

Salvatore Colazzo

Il sapere pedagogico. Temi e piste di ricerca

Intervista a Nicola Paparella

D - Quali sono stati i tuoi studi?

R - Se debbo indicare dei punti di partenza non posso non ricordare i maestri. Il punto di partenza è lì. Intanto Gino Corallo, che rimaneva e rimane un maestro, pur quando si avverte la necessità di andare un po' oltre a quella che era la sua frontiera filosofica. In qualche modo mi affascinava e mi turbava il suo metodo e più ancora il suo modo d'esser maestro. Per ogni pagina che si andava a studiare pretendeva una schematizzazione, una classificazione, la ricerca delle categorie concettuali, la definizione delle fonti. Tutto questo in un'epoca in cui non c'era il computer e quindi andava fatto tutto a mano. I foglietti di appunti erano la trasgressione che mi concedevo rispetto alle sue prescrizioni, poiché il maestro avrebbe preferito e voluto sempre e soltanto le schede. Quando giro tra le mie carte trovo ancora oggi delle schede; schede bibliografiche e, il più delle volte, schede di contenuto. Sono soltanto un segno, la traccia di un'eredità.

Insieme a Gino Corallo debbo ricordare Gaetano Santomauro, al quale mi sento molto legato. Gaetano Santomauro è stato per me davvero un maestro. Io seguivo le sue lezioni che erano sempre molto semplici, ma anche piene di fascino. Nell'eloquio Santomauro era seduttivo, e però impegnava a pensare e a ragionare. Quando poi lo si andava a leggere era un tutt'altra cosa. Soprattutto per lo stile: aveva periodi, formalmente impeccabili, ma lunghi trenta righe, una vera esagerazione. Era complicato quando scriveva, apriva continuamente delle parentesi, delle incidentali, in cui riversava tutta la sua cultura, che era prevalentemente di provenienza tedesca, la sociologia del XX secolo, con una forte presenza dell'esistenzialismo tedesco. Da lui ho preso la propensione allo scavo ermeneutico. Quando, verso la fine del corso di studio, maturai un'idea della tesi, mi venne spontaneo pensare a G. Santomauro. Il problema che mi appassionava era la questione epistemologica della sperimentazione in pedagogia. Non mi ci volle molto per capire che per compiere il mio percorso di ricerca, tra i due miei maestri, mi avrebbe giovato seguire G. Santomauro.

Ambedue avevano partecipato al terzo Convegno di Scholé, dove si era discusso di sperimentazione¹. A quel Congresso parteciparono pure personaggi come Buyse, Plancke ed altri di prima grandezza per la storia della pedagogia sperimentale.

Scholé era agli inizi, non raccoglieva grandi numeri. Ma tra quelle poche persone che parteciparono a quel Convegno, c'erano stati tanto Gino Corallo quanto Gaetano Santomauro. Mi resi conto, leggendo i loro interventi, che la mia strada poteva essere uno sviluppo del discorso di Santomauro piuttosto che di Corallo. Anche se - devo dire - per altri aspetti mi sentivo vicino a Corallo, ad esempio mi intrigava moltissimo il suo continuo recupero, in chiave moderna, del tomismo e della cultura classica. Ma sentivo che bisognava andare oltre, e Santomauro poteva essere utile allo scopo. D'altro canto avevo fatto delle letture, che mi spingevano a superare le prospettive indicate da Corallo. Mi ero imbattuto nella scienza contemporanea, avevo conosciuto il principio di indeterminazione di Heisenberg, avevo letto libri sugli sviluppi più recenti della fisica, quindi avevo ansia di novità. Tra le letture di quel periodo mi ricordo che mi aveva particolarmente colpito la Introduzione ad un'opera in più volumi della Utet, dedicata alla fisica, di Eligio Perucca, accademico dei Lincei, Rettore del Politecnico di Torino. Allora non potevo sapere che Eligio Perucca era lo zio di colei che sarebbe diventata mia moglie. In quell'introduzione avevo trovato alcune cose molto interessanti per la mia tesi.

Ecco, da questo insieme di spunti, di suggestioni, di letture, nasce in me l'interesse per la sperimentazione.

