolare attenzione alle questioni legate al rapporto tra cultura e lavoro, secondo aree disciplinari di riferimento che servono a costruire sinergie col territorio:

Il lavoro non si è mai svolto nel chiuso dell'università ma si è costantemente rapportato a situazioni esterne: dal mondo produttivo agli enti locali, da istituzioni non scolastiche alle istituzioni scolastiche di tutti i gradi e anche a quelle prescolastiche [...], spesso mediante un'attività di consulenza. Ma anche l'esterno ha prestato attenzione a quello che si andava facendo nei laboratori. Insegnanti, ricercatori, architetti, artisti, animatori, responsabili di uffici scolastici di enti locali, tecnici hanno trovato nei laboratori motivi di interesse per una verifica e una revisione del loro lavoro (De Bartolomeis, 1978, p. 7).



Francesco De Bartolomeis

In linea con l'approccio pragmatista, nelle stanze dell'appartamento in via Maria Vittoria, De Bartolomeis inizia un'indagine empirica in cui lo stimolo all'indagine deriva dalla dimensione laboratoriale, ma in una prospettiva sistematicamente predisposta alla collaborazione tra istituzioni. In uno dei suoi ultimi interventi egli scrive in proposito: *“Il sistema dei laboratori non è un congegno compiuto, immutabile, è una complessa realtà in formazione, ha una vita sperimentale aperta a continui mutamenti”* (De Bartolomeis, 2022, p. 315). Il laboratorio è concepito orchestrando il collegamento tra azione e pensiero in un'ottica aperta, non come semplice tecnica da replicare nella programmazione disciplinare. Per De Bartolomeis, infatti le ricadute delle scoperte della ricerca empirica coinvolgono tutta la società con cui interagisce la scuola. In questi laboratori c'è molta attenzione all'atmosfera e si sperimentano *life skills*. De Bartolomeis scrive che questi ambienti sono concepiti per essere un luogo di vita piacevole, favorevole a incontri, conversazioni, scambi di idee, nuove amicizie. All'interno di essi gli studenti vivono momenti non ordinari che possono diventare produttivi sul piano dello sviluppo di cittadinanza attiva o di esperienze strettamente inclusive

in anni in cui sono ancora in vigore le scuole speciali. Ricorda, ad esempio, una specifica vicenda che ha coinvolto due ragazze non vedenti che, nel regime delle normali lezioni, sarebbero state anonime e isolate, mentre nel gruppo laboratoriale hanno potuto esprimersi, discutere, collaborare, avere momenti di divertimento. La situazione è stata non meno nuova e utile per i compagni che hanno avuto molto da apprendere dalla diversità in un periodo storico in cui ciò non accade. Per essere all'altezza delle trasformazioni della società a cui la scuola dovrebbe contribuire, De Bartolomeis attrezza la ricerca di metodi per costruire una nuova professionalità per gli insegnanti che, sperimentando situazioni di apprendimento con allievi che la scuola dell'epoca esclude, in questo caso, possono acquisire le conoscenze sociali necessarie a interagire con un autentico contesto democratico.

### 3. La scuola a tempo pieno e la ricerca sulla formazione degli insegnanti

L'esperienza di via Maria Vittoria prende corpo anche nel dibattito pedagogico sul tempo pieno. La legge 820 del 24 settembre 1971 propone un modello innovativo di organizzazione scolastica innescando una fervida stagione di ricerche nella scuola di base, al fine di rendere praticabile l'innovazione su tutto il territorio nazionale (Gherardi, 2023). La legge apre un dibattito sulla professionalità dell'insegnante che spinge le università ad investire nei progetti come quello in cui è coinvolto De Bartolomeis a Torino. La formazione degli insegnanti è tema dal percorso travagliato nel nostro paese. Da una legge dello Stato che introduce la “formazione universitaria e completa” per tutti gli insegnanti, L. 477 del 1973 con Decreto Delegato del 1974, ci sono voluti ben 25 anni perché si desse avvio al nuovo corso di laurea

in Scienze della Formazione Primaria, nel 1998, per la formazione universitaria dei “maestri”. Un grave ritardo, con ripercussioni sulla ricerca educativa dove si è riscontrata la mancanza della creatività dell’insegnante nel creare vera cultura didattica, per dare un senso all’ideare, progettare e documentare le pratiche di un processo di innovazione che vede nella scuola l’elemento qualificante di un nuovo assetto sociale. Nel considerare il ruolo della professionalità degli insegnanti di oggi in relazione al tempo pieno e alle riforme che sono seguite alla legge 820, De Bartolomeis coglie la responsabilità della ricerca educativa ancora inadeguata a raccogliere le occasioni del rinnovamento della scuola. Denuncia i tanti “mascheramenti” con cui si celano i limiti della scuola e la debolezza del lavoro collegiale tra figure esperte, insegnanti e operatori di territorio. Critica il focus dell’azione formativa incentrata sul controllo che solo occasionalmente lascia spazio all’attenzione per la funzione socializzante (Gherardi, 2023, p. 17).

De Bartolomeis, sempre nel corso del discorso del 2018, afferma di essere stato sempre contrario alla formazione universitaria dei docenti e di aderire invece ad una formazione post-secondaria in una struttura tutta da inventare. Questa posizione, sostenuta con forza dopo l’avvio dei percorsi universitari, trova riscontro nelle pagine iniziali del testo *Riflessioni intorno al sistema formativo* in cui si legge:

Sarebbe più utile concentrarsi sulle metodologie di formazione e affidarsi a procedimenti sperimentali per far fronte alle novità invece di restare ancorati al modo tradizionale di funzionamento dell’università. Ci vorrà molto tempo perché al centro dell’innovazione ci siano i necessari e stretti collegamenti fra l’acquisizione delle cose da insegnare e i metodi con cui insegnarle in funzione dell’apprendimento. [...] La formazione universitaria dei docenti si è trascinata dietro molto vecchie accademie (De Bartolomeis, 2004, pp. 4-5).

Da queste parole si capisce che la ricerca empirica contribuisce anche all’acquisizione del metodo di insegnamento; la formazione basata sull’indagine empirica evita l’indottrinamento disciplinare e permette ai docenti di mantenere un orizzonte conoscitivo aperto all’innovazione del sapere e delle pratiche sociali ad esso collegate. Riguardo a questi temi, De Bartolomeis ricorda di aver partecipato con Lamberto Borghi ad un gruppo di lavoro internazionale nel ‘70 che aveva il compito di fare la comparazione dei sistemi formativi tra Russia, Svezia, Francia e Inghilterra. In Inghilterra c’era una formazione post-secondaria, con precise specificità. Per esempio, il tirocinio era decisivo per il risultato. Avveniva in tre fasi: assistere, collaborare con gli insegnanti e avere la responsabilità. In seguito, bisognava fare una relazione e questo decideva la capacità di un docente. Per De Bartolomeis se si mandano gli insegnanti in una scuola tradizionale occorre scegliere delle scuole che collaborino. Anche in Francia c’era una situazione simile in passato che oggi è delegata all’università. In sintesi, egli sostiene che una cosa nuova dovrebbe essere “inventata”, altrimenti succede come con i corsi di recupero che sono stati usati in Italia nel doposcuola: siccome non è stata “inventata” una struttura nuova per un’idea nuova, sono stati aboliti. Gli insegnanti avrebbero dovuto essere formati a programmare avvalendosi della metodologia della ricerca per costruire sinergie col territorio, acquisire competenze sociali e comprendere i processi di apprendimento di allievi che vivono il cambiamento e l’innovazione.

#### 4. La ricerca sull’apprendimento infantile. Il problema del “caso”

Nel clima sociale e politico degli anni ‘70, la questione puramente metodologica che riguarda l’acquisizione di abilità sociali e progettuali da parte dei docenti è anche terreno di una vera e propria battaglia politica. A Torino, Bologna e Firenze si fanno sperimentazioni di attività extrascolastiche in cui sono protagonisti gli enti locali, che tentano di dare il loro contributo dove lo Stato fatica ad arrivare anche sulla base di scelte di partito. Per uscire dalla contrapposizione ideologica, la corretta impostazione della ricerca sul piano scientifico significa allora dimostrare che il superamento della figura dell’insegnante gentiliano non serve solo alla trasformazione della società, ma soprattutto alla qualità della didattica di-

sciplinare. Scrive in proposito Enrico Bottero, collegando De Bartolomeis alle esperienze dell'attivismo europeo di Célestin Freinet:

Questa ispirazione, attenta a formare i nuovi *habitus* professionali, ha permesso a De Bartolomeis di evitare le derive positiviste che spesso hanno segnato il percorso delle scienze dell'educazione fin dalla loro nascita. [...] Prevale in De Bartolomeis una specifica idea di scienza. La scienza non è il regno delle certezze, ma è elaborazione di modelli, ipotesi, scoperte, generalizzazioni, individuazione di regolarità nello svolgimento dei fenomeni. [...] In questo quadro, il laboratorio, spazio privilegiato della ricerca, non è solo il luogo in cui si realizzano prodotti espressivi, tecnici e organizzativi ma anche quello in cui si tenta di risolvere problemi per arrivare a conoscenze (comprensione, spiegazione, dimostrazione, generalizzazione). La centralità del produrre, dunque, non ignora l'importanza del comprendere (Bottero, 2018, pp. 14-16).

Il superamento dell'approccio filosofico gentiliano, per De Bartolomeis, significa migliorare la didattica intraprendendo ricerche sull'apprendimento infantile. Egli indaga, ad esempio, l'interiorizzazione del linguaggio in funzione del pensiero, in un periodo in cui il cognitivismo e la divulgazione degli scritti di Vygotskij da parte di Jerome Bruner sembrano portare a un superamento delle scuole psicologiche a cui aveva fatto riferimento l'attivismo stesso. In queste ricerche De Bartolomeis collabora col Movimento di Cooperazione Educativa e col CEIS (Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini fondato da Margherita Zoebeli) in osservazioni documentate nella rivista *Il giornale dei genitori* e nel volume *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile* (1968). Questi scritti sono stati tra i primi a riportare nella documentazione i pensieri dei bambini e hanno attirato l'attenzione di Gianni Rodari, che dirige la rivista dopo Ada Gobetti, e che fa riferimento a queste ricerche per alcune delle riflessioni confluite nella *Grammatica della fantasia* (Rodari, 1997, pp. 116-117).

L'incontro con Francesco De Bartolomeis costituisce, dunque, l'occasione per entrare a contatto con il tenore della ricerca educativa empirica in una dimensione operativa e epistemologica in cui lo sperimentare comprende anche la creatività oltre all'osservazione della realtà e alla raccolta sistematica di dati da analizzare e interpretare. Nel caso dei lavori al CEIS di Rimini, De Bartolomeis evidenzia puntualmente quando entrano in gioco ricerca e creatività, col risultato di mettere innanzitutto in risalto la capacità per il ricercatore di riconoscere "situazioni" non pianificate, che derivano dalla peculiarità che l'ambiente socioculturale ha per l'infanzia. De Bartolomeis scrive:

L'alto limite di modificabilità della condotta individuale dipende dai fattori socio-culturali, si tratta delle forze ambientali nel loro complesso o delle forze educative intenzionalmente organizzate. [...] Spetta alla ricerca individuare quadri tipici di comportamento in tutti i settori in funzione della situazione di esperienza così da stabilire a ciascun livello di età quali condizioni e stimoli sono correlati positivamente con lo sviluppo personale. [...] Tra le conseguenze più importanti dal punto di vista educativo della funzione dei fattori socio-culturali sono da annoverare le due seguenti:

- non possiamo contare [...] sulle cosiddette risorse naturali del bambino, sulla sua originalità e spontaneità, aspettando che si rivelino in forme creative [...];
- non dobbiamo ritenere inesistenti certe capacità o certi bisogni per il solo fatto che non si manifestano nell'aperto comportamento.

Nel primo caso la nostra aspettativa andrà delusa, nel secondo attribuiremo al bambino una inferiorità di cui proprio noi siamo responsabili. Insomma, la situazione è una variabile di enorme peso e la psicologia deve tenerne conto; cioè la psicologia del bambino non può che essere insieme la psicologia della sua situazione (De Bartolomeis, 1968, pp. 56-57).

Attrezzare l'indagine sperimentale di metodi significa in questo senso anche prendere consapevolezza che il bambino stesso è un ricercatore e che questa caratteristica aumenta la complessità dell'indagine empirica delle scienze dell'educazione. Il bambino deve essere quindi considerato "in situazione" perchè per soddisfare bisogni sempre più elaborati si fa domande, costruisce problemi e strategie in cui speri-

menta il pensiero astratto e la concettualizzazione. Ne *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile* De Bartolomeis dimostra che ogni bambino ha un suo modo di utilizzare concetti quando:

- disegna e impiega colori e linee per definire spazio e movimento;
- inventa qualcosa;
- costruisce schemi di azione nei movimenti finalizzati a un obiettivo;
- interagisce con gli altri e deve selezionare delle rappresentazioni dell'esperienza da condividere (De Bartolomeis, 1968, pp. 87-96 e pp. 122-128).

Nel discorso del 2018 De Bartolomeis riprende i temi dell'opera dichiarando che il bambino fa ricerca sin dalla culla, quando ha bisogno di orientare il corpo verso gli stimoli dell'ambiente e inizia a dover elaborare delle strategie sempre più complesse di interazione che lo portano ad inventare qualcosa.

Per cogliere il pensiero dei bambini bisogna quindi prendere come riferimento un modello di ragionamento flessibile, da documentare sia in entrata che in uscita e partire da “sequenze logico-operative brevi”, perché la mente del bambino, pur attratta da grandi temi universali, non ha ancora una visione di insieme delle possibili soluzioni ai problemi, ma procede ad affrontarli “per gradi” (De Bartolomeis, 1968, p. 85; Massi, 2025c, p. 78). Nel ricordare l'esperienza al CEIS egli ribadisce che le conoscenze, nei bambini piccoli, non sono entità compatte, ma delle costruzioni che richiedono una manipolazione; ci sono tanti elementi che il bambino piccolo deve poter usare. È importante che la conoscenza sia una costruzione, va assemblata e non si può pensare che siccome il bambino è piccolo gli si dà un risultato piccolo. Ciò sarebbe una falsificazione. Al bambino vanno dati gli elementi praticabili a quell'età. L'insegnante dovrebbe far vedere che una cosa ha diversi elementi da considerare e i rapporti, l'interazione tra questi elementi: interazione come insieme di rapporti tra gli elementi che costituiscono un sistema. Anche il concetto è una costruzione. L'esperienza documentata in questa opera dimostra la capacità che hanno i bambini di comunicare, di tenere conto l'uno dell'altro che confuta il primo Piaget: nei discorsi dei bambini si vedono le loro interazioni e il progredire della capacità di rappresentarle. Dal punto di vista dell'infanzia, dunque, la ricerca non può essere qualcosa di meccanico e ripetitivo, perché il bambino procede motivato dalla scoperta del potere che hanno gli strumenti mentali in combinazione con mezzi tecnici e materiali. Per De Bartolomeis considerare inoltre la ricerca come facoltà mentale permette agli insegnanti di capire subito se stanno utilizzando espedienti didattici sradicati dalla realtà. La ricerca, infatti, si inibisce quando gli studenti non producono cultura: chi è nella dimensione della ricerca comunica, collabora, discute e accetta la relazione con la figura di chi lo guida; chi è dentro la dimensione della ricerca in particolare (indifferentemente se insegnante, allievo o esperto) non raccoglie solo dati e informazioni su determinati contenuti, ma sviluppa nuovi saperi sociopolitici (Massi, 2025b, p. 59).

De Bartolomeis chiarisce che per capire il rapporto tra ricerca e apprendimento bisogna riprendere la definizione stessa di apprendimento fornita da Max Wertheimer riguardo al pensiero produttivo, quello che procede per soluzione di problemi mettendo in movimento idee e che si contrappone all'apprendimento per condizionamento studiato dal comportamentismo. Egli è consapevole che questo tipo embrionale-intuitivo di ricerca da solo non basta per fare scoperte a livello scientifico, ma lo ritiene comunque indispensabile su un duplice piano:

- sul piano didattico: la didattica della ricerca può arricchire quella semplicemente disciplinare; gli insegnanti dovrebbero lavorare per potenziare una capacità organica che comprende un insieme di strumenti che caratterizzano la nostra mente, dando sempre rilevanza al problema del “come” essi vengono utilizzati.
- sul piano psicologico: nella ricerca bisogna considerare sempre il problema di come noi assorbiamo conoscenze senza accorgercene, perché viviamo in un certo ambiente e abbiamo certe influenze. In questo senso la ricerca è una reazione di poteri coscienti che non sono solo razionali. Ci sono l'inconscio, l'intuizione, l'insight, le contingenze.

Il metodo della ricerca portato avanti da De Bartolomeis si avvale di strategie formali e informali: può prendere forme strutturate, ma la dimensione più congeniale è quella che prende in carico l'influenza del "caso" (De Bartolomeis, 2022, p. 105; Massi, 2025b). Il "caso" è molto importante per capire il legame tra ricerca, apprendimento e inconscio e lo si deve riconoscere al momento giusto. De Bartolomeis non ha chiarito in modo definitivo se questo termine derivi da una specifica teoria della creatività presa come riferimento, ma può essere sicuramente un'eco dei suoi studi di Jules Henri Poincaré<sup>3</sup> che per primo, agli inizi del Novecento, si è posto il problema di interrogarsi sugli aspetti psicologici dell'attività matematica occupandosi di inconscio, intuizioni e del ruolo del "caso" nella cosiddetta "invenzione matematica". Il termine "caso" in ambito scientifico è usato anche da W.I.B. Beveridge che, nell'opera *L'arte della ricerca scientifica* (1981), fa una ricognizione delle principali scoperte nel campo delle scienze naturali considerando anche l'intuizione e l'immaginazione. In campo sociologico, in una testimonianza su Olivetti che aiuta a ricostruire il contesto in cui De Bartolomeis ha svolto le sue prime ricerche, anche Franco Ferrarotti cita il "caso". Ferrarotti, che è considerato come il padre della sociologia italiana, si collega al "caso" evocando Platone e lo scrittore francese François Mauriac riferendosi al concetto di 'provvidenza'; ma è interessante che in Mauriac il "caso" corrisponda alla capacità di saper cogliere il complesso nel semplice<sup>4</sup>.

Nel discorso del 2018 De Bartolomeis insiste sul fatto che occorra entrare in rapporto col caso per non perdere occasioni che possono rivelarsi importanti sul piano della scoperta, ma, attenzione, egli avverte, il caso non salta addosso, bisogna riconoscerlo e trasformarlo in conoscenza, perché il caso cerca rapporti con gli altri poteri della mente. Per fare ricerca si deve dunque partire con un'idea che può essere trasformata, capovolta o negata, perché anche un'idea che confuta qualcosa dà il suo contributo al sapere. Servono paradossalmente perfino un'attenzione e una forma di sensibilità per le cose che apparentemente non c'entrano che, per De Bartolomeis, sono le più produttive, perché trasformano un quadro teorico di partenza. Il quadro di partenza deve avere una disponibilità al mutamento e alla negazione, perché nel lavoro di un pedagogo, ad esempio, ci sono continui capovolgimenti. Egli spiega il peso che questo aspetto ha nella critica d'arte, quando si deve analizzare la ribellione degli artisti a determinate teorie o stili pittorici. La dialettica tra diversi punti di vista in queste situazioni è fondamentale per capire una creazione, perché significa che un certo stimolo ha messo in movimento un ambito problematico che si era fermato. Il movimento porta a considerare un fenomeno in cui l'arte non deriva da un'imitazione dello stimolo, ma dalla creazione di qualcosa di nuovo. Nella critica d'arte, quindi, non è del tutto corretto affermare che Cézanne ha anticipato il cubismo, perché un anticipatore è qualcuno che poi deve essere completato da chi viene dopo, mentre Cézanne non ne aveva bisogno. La vera influenza porta a fare delle cose diverse da quella che ha spinto a fare delle cose nuove.

## 5. La ricerca e il lessico specialistico degli insegnanti: il sistema formativo e l'alternanza

Grazie al dibattito formale e informale intorno al rapporto tra scuola e territorio portato avanti anche da De Bartolomeis si corrobora l'uso di riferirsi allo spazio educativo con l'espressione "sistema formativo"; con ciò si intende un modello educativo caratterizzato dalla finalità di stabilire un collegamento tra tutte le istituzioni che concorrono alla formazione, condividendo insieme istanze innovative di una

3 *"La creatività è attiva lungo tutto il corso del lavoro, con continue revisioni che incidono sull'essenziale. Idee non solo da sviluppare ma anche da rovesciare per utilizzare improvvise intuizioni e raggiungere uno strato più profondo e un nuovo punto di vista o un prodotto più complesso. Tra le letture indispensabili sui poteri produttivi, io consiglio tre opere di alta divulgazione del matematico e fisico Henri Poincaré: La science et l'hypothèse, 1902; La valeur de la science, 1905; Science et méthode, 1909"* (De Bartolomeis, 2022, p. 321). Sull'importanza di Poincaré nella creatività scientifica scrive anche il Nobel per la fisica Giorgio Parisi sulla rilevanza della micro-creatività nella scoperta dei sistemi complessi nell'opera *In un volo di storni* (p. 95).