D - Tu hai dedicato dei brevi studi a Corallo e a Santomauro.

R - Dei brevi flash

D- Delle schede interessanti, poiché proprio per la loro brevità devono portare a sintesi il loro pensiero. Quello che io vorrei chiederti è: cosa rimane oggi dell'uno e dell'altro, del razionalismo del primo e dell'inquietudine dell'altro? C'è qualcosa nei loro scritti che potremmo suggerire all'attenzione dei nostri allievi?

R - Dal punto di vista del metodo rimane parecchio, sia dell'uno che dell'altro. E poi anche dal punto di vista dell'esempio. Per loro, il pedagogista era un maestro di ricerca pedagogica, che mette in discussione la propria persona, la propria identità umana e professionale con gli allievi. Si trattava di persone che sapevano fare scuola. Questa è l'eredità più grande che essi hanno lasciato, direi. Sono stati due grandi maestri. Purtroppo Santomauro ci ha lasciato troppo precocemente: immagino che fra le sue carte vi fossero germi che avrebbero meritato d'essere portati a compimento. Non so dove siano andate a finire alcune carte che io ho avuto modo di vedere, a margine di un esame.

Né so se mai alcuno, indagando quelle carte, può avere avuto gli stessi stimoli che potevano offrire al suo Autore. Sta di fatto che Santomauro ha aperto una strada straordinaria, quella della pedagogia impegnata, dell'aggancio della pedagogia - non solo dell'educazione -, della pedagogia ai problemi del tempo, alla politica, alla dimensione sociale, che è qualcosa ancora da scoprire, da precisare, da approfondire. Ci sono stati molti studiosi che hanno detto delle cose in questa direzione,

anche molto autorevoli, però c'è ancora molto da fare.

D - Dicevi di questa tua scoperta dei problemi epistemologici.

R - Questi miei interessi un po' l'ho ereditati da Santomauro, ma qualcosa debbo pure a Corallo alla sua metodologia della ricerca. L'uno e l'altro erano abbastanza attenti al rigore della forma nell'indagine scientifica, che poi è anche questione di rigore di pensiero e si traduce pertanto in garanzia di scientificità. Ovviamente i miei studi epistemologici successivamente sono andati evolvendo e al discorso epistemologico, di tanto in tanto, ho riservato alcune attenzioni. Non mi sono fermato alla tesi di laurea, tant'è che quella tesi, per quanto sia stato più volte sollecitato a riguardarla per una pubblicazione, è rimasta negli scaffali. Ciò perché nel frattempo il mio lavoro era andato innanzi, la mia ricerca aveva modificato le sue coordinate. Oggi si parla molto di epistemologia; ma a volte la parola epistemologia è una sorta di *excusatio non petita*, cioè si dice che si presta attenzione epistemologica in un certo contesto quasi a voler mettere le mani innanzi, a occultare l'esistenza di qualche disagio epistemologico. L'epistemologia nasce da una sensibilità che viene a germogliare dall'esercizio razionale del lavoro scientifico. A forza di lavorare in maniera corretta e con scrupolo vien fuori una certa sensibilità, per cui certe cose si fanno o non si fanno, si dicono o non si dicono, si scrivono o non si scrivono.

Dal momento che la tua domanda mi spinge a ripensare la genesi dei miei interessi, forse è interessante che io dica due parole a proposito del servizio militare. Non volli rinviare la leva. Per una serie di vicende (che forse sarebbe interessante raccontare) mi capitò di fare l'ufficiale di complemento in artiglieria contraerea pesante, in un contesto in cui i miei colleghi erano prevalentemente ingegneri, fisici, matematici o, almeno, periti elettronici. Eravamo in due soltanto quelli provenienti da studi umanistici. Mi ritrovai nella condizione di dover studiare molto per mettermi alla pari con gli altri. E studiai anche balistica; nacque proprio lì l'interesse per la cibernetica, che dividevo con il fratello di un mio caro compagno, che mi piace sempre ricordare, un ragazzo tetraparetico spastico, Luciano Carlà. Questi aveva un fratello più grande, colonnello dell'esercito, che lavorava all'Istituto Geografico Militare. Era stato il primo a scrivere in Italia un dizionarietto di cibernetica per conto dell'editore Armando, se ricordo bene².

La cibernetica è il prodotto spurio, secondario, di una ricerca militare, che vedeva come principale interprete Norbert Wiener. Wiener aveva sviluppato la nozione di *feedback*, mentre lavorava a un progetto bellico per la soluzione dei problemi del tiro contraereo.

Era un'idea del tutto nuova; ricca di possibili ricadute. Mi ci avvicinai nel periodo del servizio militare.

E così, anche gli studi e le esperienze compiute in quella speciale stagione, divennero elemento costitutivo della mia formazione.

Poi debbo ricordare Angela, che sarebbe diventata mia moglie, e che andò a

studiare alla Scuola di Specializzazione diretta dalla prof. A. Massucco Costa, a Torino. In quella scuola ella incontrò il prof. Rondelli, uno studioso che utilizzava il modello cibernetico per spiegare il funzionamento del sistema nervoso umano. Nasce così uno dei primi saggi di mia moglie, ed un ulteriore forte sostegno a quelli che ormai erano dei chiari temi di interesse per me. Anzi, debbo dire, che proprio nella frequentazione di quegli ambienti, si sviluppa la mia attenzione per il cervello umano. Un mio lavoro giovanile fu la traduzione italiana di Chauchard sul cervello umano³.

Tutti questi sono i tasselli di una preparazione di base, iniziale, che si rivolge alla filosofia, attinge all'esistenzialismo tedesco - i miei primi lavori in università sono di tipo filosofico e si collocano nell'ambito dell'esistenzialismo -, alla psicologia, alla neurofisiologia e sviluppa ragionamenti soprattutto di tipo metodologico.

D - Nella tua bibliografia c'è un testo che congiunge le parole epistemologia e cibernetica⁴.

R - È la traduzione di un volume del Centro di Epistemologia Genetica di Ginevra, fondato e diretto da Piaget, e poi successivamente da Cellerier. Anche lì il discorso metodologico ed epistemologico è fondamentale. Vi si affronta la questione formale del rapporto fra soggetto ed ambiente, che poi torna frequentemente nel mio discorso.

D - Mi interessa approfondire il tuo impegno da educatore, che ha segnato, sin dall'inizio della tua cinquantennale carriera nelle istituzioni scolastiche, la tua attività. Da studioso sei interessato a confrontarti con la concretezza dei fatti, ma i fatti per un pedagogista sono principalmente la relazione educativa, la didattica, l'apprendimento quale derivato dell'azione d'insegnamento, gli ambienti d'apprendimento...

R - Come educatore scolastico, all'inizio della mia carriera, ho trasferito le mie attenzioni teoriche e metodologiche in un contesto - si direbbe oggi - di didattica speciale, allora si preferiva la parola ortopedagogia. In particolar modo mi interessavano problemi come l'educazione linguistica in soggetti balbuzienti. Mi riferisco a soggetti concreti, a persone che per me hanno un nome e un cognome, un volto, che mi evocano storie di vita, ben precise. Mi interessava capire la correlazione tra disturbo del linguaggio e disturbo motorio, la possibilità di intervenire sull'uno lavorando sull'altro; così pure mi interessava approfondire il tema del corretto insegnamento della lettura e della scrittura, che è qualcosa che bisognerebbe tornare a considerare perché dopo anni in cui sembrava che questo fosse il problema principale della scuola elementare, oggi il tema della lettura e della scrittura sembra essere passato in secondo piano. Ricordo del fascino esercitato su di me dalla lettura di Lambruschini, che sotto questo aspetto segnala una novità importante, quella di un metodo globale *ante litteram*, che, rivisitato e corretto, avrebbe ancora oggi

molte cose da suggerire. Mi interessavano pure altre questioni collegate alla motricità fine, all'uso intelligente della motricità rispetto alla capacità di elaborare un linguaggio ben articolato e strutturato, sia dal punto di vista del linguaggio verbale che dal punto di vista del linguaggio grafico, espressivo. Questi i miei interessi prevalenti, successivamente (ma già da assistente universitario) vedrò alcune questioni legate all'area emotivo-affettiva. Comunque, agli inizi, la mia attenzione era principalmente rivolta agli aspetti della coordinazione visivo-motoria, della motricità e del linguaggio.