4 Il riferimento di Ferrarotti al caso avviene nei primi minuti e al termine dell'intervista condotta dall'Associazione Gessetti Colorati reperibile al link [https://www.youtube.com/watch?v=DSL\\_MY4weP0](https://www.youtube.com/watch?v=DSL_MY4weP0) [Accessed on 6th April 2026].

società (De Bartolomeis, 2004; Massi, 2025a). Nel 2018 De Bartolomeis riconosce il suo contributo alla ricerca educativa proprio nell'aver aperto un nuovo fronte di indagine liberando la pedagogia dalla necessità di occuparsi solo di scuola e didattica: “*Se mi fosse chiesto qual è il contributo più importante (s'intende nei limiti del mio lavoro) che ho dato alla pedagogia risponderci che l'ho liberata dall'univoco riferimento alla scuola e alla didattica per portarla nella complessità del sistema formativo*” (De Bartolomeis, 2018, p. 189). Il sistema formativo ispira l'aggiornamento dei curricula, la formazione dei docenti, l'applicazione della ricerca, la valorizzazione della creatività e contribuisce alla valutazione di sistema di ogni istituzione scolastica, oltre che arricchire la didattica in senso stretto, motivando una programmazione che porta in classe esperti e invita gli allievi a esplorare il territorio. Per De Bartolomeis il sistema formativo collega la scuola alla cosiddetta “cultura del lavoro” e quindi con un insieme di conoscenze e abilità, con i loro significati profondi, che servono a sentirsi parte di una comunità reale e a prendere iniziativa all'interno di essa. L'espressione “cultura del lavoro” oggi è usata dal management per riferirsi a routine aziendali che fanno leva su un patrimonio di conoscenze, simboli e azioni che valorizzano e stimolano la capacità di stare in team dei dipendenti. De Bartolomeis se ne è servito per riferirsi a istanze del patrimonio culturale collettivo riconoscibili in discipline come la storia, il diritto, l'economia, la matematica, la statistica, la letteratura, quando riferite ad aspetti sociologici e antropologici. L'espressione “cultura del lavoro” non significa necessariamente professionalizzare gli allievi prima che vengano introdotti nelle catene di produzione, bensì metterli a contatto con la realtà produttiva, con i significati che le sono attribuiti dalla comunità in cui si è radicata e con i contenuti che essa condivide con i curricula, intrecciando processi di socializzazione primaria e secondaria.

Per De Bartolomeis è l'attenzione alla cultura del lavoro che rende la scuola aperta al mutamento, per cui se nella società si diffonde ad esempio l'informatica, anche nelle aule si sentirà l'esigenza di portare attrezzature per avvalersene, senza che gli insegnanti temano di perdere autorevolezza o di dover rinunciare a parte del programma. Se il sistema formativo prende in carico il problema della cultura del lavoro si riconosce una dimensione in cui l'idea di produttività può essere ancora negoziata in base a valori di reciprocità e redistribuzione della ricchezza, al di là delle restrizioni della logica dello scambio di mercato. Se ben gestita, l'attenzione per la cultura del lavoro può essere l'opportunità per stabilire i riti di una scuola democratica in continuità col modello della pedagogia progressiva di inizio Novecento. A livello teorico De Bartolomeis riconosce le radici per lavorare su questa forma di sapere nei contributi degli annalisti francesi, che per primi hanno trovato un metodo coerente per scrivere la storia alla luce delle scienze umane. Nella pratica delle tecniche didattiche, invece, ritrova la possibilità di fare esperienza della cultura del lavoro attraverso iniziative in cui insegnanti e dirigenti scolastici imparano a lavorare con degli esperti su progetti di rilevanza sociale. De Bartolomeis inizia a riconoscere i principi del sistema formativo nelle opere pubblicate nel 1965 per le Edizioni di Comunità come *Cultura lavoro tempo libero* e *Formazione tecnico-professionale e pedagogia dell'industria* a seguito dell'esperienza in Olivetti (Gifuni, 2022) e ne riporta gli sviluppi in *Fare scuola fuori della scuola*, *La scuola nel nuovo sistema formativo* e *Riflessioni intorno al sistema formativo*. In questo modo contribuisce ad aprire sempre di più la programmazione a collaborazioni, attività trasversali, uscite didattiche, implementando l'approfondimento dei contenuti disciplinari attraverso la ricerca e il pensiero critico.

La ricerca intorno alla cultura del lavoro ha portato De Bartolomeis ad occuparsi del tema dell'Alternanza scuola-lavoro (oggi Formazione Scuola-Lavoro) di cui tratta abbondantemente ne *La scuola nel nuovo sistema formativo*. Nel discorso del 2018 ricorda che questo è un problema di cui ha cominciato ad occuparsi alla fine degli anni '60. Riferisce che anche presso i progressisti passava come uno che volesse professionalizzare l'educazione, quando essa deve avere un carattere umanistico, come se il lavoro – obietta di rimando – non abbia un carattere umanistico. A differenziare l'Alternanza scuola-lavoro da un tirocinio per lui dovrebbe essere la cultura del lavoro stessa. La cultura del lavoro può essere condivisa con gli allievi come contenuto all'interno delle lezioni (la formazione generale dovrebbe essere conservata anche nella formazione professionale), ma ciò che cambia è il lavoro sullo stile della lezione. Questi contenuti infatti possono essere intuizioni e rielaborati insieme dagli studenti in attività dialogate in cui si

riflette su come riconoscere e selezionare insieme informazioni che servono a costruire una coscienza collettiva e un tessuto sociale. Aprendosi alla cultura del lavoro insegnanti, educatori, esperti esterni, progettisti, formatori insieme contribuiscono ad allargare il sistema formativo verso nuove opportunità che la conoscenza scolastica da sola non è più scontato che possa offrire. Per quello che riguarda l'esperienza sui luoghi del lavoro, De Bartolomeis specifica che il problema dell'alternanza dovrebbe restare quello del reciproco scambio tra scuola e lavoro. Non si va a fare un tirocinio e imparare come funziona, per esempio, la banca. Si deve poterci andare anche con una cultura nuova perché chi va possa essere portatore di novità. Ricorda che quando all'Olivetti si è fatto quel primo calcolatore elettronico che era grande quanto un palazzo, ad inventarlo è stato un laureato in filosofia particolarmente capace. Il problema non è solo la pratica del lavoro che si va ad assimilare sul campo. Il lavoro è l'insieme di tutte le attività umane: le attività culturali, scientifiche, produttive, i servizi, l'organizzazione della sanità. Come una società si organizza e poi in questo lavoro si trova la cultura, si trovano le competenze. L'Alternanza scuola-lavoro oggi è un rapporto tra due cose così come sono: una vecchia scuola e l'esterno che non si interessa della scuola. Non è una visione nuova sulla formazione.

## 6. Il valore della documentazione e l'uso dell'informatica

Il prodotto di una ricerca prende significato nel sistema formativo e può essere considerato da molteplici punti di vista attraverso un'attenzione specifica alla documentazione. Nel caso dell'educazione artistica i prodotti sono le opere d'arte stesse, ma il riconoscimento della forma e del linguaggio che deve avere la ricerca è un altro problema di indagine empirica per De Bartolomeis perché è profondamente collegato all'apprendimento; se si considera la creatività infantile, ad esempio, il prodotto non equivale alla produttività in quanto l'esito non corrisponde al processo che diventa uno dei focus dell'indagine educativa e/o psicologica. Nel discorso del 2018 chiarisce che in tutte le ricerche è fondamentale scegliere un prodotto in cui sia visibile il cambiamento e che possa essere valutato per questo. Una ricerca senza documentazione è incompiuta e, nel caso specifico della ricerca educativa, è fondamentale curare la documentazione in ognuna delle sue fasi, per tenere sotto controllo l'appropriatezza degli strumenti così come la correlazione di problemi, ipotesi e obiettivi, metodi e verifiche. La documentazione è essenziale al termine di una ricerca, ma anche durante il suo stesso svolgimento e risulta particolarmente utile nella sperimentazione di tecnologie didattiche e di didattica dell'informatica, perché può prendere forma in una molteplicità di linguaggi di cui la scrittura non è che il più semplice (De Bartolomeis, 2022, p. 119-121; Massi, 2025b, p. 63).

De Bartolomeis riferisce di essersi trovato di fronte all'informatica d'uso e di produzione e ricorda in proposito l'esperienza di ricerca all'Olivetti, iniziata alla fine degli anni '40 (De Bartolomeis, 2018, p. 189; Gifuni, 2022), quando è chiamato in una prima occasione da Adriano Olivetti a occuparsi di storia e in seguito, dopo il 1956, dell'organizzazione dei servizi educativi per i figli degli operai e di formazione professionale. Qui stabilisce collaborazioni con Margherita Zoebeli del CEIS di Rimini e con docenti universitari di livello internazionale attraverso la fondazione del Centro di Burolo e del Centro Culturale Olivetti. In Olivetti svolge diverse ricerche, anche in collaborazione con l'Università di Torino e la sperimentazione sulla formazione degli insegnanti. Tra i lavori svolti ricorda quelli sull'ergonomia pedagogica e sulla possibilità di dare una formazione tecnologica ai bambini (De Bartolomeis, 2018, pp. 189-193)<sup>5</sup>. Riferisce inoltre di essersi occupato specialmente di aggiustaggio, perché interessato alle

5 *“Proprio nelle scuole dell'infanzia dell'Olivetti condussi, tra l'altro, ricerche sulla formazione tecnologica dei bambini, una novità che fu oggetto di tesi di una mia allieva. [...] A causa delle caratteristiche del mio modo di praticare la pedagogia, il coinvolgimento dei miei allievi non poteva limitarsi al livello scolastico. A me interessava che nella loro formazione entrassero i problemi del lavoro sperimentati sul campo. Furono organizzati stages in cui gli studenti universitari incontravano tecnici intermedi e superiori in parallelo con la conoscenza delle particolarità dell'azienda in fatto di attrezzaggio, di produzione e di assistenza clienti. Incoraggiai*

abilità di base dell'operaio nell'organizzare la propria forza: “*L'operaio che maneggia questa o quella cosa ad un certo momento fa delle intenzioni ergonomiche dello strumento migliore. Questa cosa poi l'ho studiata nella scuola dell'infanzia, cioè ho studiato i problemi che il bambino si trova a risolvere quando deve adoperare degli strumenti. La manualità è un modo di usare la creatività*” (Gherardi & Massi, 2022, p. 308-309). L'esperienza all'Olivetti è finita proprio quando c'è stato il passaggio all'informatica più diffusa e sono stati abbandonati gli apparecchi caratterizzati dall'uso di schede a controllo numerico. I risultati di queste indagini confluiscono nelle opere *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione* (1958) e nel già citato *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile*.

Il confronto con l'informatica però ha continuato ad influenzare le ricerche di De Bartolomeis in merito all'organizzazione della documentazione; ne resta traccia nelle opere *Lavorare per progetti* e *La scuola nel nuovo sistema formativo*. Si tratta di un'esperienza che ha visto De Bartolomeis nella funzione di coordinatore scientifico in un'iniziativa del Comune di Riccione dal 1983 al 2005, poi estesa ad altri della Bassa Romagna nello stabilire una rete di collaborazioni tra esperti esterni che hanno ripreso il senso specifico del lavorare per progetti (Gherardi, 2022). Il tema è ancora l'innovazione nella formazione non limitatamente al sistema scolastico, elaborata di nuovo fuori dell'Università, frutto di anni di indagini, innovazioni e documentazioni. All'interno del *Lavorare per progetti* gli esperti che collaborano con gli insegnanti, danno cornici di riferimento che invece di limitare la creatività la stimolano. Si ha la necessità di un sapere non approssimativo bensì scientifico, tecnico, professionale che sappia analizzare i problemi e recuperare indizi, fare ipotesi, verificarle, apportare mutamenti. Le frequenti uscite sul territorio per l'utilizzo di risorse esterne sono funzionali a vedere i problemi a dimensione reale. Si crea un lavoro interdisciplinare e di continuo aggiornamento e sul piano delle relazioni s'impara a lavorare insieme, si creano nuove amicizie, c'è gratificazione nel sentire come proprio il lavoro comune: è diritto all'educazione come bene collettivo e partecipato operato attraverso la ricerca. Tra i tanti risultati innovativi, l'idea di applicare il rigore delle ricerche al problema della creazione di una Banca Dati informatica che permette di leggere il metodo della ricerca in azione (Gerardi, 2022).

Nel considerare l'esperienza e il lavoro sulla Banca Dati, De Bartolomeis chiarisce il rapporto tra strumento informatico, documentazione e ricerca. La caratteristica di questa Banca Dati è che chi entra e cerca una particolare ricerca deve trovare gli strumenti per dare un'autonoma valutazione. Queste caratteristiche trovano un riscontro e completamento all'interno dell'opera *La scuola nel nuovo sistema formativo* quando De Bartolomeis scrive:

La *Banca Dati*: un faticosissimo punto di arrivo, dopo innumerevoli revisioni e ritocchi, imposti dalle inevitabili difficoltà che nascevano nell'applicazione. Ci interessava una struttura di rilevamento e di gestione delle informazioni che consentisse di valutare la qualità delle varie ricerche. Inoltre, lo strumento per la raccolta di dati riguardanti la impostazione, lo svolgimento e i risultati delle ricerche particolari doveva essere adoperato dagli insegnanti e quindi avere completezza e chiarezza insieme, così da servire anche da guida-quadro al metodo della ricerca. [...] Già il titolo ne spiega la particolare struttura, con due funzioni connesse. Da una parte è uno strumento-guida che, richiedendo la documentazione breve delle ricerche (ma sono previsti numerosi allegati), contribuisce a dare sistematicità al lavoro. Dall'altra indica quali dati raccogliere per alimentare la vera e propria *Banca Dati*. Per entrambe le funzioni è necessario l'aiuto dell'esperto fino a quando non si raggiunga un livello di abilità che permetta di farne a meno (pp. 277-278).

*uno studente a prendere come argomento di tesi di laurea la catena di montaggio. Feci assumere il laureando per tre mesi affinché sperimentasse personalmente il lavoro della catena di montaggio: non doveva limitarsi a osservare, a prendere annotazioni, a descrivere dall'esterno situazioni che premevano per un cambiamento radicale.”* (De Bartolomeis, 2018, p. 190-191). Nello stesso documento De Bartolomeis ricorda l'esperienza anche con Calamandrei e esponenti della cultura letteraria italiana degli anni '40 e '50.

La *Banca Dati* ha lo scopo di dare uno strumento di ricerca comune agli insegnanti e agli esperti che lavorano insieme nel sistema formativo, con tutte le difficoltà che il caso specifico comporta e con cui De Bartolomeis si è confrontato sin dagli inizi della sua carriera. Riprende il tema del rapporto tra ricerca, informatica e didattica anche nel discorso per il Premio SIRD dove chiarisce che oggi le tecnologie offrono strumenti con cui fare una documentazione molto più completa e questo comporta una struttura diversa della ricerca sin dalla progettazione.

## 7. Ricerca e tecnologie didattiche

Il problema della ricerca educativa empirica per De Bartolomeis riguarda anche l'intelligenza artificiale che non deve mettere in discussione il riconoscimento dei poteri della mente. È la mente che deve essere superiore a tutte le cose che la mente stessa ha creato. Il problema è ancora l'educazione al nuovo e all'inventività, ma pensando che la mente sia una fonte di tecnologia. Per utilizzare fino in fondo l'informatica, secondo De Bartolomeis, bisogna sentire e intuire la novità per comprenderla e farla diventare un problema di ricerca. Nel caso della didattica risulta interessante cominciare molto presto a proporla ai bambini, perché loro devono subito essere messi in rapporto col nuovo senza restarne asserviti. Bisogna utilizzare il nuovo. Il pericolo è che il mezzo sostituisca la creatività umana, mentre è la creatività che deve avere sempre il sopravvento perché, come diceva Mirò, è la creatività che ci fa progredire. De Bartolomeis chiarisce inoltre che la creatività è questo insieme di fattori collegati al problema del caso e dell'intuizione, convinto che un sapere può essere vero ma non per questo ha il privilegio di chiudersi. Un sapere vero si deve aprire per raggiungere un livello superiore di verità. La verità è una scala. Ci vogliono delle certezze problematiche, certezze che non sono dei monumenti. La scuola deve dare apprendimento, ma non nel senso che deve fare la spiegazione poi lo studente studia a casa e quindi viene interrogato (De Bartolomeis, 2022).

Se si fa ricerca, per De Bartolomeis, le tecnologie didattiche non possono essere ridotte all'uso delle lavagne interattive o all'applicazione di tecniche di *gamification*, perché tali procedimenti non possono prendere il posto della realtà: insiste ancora sui problemi a dimensione reale. Il fatto che ci siano informazioni sul mondo trasmesse dalla lavagna va bene, ma se lo studente vuole sapere, per esempio, la realtà di un fiume deve porsi il problema di cosa è un fiume, perché ci sono delle culture, insediamenti, attività di un certo tipo. Deve andare lì, nel reale, a cercare per capire. Per lo stesso motivo per De Bartolomeis non si può giocare con le scienze. Questo non significa evitare il divertimento, ma quello che un insegnante chiama gioco per il bambino magari non lo è. I bambini fanno bene quando qualcosa è gioco e quando non lo è, meglio degli insegnanti. Non si può chiamare il gioco dei bambini un'attività produttiva, perché l'adulto può fare degli interventi che disturbano il bambino. I bambini sono degli esseri seri. In Montessori non si parla di gioco. Non è che c'è gioco e c'è lavoro, ci sono esperienze di vita e apprendimenti. La lettura, per esempio, non è affatto gioco, al massimo è un entrare nel mondo. C'è il vivere. L'individuo è vivo perché fa delle esperienze e viene in contatto con persone e cose. Far intervenire questa diade "gioco e lavoro" per De Bartolomeis è disturbante. Bisognerebbe parlare più di esperienze o dell'insieme di conoscenze e abilità che fanno avanzare a fare o sapere delle cose. Non parliamo più quindi di gioco e lavoro, ma di vita e di risonanze emotive diverse per cui una cosa molto impegnativa può dare un grande piacere, senza che diventi gioco. È la qualità delle esperienze che conta, continuando a porsi il problema della socializzazione del sapere aprendosi agli stimoli, discutendo, facendo. Anche nel caso delle tecnologie didattiche, dunque, non bisogna smarrire il senso dei problemi a dimensione reale, non ridimensionare le scoperte a fini scolastici (*Ibidem*).

Nelle opere in cui si occupa di cultura del lavoro De Bartolomeis spiega che la ricerca in ambito tecnologico si contraddistingue per una grande multidisciplinarietà in cui oltre che i problemi è fondamentale definire ruoli e funzioni (Massi, 2025b, p. 59). L'insegnante, ad esempio, dovrebbe lavorare come un facilitatore facendo attenzione a non confondere il suo ruolo con quello dell'esperto, per non

nascondere il collegamento tra l'educazione e le strutture produttive e sociali del territorio, di cui invece è l'esperto a essere responsabile. L'esperto ha il compito di curare il rapporto tra scuola e società e di tenere viva la dimensione della ricerca dell'allievo in modo tale che produttività personale e sociale siano collegate (De Bartolomeis, 2018, pp. 29 e 131; Massi, 2025b). L'esperto ha quindi la funzione di mediare il graduale passaggio dall'apprendistato alla specializzazione (De Bartolomeis, 1978, p. 130) in laboratori scolastici o presso le strutture stesse della realtà produttiva: l'esperto può anche avvalersi di metodologie che non chiamano necessariamente in causa quelle codificate dalla scuola, in quanto legittimato dalla consapevolezza delle funzioni del sistema formativo. In base a questa logica l'insegnante o l'educatore non devono diventare dei tecnici, ma occorre che sappiano affiancare informatici e ciò dovrebbe avvenire almeno per tre principali ragioni:

- l'adeguatezza dei problemi della documentazione;
- il rinforzo degli strumenti della ricerca;
- la trasformazione della fisionomia del lavoro.

De Bartolomeis paventa l'esistenza di un tipo di *problem solving* che senza la tecnologia non si potrebbe neppure immaginare per tempistiche e condizioni fisiche di applicazione. Il principale problema a dimensione reale dell'uso del pensiero computazionale da mettere in luce in attività caratterizzate dal digitale è farlo diventare esso stesso uno strumento di ricerca, più che il fine della ricerca stessa.