D - L'atteggiamento sperimentale, in questo, come è recuperato?

R - La sperimentazione in questo caso diventava soprattutto esperienza. Esperienza, però, monitorata, quindi con degli indicatori che venivano poi seguiti passo dopo passo, lungo il tempo, e che permettevano di stimare i successi o gli insuccessi. Con quella cautela che veniva suggerita da Buyse, che usava dire: attenzione poiché i bambini degli altri non sono porcellini d'India. Quindi non c'era da fare una sperimentazione in corpore vili, se non partendo da premesse teoricamente credibili e sostenibili. In quel periodo, la mia era ancora una sperimentazione a maglie larghe, per così dire. Una sperimentazione più impegnativa e meglio formalizzata mi vedrà impegnato poco più tardi. Dobbiamo spostarci di qualche anno perché venga fuori dal punto di vista istituzionale la mia proposta di un prolungamento della scuola magistrale. La scuola magistrale in Italia aveva durata appena triennale e fra una montagna di difficoltà riuscii a far varare una sperimentazione (nel senso tecnico della parola) per portare a cinque anni questo percorso. Perché sperimentazione? Qualcuno potrebbe dire: se aggiungiamo un biennio è chiaro che cinque anni producono migliori risultati che tre. In realtà noi (dico noi perché imbarcai in quest'avventura anche mia moglie e poi alcuni altri amici) individuammo alcuni indicatori che servivano a stimare quelli che allora definimmo "tratti di personalità magistrale", tant'è che tirammo fuori persino una sorta di reattivo che chiamammo TPM. Si trattava di porre questa ipotesi: la personalità magistrale ha bisogno di essere curata con dei messaggi specifici in un arco di età che va dai sedici ai diciott'anni, quell'età che in psicologia dell'età evolutiva viene a caratterizzarsi soprattutto per compiti di sviluppo di tipo relazionale. Dopo si possono ottenere gli stessi risultati, ma con un maggiore dispendio di energie. Volevamo segnalare, con la nostra sperimentazione, al legislatore: attenzione, queste attitudini, queste disponibilità vanno curate in termini di proposta didattica specifica a una determinata età. Questo giustificava allora, e giustifica oggi, un indirizzo pedagogico negli studi della secondaria. Diversi anni più tardi, altri Autori hanno sostenuto la stessa tesi. Voglio ricordarne, fra tutti, uno: Elio Damiano. Nel momento in cui il giovane realizza questo compito di sviluppo, ribadisco: quello della relazionalità, fornirgli degli stimoli culturali specifici, significa rispondere nel modo più efficace a certe esigenze specifiche poste dai suoi compiti di sviluppo. Non è detto che gli

stessi risultati non si possano ottenere se una persona comincia gli studi pedagogici a quarant'anni, ma certamente non è questo il momento ideale; e quindi lo sforzo sarà sicuramente maggiore. Questa fu la sperimentazione di tipo istituzionale che andò avanti per diversi anni, con risultati eccellenti. All'inizio furono soltanto quattro scuole, una a Brescia, l'altra a Benevento, l'altra ancora ad Ancona e infine l'ultima a Solarino, un piccolo centro in provincia di Siracusa. Successivamente questa sperimentazione vide l'adesione di un numero più ampio di Scuole e dopo i primi cinque anni noi cessammo di monitorarla. Il Ministero, raccogliendo in qualche modo il risultato della sperimentazione, autonomamente decise di estendere il percorso delle scuole magistrali da tre a cinque anni.