## Riferimenti bibliografici

- Associazione Gessetti Colorati (2024). *Ferrarotti e Adriano Olivetti*. [video]. YouTube. Retrieved from [https://www.youtube.com/watch?v=DSL\\_MY4weP0](https://www.youtube.com/watch?v=DSL_MY4weP0) [Accessed on 6th April 2026].
- Beveridge, W.I.B. (1981). *L'arte della ricerca scientifica*. Roma: Armando.
- Bottero, E. (2018). Prefazione. In De Bartolomeis, F. [1983] (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, (pp. 11-19). Nuova edizione a cura di Enrico Bottero. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. [1953] (1961). *La pedagogia come scienza*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1958). *Cos'è la scuola attiva. Il futuro dell'educazione*. Torino: Loescher.
- De Bartolomeis, F. (1968). *Il bambino dai 3 ai 6 anni e la nuova scuola infantile*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. [1972] (2023), *Scuola a tempo pieno*. Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Il sistema dei laboratori. Per una scuola nuova necessaria e possibile*. Milano: Feltrinelli.
- De Bartolomeis, F. [1983] (2018). *Fare scuola fuori della scuola*. Nuova edizione a cura di Enrico Bottero. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (1989). *Lavorare per progetti*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Bartolomeis, F. [1998] (2022). *La scuola nel nuovo sistema formativo. Problemi e esperienze*. Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (2004). *Riflessioni intorno al sistema formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- De Bartolomeis, F. (2016). *L'antipedagogia incontra l'arte*. Roma: Anicia.
- De Bartolomeis, F. (2018). *Nota autobiografica*. De Bartolomeis, F. [1983] (2018). *Fare scuola fuori della scuola*, (pp. 189-193). Nuova edizione a cura di Enrico Bottero. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (2022). Allegato 2. I laboratori: una necessità per il rinnovamento della formazione, non una rivoluzione. In De Bartolomeis, F. [1998] (2022). *La scuola nel nuovo sistema formativo. Problemi e esperienze*, (pp. 315-321). Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- De Bartolomeis, F. (2023). Il rinnovamento continua. In De Bartolomeis, F. [1972] (2023). *Scuola a tempo pieno*, (pp. 11-13). Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- Gherardi, V. (2023). Un incontro con Francesco De Bartolomeis. In De Bartolomeis, F. [1972] (2023), *Scuola a tempo pieno*, (pp. 9-10). Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- Gherardi, V., Massi, E. (2022). Allegato 1. Resoconto di un incontro con Francesco De Bartolomeis. Premio

- SIRD alla carriera 2018. In De Bartolomeis F. [1998] (2022). *La scuola nel nuovo sistema formativo. Problemi e esperienze*, (pp. 301-313). Nuova edizione a cura di Vanna Gherardi. Canterano: Aracne.
- Gifuni, A. (2022). *Francesco De Bartolomeis: intelligenza e creatività*. Ivrea: Edizioni Gessetti Colorati. Scuola è comunità.
- Massi, E. (2025a). Il sistema formativo. La situazione italiana prima dell'avvento del digitale. In E. Massi & L. Sommovilla, *Laboratori, creatività e pensiero computazionale. Innovare con le didattiche attive nella scuola dell'infanzia e primaria* (pp. 27-31). Roma: Tab Edizioni.
- Massi, E. (2025b). Pensiero infantile e tecnologia: il contributo di Francesco De Bartolomeis. In Massi, E., Sommovilla, L. (2025). *Laboratori, creatività e pensiero computazionale. Innovare con le didattiche attive nella scuola dell'infanzia e primaria*, (pp. 55-65). Roma: Tab.
- Massi, E. (2025c). La logica dei problemi cooperativi in una discussione con Francesco De Bartolomeis. In Massi, E., Sommovilla, L. (2025), *Laboratori, creatività e pensiero computazionale. Innovare con le didattiche attive nella scuola dell'infanzia e primaria*, (pp. 75-83). Roma: Tab.
- Massi, E., Sommovilla, L. (2025). *Laboratori, creatività e pensiero computazionale. Innovare con le didattiche attive nella scuola dell'infanzia e primaria*. Roma: Tab.
- Parisi, G. (2021). *In un volo di storni. Le meraviglie dei sistemi complessi*. Milano: BUR Rizzoli.
- Poincaré, H. (1997). *Scienza e metodo*. Torino: Einaudi.
- Raimo, C. (2020). Incontro con Francesco De Bartolomeis, maestro smodato del Novecento. *Internazionale*. Retrieved from <https://www.internazionale.it/reportage/christian-raimo/2020/02/01/francesco-de-bartolomeis> [Accessed on 6th April 2026].
- Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.

# Navigare nei mondi possibili. La straordinaria avventura intellettuale di Jerome Seymour Bruner

## Navigating Possible Worlds. The Extraordinary Intellectual Adventure of Jerome Seymour Bruner

Antonio Iannaccone

Università "Mercatorum"

Monica Mollo

Università di Salerno

*This attraction for the water has never left me. Somehow, it's the perfect metaphor for your ability to establish your authority over the world while maintaining your own untouchable separation from it*  
Jerome Seymour Bruner (The Guardian, 2007)

### 1. Introduzione

Chi ha conosciuto Jerome Bruner sa quanto la navigazione, reale e metaforica, costituisca un'immagine rappresentativa della sua lunga e fruttuosa ricerca in educazione che ha consentito alle sue idee di attraversare gran parte del XX secolo di affacciarsi al XXI, lasciando tracce profonde nella rappresentazione dei processi di apprendimento e nei modi di insegnare in molti paesi, non solo occidentali. In un'intervista al *The Guardian* (Crace, 2007) egli racconterà come la sua infanzia e la sua adolescenza fossero state segnate da una profonda attrazione per l'acqua.

Vivendo sulla costa meridionale di Long Island, egli trascorreva molto tempo al mare con un paio di amici cari con i quali si divertivano a remare e veleggiare. Era durante questa attività che fantasticava, immaginando che nessun altro facesse ciò che loro stavano facendo. Dice nell'intervista "eravamo i rematori più veloci, i migliori velisti" ed avevano la sensazione di padroneggiare un mondo che tuttavia è per sua natura dinamico e inafferrabile. Le tracce di questa sfida con una complessità ed una imprevedibilità difficili da padroneggiare, costituiranno l'elemento identitario della lunga carriera scientifica di Jerome Bruner che alle certezze e rigidità di un certo modo di fare ricerca, preferirà esplorare i mondi possibili della natura umana, i confini dell'indeterminatezza che caratterizzano lo sviluppo psicologico e la vita stessa.

E lo farà con estremo rigore e con solide metodologie che gli permetteranno di consegnare lungo molti decenni, molteplici visioni potenti e innovative dell'educazione ad intere generazioni di insegnanti. Per il mondo dell'educazione, il contributo di Bruner sarà un motore di sviluppo di quelle pratiche che formano le nuove generazioni e che per le loro implicazioni politiche e culturali sono sempre molto resistenti ad ogni tentativo di cambiamento. Come Piaget, egli ha fornito prove solide per mostrare l'agenticità di chi apprende e ridefinire l'immagine passiva dei bambini riconoscendo la straordinaria predisposizione delle giovani generazioni ad esplorare il mondo. È questo che ha sedotto gli insegnanti che in molti casi sono i veri esperti dei processi di apprendimento con i quali hanno a che fare giorno dopo giorno e che hanno trovato in Bruner un'importante validazione scientifica. Un vero e proprio rivoluzionario che non a caso è oggi definito uno dei padri della psicologia cognitiva prima e di quella culturale poi, proprio per la sua capacità di descrivere la complessità della mente, in gran parte prodotto delle interazioni interpersonali e dell'evoluzione culturale dell'umanità.

Da un modello "monologico", che considera da millenni la nostra mente come relegata in una dimensione di sviluppo individuale, Jerome Bruner ha sedotto le scienze psicologiche e pedagogiche spin-

gendole a riconoscere la fondamentale natura dialogica dell'attività cognitiva (Linell, 2009; Cattaruzza, Kloetzer & Iannaccone, 2022). Gli esseri umani sono in qualche modo la loro cultura, i loro artefatti, l'intricata rete di relazioni che ne accompagnano lo sviluppo psicologico e sociale, le loro storie (Iannaccone, Cattaruzza, & Schwab, 2024). Per esplorare questa complessità Bruner sceglierà proprio la metafora della navigazione dove si può certo stabilire una rotta, ma non si potrà mai pretendere di procedere con assoluta certezza verso un obiettivo specifico. La dinamicità e la forza degli elementi naturali interagiscono con la competenza del navigatore richiedendo forme di orientamento e di accompagnamento che accettano l'incertezza e imparano a gestirla. È forse questo lo straordinario messaggio educativo di Jerome Bruner che apprenderà, nella fase più matura della sua evoluzione scientifica, ad una concezione narrativa dello sviluppo e del funzionamento della mente (Bruner, 2014). Un magnifico dono all'educazione e alla conoscenza della natura umana. Un dono che forse aiuterà educatori e allievi a muoversi con migliori strumenti in un mondo instabile e complicato. Un po' come i grandi navigatori che la storia dell'umanità ha conosciuto, Bruner ci mostra mondi possibili nella ricerca educativa e, forse utopisticamente, piste da esplorare che possono aggirare gli ostacoli atavici della parte oscura della natura umana. Per qualcuno che è nato cieco e lo è rimasto per ben due anni dopo la nascita, questa visione profonda e acuta è una straordinaria rivale.

È bene ricordare come la navigazione per Bruner non sarà solo una straordinaria metafora di un percorso scientifico senza eguali. Fra gli epici racconti che egli amava fare nelle sue lunghe ed appassionate conversazioni, non mancava quasi mai il ricordo di quando, nel 1972, lasciò l'Università statunitense di Harvard per insegnare ad Oxford (Watts Professorship in Psychology), traversando l'oceano Atlantico in barca a vela, la sua "Wester Till". Se della navigazione reale, appena citata, non sappiamo quanto sia stata difficile, è invece certo che la navigazione metaforica che ha caratterizzato il suo percorso nella ricerca psicologica ed educativa non è stata priva di ostacoli che egli ha in larga misura brillantemente superato.

Come è evidente anche da una sommaria analisi della letteratura scientifica che ha prodotto, egli ha dovuto costantemente sfidare le ortodossie nei modi di fare ricerca e quella delle rappresentazioni classiche dell'arte di insegnare. In molti casi egli ha mostrato con chiarezza i limiti di paradigmi tradizionali e la loro implicita caratteristica di ricapitolare e mantenere le differenze di status sociale e culturale nella formazione delle giovani generazioni. Se questo gli ha opposto resistenze e ostacoli, al tempo stesso ha suscitato l'interesse di quella parte degli insegnanti che sono consapevoli ma poco attrezzati rispetto al ruolo politico "non esplicitamente dichiarato" di molti modelli educativi che tendono a riprodurre le forme di esclusione personali e sociali come quelle operate nei confronti delle minoranze e degli individui fragili. Esclusioni tipicamente operate dalle società autoritarie tradizionali (e purtroppo in parte ed in maniera meno evidente, anche dalle società democratiche). La difficoltà di individuare queste forme di esclusioni è legata soprattutto alla loro solida iscrizione nel senso comune che da secoli privilegia quanti rientrano negli standard stabiliti dalle diverse forme di egemonia sociale e politica, provando ad eliminare simbolicamente ma anche fisicamente chi appare distante da queste attese. Come Bruner ben sa, avendo iniziato la sua carriera nell'intelligence americana che operava nella Francia postbellica per individuare i retaggi della cultura nazifascista nella stampa, i sistemi di credenze pervadono in modo subdolo ed efficace i sistemi culturali, influenzando le attività delle persone e dei gruppi nella vita quotidiana.

È così che, nella sua navigazione metaforica nel mare delle idee educative, egli ha schivato molti ostacoli approfittando del favorevole vento in poppa di migliaia di insegnanti appassionati e consapevoli e dei tanti ricercatori che ne hanno compreso il messaggio epistemologico e sociale rivoluzionario. Questa sua navigazione nelle acque insidiose della ricerca educativa è stata un'avventura straordinaria che lo ha portato a ripensare più volte le sue concezioni dello sviluppo e dell'apprendimento. È stato davvero un percorso unico nella storia del pensiero educativo, iniziato in piena epoca comportamentista per approdare, nel XXI secolo, all'idea di "mente narrativa". Una lunga navigazione segnata da fasi tempestose e approdi in porti salvifici e ricchi di soddisfazioni.

È interessante seguire alcune delle tappe fondamentali che hanno caratterizzato questo percorso.

Attraverso un esame, pur sommario, della sua biografia scientifica è possibile comprendere meglio la natura profonda della sua epistemologia che si costruirà attraverso una progressiva presa di coscienza della dimensione umana dell'apprendere e dell'insegnare.

Quando Jerome Bruner ha iniziato la sua carriera, la psicologia era dominata dalle idee comportamentiste. Erano gli anni 30 del 1900, anni nei quali Bruner si avvicinava alla ricerca psicologica frequentando la Duke University. Come racconterà, ebbe come mentore l'illustre professore britannico McDougall che lo incoraggiò a considerare gli aspetti limitati e atavici del modello "stimolo-risposta" che i comportamentisti consideravano il meccanismo di base dell'apprendimento. Bruner comprese che la semplificazione meccanicistica dei comportamentisti era inadeguata a spiegare un fenomeno straordinario e complesso come l'apprendimento che dipende in larga misura dalle caratteristiche dell'interazione con altri umani, da quelle dei contesti nei quali si realizza e soprattutto dal modo in cui l'individuo si pone al cospetto della situazione problematica (Bruner, 2010; Iannaccone, 2010). Si affacciano prepotentemente alla sua mente costrutti come quello di "interpretazione" che occuperanno progressivamente un posto centrale nelle sue spiegazioni dello sviluppo psicologico e che risuoneranno nelle teste e nelle coscienze di quegli insegnanti che intuitivamente capivano che il loro mestiere non era quello di modellare ma piuttosto quello di accogliere menti acerbe e talvolta fragili, tutte potenzialmente dotate di un inarrestabile moto esploratorio e una capacità narrativa straordinaria.

## 2. Dal comportamento alla mente

Nel seguire la navigazione intellettuale di Bruner, è possibile riconoscere alcune *virate* decisive che accompagnano il suo progressivo spostamento verso una concezione sempre più attiva, interpretativa e culturalmente situata dell'apprendimento. Il primo passaggio riguarda l'esperienza del giovane Bruner in contesti scientifici comportamentisti. Agli inizi della carriera la psicologia è dominata negli Stati Uniti da un'idea scientifica centrata sull'osservazione del comportamento e sulla possibilità di descriverne le relazioni con l'ambiente. Nel manifesto del 1913, Watson aveva definito la psicologia come una branca sperimentale oggettiva delle scienze naturali, orientata alla previsione e al controllo del comportamento (Watson, 1913). In questa cornice, Skinner avrebbe successivamente sviluppato il modello del condizionamento operante, ponendo al centro il rapporto fra azione e reazioni del contesto. La "Skinner box" rende esemplare questa impostazione. Una cavia affamata, muovendosi nella gabbia, preme casualmente una leva e la comparsa del cibo funziona da rinforzo, aumentando la probabilità che quell'azione venga ripetuta. Il comportamento viene così compreso attraverso le contingenze ambientali che lo selezionano, lo mantengono o lo estinguono (Skinner, 1938). Per un paese come gli Stati Uniti, che all'epoca sta diventando una delle potenze industriali del mondo, l'idea meccanicistica proposta dal comportamentismo è rassicurante e convincente. La società ideale è immaginata come una macchina che può, nelle giuste condizioni, essere controllata e revisionata. Una psicologia che mostra di poter agire rapidamente ed efficacemente sulla modifica del comportamento, adottando inoltre i metodi delle scienze sperimentali, è perfettamente consona allo spirito dei tempi. Come Bruner ricorderà in molte occasioni, sebbene in questa rappresentazione comportamentista dell'uomo venga riconosciuto il ruolo fondamentale dell'esperienza, bisognerà sacrificare ciò che non è misurabile, ciò che rappresenta l'ignoto e l'indeterminatezza: la mente.

In una delle sue narrazioni ricorrenti<sup>1</sup>, Bruner racconta di una sua osservazione giovanile nel corso di un esperimento con cavia, in un laboratorio comportamentista nel quale egli si formava alla psicologia sperimentale. Come sovente accade, nei laboratori si stavano situazioni nelle quali particolari variabili contestuali agivano sul comportamento di cavia, immaginando di poter generalizzare all'uomo i risultati

1 Comunicazione personale nel corso di una conversazione privata con uno degli autori (Iannaccone, luglio 2013).

acquisiti. In quel caso si trattava specificamente di misurare gli effetti della frustrazione (sotto forma di somministrazione di lievi scosse elettriche) sulla memoria di due gruppi di cavie che potevano rispettivamente: (gruppo 1) sottrarsi al dolore utilizzando una rampa di fuga che li portava in una gabbia contigua e, (gruppo 2) non sottrarsi alle scosse dal momento che la rampa di fuga era stata resa scivolosa dai ricercatori. Per poter verificare gli effetti della condizione sperimentale lo stesso dispositivo veniva utilizzato una seconda volta (post-test) ma in questo caso entrambe le rampe erano utilizzabili per la fuga. Da esseri viventi con un istinto naturale di sopravvivenza ci si aspetterebbe che ogni individuo provi a scappare nonostante quanto successo in precedenza. Non sarà così, racconta Bruner, i roditori che avevano vissuto un'esperienza di frustrazione prolungata apparivano rassegnati e rifiutavano di scappare. La sensibilità di Bruner per l'esperienza umana gli fa immediatamente collegare la situazione dei roditori rassegnati a quella degli allievi che sperimentando continui insuccessi ricevono costanti punizioni, ritrovandosi alla fine in una condizione psicologica che letteralmente impedisce loro di cercare alternative. Da esperienze come queste Bruner si interrogherà sull'applicabilità del modello comportamentista all'educazione spostando la sua attenzione su ciò che potrebbe essere accaduto in quella "black box" (la mente) che i comportamentisti consideravano impossibile da indagare perché inaccessibile. Ciò lo spingerà ad occuparsi delle strategie "interne" nelle situazioni di problem solving e di come la mente funzioni proprio andando al di là dell'informazione pura e semplice. Egli, insieme ad altri ricercatori scettici verso la prospettiva comportamentista, giungerà alla conclusione che se la mente è inaccessibile, non è escluso di poterne simulare i processi per poter comprendere ciò che accade fra uno stimolo e una risposta. Si è aperta la strada allo studio dei processi cognitivi che, con il riferimento alla rapida evoluzione degli algoritmi dei computer, avranno nuovi strumenti di indagine che cambieranno la storia della psicologia e quella dei metodi educativi. Al mondo solidamente positivista dei comportamentisti, egli affianca una nuova potente visione dell'uomo, una sorta di umanesimo contemporaneo che lo condurrà nei decenni ad avvicinarsi sempre più ad aspetti dell'esperienza umana forse meno prevedibili ma in grado di coglierne meglio l'essenza. Egli rifiuta in qualche modo di approdare definitivamente alla terra ferma continuando la sua navigazione verso lidi decisamente incerti. Come Ulisse, nella magnifica immagine di Dante, Bruner giunto alle soglie di una conoscenza solida e positivista, come lo era quella comportamentista, decide di continuare a navigare verso l'ignoto perché il senso profondo della natura umana è iscritto in un comportamento di esplorazione continua e di ricerca di significati.

Bruner adotterà progressivamente una concezione cognitiva e situata della mente (Iannaccone & Ligorio, 2001), della quale la nota ricerca condotta con Goodman ne è eccellente esempio (Bruner & Goodman, 1947).

Bambini che sopravvalutano o sottovalutano la percezione della circonferenza corrispondente a delle monete di diverso taglio, dimostrano come la mente umana vada al di là della semplice riproduzione delle informazioni presenti nell'ambiente circostante. Le monete sembrano più grandi di quelle che sono, o più piccole, in funzione della rappresentazione soggettiva del valore del denaro. È chiaro che chi di denaro ne ha poco (o nulla) attribuisce ad esso un valore ben superiore a quello che gli attribuirebbe una persona che ha disponibilità costanti e cospicue di danaro. Il mondo percepito dai bambini meno abbienti è un mondo visto attraverso gli occhi della povertà che ne deforma persino l'apprezzamento percettivo delle monete. Semplice e rigorosa nel suo impianto, questa ricerca mostra con chiarezza come siano subdole e pervasive (Bruner & Goodman, 1947) le influenze del mondo sociale nel quale si sviluppa la nostra esperienza sociale.

Fra il punto di avvio del percorso e quello finale della sua traiettoria scientifica, Jerome Bruner, insieme ad altri ricercatori dell'epoca, ha dunque avuto modo di concettualizzare le basi del cognitivismo, prospettiva che aprirà la strada ad un approccio strategico all'insegnamento e al riconoscimento della dimensione attiva ed esplorativa dei processi di apprendimento. In sintonia con i presupposti delle teorie di un altro straordinario testimone della ricerca educativa del XX secolo, Jean Piaget, Bruner accompagnerà una delle più significative trasformazioni nelle concezioni dell'apprendere umano. Se il comportamentismo aveva permesso di identificare il ruolo dell'esperienza nella formazione della mente, gli

elementi fondanti di questa prospettiva teorica, che dominerà la psicologia nella prima parte del 1900, apparivano, lungo il corso del suo sviluppo, sempre meno idonei a cogliere la dimensione attiva della costruzione delle conoscenze. Al di là delle differenze costantemente enfatizzate dalla letteratura psicologica e pedagogica, in realtà Jerome Bruner e Jean Piaget hanno molti più aspetti in comune di quanto possano differire le loro rispettive epistemologie. Essi condividono il presupposto che per apprendere non basta l'esperienza passiva del mondo che tuttavia gioca un ruolo nello sviluppo, come è ben dimostrato dalle ricerche comportamentiste. L'esperienza alla quale i due giganti della psicologia del 1900 attribuiscono un'importanza fondamentale nel determinare lo sviluppo psicologico è l'interazione attiva fra l'individuo e il mondo fisico e sociale. Per Piaget e per Bruner "conoscere" presuppone una condizione di libertà per chi apprende, che gli permetterà di misurarsi con gli ostacoli e le resistenze che pone il confronto con le caratteristiche del mondo fisico e del mondo sociale.

Con un accento più marcato e attento alla dialettica interpersonale rispetto a Piaget, a sua volta maggiormente focalizzato sulla interazione con il mondo fisico, Bruner mostrerà come appaia insufficiente la spiegazione comportamentista che considera l'esperienza come una sorta di costruzione cumulativa di legami associativi fra gli stimoli ambientali e le risposte dell'organismo.

In realtà, come è noto, gli stessi comportamentisti si resero conto che alla base dei meccanismi associativi vi è sempre un movimento esploratorio naturale dell'organismo che per molteplici ragioni appare un attivo esploratore del contesto nel quale si trova. Nelle generazioni successive, ai primi lavori classici del comportamentismo, divenne così necessario integrare questa evidenza nella spiegazione dei processi di apprendimento. In tal modo venne aperta la strada all'idea di un contesto che modella, attraverso rinforzi, l'agire dell'organismo. L'antimentalismo dei comportamentisti (all'epoca parzialmente giustificabile) impedirà ai ricercatori di comprendere il complesso lavoro strategico dell'attività cognitiva. Chiunque osservi l'attività spontanea dei bambini (e non solo), sia sul piano dell'azione motoria che sul piano dell'interazione conversazionale, si renderà immediatamente conto come essa dia origine ad interazioni interpersonali complesse e dialettiche che non possono essere ridotte a semplici e meccaniche reazioni a stimoli o adattamento del comportamento in funzione di forme di rinforzo o inibizione del comportamento (Iannaccone, Perret-Clermont & Convertini, 2021). A regolare questa complicata architettura sociale sono delle strategie fondamentalmente elaborate nel corso dell'esperienza sociale. Fra uno stimolo ed una risposta gli esseri umani mettono a punto dei veri e propri strumenti cognitivi (secondo Piaget) e socio-cognitivi-culturali (secondo Bruner) che modulano l'attività. Nella esperienza "cognitivista" Bruner, immagina la mente come un dispositivo strategico che organizza l'esperienza, seleziona ciò che incontra, lo dispone entro categorie provvisorie, lo rielabora attraverso strumenti simbolici e lo rende disponibile a nuove forme di comprensione. In questa prospettiva, l'insegnamento assume il compito di rendere accessibile la struttura dei saperi, organizzando i contenuti in forme adeguate allo sviluppo degli allievi e sostenendo la loro attività esplorativa. L'educazione diventa così il luogo in cui la cultura mette a disposizione strumenti cognitivi e simbolici che consentono al soggetto di andare oltre l'informazione data, riorganizzando l'esperienza in forme sempre più complesse (Bruner, 1973). La nota distinzione dei modi della rappresentazione (esecutiva, iconica e simbolica) proposta da Bruner permetterà agli educatori, di comprendere come il bambino costruisca progressivamente modelli del mondo attraverso l'azione, l'immagine e il linguaggio e dunque di costruire programmi di insegnamento coerenti con questi presupposti. La *rotta cognitivista* di Bruner inaugura, in tal senso, una concezione dell'educazione come mediazione sociale e culturale capace di ampliare le possibilità di pensiero, di azione e di partecipazione degli allievi (Bruner, 1960, 1966, 1971, 1964)<sup>2</sup>.

2 Per le opere di Bruner si è scelto di privilegiare, nelle citazioni e nei riferimenti bibliografici, le edizioni originali in lingua inglese, per ragioni di uniformità filologica e di coerenza terminologica. Molti dei principali testi bruneriani sono, tuttavia, disponibili anche in traduzione italiana e risultano ampiamente utilizzati nei contesti accademici, educativi e formativi.

### 3. L'apprendimento come scoperta

Nel periodo cognitivista si colloca anche il tema dell'*apprendimento per scoperta*, uno dei concetti più noti della riflessione educativa di Bruner. Nell'articolo *The Act of Discovery*, la "scoperta" viene presentata come *una forma di attività mentale* attraverso la quale il soggetto amplia le proprie conoscenze mobilitando le risorse della mente, riorganizzando i dati disponibili e costruendo nuove relazioni tra gli elementi dell'esperienza (Bruner, 1961). Questa idea nasce dentro una concezione più ampia dell'intelligenza come capacità di andare oltre l'informazione data, di usare ciò che è disponibile per aprire nuove inferenze, nuove previsioni e nuove possibilità di comprensione (Bruner, 1960, 1966; Bruner & Goodman, 1947). *L'apprendimento per scoperta* diventa così una delle forme attraverso cui la mente *va oltre* l'immediatezza del dato. L'allievo è accompagnato dentro il mondo dei saperi come in un territorio da esplorare, nel quale imparare a riconoscere relazioni, formulare ipotesi e costruire progressivamente strumenti di orientamento. In questo senso, la scoperta richiede una *guida* capace di predisporre condizioni, materiali e domande che sostengano l'attività esplorativa senza spegnerne il movimento (Bruner, 1960). L'insegnante, in questa prospettiva, deve sapersi accordare con il punto in cui il bambino si trova, riconoscere le sue forme di comprensione e facilitare i passi successivi, secondo quella logica di sostegno progressivo che troverà una formulazione specifica nel concetto di *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Questa immagine dell'educazione come *navigazione guidata* si lega alla riflessione sui modi della rappresentazione, già citata in precedenza. Attraverso l'azione, la rappresentazione iconica e il linguaggio, il bambino costruisce modelli del mondo che gli permettono di organizzare l'esperienza e di renderla disponibile a nuove forme di pensiero (Bruner, 1966, 1964). La conoscenza diventa allora uno strumento per trasformare ciò che si incontra, stabilire connessioni, interrogare le situazioni e immaginare sviluppi ulteriori.

Anche le grandi esperienze educative alle quali Bruner prese parte vanno comprese entro questa direzione. "*Head Start*" mostrava l'attenzione per un'educazione precoce capace di ampliare l'accesso agli strumenti culturali dei bambini provenienti da contesti svantaggiati. Il progetto "*Man: A Course of Study*" tradusse invece l'idea del curriculum a spirale in una proposta scolastica innovativa, nella quale gli studenti venivano introdotti ai grandi temi delle scienze umane attraverso problemi, casi e domande capaci di attivare il pensiero. Più tardi, l'interesse per l'esperienza di Reggio Emilia confermerà questa attenzione per contesti educativi nei quali il bambino viene riconosciuto come interlocutore competente e partecipa della costruzione dei significati (Bruner, 1960, 1966; Paufler & Amrein-Beardsley, 2015).

Gli interessi di Bruner per l'educazione comprendono anche lo studio dello sviluppo del linguaggio e delle prime forme di comunicazione sociale. Le ricerche sulle routine interattive tra adulto e bambino, sui giochi condivisi e sulle cornici di attenzione congiunta, mostrano come l'ingresso nel linguaggio avvenga *dentro* pratiche culturali ripetute, nelle quali il bambino impara a condividere oggetti, intenzioni e significati prima ancora di padroneggiare pienamente le parole. I giochi come il *peek-a-boo*, le sequenze quotidiane di cura e gli scambi ricorrenti diventano formati attraverso cui il bambino entra progressivamente nella cultura e impara a muoversi nel mondo sociale (Bruner, 1983, 1996). Questi elementi mostrano come il pensiero di Bruner si sia mosso costantemente attraverso confini disciplinari diversi, mantenendo al centro l'idea che l'essere umano apprenda interpretando, organizzando e condividendo culturalmente l'esperienza (Appleton, 2016). Al tempo stesso, essi consentono di comprendere meglio il progressivo allontanamento di Bruner da una psicologia cognitiva ancora troppo vincolata ai modelli decontestualizzati dell'elaborazione dell'informazione. Dopo Harvard e Oxford, il suo interesse si orienterà sempre più verso i contesti nei quali gli esseri umani vivono, comunicano, apprendono e costruiscono significati. La "domanda" educativa si amplia, fino a riguardare il modo in cui gli individui diventano ciò che sono attraverso la cultura e il modo in cui possono immaginare forme ulteriori di vita e di conoscenza. In questo senso, la scoperta diventa così un modo di intendere l'educazione come accompagnamento dell'allievo verso forme sempre più consapevoli di esplorazione, interpretazione e

partecipazione culturale. Essa dà conto del modo in cui l'allievo partecipa progressivamente alla cultura come spazio aperto di esplorazione, interpretazione e possibilità. L'educazione diventa una *navigazione condivisa*, nella quale il docente aiuta gli allievi a costruire strumenti per orientarsi, interrogare il mondo, riconoscerne le forme e immaginare percorsi ulteriori. Questo movimento prepara *l'approdo* di Bruner alla psicologia culturale e narrativa, dove la conoscenza si configura come costruzione di mondi possibili, negoziazione di significati e apertura verso ciò che ancora può essere pensato (Bruner, 1986, 1990, 1991, 1996).

#### 4. Infanzia, cultura e mondi possibili

In "*Infancy and Culture: A Story*", Bruner torna a interrogarsi sull'infanzia come momento dello sviluppo psicologico essenziale per comprendere il rapporto fra mente, cultura e mondi possibili. La rappresentazione del neonato come creatura passiva, immersa in una sorta di "confusione rumorosa", cede progressivamente il posto a quella di un soggetto capace fin dall'inizio di selezionare aspetti del mondo, orientare l'attenzione, cercare ordine nell'esperienza e partecipare attivamente alla costruzione del proprio ambiente. Le ricerche di Bruner sull'attenzione, sugli effetti degli ambienti ricchi di stimolazioni e sugli esperimenti condotti con Ilse Kalnins mostrano come il bambino entri nella vita psicologica orientato dagli elementi culturali e sociali, verso forme di struttura, regolarità e significato (Bruner, 1999, 2016). È un passaggio decisivo, perché consente di cogliere la continuità fra il Bruner cognitivista e il Bruner culturale. La mente del bambino appare fin dall'inizio impegnata in un rapporto selettivo, attivo e progressivamente intersoggettivo con il mondo. L'interesse si sposta così dal bambino che organizza il proprio ambiente percettivo al bambino che impara a condividere l'attenzione, a seguire lo sguardo dell'altro, a entrare nella trama delle intenzioni e delle aspettative reciproche. L'esperimento condotto con Scaife sull'attenzione visiva congiunta assume, in questa direzione, un valore emblematico, perché mostra come i bambini molto piccoli siano interessati agli aspetti del mondo che diventano condivisi nello spazio dell'interazione (Scaife & Bruner, 1975; Bruner, 1999). Da qui prende forma una concezione sempre più culturale dello sviluppo. Entrare nella cultura significa imparare a muoversi dentro una rete di intenzioni, significati e aspettative condivise. Il bambino diventa umano partecipando a pratiche nelle quali gli altri lo riconoscono come interlocutore dotato di mente, desideri, attese e possibilità di comprensione. Pontecorvo (2016) coglie con precisione la portata di questo passaggio quando individua nel saggio di Bruner il nesso tra sviluppo e interazione sociale, tra conoscenza e cultura, attraverso l'idea di un bambino capace di strutturare la propria esperienza ambientale e di vivere fin dall'inizio esperienze intersoggettive. Lo scambio intersoggettivo nutre la mente del bambino e orienta un'idea di educazione come co-costruzione tra bambini e adulti (Pontecorvo, 2016).

Questa rappresentazione dell'infanzia produce conseguenze rilevanti per le istituzioni educative e i modi di insegnare. Il bambino viene riconosciuto come agente di cambiamento e interlocutore attivo. Questo riconoscimento chiede agli adulti di predisporre ambienti capaci di sostenere l'attività esplorativa e relazionale. La scuola dell'infanzia può così configurarsi come laboratorio culturale nel quale le pratiche educative applicano una nuova idea di bambino e contribuiscono, al tempo stesso, a produrla nel vivo delle relazioni quotidiane (Pontecorvo, 2016). Sarà in particolare lo studio dell'argomentazione nel bambino, a partire dall'età prescolare, che fornirà un contributo ulteriore a sostegno di queste idee. Il contributo di Clotilde Pontecorvo è stato fondamentale ed ha promosso una serie di ricerche successive sul ruolo dell'argomentazione nello sviluppo psicologico e nei processi di apprendimento.

La parte conclusiva del saggio di Bruner rende esplicita una tesi che attraverserà tutta la sua produzione più matura. La psicologia non si colloca fuori dalla cultura, perché ne è parte, la riflette e contribuisce a modificarla. Ogni immagine dell'infanzia porta con sé una visione dell'uomo, della sua educabilità, dei suoi limiti e delle sue possibilità. Per questo, le ricerche sulla prima infanzia e sulle potenzialità del bambino assumono anche un valore culturale e politico, ridefinendo ciò che una società

ritiene possibile per i suoi membri più giovani e aprendo lo spazio a nuovi modi di pensare l'educazione (Bruner, 1999).

“Jerry”, come lo definivano tutte le persone che lo conoscevano, infaticabile navigatore di mari e di epistemologie, mostra nell'ultima fase della sua lunga traiettoria scientifica una particolare attenzione alla nozione di cultura, mostrando come la mente umana non sia altro che l'espressione delle culture nelle quali essa si sviluppa ed opera. La mente, grazie al suo ancoraggio culturale, vive nella tensione continua tra ciò che è previsto, canonico e normato e ciò che può essere immaginato diversamente. Si tratta dei *mondi possibili*, nei quali gli esseri umani riorganizzano l'esperienza, interrogano il presente e immaginano il futuro. È a questo punto che Bruner con alcuni contributi fondamentali approda all'idea di narrazione come artefatto simbolico alla base dell'esperienza umana. Raccontare significa partecipare alla dialettica della cultura, dare forma al possibile e rendere pensabile ciò che ancora non è pienamente dato.

## 5. Dalla cultura alla narrazione

A partire da questo presupposto, che con angolazioni diverse sarà accettato da buona parte della psicologia dello sviluppo, viene inaugurata una nuova stagione di studi e ricerche che incideranno significativamente sul modo di insegnare e di concepire i processi di apprendimento. Nonostante l'indubbio successo di questa teoria fra quanti si occupano di educazione (che, non a caso, vengono ancora oggi largamente adottate e sviluppate), la traiettoria scientifica di Bruner sperimenterà un'ulteriore virata quando egli orienterà la sua attenzione a quella che definirà come “*ricerca del significato*” e che ne farà uno dei principali esponenti della psicologia culturale e narrativa. Dopo aver inizialmente mostrato il ruolo del contesto nella definizione delle modalità di apprendimento e evidenziato, con brillanti esperimenti, gli effetti di esclusione che gioca l'origine socio-economica e culturale sulla riuscita scolastica e dopo aver proposto strategie educative universalmente riconosciute, Jerome Bruner si chiede nell'ultima fase della sua carriera come *l'attribuzione di senso* partecipi in positivo ed in negativo alla costruzione di conoscenze e allo sviluppo psicologico. È fondamentale in questa fase l'intreccio del modello cognitivo con i contributi dell'approccio storico-culturale ed in particolare di Vygotskij e Luria (Iannaccone, 2010). Quando Bruner cura l'edizione di “Pensiero e linguaggio” negli Stati Uniti, si rende conto che l'attività mentale e l'apprendimento, sia per essere compresi che per essere sostenuti, vanno ripensati come ancorati in contesti con i quali gli individui stabiliscono relazioni di senso.

I processi di pensiero, identificati e accuratamente postulati dalle scienze cognitive, non possono essere spiegati in maniera completa senza considerarne la natura “situata” (Iannaccone & Ligorio, 2001) e la fondamentale relazione di senso che gli individui stabiliscono con tali processi in funzione dei loro ancoraggi sociali e culturali. In testi fondamentali Bruner mostrerà come la natura della mente umana sia fundamentalmente determinata dalle esperienze sociali definite largamente dalle mediazioni linguistiche che consentono le interazioni con gli altri esseri umani e l'elaborazione di rappresentazioni della realtà in funzione delle esperienze vissute. Per Bruner, la narrazione è lo strumento di comprensione del mondo e il modo per dare senso alle esperienze di apprendimento e di regolazione della vita sociale e culturale.

Nell'intervista rilasciata a *The Guardian*, evocata all'inizio, Bruner (ormai novantunenne) si domanda perché la narrazione sia stata così spesso considerata una forma di pensiero minore, un modo simpatico ma secondario per definire ciò che la mente fa. Sfidando la secolare tradizione che relega la narrazione al registro della vita quotidiana e all'intrattenimento, Bruner mostra come il racconto svolga una funzione culturale decisiva, rendendo familiare ciò che appare estraneo e, nello stesso tempo, consentendo alla persona di riconoscersi come distinta e situata dentro una storia. Nel contesto scolastico, quando gli allievi sono invitati a immaginare esiti diversi a partire da una stessa situazione narrativa, non stanno semplicemente ricordando conoscenze già acquisite, stanno esplorando la possibilità di usarle, di percor-

rerle con l'immaginazione e vederne sviluppi ulteriori (Crace, 2007). È in questo senso che la narrazione prolunga ed estende l'idea dell'andare oltre l'informazione data. Essa permette di pensare il possibile senza dover attendere gli esiti del ragionamento logico. Anzi l'immaginazione, come mostra la storia della scienza, costituisce un potente ingrediente del pensiero logico che si serve delle sue potenzialità per esplorare scenari potenziali e spiegazioni ancora in corso di elaborazione.

Va tuttavia ricordato che questa attenzione alla narrazione affonda le sue radici in constatazioni e considerazioni pregresse, che Bruner riconduceva agli anni della sua formazione alla Duke University, quando McDougall lo aveva sollecitato a considerare il modello stimolo-risposta come una spiegazione troppo limitata dell'apprendimento. Ciò che conta, nella comprensione e nello sviluppo di una persona, è l'interazione, il contesto nel quale qualcosa viene appreso, il modo in cui un'esperienza viene interpretata e assume significato per chi la vive. Persino una punizione, ha osservato Bruner, non ha lo stesso valore per tutti, poiché il suo effetto dipende da ciò che quell'azione rappresenta per il destinatario (Crace, 2007). Si comprende allora come le critiche al comportamentismo, la proposta di una psicologia cognitiva dell'apprendimento e la successiva svolta narrativa non siano tre momenti completamente separabili, bensì tappe di un unico percorso del nostro navigante che ha seguito la stella polare del *significato* scoprendo nuove dimensioni del *narrare*.

Grazie al contributo di Jerome Bruner, che riprende un'ampia letteratura interdisciplinare, oggi possiamo affermare che nei racconti, gli esseri umani attribuiscono intenzioni, costruiscono connessioni tra azioni e conseguenze, giustificano valori, elaborano conflitti, ricompongono fratture e aprono possibilità ulteriori. La mente narrativa consente di pensare il possibile, di esaminare il reale nelle sue molteplici sfaccettature e di collocare l'esperienza dentro orizzonti di significato condivisi (Bruner, 1986, 1990, 1991, 2014). Come conseguenza si potrebbe dire che la narrazione partecipa significativamente alla costruzione del sé. Nella visione di Bruner, gli individui non posseggono un'identità data, essi la costruiscono nel tempo e nello spazio sociale attraverso i racconti che producono su sé stessi e attraverso quelli che gli altri rendono disponibili dentro la cultura. Il sé, in questa prospettiva, si configura come costruzione narrativa che prende forma nelle pratiche discorsive, nelle memorie condivise, nei modi culturalmente disponibili di raccontare successi, fallimenti, desideri, svolte, appartenenze e possibilità. Raccontarsi significa allora costruire continuità, dare forma all'esperienza, collocarsi dentro una storia e rendere comprensibile agli altri il proprio mondo (Bruner, 1990, 1996, 2014).

La cultura appare come il mare aperto nel quale gli esseri umani imparano a orientarsi attraverso storie, pratiche e interpretazioni condivise. Essa rende possibile la continuità dell'esperienza e, allo stesso tempo, apre lo spazio dell'alternativa. È qui che l'educazione incontra la narrazione intesa come forma di pensiero capace di sostenere l'immaginazione, la comprensione degli altri e la costruzione condivisa del futuro.

## 6. Conclusione: navigare nei mondi possibili

La lunga avventura intellettuale di Jerome Bruner può essere letta come una navigazione attraverso alcune delle trasformazioni più profonde della psicologia e dell'educazione del Novecento. Dal confronto con il comportamentismo alla costruzione di una mente attiva e interpretativa, dall'apprendimento per scoperta alla riflessione sull'infanzia come luogo di cultura, fino all'approdo alla narrazione, Bruner ha continuamente spostato il confine di ciò che la psicologia poteva osservare, descrivere e comprendere. In ogni fase della sua ricerca, l'essere umano appare come un soggetto capace di organizzare l'esperienza, attribuire significato, costruire strumenti simbolici e aprire possibilità ulteriori rispetto al dato immediato.

La forza del suo pensiero sta forse proprio in questa fedeltà al movimento. Più che consegnare un sistema chiuso, Bruner ha indicato rotte, sollevato problemi, aperto passaggi tra psicologia, educazione, linguaggio, cultura, diritto e narrazione. Nel volume collettaneo, *Jerome S. Bruner beyond 100*, i diversi

autori che celebrano il centenario della nascita di Bruner, mostrano come la sua eredità stia nel modo di interrogare la mente e l'educazione come processi situati, intersoggettivi e orientati verso il possibile (Marsico, 2015).