Invece per sperimentazioni di più contenuta rilevanza temporale, l'occasione mi fu offerta dalla collaborazione con la Federazione delle Scuole Materne di Trento, il cui direttore era allora un giovane dinamico, dottore di pedagogia, oggi mio collega, Gino Dalle Fratte. La FISM godeva di una particolare condizione di autonomia e di favore istituzionale nel rapporto con la Provincia Autonoma di Trento, e, da qui, anche di una particolare condizione economica, senza della quale evidentemente le cose che abbiamo fatto non sarebbero state pensabili. Aveva pensato quindi di mettere su diversi gruppi di ricerca, alcuni anche abbastanza vivaci. Io entrai subito in uno di questi gruppi di ricerca, ne ebbi la responsabilità, che condivisi, all'inizio, con un altro illustrissimo cultore di pedagogia dell'infanzia, che mi piace ricordare, Mario Cattaneo, allora direttore del CPI, Centro Pedagogia dell'Infanzia presso l'Editrice La Scuola di Brescia. Successivamente continuai le sperimentazioni a Trento in maniera autonoma. In quel contesto realizzai delle sperimentazioni anche piuttosto ardite. Sperimentare nell'ambito pedagogico comporta delle difficoltà enormi. Molto spesso queste difficoltà vengono evitate (occultate) scendendo giù di registro: dal discorso pedagogico si scende a quello didattico, e quindi gli indicatori vengono presi non sul versante dei fatti educativi, ma sul versante delle espressioni didattiche, del gesto didattico. A Trento la prima sperimentazione che tentai fu quella relativa all'efficacia educativa di alcune procedure per l'educazione religiosa nel bambino.

Ora, se ci si addentra nella tematica dell'educazione religiosa per fare della sperimentazione, la prima cosa che si nota è che in letteratura non si trovano indicatori efficaci, al più si trovano degli indicatori di tipo didattico. Questo vale per l'educazione religiosa e per tutto il comparto dei fatti educativi: è più facile trovare indicatori didattici, poiché il gesto osservabile è sicuramente didattico, come è osservabile la risposta comportamentale del bambino al gesto didattico. E questo può avere senso e rilievo; se però vogliamo indagare la valenza educativa, la strada da seguire è un'altra. Se quello che ci interessa è l'orientamento comportamentale del bambino, bisogna andare al di là del gesto didattico e al di là della traccia comportamentale. A Trento fui costretto ad affrontare questo problema. E la soluzione fu la realizzazione di un reattivo per la misura dell'efficacia religiosa: tirai fuori

delle favolette da completare⁵, con tutto un meccanismo di valutazione che è estremamente interessante. Un'ispirazione sottostante a questo strumento, chi abbia una qualche dimestichezza con certi strumenti può facilmente rinvenirla nelle favole della Düss⁶, la quale aveva ideato delle piccole storie in cui un protagonista si trova in una situazione determinata, al bambino è chiesto di completare quella situazione. Il modo in cui il bambino fa evolvere la storia, ci dice molte cose di lui e del suo orientamento comportamentale. Si tratta soltanto di un accostamento, poiché il meccanismo del reattivo da me pensato è totalmente diverso da quello escogitato da L. Düss, ha altri obiettivi, altre intenzioni.

Più tardi ho fatto una sperimentazione da brividi presso l'IRRSAE di Puglia; la volle la carissima Luisa Santelli Beccegato. Adesso forse non è il caso di starla a raccontare, ma comunque la situazione e il problema erano tali per cui non si poteva che adottare due opzioni: o rinunciare e non far niente oppure fare quella che si chiama una "sperimentazione storica". Lì per lì tentai di sottrarmi al compito e poi, dinnanzi alle insistenze di Luisa Santelli, accettai la sfida, perché, pensai, quando mai potrò avere un'altra possibilità di fare una sperimentazione di tipo storico? La sperimentazione di tipo storico (per chi non è addetto ai lavori) è quella per cui non potendo disporre oggi delle variabili di contesto della situazione sperimentale le si vanno a recuperare all'interno di una situazione passata, per andare a vedere come quelle variabili abbiano di fatto agito. Questo tipo di ricerca, dal punto di vista metodologico, è molto complessa e molto difficile: è necessario essere rigorosissimi. Quella da me impostata aveva a che fare con aspetti docimologici, ma non solo, implicava anche un interesse politico, testimoniava il mio bisogno di una presa sul campo, di un coinvolgimento molto simile a quello richiesto proprio da una pedagogia impegnata. E quindi tornava – nello sfondo – la sollecitazione di Gaetano Santomauro.