Le sue ricerche sull'intersoggettività, sul ruolo del linguaggio, sulla costruzione narrativa della realtà e sulla funzione educativa della cultura costituiscono un vero e proprio patrimonio di idee ha trasformato il significato dell'educare. In questa visione ampia e complessa, l'apprendimento riguarda globalmente la possibilità data agli allievi di partecipare ad esperienze umane condivise. Nelle giuste condizioni (rare) essi apprendono a navigare nei mondi possibili. Una scuola orientata al merito può senza dubbio inibire questo magnifico intreccio di immaginazione e cognizione che è potenzialmente lo strumento per includere tutti, ciascuno secondo le proprie possibilità, nella sfida dell'educazione del XXI secolo.

È qui che le ricerche più recenti ispirate alla nozione di "mondi possibili", adottata dal Bruner più recente, consentono di proseguire il progetto dello psicologo statunitense. Fra molti altri contributi, Iannaccone, Perret-Clermont e Convertini (2019) mostrano, ad esempio, come i bambini possano essere considerati veri e propri esploratori di scenari possibili, perfettamente capaci di costruire versioni alternative degli eventi e di usare l'immaginazione nel ragionamento argomentativo, negoziando con gli altri il significato delle situazioni in cui sono coinvolti.

In queste interazioni, il bambino appare come un interlocutore che prova a comprendere, discutere, immaginare e riorganizzare il mondo a partire dal proprio punto di vista (Iannaccone, Perret-Clermont, & Convertini, 2019). La prospettiva bruneriana trova così una sua continuità nella vita quotidiana, dove la costruzione del possibile emerge nella conversazione, nel gioco, nell'argomentazione e nella capacità di prendere posizione rispetto agli eventi (Corsaro, 2003; Pontecorvo, Ajello, & Zuccheromaglio, 1991; Pontecorvo & Arcidiacono, 2007; Gfeller, Convertini, Perret-Clermont, & Iannaccone, 2021)

Raccontare significa organizzare eventi, attribuire intenzioni, riconoscere deviazioni rispetto al canonico, immaginare alternative e rendere condivisibile il senso dell'azione. È attraverso le storie che gli individui si collocano nel tempo, costruiscono continuità, affrontano l'imprevisto e aprono lo spazio dei mondi possibili. Bruner aveva intuito con grande forza che l'educazione non può limitarsi a trasmettere ciò che è già stato acquisito, perché deve coltivare negli allievi la capacità di immaginare ciò che può essere costruito nel presente e nel futuro (Bruner, 1986; 2005).

## Riferimenti bibliografici

- Appleton, P. (2016). Jerome Bruner 1915-2016. *The Psychologist*. <https://www.bps.org.uk/psychologist/jerome-bruner-1915-2016>
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32.
- Bruner, J. S. (1964). The course of cognitive growth. *American Psychologist*, 19(1), 1-15.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: W. W. Norton.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1999a). Infancy and culture: A story. In S. Chaiklin, M. Hedegaard, & U. J. Jensen (Eds.), *Activity theory and social practice* (pp. 225-234). Aarhus: Aarhus University Press.
- Bruner, J. S. (1999b). Narratives of aging. *Journal of Aging Studies*, 13(1), 7-9.
- Bruner, J. S. (2005). Educating a sense of the possible. *CADMO*, 2005(1).
- Bruner, J. S. (2010). Prefazione. In A. Iannaccone, *Le condizioni sociali del pensiero* (pp. 9-14). Milano: Unicopli.
- Bruner, J. S. (2014<sup>2</sup>). *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.

- Bruner, J. S. (2016, 16 giugno) *L'infanzia e la cultura: Un racconto* (trad. di K. Masucci; adatt. e commento di C. Pontecorvo). Bergamo: Zeroseiup. <https://www.zeroseiup.eu/linfanzia-e-la-cultura-un-racconto/>
- Bruner, J. S., & Goodman, C. C. (1947). Value and need as organizing factors in perception. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 42(1), 33-44.
- Bruner, J. S., & Potter, M. C. (1964). Interference in visual recognition. *Science*, 144(3617), 424-425.
- Bruner, J. S., Goodnow, J. J., & Austin, G. A. (1956). *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Cattaruzza, E., Kloetzer, L., & Iannaccone, A. (2022). Boundary-Crossing Movements: A Resource for Student Learning. *Frontiers in Education*, VII, article 730263. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.730263>
- Cattaruzza, E., Iannaccone, A., & Schwab, E. (Eds.) (2024). *Expériences sociomatérielles: Objets, interactions, espaces*. Neuchâtel: Alphil.
- Corsaro, W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: Il Mulino.
- Crace, J. (2007, March 27). Jerome Bruner: The lesson of the story. *The Guardian*.
- Gfeller, F., Convertini, J., Perret-Clermont, A. N., & Iannaccone, A. (2021). Construire sa place dans une activité collective entre enfants. In N. Muller Mirza, & M. Dos Santos Mamed (eds.) *Sur les frontières de la pensée* (pp. 177-208). Lausanne: Antipodes.
- Iannaccone, A. (2010). *Le condizioni sociali del pensiero*. Milano: Unicopli.
- Iannaccone, A., & Ligorio, B. (2001). La situated cognition in Italia. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 23(3), 439-452.
- Iannaccone, A., Perret-Clermont, A.-N., & Convertini, J. (2019). Children as investigators of Brunerian "possible worlds": The role of narrative scenarios in children's argumentative thinking. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 53(4), 679-693.
- Iannaccone, A., & Zittoun, T. (2014). Overview: the activity of thinking in social spaces. In A. Iannaccone & T. Zittoun (eds.) *Activities of thinking in social spaces* (pp. 1-12). New York: Nova Publisher Inc.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Marsico, G. (ed.). (2015). *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1>
- Pauffer, N. A., & Amrein-Beardsley, A. (2015). Jerome Bruner at the helm: Charting a new course in cultural psychology through narrative. In G. Marsico (ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities* (pp. 185-196). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_15)
- Pontecorvo, C., Ajello, A. M., & Zuccheromaglio, C. (1991). *Discutendo si impara*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, C., & Arcidiacono, F. (2007). *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo, C. (2016, 16 giugno). Un commento all'articolo. In J. S. Bruner, *L'infanzia e la cultura: Un racconto* (Trad. di K. Masucci; adatt. e commento di C. Pontecorvo) Bergamo: Zeroseiup. <https://www.zeroseiup.eu/linfanzia-e-la-cultura-un-racconto/>
- Scaife, M., & Bruner, J. S. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265-266. <https://doi.org/10.1038/253265a0>.
- Schneider, S. M., & Morris, E. K. (1987). A history of the term radical behaviorism: From Watson to Skinner. *The Behavior Analyst*, 10(1), 27-39.
- Silva Filho, W. J. (2015). Intersubjectivity: Commentary on intersubjectivity. In G. Marsico (ed.), *Jerome S. Bruner beyond 100: Cultivating possibilities* (pp. 65-74). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-319-25536-1_4)
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: Appleton-Century.
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

**Mauro Laeng: Maestro di Pedagogia, Scienza e Innovazione**  
**Mauro Laeng: Master of Pedagogy, Science, and Innovation**

**Antonella Nuzzaci**  
*Università degli Studi di Messina*

Carissimi Dottorandi e Carissime Dottorande, Carissimi Colleghi e Carissime Colleghe, oggi ci ritroviamo insieme, in un consesso dottorale dedicato alla formazione e alla ricerca. Si tratta di un'occasione preziosa per tutti noi e per questo dobbiamo ringraziare la Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) e, in particolare, tutti i colleghi che hanno reso possibile questo incontro, ovvero i Professori Giovanni Moretti, Guido Benvenuto, Arianna Morini, Alessandra La Marca, Elif Gulbay, solo per citarne alcuni, e tutti coloro che hanno collaborato con passione all'organizzazione di questa iniziativa. Siamo qui per rendere omaggio al professor Mauro Laeng, una figura autorevole e di riferimento nel panorama pedagogico italiano, ricordando non solo il suo straordinario contributo scientifico, ma anche l'impronta profonda che ha lasciato nel modo di concepire l'educazione e la ricerca educativa.

Nel ricordare il Prof. Laeng, a distanza di tempo, mi rivedo dottoranda di ieri e parte – come voi oggi – di quella schiera di studiosi la cui carriera ebbe proprio inizio dal Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale dell'Università La Sapienza. Laeng fu mio tutor insieme ad un'altra straordinaria maestra, la prof.ssa Maria Corda Costa, entrambi fondamentali nel tracciare in modo decisivo il percorso della mia carriera. Ho avuto l'onore di far parte del IX ciclo di Dottorato quadriennale, unico in Italia, che fu avviato per la prima volta nel 1983-84 e che si costituì in un consorzio a cui aderirono studiosi di grande levatura, che, ancora oggi, in occasioni come questa, ricordiamo con profonda stima e gratitudine per l'eredità intellettuale che ci hanno lasciato.

Di quel primo collegio faceva parte anche Mauro Laeng, insieme ad Aldo Visalberghi, che ne era il coordinatore, Maria Corda Costa, Clotilde Pontecorvo, Alberto Zuliani, Egle Becchi, Lucia Lumbelli, Benedetto Vertecchi, Mario Gattullo, Lydia Tornatore, Luigi Calonghi, Roberto Maragliano e Nicola Siciliani de Cumis. Molti dei presenti in questa aula sono stati dottorandi di quel collegio e alcuni ne hanno poi preso parte attiva, contribuendo anche fattivamente alla sua evoluzione. Penso, tra gli altri, al nostro Past President della SIRD, il Prof. Pietro Lucisano, alla nostra Presidente Prof.ssa Renata Viganò, e al Prof. Guido Benvenuto, che oggi coordina il dottorato nella sua versione trasformata. In tal senso, ricordando il professor Laeng, siamo qui in questa sede a rappresentare una comunità scientifica che è anche una comunità di destino, che si ritrova unita nel ricordo e nella gratitudine di chi l'ha preceduta.

Laeng è stato per me un tutor attento, colto, rigoroso, animato da una curiosità autentica verso le scienze più diverse, dalla linguistica alla fisica, dalla chimica alla filosofia, fino all'informatica. La sua presenza è stata per me fondamentale non soltanto sul piano accademico, ma anche su quello umano, come maestro capace di infondere fiducia, alimentare la conoscenza e guidare nell'esplorazione di ogni domanda fino in fondo, portandola alla sua piena formalizzazione in ipotesi operazionalizzabili e falsificabili, sostenute da un'accurata e sistematica analisi della letteratura e da un rigoroso isolamento delle variabili.

Ricordo con particolare nitidezza il suo modo di lavorare con noi giovani dottorandi. Non si limitava

a indicare una direzione, ma ci stimolava costantemente ad approfondire le domande, a osservare i problemi da prospettive diverse e a cogliere sfumature che altrimenti sarebbero rimaste invisibili o inesprese. Questo era, in fondo, il suo modo di essere maestro: non imponeva percorsi, ma apriva possibilità; non si limitava a orientare la ricerca, ma ci aiutava a scoprire strade e traiettorie che spesso noi stessi non riuscivamo ancora a intravedere.

Questo modo di agire, attento e metodologicamente rigoroso, incarnava la sua profonda visione pedagogica. È soprattutto quest'ultima prospettiva che lo appassionava, quella di una pedagogia in grado di osservare, formulare ipotesi, sperimentare e sottoporre continuamente a verifica le proprie interpretazioni, poiché, come amava ricordare, la "ricerca scientifica nasce dalla problematicità dell'esperienza" (Laeng, 1971, p. 17), suggerendo che le indagini devono essere inevitabilmente pluridimensionali. A tale proposito, nei dialoghi faceva spesso riferimento alla pedagogia e al suo statuto epistemologico, con particolare riguardo a quella empirica e comparata. La sua riflessione si muoveva tra il desiderio di evidenza e la necessità di confrontare il presente con altri "presenti" in una prospettiva sincronica e, al contempo, di collegarlo con il passato, in una prospettiva diacronica (Laeng, 1967, p. 20).

Spiccava, in particolare, il suo profondo interesse per la matematica, disciplina che non solo conosceva a fondo, ma che era riuscito concretamente a valorizzare anche nei programmi scolastici della scuola elementare del 1985<sup>1</sup>, programmi che "guardano al futuro" (Laeng, 1986, p. 20), come egli stesso scrisse, e alla cui stesura aveva personalmente contribuito in qualità di coordinatore e vicepresidente della Commissione ministeriale incaricata della loro elaborazione, svolgendo un ruolo di mediazione tra le diverse posizioni pedagogiche emerse nel gruppo.

Amava ripetere che la presenza della matematica nei programmi scolastici "è una necessità organica essenziale allo sviluppo del pensiero e quindi dell'uomo in quanto pensante" (Laeng, 1981, p. 66). Il suo amore per questa disciplina era noto e riconosciuto da chi lo stimava, tanto che molti erano soliti definirlo un vero "conoscitore" della matematica, così come fece il professor Silvio Maracchia, docente di matematica alla Sapienza, in un noto contributo a lui dedicato nel 2004 sul *Periodico di Matematiche*. In quell'occasione, Maracchia lo descrisse come un "amico della matematica", in memoria della sua scomparsa il 24 agosto 2004, saggio che venne successivamente divulgato online il 25 agosto 2022 insieme ad altri suoi scritti.

Ma è proprio Laeng (1981, p. 57), in un suo intervento dal titolo *Educazione matematica e cultura*, presentato al Convegno nazionale Mathesis, svoltosi a Monopoli nel 1981, a riflettere sulla funzione della matematica nella crescita intellettuale e culturale della persona, contestando la percezione comune che la considera una disciplina ostica, incolore o trasparente, come dire "impersonale". Al contrario, egli descriveva la matematica come un prolungamento naturale dell'esperienza umana, una raffinazione delle azioni quotidiane che, gradualmente, si trasformano in operazioni mentali, in linea con l'interpretazione di Jean Piaget (1936), il quale ne sottolineava il ruolo centrale nello sviluppo delle strutture cognitive, che rendono possibile l'articolazione delle operazioni concrete e, più in generale, la costruzione del pensiero matematico.

Laeng (1981, p. 61) sottolinea come la matematica possieda un linguaggio rigoroso, dotato di un proprio lessico e di una propria sintassi, funzionale non solo alla descrizione del reale, ma anche al superamento dell'informazione data mediante l'esercizio del pensiero ipotetico-deduttivo e della creatività. A questo riguardo, l'educazione matematica non può ridursi a un semplice strumento tecnico, ma costituisce, proprio in questa accezione, una dimensione essenziale per lo sviluppo del pensiero umano e per la capacità di interpretare e modellizzare la realtà. Per questa ragione, risulta riduttivo considerarla

1 Nel 1981 il Ministero della Pubblica Istruzione istituì una Commissione ministeriale per elaborare i nuovi programmi della scuola elementare, la quale era presieduta dal sottosegretario Giuseppe Fassino (da cui il nome *Commissione Fassino*). I lavori portarono al testo dei nuovi programmi didattici, approvati con il D.P.R. 12 febbraio 1985 n. 104 durante il ministero di Franca Falcucci. Fecero parte della Commissione: Dario Antiseri, Raffaele Laporta, Roberto Maragliano, Alberto Alberti, Matilde Parenti,

un sapere meramente applicativo o subordinato ad altri ambiti disciplinari. La riflessione di Laeng, sotto questo profilo, anticipa un orientamento oggi ampiamente condiviso, secondo cui le competenze logico-matematiche giocano un ruolo decisivo nello sviluppo del pensiero critico e nella comprensione della complessità.

Coerentemente con questa impostazione, Laeng, sulla matematica come forma di linguaggio e modello del mondo, scrive “che di lingue ben fatte ce ne siano poche come la matematica: una delle lingue certamente più esigenti, più rigorose [...] comincia con l’insegnare, come diceva Galileo Galilei, a ‘difalcare gli impedimenti della materia’, ossia a cogliere quel che nel problema è rilevante” (Laeng, 1971, p. 61); e nel farlo, egli ricordava come il pensiero matematico sia libertà creativa e necessità logica, poiché anche esso può contare su una “infrastruttura intuitiva, analogica, operativa che precede le formulazioni che ne possono essere date attraverso la scrittura simbolica” (Laeng, 2001b, p. 48).

Accanto alla funzione educativa della matematica, in Laeng traspare una profonda sensibilità anche per la cultura delle scienze, evidente negli “Editoriali” della rivista *Didattica delle scienze* da lui diretta e fondata nel 1965, che testimoniano la sua passione per la didattica di settore e la sua costante partecipazione intellettuale alla riflessione educativa. Questi editoriali costituiranno la base per la stesura del volume *Insegnare scienze* del 1998, da cui si coglie appieno la sua attenzione per il valore formativo del sapere scientifico.

A conferma della sua instancabile attività e della sua lungimirante visione pedagogica, sempre orientata al futuro, si colloca un’ampia produzione scientifica, tradotta anche in diverse lingue, tra cui lo spagnolo, l’inglese, il francese, il tedesco, il giapponese e il coreano. Ne sono esempio il volume *Esquemas de pedagogía*, pubblicato da Herder nel 1977, *Panorama actual de la pedagogía*, edito da Kapelusz nel 1978a, nonché lavori precedenti, come quello dedicato a Friedrich Wilhelm Foerster (Laeng, 1960a). Si tratta di un corpus ricco di riflessioni, intuizioni e connessioni tra saperi diversi, capace di costruire ponti fecondi tra discipline e approcci, fino a delineare il nesso tra pedagogia e interdisciplinarietà. La sua pedagogia incarna una idea di interdisciplinarietà “forte” sul piano del contenuto, del metodo e dei problemi pratici (Laeng, 2001, p. 58-61), che non può divenire “un comodo ombrello o paravento per qualsiasi accostamento eterogeneo: ma nasce spontanea dall’unità di un problema, alla cui soluzione recano contributo più indirizzi di ricerca” (Laeng, 1986, p. 15).

Nel volume *Educazione in prospettiva ’70*, pubblicato nel 1971 (Laeng, 1971), egli analizza le profonde trasformazioni dell’educazione all’interno di una società in rapido mutamento, segnata da innovazioni tecnologiche e cambiamenti culturali che mettono in discussione i modelli educativi tradizionali, sottolineando il bisogno di un’educazione non riducibile alla mera trasmissione di conoscenze, ma orientata piuttosto alla formazione integrale della persona. Da questa angolazione interpretativa emergono i temi della pace (Laeng, 1985c), dell’educazione europea, della formazione permanente, in un quadro che richiama anche le riflessioni sull’identità europea e sulle sue contraddizioni (Laeng, 1995a). In tale orizzonte si colloca inoltre l’ideale di una “cultura senza aggettivi”, intesa come cultura aperta e bene comune di tutti i cittadini, nonché come “consapevolezza di tutti i valori partecipati dalla comunità” (Laeng, 1971, p. 126). Si tratta di una cultura non vincolata a rigidità ideologiche né ideologicamente condizionata, capace di promuovere lo sviluppo armonico dell’individuo.

L’obiettivo dell’educazione, secondo Laeng (1971), è quello di favorire il potenziamento della capacità critica, della creatività e del senso di responsabilità sociale, affinché il soggetto possa partecipare in modo consapevole e attivo alla vita democratica e affrontare con autonomia le sfide della modernità.

Egli proponeva una visione dell’educazione come processo dinamico e continuo, che, come tale, si svolge “anzitutto col *tempo lungo*, in quanto collega il passato con il futuro, costituendo il connettivo della tradizione, e assicurando la continuità delle generazioni nei secoli; ma mentre conserva il passato essa è pure rivolta all’avvenire, e quindi vive una tensione progettuale. La sua funzione è di congiunzione e di mediazione; e ciò ne spiega le promesse e insieme le difficoltà” (Laeng, 2002, p. 131). In questo senso, l’educazione è in grado di adattarsi ai cambiamenti della società e di contribuire alla formazione di cittadini consapevoli, critici e attivi.

Su questi temi, i colloqui avuti con lui durante il dottorato si sono rivelati per me decisivi nel sostenere e orientare lo sviluppo del mio approccio al sapere pedagogico, vere e proprie occasioni di confronto intenso e stimolante, di dialogo vivace e di conversazione intellettualmente feconda attorno alla pedagogia intesa come “scienza sperimentale” e al concetto di “prova scientifica”.

Questi incontri hanno arricchito profondamente il mio percorso di ricerca e di crescita personale e continuano, ancora oggi, ad accompagnare il mio modo di pensare e di fare ricerca educativa, configurandosi come un patrimonio prezioso che porterò sempre con me.

Ricordo ancora un momento particolarmente significativo: ero all'ultimo anno del dottorato quando il prof. Laeng mi confidò che stava per andare in pensione. Me lo disse con grande delicatezza, quasi volendomi preparare a questo distacco, aggiungendo che era giunto alla fase conclusiva del suo percorso accademico e che io ero ormai in grado di proseguire da sola. Io, un po' smarrita, gli risposi d'impulso: «Professore, se lei se ne va, vado via anch'io. Non posso concludere questo dottorato senza la sua guida». Lui sorrise e, con benevola ironia, replicò: «Ma che cosa dici?». Poi proseguì con molte altre riflessioni, come era solito fare, con quella sua calma intensa e autorevole che lasciava sempre un segno profondo. Come parte di questo suo stile, amava anche ricorrere a citazioni latine, come il motto spinoziano “Omnis determinatio est negatio” – tratto distintivo della sua voce e del suo pensiero – che conferivano alle sue parole una particolare forza evocativa e uno spessore culturale che ancora oggi risuona nella mia memoria.

Tra i ricordi che più mi legano a lui, ce n'è uno a cui sono particolarmente affezionata. Durante il mio dottorato ebbi modo di conoscere da vicino il lavoro che si svolgeva intorno all'allora *Museo storico della didattica*, un ambiente vivo di storia e memoria pedagogica. Ricordo con particolare chiarezza il grande impegno di Giovanna Alatri nella valorizzazione di quel patrimonio, affiancata dall'occhio sempre vigile e attento del professor Laeng, il quale riusciva a cogliere, anche nei minimi dettagli, insegnamenti preziosi sulla storia della scuola e sulla conservazione della memoria educativa. Anche questa esperienza contribuì a rafforzare il mio interesse per gli oggetti e i luoghi della memoria pedagogica.

Non si trattò soltanto di un'occasione di osservazione, ma di un vero e proprio laboratorio di apprendimento, che mi permise di comprendere quanto la valorizzazione del patrimonio pedagogico potesse favorire un dialogo continuo tra passato e presente, tra teoria e pratica.

Ben presto si consolidò in me un interesse profondo e duraturo per gli oggetti, i documenti e i luoghi della cultura pedagogica, strumenti concreti di una storia dell'educazione, che rendevano tangibile l'importanza di conservare, trasmettere e valorizzare il sapere pedagogico attraverso esperienze dirette e riflessioni condivise.

Fu proprio questo interesse, ormai maturato, che il professor Laeng seppe tradurre in sostegno concreto. Fu lui a inviarmi a Firenze, alla Biblioteca di Documentazione Pedagogica – come allora si chiamava – per recuperare materiali conservati in uno scantinato sopravvissuto, quasi miracolosamente, all'inondazione che aveva travolto la città nel 1966.

Quei testi, preziosi e spesso introvabili, sarebbero diventati il fondamento del mio primo libro, *I Musei pedagogici* (Nuzzaci, 2001), che, a causa di un errore materiale, non riportò i ringraziamenti a lui dedicati se non in una errata correzione; una circostanza questa che mi procurò un profondo dispiacere e che, col tempo, avevo intenzione di sanare. Per molti anni ebbi la sensazione di non essere mai riuscita a dirgli fino in fondo quanto gli fossi grata.

Fu lui ad avere fiducia nella mia capacità di portare a termine quel lavoro, molto più di quanta io stessa riuscissi ad avere in quel momento. Quando, con una certa esitazione, gli dissi: «Ma professore, come faccio? Sto già affrontando un tema complesso con una ricerca sperimentale in ambito museale... e ora dovrei occuparmi anche di musei scolastici?», mi rispose con semplicità e fermezza: «Hai una doppia competenza. Vedrai, ti servirà».

E fu davvero così. Col tempo ho compreso quanto avesse visto giusto. Ancora oggi, quando mi trovo ad affrontare problemi di ricerca empirica, riconosco in me quello sguardo attento e quella capacità di interrogare il passato per formulare domande sempre più precise sul presente.

Tuttavia, per ricostruire il contributo che Mauro Laeng ha offerto alla pedagogia, alla ricerca educativa e a tutti noi, ho scelto di non affidarmi soltanto ai miei ricordi personali e alla lettura della sua produzione scientifica, ma anche – e soprattutto – a ciò che egli stesso ha scritto di sé, alle sue stesse parole. Mi riferisco, in particolare, al contributo autobiografico intitolato “Il mio itinerario alla pedagogia”, pubblicato sulla rivista *Pedagogia e Vita* nel 2001 e al contributo precedente “La formazione del mio pensiero pedagogico” del 1994a, pubblicato nel volume a cura di Michele Borrelli, *La pedagogia italiana contemporanea* edito da Luigi Pellegrini Editore.

In quel testo, Mauro Laeng ripercorre con lucidità e consapevolezza il proprio cammino intellettuale e professionale verso la pedagogia, delineando un originale intreccio tra scienza, filosofia e fede. Si tratta di un racconto chiaro e riflessivo che consente di comprendere più a fondo le radici del suo pensiero e della sua visione educativa.

Mauro Laeng, di origini svizzere, riceve inizialmente una formazione scientifica, influenzata dal padre e da importanti studiosi, tra cui l'astrofisica Livia Gratton, il chimico Pietro Crovetto e la biologa Giuseppina Pastori. Fin da giovane coltiva interessi tecnologici che manterrà nel tempo e che lo porteranno a ricoprire ruoli di rilievo in questo ambito, tra cui la presidenza del Centro Nazionale Italiano di Tecnologie Educative (CNITE), organismo nato nel secondo dopoguerra per studiare e promuovere l'uso delle tecnologie nella didattica.

Egli dedicò numerosi scritti ai temi dell'innovazione didattica, dell'innovazione didattica, dell'educazione scientifica e della permeabilità tecnologica, tra i quali si ricordano il volume *L'educazione nella civiltà tecnologica* (1969) e i saggi “Pedagogia, didattica, tecnologia” e “L'insegnamento audiovisivo”, inclusi nel volume collettaneo *Questioni di tecnologia didattica* (1974), curato da Renzo Titone, dove Laeng mette in evidenza come l'introduzione delle tecnologie nella scuola non possa essere ridotta a un semplice aggiornamento strumentale, ma implichi una riorganizzazione complessiva dei processi di insegnamento e apprendimento, investendo tanto i metodi quanto i linguaggi della didattica. A questi si aggiungono opere come *Sussidi audiovisivi a scuola* (1980), anch'esso realizzato in collaborazione, e *Scuola e nuove tecnologie educative* (1985a), oltre ad altri contributi dedicati alla diffusione delle tecnologie educative, che testimoniano il suo costante impegno nel collegare ricerca, innovazione, pratica didattica e informatica (Laeng, 1985b).

Di particolare interesse è inoltre uno scritto inedito più recente, *Audiovisivi e computer. Tecnologie didattiche analogiche e digitali* (2003), al quale ho avuto accesso tramite la casa editrice Anicia. Si tratta di un testo redatto poco prima della sua scomparsa, che conferma la continuità e l'attualità del suo interesse per le tecnologie educative, rivelando uno sguardo innovatore e, per certi versi, visionario.

In esso Mauro Laeng scrive che alla scuola non basta introdurre nuovi strumenti, ma è necessaria “una conversione di mente e di cultura, che rimetta la scuola in pari con la società”. Egli aggiunge una riflessione sorprendentemente attuale, secondo cui il maggior rischio nell'uso di audiovisivi e computer non risiede nell'“abuso”, bensì nel “disuso” (Laeng, 2003, pp. 381-382), ossia nel fatto che la scuola, assediata dalle urgenze della routine, finisca per limitarne l'impiego a un uso meramente figurativo, “senza approfittare davvero delle possibilità offerte” (p. 382).

Questa osservazione appare oggi particolarmente attuale alla luce delle sfide poste dall'integrazione delle tecnologie digitali nei contesti educativi, dove il rischio non è soltanto quello di un utilizzo superficiale o puramente strumentale, ma anche quello di non cogliere appieno le potenzialità trasformative dei dispositivi digitali sull'esperienza formativa.

Tale prospettiva si pone in continuità con quanto egli aveva già sostenuto nel 1969, quando affermava che la “scuola non può ignorare la civiltà tecnologica in cui è inserita, ma deve preparare l'uomo a dominarla e non a subirla” (Laeng, 1969, p. 17). In questa direzione, egli evidenzia come l'introduzione delle tecnologie nella scuola richieda un ripensamento complessivo dei metodi didattici e delle forme della comunicazione educativa, affinché esse non restino marginali, ma diventino parte integrante del processo formativo (Laeng, 1985a). Si sviluppa così l'idea che la formazione contemporanea, soprattutto in una società fortemente tecnologizzata, rischi di produrre “apprendisti” capaci di utilizzare strumenti

complessi – scientifici, comunicativi e mediatici – senza però maturare una piena consapevolezza critica del loro funzionamento e delle loro implicazioni (Laeng, 1997). Il suo interesse per le tecnologie si inserisce così in un continuum storico e culturale coerente con le elaborazioni teoriche sviluppate negli anni successivi, sottolineando come esse influenzino un “sistema di significati che è caratteristico di una certa cultura, di una certa civiltà” (Laeng, 1977, p. 37). Laeng è convinto che i giovani, eredi di un mondo antico, entrano in questo “mondo nuovo” segnato dalla cultura audiovisiva, che introduce nell’era del post-alfabetico, dove “i giovani che più di noi sentono la tensione dal passato al futuro non ne possono che essere i primi fruitori” (Laeng, 1985, p. 9). In questa prospettiva, Laeng osserva come i linguaggi audiovisivi e multimediali contribuiscano a ridefinire le forme della comunicazione educativa, rendendo necessario un ampliamento delle competenze didattiche e interpretative degli insegnanti (Laeng, 1980). Le tecnologie educative non possono dunque essere considerate semplici strumenti ausiliari, ma veri e propri ambienti culturali e cognitivi, capaci di incidere profondamente sulle modalità di apprendimento e di costruzione del sapere (Laeng, 1974).

Accanto a questi interessi, Laeng coltivò anche una intensa passione per la filosofia, radicata in una solida formazione tomistica, ma al tempo stesso aperta al dialogo interreligioso e multiculturale, dove “la migliorata conoscenza reciproca porta alla scoperta di un pluralismo positivo” (Laeng, 2001b, p. 62), riguardante temi come i diritti umani, la difesa dei più deboli, la lotta contro le discriminazioni e la bioetica (Laeng, 2000, p. 159).

All’interno di queste posizioni, il suo legame con la pedagogia maturò gradualmente, dapprima attraverso l’insegnamento nei licei e, successivamente, grazie a un’intensa e feconda collaborazione editoriale con studiosi quali Giovanni Maria Chizzolini, Giuseppe Agosti, Giovanni Reale e Dario Antiseri, nonché al proficuo confronto con autorevoli studiosi stranieri, tra cui Benjamin Bloom e Gilbert De Landsheere, che ebbe modo di conoscere nel corso dei suoi numerosi viaggi. Determinante fu, tuttavia, la sua intensa attività accademica presso l’Università di Roma La Sapienza, nella Facoltà di Magistero, dove assunse ruoli di grande rilievo, tra cui direttore d’Istituto, presidente del Corso di Laurea e direttore del Museo storico della Didattica.

Laeng fondò riviste, diresse collane e svolse numerose ricerche nell’ambito della pedagogia comparata e della pedagogia empirica, contribuendo in modo significativo allo sviluppo e al consolidamento di questi settori in Italia. Promosse e animò con grande impegno la vita scientifica e culturale della comunità pedagogica e assunse incarichi prestigiosi anche a livello nazionale, tra cui la presidenza dell’Istituto di Ricerche Educative e Formative (IREF), dell’Associazione Pedagogica Italiana (ASPEI), dell’Istituto Superiore Montessori di Ricerche e Formazione, nonché la vicepresidenza del Centro Europeo dell’Educazione di Villa Falconieri (CEDE) (Laeng, 2004, p. 145), dove parallelamente, la sua attività si estese anche al contesto internazionale. Divenne vicepresidente della *Comparative Education Society in Europe* (CESE) e funzionario tecnico della *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), collaborando inoltre con diverse organizzazioni internazionali, fra cui l’OCSE e il Consiglio d’Europa. Grazie a tali esperienze, giunse a occupare una posizione autorevole e riconosciuta nel panorama scientifico internazionale.

Nel corso della sua attività istituzionale, Laeng promosse con convinzione lo sviluppo della pedagogia comparata, contribuendo a mettere in relazione esperienze educative provenienti da diversi contesti europei e favorendo un intenso scambio culturale e scientifico tra studiosi e istituzioni, in linea con una visione dell’Europa come “spazio problematico” ma unitario (Laeng, 1995a).

Contemporaneamente, sostenne l’esigenza di coniugare una solida formazione umanistica con le opportunità offerte dall’innovazione tecnologica, ritenendo che il rinnovamento dell’educazione europea dovesse fondarsi su questo equilibrio. Tale orientamento si riflette anche nel suo impegno presso il Centro Europeo dell’Educazione.

Laeng attribuiva grande importanza alla cooperazione internazionale come strumento per rafforzare il rigore metodologico della ricerca pedagogica e per ampliare gli orizzonti conoscitivi, favorendo lo scambio di esperienze tra contesti educativi diversi. Seguendo questa logica, egli incoraggiava lo sviluppo

di pratiche fondate sull'osservazione, sulla valutazione e sul confronto sistematico tra modelli educativi differenti, contribuendo in questo modo a diffondere un approccio pedagogico rigoroso, innovativo e su scala globale. Oltre a queste dimensioni, la sua azione si distingue per una radicata sensibilità etica e sociale e per un'attenzione costante rivolta alle nuove generazioni di studiosi, che cercava di sostenere e valorizzare promuovendo reti di collaborazione e opportunità di crescita scientifica.

Ciò riflette pienamente la sua visione pedagogica complessiva, tutta tesa a sollecitare lo sviluppo della comprensione e volta a incoraggiare il dialogo culturale e scientifico a livello internazionale, promuovendo l'atteggiamento scientifico, l'integrazione tra umanesimo e innovazione e la formazione di soggetti autonomi, criticamente consapevoli e responsabili, cittadini attivi e partecipi della società contemporanea, come traspare anche in *I contemporanei* (Laeng, 1979a), dove l'autore riflette sul rapporto tra educazione e trasformazioni della società moderna.

In continuità con questo impegno scientifico, sia a livello nazionale sia internazionale, la sua riflessione teorica si orientò progressivamente e in modo sempre più sistematico verso i temi della valutazione e della docimologia, quest'ultima intesa come insieme organico di procedure e criteri finalizzati alla misurazione e alla valutazione degli apprendimenti.

La centralità della valutazione nella sua ricerca pedagogica emerge con chiarezza in numerosi scritti e nei ragionamenti disseminati in altri lavori, che ne confermano il valore e la posizione centrale all'interno del suo percorso di riflessione scientifica.

Particolarmente significativo in questo senso è il volume *Elementi e momenti della valutazione*, pubblicato nel 1989 dall'editore Giunti, in cui Laeng muove dall'assunto che nella valutazione educativa non si possa prescindere da una analisi sui suoi elementi costitutivi e sui suoi momenti chiave che la articolano, poiché essi rispecchiano l'organizzazione del processo di apprendimento e la relazione didattica tra insegnante e studente. Il volume è pensato come guida pratica rivolta agli insegnanti, offrendo esercizi, esempi concreti e spiegazioni dettagliate, con l'obiettivo di tradurre operativamente in aula i principi e le indicazioni della letteratura scientifica. In questa ottica, Laeng coniuga rigorosamente la riflessione teorica con strumenti applicabili alla pratica educativa quotidiana, attribuendo particolare attenzione agli aspetti concreti della valutazione.

A partire da questo impianto concettuale e operativo, e seguendo l'impostazione di Mario Casotti, egli sostiene che nella "metodologia pedagogica" si intreccino strettamente didattica – dotata di una propria autonomia nell'indagine empirica – e docimologia, intesa come insieme di tecniche e strumenti finalizzati alla misurazione e alla valutazione dei risultati di apprendimento, considerati supporti essenziali per verificare in modo rigoroso l'efficacia degli interventi educativi. In questa chiave interpretativa, la valutazione non si configura più come un momento accessorio del processo educativo, ma come una dimensione strutturale e costitutiva dell'azione didattica stessa. Laeng sottolinea come la valutazione debba fondarsi su criteri espliciti, strumenti affidabili e procedure controllabili, al fine di garantire maggiore oggettività e trasparenza nei processi educativi (Laeng, 1989).

Da questo punto di vista, la dimensione scientifica della valutazione si afferma come componente imprescindibile della ricerca educativa, orientando le scelte metodologiche, fornendo strumenti operativi concreti per l'azione didattica e richiedendo dispositivi attendibili, criteri espliciti e procedure controllabili, in grado di assicurare oggettività e trasparenza. Questo orientamento appare oggi particolarmente rilevante alla luce delle attuali trasformazioni dei sistemi educativi, sempre più chiamati a coniugare esigenze di qualità, equità e responsabilità nella valutazione degli apprendimenti.

All'interno del rapporto tra valutazione e ricerca si colloca il concetto di misura, che sottrae "i dati al vago apprezzamento qualitativo, per sostituirvi dei confronti numerabili più sicuri e d'universale estensibilità. Così han potuto esser elaborate *teorie* capaci non solo di classificare, ma anche di spiegare i fatti mediante le loro relazioni, e le relazioni delle relazioni" (Laeng, 1971, p. 24). A questo riguardo, egli ribadisce che la quantificazione, pur non esauendo la complessità dei fenomeni educativi, rappresenta uno strumento indispensabile per rafforzare il rigore dell'indagine pedagogica e per costruire conoscenze condivisibili e verificabili (Laeng, 1971).

La ricerca si manifesta nella tendenza all'“organizzazione” delle conoscenze, superando ogni forma di “anarchismo metodologico” e collocandosi entro l'orizzonte di una metodologia concepita come primo livello di consapevolezza attraverso cui la scienza si costituisce come “metadiscorso di se stessa” (p. 27). Il rifiuto, da parte di Laeng, di idee e sistemi non fondati e non verificati empiricamente riflette la sua concezione della scienza come sapere che non accetta costruzioni speculative svincolate dal controllo della realtà, ma esige una conferma attraverso procedure metodologicamente rigorose fondate sull'esperienza.

Questo tema è trattato soprattutto nei suoi scritti sui fondamenti scientifici della pedagogia (Laeng, 1984a), come ad esempio nei capitoli introduttivi dedicati alla nozione di metodo e di scienza (Laeng, 1965). Proprio a partire da questa impostazione (Laeng, 1960b), il rigore scientifico e la “coscienza metodologica” e critica non contraddicono, ma anzi sostengono la pedagogia, considerata da Laeng una disciplina intrinsecamente complessa, progressivamente consapevole del proprio carattere inter- e transdisciplinare, capace di integrare scienze, filosofia, religione e comunicazione e di intersecare piani di ricerca e linguaggi differenti, mantenendosi però sempre distante da qualsiasi forma di propaganda o proselitismo.

Propone una visione pluralista ma, allo stesso tempo, unitaria della pedagogia, centrata sulla persona e sul suo sviluppo progressivo, legata alla costruzione graduale delle forme dell'esperienza, radicata nella storia e orientata alla prassi educativa, senza mai perdere di vista l'azione come dimensione consapevole e trasformativa, condizione stessa del cambiamento e dell'innovazione (pp. 41-44), concepiti come processi di evoluzione in senso epigenetico che determinano la costruzione di forme nuove su quelle precedenti.

Quando parla della pedagogia, Laeng ne sottolinea con forza la natura interdisciplinare, evidenziando come essa si nutra del dialogo costante con ambiti quali la matematica, le scienze naturali, l'antropologia, la psicologia, la sociologia e la filosofia, e come il contributo delle diverse discipline non debba dar luogo a una frammentazione del sapere, ma a una sintesi dinamica capace di cogliere la complessità dei processi educativi (Laeng, 1992a). Ne deriva l'immagine di un sapere aperto e multidimensionale, capace di accogliere e integrare prospettive differenti senza perdere la propria coerenza interna, mantenendo al contempo un rapporto vivo e continuo con la pratica educativa. In questa logica, anche gli schemi concettuali e i costrutti teorici non risultano sufficienti in sé, ma richiedono sempre – come sottolinea lo stesso Laeng – “un rinvio al controllo fattuale, o in altre parole alla verifica/falsificazione sperimentale” (Laeng, 1992a, p. 26).

In un'intervista rilasciata nel 2003 (Mariani, 2003), egli evidenzia la natura articolata del sapere pedagogico, rimarcando la tensione verso la pluralità dei saperi, la capacità di confronto e l'applicabilità in contesti complessi. È proprio questa trama di relazioni e connessioni a rendere la pedagogia, nelle sue parole, “una e plurima” (Laeng, 2001), interpretabile strutturalmente come multiparadigmatica, cioè salda nella propria identità epistemologica e al tempo stesso aperta alla complessità del reale. Da tale visione emerge dunque l'immagine di una pedagogia capace di coniugare unità e pluralità, integrazione e coerenza, teoria e pratica, configurandosi come un sapere dinamico e profondamente ancorato nella complessità dell'esperienza umana.

Questa stessa apertura si riflette anche nell'attenzione che egli dedica all'educazione scientifica e religiosa, due ambiti a lui particolarmente cari. Nel volume *La cultura religiosa nell'insegnamento laico* (1994b), Laeng propone una visione dell'insegnamento religioso caratterizzata da una prospettiva interdisciplinare, dal pluralismo confessionale e da un orientamento liberale, ribadendo come esso non debba limitarsi alla sola religione cattolica, ma aprirsi al dialogo con altre confessioni e tradizioni religiose e culturali. In tale contesto, egli ha anche curato presentazioni e prefazioni per volumi dedicati alla religione induista, come *Il crocevia dell'identità* (Pisa, 1995) e *Il monoteismo Hindu* (Pisa, 1997) di Squaricini e Bartoli, mostrando un significativo interesse e una sostanziale convergenza con i contenuti proposti e riconoscendo l'importanza storica e spirituale di una delle tradizioni più antiche dell'umanità.

Un altro presupposto fondamentale della sua riflessione è la centralità della persona, costantemente

assunta come fondamento e fine dell'educazione, la quale – egli scrive – non deve formare “soldatini di stagno”, ma persone autonome, creative e solidali (Laeng, 1971, p. 53), in coerenza con una linea di pensiero che Laeng svilupperà anche nella proposta di una pedagogia strutturalistica neomontessoriana (Laeng, 1997a), volta a coniugare autonomia educativa e rigore scientifico. Il personalismo è da lui inteso come una sorta di “teoria standard”, vale a dire come quadro di riferimento generale entro cui collocare e interpretare le diverse posizioni della pedagogia antica e moderna (Chistolini, 2014), integrando il pluralismo disciplinare con la cura per la formazione integrale dell'individuo.

Coerentemente con questo orientamento, Laeng prende le distanze dal pensiero debole, dallo scetticismo radicale e dagli approdi nichilistici o relativistici, rivendicando invece il ruolo costruttivo della ragione in ambito pedagogico e il valore del suo confronto con l'esperienza.

Nel contributo *Il mio itinerario alla pedagogia* (Laeng, 2001, p. 52), egli osserva come la critica radicale al positivismo abbia finito per minare la fiducia nella solidità della ragione, esponendo al rischio di approdare a un problematicismo assoluto e a uno scetticismo corrosivo. Tuttavia, egli avverte che la necessaria revisione critica delle scienze non può tradursi in un relativismo integrale, quasi assoluto, poiché quest'ultimo, contrapponendosi tanto al fideismo cieco quanto alla ragione stessa, condurrebbe alla dissoluzione di ogni criterio di verità, di orientamento e di responsabilità educativa.

In continuità con la sua riflessione precedente, Laeng riconosce che la pedagogia comporta inevitabilmente margini di imprevedibilità ed effetti collaterali, configurando l'educazione come una “difficile scommessa”, che richiede un costante equilibrio, quasi una tensione, tra teoria e pratica (Laeng, 1960b; Laeng, 1992c; Laeng & Ballanti, 2000), tra esercizio della ragione e apertura al futuro. Ciò non esclude, tuttavia, la possibilità di comprendere e interpretare l'atto educativo, né di orientarlo consapevolmente verso determinati fini; implica piuttosto la consapevolezza che ambiziosi disegni di “palingenesi” totale siano destinati a rimanere utopie o, al più, “ideali regolativi” capaci di guidare senza determinare l'azione educativa.

In questo quadro egli avanza la proposta di una *ermeneutica pedagogica* che si assesta sul “giusto mezzo”, evitando tanto il dogmatismo quanto il relativismo. La validità di questa impostazione si misura nella sua capacità di non rimanere sospesa in perpetuo sulla soglia, in una posizione puramente teorica, ma di confrontarsi concretamente con i problemi reali dell'educazione.

Alla base del pensiero di Mauro Laeng vi è una costante attenzione alla ragione e alla dimensione empirica della pedagogia, che lo porta, nel 1992, a pubblicare il volume *Pedagogia sperimentale* edito dalla Nuova Italia, opera che rimane ancora oggi un punto di riferimento per quanti si occupano di ricerca educativa. In esso definisce la pedagogia come scienza che “studia i fatti e i processi inerenti all'educazione” (p. 19), richiamando al tempo stesso il lungo e complesso cammino attraverso il quale ha cercato di conquistare una propria dimensione epistemologica e di pervenire a un'identità scientifica autonoma.

In tale volume, Laeng (1992a, pp. 19-25) distingue tre grandi generi del discorso pedagogico, corrispondenti ad altrettanti modi di concepire la riflessione educativa. Il primo è il “genere descrittivo”, storicamente il più diffuso, che rappresenta i fatti educativi così come si presentano: è la pedagogia delle narrazioni, delle biografie, dei romanzi pedagogici o delle molte ricerche moderne basate su osservazioni. Tuttavia, descrivere non è mai un atto neutro, poiché implica sempre scelte, valori e interpretazioni. In ragione di ciò, egli rileva come anche la pedagogia descrittiva esprima una forma, seppur implicita, di consapevolezza educativa.

Il secondo è il “genere normativo”, che indica cosa si dovrebbe fare; è il linguaggio dei programmi scolastici, dei manuali e delle regole didattiche. Si tratta di una pedagogia orientata all'azione, ma spesso basata su tradizioni consolidate o sul buon senso. Laeng richiama l'esigenza di ancorare queste norme a basi scientifiche, superando un approccio meramente prescrittivo a favore di una riflessione più consapevole e fondata.

Infine, il “genere esplicativo”, proprio della pedagogia scientifica, rappresenta il campo in cui Laeng concentra la sua passione e ripone la sua fiducia più profonda, in quanto basato sulla possibilità di formulare ipotesi verificabili e di sottoporle a controllo empirico (Laeng, 1992a).

Qui l'obiettivo è comprendere come i fatti educativi si svolgono, secondo un metodo ispirato alla pratica galileiana, fondato sull'osservazione, sulla formulazione di ipotesi e sulla sperimentazione. Si caratterizza come approccio che implica l'ascolto della lezione della natura, la predisposizione di condizioni controllate affinché essa possa rispondere alle nostre domande e, soprattutto, la disponibilità a mettere in discussione ciò che si ritiene acquisito o si crede di sapere, vale a dire si "sperimenta". L'educazione viene così indagata con strumenti validi e affidabili, pur mantenendo al tempo stesso una costante apertura all'innovazione e alla flessibilità interpretativa.

L'obiettivo della pedagogia esplicativa non è soltanto conoscere, ma trasformare l'educazione attraverso un sapere fondato sul confronto continuo tra teoria ed esperienza, dove il sapere per fare non è meno importante del fare per sapere. Si presenta come un sapere dinamico, che mette a confronto esperienza e ragione, teoria e dati concreti, costruzioni storiche e ipotesi, sottoposte a controllo empirico e a processi di falsificazione. Questa tensione tra scoperta e verifica rende la pedagogia una vera e propria avventura intellettuale e umana, impegnata a trasformare il presente per costruire il futuro e a far dialogare in modo armonico scienza e umanità, metodo e creatività, rigore e libertà.

Muovendo da questa concezione, Laeng rimarca come teoria ed esperienza siano inseparabili: "Non tutto si può decidere a parole; trovate le parole giuste, bisogna chiedere ai fatti le risposte" (Laeng, 1992a, p. 27). La ricerca, nelle sue componenti storica e comparata, apre la via, indica percorsi, pone questioni a partire da un problema, ma deve fare posto a una ricerca sperimentale che "la affianchi e la sorregga", così da poter rilevare dati, interpretarli e sintetizzarli, nella consapevolezza che ogni soluzione provvisoria può diventare punto di partenza per nuove domande e per la ricerca di ulteriori soluzioni (Laeng, 1992a, p. 27). È da questa certezza che nasce una ricerca educativa aperta, capace di coniugare approcci teorici, empirici, quantitativi e qualitativi, dando vita a una pedagogia plurale, ma rigorosa.

Se per Laeng la dimensione empirica e l'educazione scientifica ed esperienziale servono ad affermare il valore della sperimentazione diretta, la prospettiva storica e quella comparativa risultano altrettanto fondamentali per prevenire forme di provincialismo e sviluppare un sapere pedagogico solido e rigoroso. Egli critica la trasmissione puramente libreria delle scienze e ritiene che la pedagogia sia "prima di tutto un'arte, ma anche la scienza di quest'arte" (Laeng, 2001, p. 51); al tempo stesso, essa è anche "la filosofia di questa scienza", espressione da lui costantemente adottata nel tempo, sia nelle opere manualistiche sia nei testi di più ampia circolazione (Laeng, 1992c, pp. 8855-8856; Laeng, 1960b).

Lo stesso rigore concettuale e la medesima apertura si ritrovano nella sua concezione dell'educazione come dialogo continuo tra tradizione e innovazione. In *Tradizione e innovazione nella riforma della scuola* (2003), Laeng sottolinea come l'istituzione scolastica sia costitutivamente attraversata da una tensione permanente tra continuità e cambiamento: da un lato, essa è "prodotto della storia" e quindi profondamente radicata nella tradizione; dall'altro, è costantemente sollecitata dall'incalzare di innovazioni culturali, scientifiche e tecnologiche che ne mettono alla prova strutture e finalità. Da questa sua visione emerge un messaggio di profonda responsabilità nei confronti delle nuove generazioni e di cura per i giovani, rivolta non solo a noi suoi allievi, ma anche a tutti coloro che sono e saranno educatori e ricercatori di oggi e di domani, cioè anche a chi è e sarà chiamato a svolgere funzioni educative e di ricerca. Come egli scrive, l'educazione "assicura la continuità della tradizione tra le generazioni; ma deve pure stimolare l'innovazione e il progresso. Il vero educatore [...] sprona a superare i modelli" (Laeng, 1971, p. 53). Analogamente, nel *Nuovo lessico pedagogico* (Laeng, 1998, p. 178), egli definisce l'educatore come "colui che facilita l'incontro tra l'allievo e il sapere, stimolando la curiosità e il desiderio di apprendere".

In queste parole risiede, a mio avviso, il nucleo più autentico della sua lezione: radicarsi nella memoria senza restarne imprigionati e, al tempo stesso, avere il coraggio di creare, rinnovare e andare oltre. È proprio in questo dialogo tra passato e futuro, che ancora oggi ci invita a proseguire, che Laeng, attraverso i suoi scritti, restituisce una profonda attenzione tanto per i giovani quanto per i maestri, offrendo spunti preziosi sul significato autentico dell'essere educatori.

Nel suo pensiero, il maestro è colui che sa confrontarsi con il passato senza restarne prigioniero, ac-

compagnando l'allievo lungo un percorso di formazione integrale, critica e creativa. Non è solo custode della tradizione, ma anche guida coraggiosa nel rischio dell'innovazione, capace di aprire nuove strade pur restando fedele all'essenziale.

In questo dialogo ideale, Mauro Laeng continua a parlarci attraverso i suoi scritti, dai quali emerge una concezione della pedagogia caratterizzata da una profonda attenzione per i maestri e per i grandi pensatori, nonché da una notevole ricchezza di spunti teorici.

Ragionando, ad esempio, sulla figura di Maria Montessori, Laeng osserva come i riferimenti ai suoi maestri vengano riconosciuti “con accentuazioni diverse nel corso degli anni”, evidenziando poi come tali rimandi costituiscano dati biografici inoppugnabili. Tuttavia, egli precisa che la consapevolezza dei “debiti” verso i predecessori non esaurisce la complessità delle influenze, che devono essere ricondotte anche allo sviluppo più ampio del pensiero pedagogico.

In questa linea interpretativa, richiama, tra gli altri, Jan Amos Comenio, Jean-Jacques Rousseau, Édouard Claparède, Jean Piaget, Jerome Bruner, Johann Friedrich Herbart, Friedrich Fröbel e Johann Heinrich Pestalozzi, fino ad autori successivi come Lev Vygotskij, Georges Cuisenaire e Zoltán Dienes. Questo intreccio di riferimenti segna, per Laeng, il superamento, in pedagogia, di un riduttivo sensismo e positivismo (Laeng, 1997b, p. XV).

Nel volume dedicato a Georg Kerschensteiner (Laeng, 1959), Laeng ricostruisce il pensiero del pedagogista tedesco mettendone in luce il suo ruolo nella nascita della pedagogia attiva. Al centro della sua riflessione traspare il principio della “scuola del lavoro”, concepito non soltanto come attività pratica, ma come autentico strumento di formazione morale e civica. La figura di Kerschensteiner si contraddistingue così come quella di un pedagogista che interpreta l'educazione come formazione del cittadino, in un equilibrio dinamico tra autorità e libertà, individualità e socialità, incarnando l'ideale di un maestro poliedrico, capace di coniugare dimensioni spirituali, scientifiche e profondamente umane, proprio come il professor Laeng appariva ai miei occhi. Emblematica, in tal senso, è anche la sua analisi di figure come Friedrich Wilhelm Foerster (Laeng, 1960a), pedagogista del carattere, che pone al centro della riflessione educativa la formazione morale e interiore della persona, considerandola il fine principale dell'educazione.

In questo dialogo tra passato e futuro, che oggi continuiamo a portare avanti, Laeng ci restituisce dai suoi scritti una profonda cura tanto per i giovani quanto per i maestri, offrendo spunti preziosi sul significato autentico dell'essere educatori, anche attraverso l'analisi di figure rappresentative della cultura pedagogica, il cui insegnamento sottolinea l'importanza dello sviluppo etico e personale dell'allievo.

Studioso colto e raffinato, Laeng (1968) ha rivolto uno sguardo particolare al lessico, riconoscendo nel linguaggio scientifico uno strumento imprescindibile per dare forma e precisione al pensiero educativo. Le sue riflessioni sul “lessico pedagogico” hanno rappresentato una costante della sua produzione scientifica, come testimoniano il volume *Lessico pedagogico* del 1968, poi riedito nel 1978b, e il *Nuovo Lessico Pedagogico* del 1998, oltre che l'*Enciclopedia pedagogica* in sei volumi (dal 1989 al 1993), comprensiva di voci riconducibili alla comparazione educativa (Laeng, 1989).

Successivamente, nel 2002, Laeng pubblicò un settimo volume di aggiornamenti e un *Atlante di pedagogia* (I, 1990 e seguenti), consolidando ulteriormente la sistematizzazione del linguaggio pedagogico e la sua applicazione alla ricerca educativa.

Laeng riteneva che analizzare e interpretare i termini fosse un compito fondamentale del ricercatore, reso ancora più urgente in un'epoca in cui educazione, istruzione e formazione evolvono rapidamente e sono chiamate a confrontarsi con una realtà in continua trasformazione. Egli era convinto, infatti, che le parole non fossero mai neutre, poiché veicolano significati, visioni del mondo e orientamenti pratici, oltre a essere portatrici di concetti e costrutti scientifici. Per questo motivo, costruire e consolidare un sapere educativo capace di esprimersi con chiarezza e rigore significa dotarsi degli strumenti indispensabili per comprendere il presente e affrontare in maniera consapevole e responsabile le sfide del futuro.

Negli anni '90, pur mantenendo una certa continuità con il suo pensiero precedente, Laeng aggiornò

il linguaggio pedagogico, affinando le categorie teoriche alla luce delle trasformazioni della modernità avanzata, dalla complessità educativa e dalla crescente pluralità culturale.

Nel *Nuovo Lessico Pedagogico* del 1998, Mauro Laeng riprende e amplia l'esperienza già avviata con il *Lessico di pedagogia* del 1976 (edito da Armando Curcio Editore), arricchendo il corpus originale con oltre 250 nuove voci e sottoponendo tutte le precedenti a una completa revisione, a testimonianza di una riflessione costantemente attenta e in dialogo con il mutare dei tempi.

Tra i nodi concettuali più significativi di questa fase emergono tre direttrici principali:

- *formazione come categoria chiave*, intesa non più soltanto come “educazione” nel senso tradizionale, ma come processo dinamico, aperto e capace di rispondere rapidamente agli incessanti cambiamenti della società contemporanea;
- *pedagogia come scienza critica*, con cui Laeng sottolinea l'urgenza di sviluppare una riflessione pedagogica capace di interrogare se stessa e di aprirsi al confronto interdisciplinare con le scienze umane e sociali;
- *interculturalità e mondialità*, secondo cui l'educazione deve confrontarsi con la molteplicità dei linguaggi, dei valori, delle culture, evitando visioni etnocentriche o meramente funzionalistiche.

È soprattutto nella sua lettura della crisi della scuola che emerge uno degli elementi più originali del *Nuovo Lessico* (1998); per Laeng, la crisi non va interpretata come segno di declino, bensì come una vera e propria opportunità di ripensamento, una soglia che impone di rivedere senso, strumenti e fini dell'educazione. Alla luce di questa interpretazione il lessico pedagogico si fa più attento alla dimensione politico-sociale e più sensibile alle condizioni storiche e culturali in cui la formazione si realizza, facendo convergere esigenze individuali e sociali.

Laeng arriva così a valorizzare un capitale lessicale specifico, costituito da termini propri, esplicitamente definiti e selezionati, volti a costruire un repertorio concettuale preciso, solido, capace di connettere il linguaggio pedagogico alle sue radici filosofiche, letterarie, giuridiche, sociologiche. Ogni voce si apre con una definizione chiara per genere e differenza, segnalando, quando necessario, sinonimi e contrari e rimandando a un quadro teorico più ampio, organizzato secondo una forma descrittiva e coerente con la logica della disciplina.

Le parole, alle quali Laeng attribuiva grande valore, non sono semplici definizioni, ma diventano strumenti di pensiero e di elaborazione simbolica, vere e proprie chiavi di accesso a un sapere complesso e interconnesso. Per questo motivo, egli insiste sulla necessità di costruire un lessico rigoroso e condiviso, capace di evitare ambiguità e di sostenere lo sviluppo di una riflessione pedagogica scientificamente fondata (Laeng, 1968; Laeng, 1998). Ciò conferma come, per Laeng, il linguaggio non sia un mero mezzo descrittivo, ma rappresenti una dimensione fondativa del pensiero pedagogico e della costruzione stessa del sapere educativo.

A completare l'opera del *Nuovo Lessico*, Laeng propone un indice di vocaboli o locuzioni, in lingua italiana e straniera, utilizzati nel linguaggio pedagogico, a conferma dell'ampiezza culturale e dell'approccio sistemico da lui adottato. Con questo strumento, egli valorizza un “capitale lessicale” educativo di ampia portata, imprescindibile per orientarsi con rigore e consapevolezza nella riflessione pedagogica e nella pratica educativa.

A questo riguardo, ricordo una conversazione intensa con il professor Laeng, uno di quei momenti che restano indelebili nella memoria. Eravamo in una stanza, immersi in pile di libri, dattiloscritti, ritagli di articoli, discutendo della didattica museale, allora considerata un tema “di frontiera”, ancora ai margini dei percorsi accademici canonici. Gli raccontavo con entusiasmo le mie esplorazioni scientifiche, anche relative ai musei scolastici, e della difficoltà di dare forma a un sapere che integrasse storia dell'educazione, pedagogia sperimentale, didattica, museologia, comunicazione e altri ambiti. A un certo punto, con il suo tono pacato ma penetrante, mi disse: “Vedi, in pedagogia non basta avere l'oggetto di ricerca, occorre anche trovare le parole giuste per pensarlo. La lingua con cui nominiamo le cose educa il nostro sguardo”.

Da lì nacque un confronto sul termine stesso “didattica museale”, di cui occorre chiarire i contorni. Era un insegnamento dentro il museo? L’uso del museo come risorsa per la scuola? Oppure una riflessione metodologica sull’educazione alla memoria e al patrimonio?

Lui sorrise, e con quell’ironia lieve che spesso usava per spingerci più in là, per stimolarci oltre i limiti del pensiero, rispose: “È tutto questo. Ma sarà davvero un lessico pedagogico solo se saprà far dialogare più codici disciplinari senza generare confusione. Se il museo è il luogo della memoria, il lessico pedagogico deve essere lo spazio della rigenerazione del sapere”.

Mi colpì profondamente questo dialogo. Capivo che per lui non si trattava di coniare neologismi ad effetto, ma di trovare la parola che connette, che illumina le relazioni, che chiarisce senza semplificare. Era l’idea, fortissima in lui, che il linguaggio non fosse un rivestimento superficiale, ma una componente costitutiva del pensiero pedagogico.

Mi incoraggiò a non temere la contaminazione tra le scienze e a considerare naturale il dialogo tra antropologia, storia, didattica e pedagogia. In quel periodo, infatti, stavo conducendo, nell’ambito della mia tesi di dottorato, una ricerca sperimentale sulla didattica dei musei demoetnoantropologici.

Non ricordo con precisione le sue parole, ma il senso era chiaro: “La frontiera non è un limite; è il luogo in cui le parole cominciano a cambiare significato, e dove tu puoi contribuire a costruirne di nuove”.

Proprio questo approccio interdisciplinare si rivelò per me particolarmente fecondo. Mi trovavo infatti ad affrontare le sfide dello sperimentalismo in un ambito – quello dei musei demoetnoantropologici – che richiedeva un costante confronto tra linguaggi e prospettive diverse. La guida attenta e rigorosa di Laeng mi sostenne nel compito, tutt’altro che semplice, di costruire una ricerca al contempo originale e metodologicamente solida. Fu lui, insieme alla professoressa Maria Corda Costa, a incoraggiarmi a entrare in contatto con studiosi di altri ambiti disciplinari, come l’antropologo Pietro Clemente, allora in servizio presso l’Università La Sapienza di Roma.

Fu a seguito di quel confronto che iniziai a scrivere con maggiore determinazione, consapevole che occuparsi di didattica museale non significasse lavorare su un “tema debole” – come alcuni colleghi sostenevano – ma rappresentasse un punto d’osservazione privilegiato per indagare l’educazione nella sua interezza.

Anche grazie a queste esperienze di dialogo interdisciplinare e di contaminazione tra linguaggi e saperi si aprirono per me nuovi percorsi di ricerca e di insegnamento che mi condussero successivamente a Siena, dove iniziai a insegnare pedagogia generale e storia della pedagogia, prima ancora della pedagogia sperimentale.

La cura per il lessico pedagogico, così attenta e riflessiva, insieme all’attenzione per la precisione concettuale, centrale nel suo lavoro, e alla costante contaminazione tra saperi, non sono mai state disgiunte dall’interesse di Laeng per i processi cognitivi e per le modalità attraverso cui il pensiero si forma, si esprime e si sviluppa. Proprio su questa profonda interconnessione tra linguaggio e pensiero Laeng ritorna nel volume del 1992d *Processi cognitivi e linguaggi nella nuova scuola elementare*, edito da Giunti Lisciani, dove esplora con particolare acume il ruolo del linguaggio nei primi anni di scolarizzazione.

In questo lavoro, Laeng evidenzia come le attività linguistiche non costituiscano meri strumenti di comunicazione, ma autentici mediatori dello sviluppo cognitivo. Lungi dal proporre una visione settoriale o tecnicistica dell’educazione, egli delinea un modello formativo integrato, in cui linguistica, psicologia cognitiva e pedagogia si intrecciano in modo fecondo. Le strategie didattiche proposte mirano a stimolare la comprensione e il pensiero nei bambini attraverso un uso consapevole e riflessivo del linguaggio, promuovendo così un’educazione orientata allo sviluppo globale.

Anche nel contesto delle nuove tecnologie, il linguaggio mantiene per Laeng un ruolo centrale. Nella sua riflessione sulle tecnologie digitali, egli sottolinea infatti come la digitalizzazione dei testi non comporti una trasformazione del loro significato, ma soltanto una “transcodifica”, ossia un cambiamento del supporto dei segni linguistici (Laeng, 2001c). In altri termini, il passaggio al digitale incide sul livello materiale del testo, senza alterarne la struttura semantica e concettuale. Questa osservazione evidenzia

come l'innovazione tecnologica incida principalmente sulle forme di accesso e trasmissione dei contenuti, senza modificare necessariamente la struttura profonda dei processi cognitivi.

Tale sensibilità nei confronti del linguaggio e dei processi cognitivi non resta confinata al piano teorico, ma si traduce in una concezione della didattica come dimensione vitale della sua opera, un ambito da coltivare con rigore scientifico, ma anche con autentica passione educativa, capace di rispondere ai bisogni reali della scuola e degli allievi. La didattica si configura inoltre come sapere "sperimentale", rivendicando "la sua autonomia d'indagine e la sua relativa 'neutralità' assiologica" (Laeng, 1992a, p. 31). Ne deriva che "la metodologia e, in particolare, la didattica come teoria e pratica dell'insegnamento sotto il profilo cognitivo 'rientra' nella pedagogia come sua 'sezione' e ne costituisce, per molti aspetti, un'implementazione effettiva (Laeng, 1992a, p. 31).

La sua didattica non è solo al passo coi tempi e metodologicamente fondata, ma anche radicata nella fiducia nel futuro dell'essere umano. Laeng riconosce infatti nell'educazione un atto di speranza radicale, al servizio dell'uomo e in opposizione al cinismo e al determinismo sociale. Come egli scrive in *Educazione e significato* (Laeng, 1982, p. 67): "Educare è credere che l'uomo possa sempre cambiare, crescere, elevarsi".

È proprio da questo punto di vista che scaturisce una pedagogia profondamente umana e, insieme, rigorosa, capace di unire ragione, passione educativa e responsabilità scientifica. Come afferma lo stesso Laeng, la "pedagogia non è neutrale: essa prende posizione per l'uomo, per la sua dignità, per la sua libertà" (Laeng, 1984b, p. 23). Il suo pensiero si distingue per il costante interesse per la dimensione etica e sociale dell'educazione, ma per la libertà, intesa non solo come diritto, ma come capacità dell'individuo di costruire e scegliere il proprio percorso di crescita (Laeng, 1992b).

Nel volume *Educazione nella civiltà tecnologica* (1969), Laeng analizza come la scuola debba affrontare le sfide poste dalla tecnologia, sottolineando l'importanza di formare individui consapevoli e responsabili di fronte alle trasformazioni della società contemporanea. Allo stesso modo, in *Educazione alla libertà civile, morale e religiosa* (1980), approfondisce il ruolo dell'educazione nel promuovere la libertà e la dignità umana, ribadendo la centralità dell'azione educativa come strumento di responsabilità sociale e di costruzione di una convivenza civile fondata su valori condivisi.

I suoi scritti continuano ad accompagnarci e restano nelle nostre parole, nelle citazioni che riprendiamo e nei dialoghi che continuiamo ad aprire a partire dal suo pensiero. Ai giovani dico: lasciatevi guidare dalla curiosità e dal rigore, non abbiate paura di porvi domande difficili e di esplorare territori ancora poco conosciuti. Laeng ci ha insegnato che la ricerca e la pedagogia non sono mai percorsi solitari, ma dialoghi, incontri e scoperte continue. Da questa sua lezione emerge la possibilità di costruire strade nuove per voi stessi e per chi verrà dopo di voi.

Questo tratto emerge con particolare evidenza anche nei contributi raccolti nell'opera curata da Luciano Corradini (2000), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng*, dove studiosi provenienti da prospettive diverse si confrontano sull'incontro tra ricerca pedagogica e formazione educativa, mettendo in luce come il lavoro scientifico debba essere abitato anche dall'umanità, capace di toccare le vite degli studenti e di chi insegna, trasformando la riflessione in esperienza concreta.

Proprio questa dimensione umana e coinvolgente del suo pensiero mi tornò alla mente al momento della notizia della sua scomparsa, quando rimasi profondamente colpita dalla rassegna stampa e da tutto ciò che si scrisse di Laeng da amici, colleghi, conoscenti, editori; furono parole dense, sincere, commosse. In quel momento mi trovavo ad Aosta, mentre mi apprestavo a sostenere il concorso che da lì a poco mi avrebbe portato a diventare professore associato di Pedagogia sperimentale, e ricordo con chiarezza il pensiero che mi attraversò, lo stesso che mi aveva già accompagnata al momento della stesura del libro *I Musei pedagogici*: un giorno, vorrei potergli restituire qualcosa, un gesto di riconoscimento e di gratitudine, come oggi voi tutti state facendo con me, come la SIRD sta facendo, concedendomi l'opportunità di parlare di lui.

Questa occasione mi fu data quattordici anni dopo, nel 2018, in occasione del Premio Trequadrini, organizzato presso l'Università dell'Aquila insieme ad alcuni colleghi dell'Università di Roma Tre, che

oggi ci ospita in questo evento, grazie anche alla sensibilità e alla generosità del collega Giuseppe Cristofaro. Fu una giornata davvero speciale.

In quella circostanza furono presenti – uno fisicamente, l'altro a distanza – i due figli di Mauro Laeng, di cui egli mi parlava spesso, con quell'orgoglio discreto e autentico, durante gli anni del mio dottorato. Per me, quel giorno, rappresentò, come oggi, un momento di grande gioia: un modo per restituire almeno in parte ciò che lui mi aveva lasciato.

L'eredità culturale e pedagogica di Mauro Laeng è un'eredità viva e attuale, che ci consegna un messaggio potente, ovvero che educare è credere che l'altro possa diventare se stesso; è un atto di fiducia nell'uomo e una costruzione dell'umanità. Il suo pensiero resta un faro per tutti coloro che credono nell'educazione come via di liberazione, poiché educare è sempre un atto d'amore e di coraggio, capace di insegnare anche il senso "del proprio limite".

È quello stesso coraggio che serve a tutti noi per osare e dubitare nella ricerca. Come osserva Jean-Baptiste Say nel *Petit volume contenant quelques aperçus des hommes et de la société* (1817), richiamando una massima di probabile origine persiana, poi ripresa anche da Paul Hazard in *La crisi della coscienza europea* (1946), "il dubbio è il principio della scienza: chi non dubita nulla non scopre nulla; chi non scopre nulla è cieco e tale rimane" (p. 13).

Desidero concludere questo contributo ringraziando la SIRD per avermi fatto l'onore di parlare di un grande maestro, i cui scritti continuano ad accompagnarci nel tempo, restando presenti nelle nostre parole, nelle citazioni che riprendiamo e nei dialoghi che si riaprono a partire dal suo pensiero. Il modo migliore per ricordarlo è forse proprio questo: continuare a coltivare quella curiosità intellettuale e quel rigore nella ricerca che egli ci ha insegnato e che rappresentano ancora oggi una guida preziosa per chi opera nel campo dell'educazione e della ricerca educativa.

A testimonianza viva del suo impegno e della sua eredità culturale restano oggi un Parco pubblico a lui intitolato dalla cittadinanza di Roseto degli Abruzzi e il Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng" (MuSEd), che ha sede presso l'Università Roma Tre. Si tratta di due luoghi simbolici, che continuano a raccontare la sua visione dell'educazione come bene comune, come memoria attiva, come espressione di una cultura non solo scientifica o umanistica, ma profondamente condivisa dalla comunità, intesa come consapevolezza di tutti i valori partecipati dalla comunità (p. 126) e come progetto di futuro. Sono questi segni rari, che raccontano bene la statura del maestro di *Pedagogia, Scienza e Innovazione* che egli è stato.

In un tempo segnato da profonde trasformazioni culturali, sociali e tecnologiche, il pensiero di Laeng continua, a distanza, a offrire strumenti interpretativi preziosi per ripensare l'educazione come spazio di sintesi tra tradizione e innovazione, tra rigore scientifico e responsabilità umana, ma soprattutto esercizio di "saggezza". In questo senso, la sua eredità non resta soltanto memoria, ma si configura come guida viva e concreta per chiunque intenda continuare a educare con rigore, passione e responsabilità, trasformando la conoscenza in umanità condivisa.

Grazie, professor Mauro Laeng, per esserci stato e per ciò che ci ha lasciato: un patrimonio che, come egli stesso avrebbe detto, è ora nelle vostre mani.

## Riferimenti bibliografici

- Corradini, L. (a cura di) (2000). *Pedagogia: ricerca e formazione. Studi in onore di Mauro Laeng*. Formello: SEAM.
- Fusè, L., & Laeng, M. (Eds.) (1975). *Un nuovo ruolo per le regioni: formazione professionale tra scuola e lavoro*. Bologna: Ente autonomo per le fiere di Bologna.
- Hazard, P. (1946). *La crisi della coscienza europea* (1935). Torino: Einaudi.
- Laeng, M. (1959). *Kerschensteiner*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1960a). *F. W. Foerster*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1960b). *Problemi di struttura della pedagogia*. Brescia: La Scuola.

- Laeng, M. (1965). Scienze e educazione nella civiltà contemporanea. In *Educazione e società nel mondo contemporaneo* (pp. 347-372). Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1967). Prefazione all'edizione italiana. In F. Hilker, *Pedagogia comparata. Storia teoria e prassi* (pp. 9-21). Roma: Armando.
- Laeng, M. (1968). *Lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1969). *L'educazione nella civiltà tecnologica*. Roma: Armando.
- Laeng, M. (1971). *Educazione in prospettiva '70*. Roma: Armando.
- Laeng, M. (1973). *Dicionário de pedagogia*, trad. it. di H. Rodrigues. Lisboa: Dom Quixote.
- Laeng, M. (1975). *La scuola oggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (1977). *Esquemas de pedagogia*. Barcelona: Herder.
- Laeng, M. (1978a). *Panorama actual de la pedagogia*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Laeng, M. (1978b<sup>2</sup>). *Lessico pedagogico* (2<sup>a</sup> ed.). Brescia: La Scuola.
- Laeng M. (1979a). *I contemporanei*. Firenze: Giunti Barbera.
- Laeng, M. (1979b). Pedagogia. In *Enciclopedia Italiana*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Laeng, M. (1980). *Educazione alla libertà civile, morale e religiosa*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Laeng, M. (1981). *Educazione matematica e cultura*. Roma: Armando.
- Laeng M. (1984a). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1984b). *L'educazione nella civiltà tecnologica: un bilancio preventivo e consuntivo*. Roma: Armando.
- Laeng, M. (1985a). *Scuola e nuove tecnologie educative* (con A. Nardi & I. Brugnoli, a cura di). Milano: FrancoAngeli.
- Laeng, M. (1985b). *Pedagogia e informatica*. Roma: Armando.
- Laeng, M. (1985c). Multiculturalismo e pace. In G. Milanese (a cura di), *Educazione alla pace*. Atti del 4° Seminario interideologico promosso da Orientamenti pedagogici, Roma, 21-23 settembre 1984 (pp. 326-328). Torino: Società Editrice Internazionale.
- Laeng, M. (a cura di) (1986). Introduzione. *I nuovi programmi della scuola elementare* (pp. 5-21). Firenze: Giunti & Lisciani.
- Laeng, M. (1989). *Elementi e momenti della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (a cura di) (1989-2003). *Enciclopedia pedagogica* (6 Voll.). Brescia: La Scuola.
- Laeng M. (1990). *Atlante della pedagogia* (Vol. I. Le Idee). Napoli: Tecnodid.
- Laeng, M. (Ed.). (1990). *Atlante della pedagogia - 2. Le didattiche*. Napoli: Tecnodid.
- Laeng, M. (1990<sup>2</sup>). *Movimento, gioco e fantasia* (2<sup>a</sup> ed.). Teramo: Giunti Lisciani.
- Laeng M. (1991). *Atlante della pedagogia* (Vol. I. Le didattiche). Napoli: Tecnodid.
- Laeng, M. (1992a). *Pedagogia sperimentale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (1992b). *Educazione alla libertà*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Laeng M. (1992c). *Nuovi lineamenti di pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1992d). *Processi cognitivi e linguaggi nella nuova scuola elementare*. Teramo: Giunti Lisciani.
- Laeng, M. (a cura di) (1992). *Enciclopedia pedagogica* (Vol. 5). Brescia: La Scuola.
- Laeng M. (1993). *Atlante della pedagogia* (Vol. I. I luoghi). Napoli: Tecnodid.
- Laeng, M. (1994). *Enciclopedia pedagogica* (6. Voll.). Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1994a). La formazione del mio pensiero pedagogico. In M. Borrelli (a cura di), *La pedagogia italiana contemporanea* (pp. 229-242). Cosenza: Luigi Pellegrini Editore.
- Laeng, M. (1994b). *La cultura religiosa nell'insegnamento laico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laeng, M. (1995). *Identità e contraddizioni d'Europa*. Roma: Studium.
- Laeng, M. (1997a). *Proposta di un manifesto per una pedagogia strutturalistica neomontessoriana*. Roma: Opera Nazionale Montessori.
- Laeng, M. (1997b). *Apprendisti stregoni*. Torino: Il Segnalibro.
- Laeng, M. (1998a). *Insegnare scienze*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (1998b). *Nuovo lessico pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (2000a). La fine di una illusione? *Kykéion: semestrale di idee in discussione*. 4(Novembre), 153-159.
- Laeng, M. (2000). *Il caso Giappone: educazione e sviluppo nel Paese del Sol Levante* (con H. A. Cavallera, S. Chistolini, K. Maenosomo, Y. Takakuwa, & A. Nigi, C. Tsugiko Sakai). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laeng, M. (2001). *Testimoni di un secolo: Laporta, Agazzi, Borghi. Pedagogia e Vita*, (2), 21-27.
- Laeng, M. (2001a). Il mio itinerario alla pedagogia. *Pedagogia e Vita*, (3), 48-56.
- Laeng, M. (2001b). *Unità della cultura e costruzione di concetti scientifici*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laeng, M. (2001c). Un dibattito sulle nuove tecnologie. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, 60(3/4), 147-150.

- Laeng, M. (2002a). Il tempo in educazione. «Durée réelle» e «Sein und Zeit». *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau: trimestrale di cultura pedagogica*, 60(3/4), 131-136.
- Laeng, M. (2002). *Apprendimento e insegnamento*. In *Evaluation: studi in onore di Aldo Visalberghi* (pp. 161-181). Caltanissetta: Sciascia.
- Laeng, M. (2003). *Scienze, filosofia, religione. L'enigma nello specchio*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M. (2003). Tradizione e innovazione nella riforma della scuola. *Kykéion*, 9, 51-56.
- Laeng, M. (2004). Villa Falconieri periferia del sapere. *Pedagogia e Vita*, 3.
- Laeng, M. (2008). *Memoria e fantasia*. *Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau*, 66(1/4), 1-5. <https://doi.org/10.1400/100865>
- Laeng, M. (2020). *I gradini dell'ascesa. La vita e l'uomo*. Brescia: Scholè.
- Laeng, M., & Ballanti, G. (2000). *Pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Laeng, M., Moppi, A. di Giammatteo, G., Calzavara, E., Celli, E., & Galliani, L. (1980). *Sussidi audiovisivi e scuola*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maracchia, S. (2004). Mauro Laeng, un amico della matematica. *Periodico di Matematiche*, 69-70. <https://www.mat-media.it/wp-content/uploads/2022/08/maracchiadef.pdf>
- Mariani, A. (2003). La pedagogia come sapere aperto. Intervista a Mauro Laeng. *Studi sulla Formazione*, 2, 183-190.
- Nuzzaci, A. (2001). *I Musei pedagogici*. Roma: Kappa.
- Redazione (2004). In ricordo di Giuseppe Flores d'Arcais e di Mauro Laeng. *Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione*. 8(16), 95-97. id: 2193052
- Say, J. B. (1817). *Petit volume contenant quelques aperçus des hommes et de la société*. Paris: Deterville.

## Postfazione

Arianna Morini, Elif Gulbay

Ci è stata affidata una responsabilità importante: non soltanto accompagnare i lettori oltre il testo, ma immaginare cosa possa essere consegnato a chi oggi è impegnato nella ricerca educativa. Ci assumiamo dunque questa responsabilità sfidante con impegno e con cura.

La SIRD ha rappresentato, per entrambe, un luogo fondamentale di formazione scientifica e umana sin dagli anni del dottorato. Nel tempo, la Società ci ha progressivamente accolte in diversi spazi di partecipazione e di lavoro condiviso: dapprima nel Comitato Organizzativo del Seminario *La ricerca nelle scuole di dottorato in Italia dottorandi e docenti a confronto*, successivamente affidandoci la direzione del Comitato Editoriale della Collana dei *Quaderni del Dottorato* e, infine, coinvolgendoci nel Comitato Scientifico del Seminario. Questo percorso ci ha offerto un osservatorio privilegiato sul modo in cui le idee prendono forma, si sviluppano, si trasformano e attraversano fasi di ridefinizione. È grazie a questa esperienza proponiamo la postfazione con uno sguardo partecipe.

Conosciamo il lavoro paziente che precede l'individuazione dei Maestri chiamati, anno dopo anno, a dialogare con le nuove generazioni di ricercatrici e ricercatori. Un lavoro fatto di confronto e riflessione attorno a una domanda: chi, in quel determinato momento storico e culturale, avrebbe potuto rispondere, attraverso il dialogo con i propri Allievi, ai bisogni formativi emergenti? Da questo esercizio prendeva forma la scelta di figure in grado non soltanto di interpretare il presente, ma anche di costruire uno spazio autenticamente intergenerazionale di trasmissione e rielaborazione dei saperi.

Chi ha letto questo volume è chiamato ad interfacciarsi con le rapide trasformazioni che caratterizzano la società contemporanea. Le tecnologie digitali e l'intelligenza artificiale stanno modificando i modi di apprendere, insegnare, comunicare e generare conoscenza; le disuguaglianze educative continuano a ridefinirsi dentro nuovi scenari sociali e culturali; le istituzioni formative operano in contesti definiti volatili, incerti, complessi e ambigui. Il potenziale disorientamento del nostro tempo può essere affrontato anche rileggendo le testimonianze dei Maestri raccolte nel volume: Visalberghi, Gattullo, Calonghi, Lumbelli, Corda Costa, Becchi, De Bartolomeis, Bruner e Laeng. Persone di studio spesso animate da inquietudine intellettuale, da spirito critico, da disponibilità al confronto ma anche dalla libertà del dissenso.

La continuità con il passato e la conoscenza della tradizione scientifica sono elementi importanti che consentono la costruzione condivisa di orizzonti culturali e democratici. In questo senso il volume si propone di restituire con forza una determinata idea di comunità accademica: una comunità costruita sulla cooperazione e sulla cura delle condizioni che rendono possibile la ricerca educativa. Quando il lavoro scientifico rischia di essere oscurato da logiche competitive, frammentazioni disciplinari e accelerazioni produttivistiche, la lettura di queste pagine può ricordarci che la qualità della ricerca dipende anche dalla qualità delle relazioni scientifiche che la supportano. Per i giovani non si tratta solo di custodire il patrimonio scientifico, di maturare consapevolezza storica, ma anche di spingersi verso l'innovazione, avendo il coraggio di "salire sulle spalle dei giganti".

Se queste pagine riusciranno a stimolare nuove domande, nuovi percorsi di ricerca e nuove forme di collaborazione scientifica, allora avranno raggiunto il loro obiettivo più autentico.