D - Tu hai seguito le vicende della pedagogia sperimentale in Italia molto da vicino. Dovendo ricostruirne in qualche modo la storia disegnando l'arco temporale per il quale da una timida istanza via via si è strutturata in un settore scientifico con una propria specificità, quali nomi consideri particolarmente significativi, quali episodi ti viene da sottolineare?

R - La ricostruzione storica di una vicenda complessa è sempre un'operazione ad alto rischio, ma accetto la provocazione e mi assumo il rischio. Debbo dire che noi avevamo in Italia agli inizi del Novecento un centro di ricerca sperimentale in pedagogia a Napoli, lo aveva promosso un professore di nome Colozza⁷ - bisognerebbe produrre qualche studio su di lui, e non soltanto su di lui -, poi tutte le vicende legate all'idealismo gentiliano, alla filosofia di B. Croce, al fascismo, ecc. impediscono a questi vivai di produrre frutti, e in Italia la pedagogia sperimentale sembra scomparire oppure viene coltivata ... fuori dall'Italia, nel Pontificio Ateneo Salesiano, con dei nomi anche prestigiosissimi, noti a livello mondiale. Mi riferisco

ad esempio a Titone, a Braido, ma anche, in tempi a noi più vicini, a Calonghi. Se noi guardiamo la vicenda del Pontificio Ateneo Salesiano - per inciso dirò che il mio maestro, del quale abbiamo parlato inizialmente, Gino Corallo, era anch'egli salesiano, e quindi aveva respirato questa cultura; oltre tutto lui aveva approfondito i suoi studi negli Stati Uniti - constatiamo come vengano fuori fondamentalmente due linee fondamentali: una che punta agli aspetti valoriali - tende cioè a mettere sotto vetrino il fatto educativo nelle sue coordinate fondamentali che sono quelle valoriali, con tutte le difficoltà del caso - e l'altra invece punta al riflesso didattico, comportamentalmente più facilmente osservabile e quindi misurabile. Già Calonghi sente molto il fascino di questa seconda prospettiva. Dal momento che su questo versante c'era la possibilità di approfondire meglio le questioni tecniche e di documentare meglio gli aspetti procedurali (e quindi tutti i problemi, anche epistemologici, relativi alla misura, ad esempio, ma soprattutto i numerosi problemi tecnico-procedurali) viene fuori un percorso che poi trova una sua linea, che consente ad altri di accostarsi, pur provenendo da matrici culturali diverse. Voglio pensare, a questo proposito, alla Lumbelli ovvero a Verrecchi, ma anche ad altri nomi che qui si potrebbero citare, tutti attenti all'analisi quantitativa, e cioè alla dimensione della osservabilità del comportamento, che in un'indagine di tipo sperimentale è fondamentale. Ma l'altra prospettiva, che accosta di più allo specifico della sperimentazione pedagogica, si interessa maggiormente della rilevazione delle dimensioni valoriali. Ovviamente si tratta di schematizzazioni. Non c'è pedagogista affezionato ai metodi quantitativi che non adoperi anche le metodologie qualitative. E viceversa.

Se noi diciamo incidenza delle dimensioni valoriali non intendiamo rinunciare né all'osservazione rigorosa né alla misura. Si tratta di trovare indicatori diversi e accettare la sfida della difficoltà. Inutilmente ci si è intrattenuti in un dibattito, a volte sterile, fra metodi quantitativi e metodi qualitativi. Gli uni hanno una loro giustificabilità tanto quanto gli altri: a seconda dei casi, vanno bene gli uni e vanno bene gli altri; dobbiamo semplicemente evitare ricorrere agli uni quando abbiamo difficoltà con gli altri e viceversa, perché gli strumenti valgono non per il fatto d'essere quantitativi o qualitativi, ma se adoperati correttamente. Vale sempre il rigore epistemologico, metodologico, procedurale, tecnico. Penso che se in Italia abbiamo fatto una serie di indagini pregevoli sotto il punto di vista del rigore procedurale con esiti apprezzabili rispetto al vantaggio conoscitivo, ciò non ci esime dal tentare di fare un passo ulteriore, che è quello di chiederci quale possa essere l'apporto della pedagogia sperimentale agli aspetti di rilevanza qualitativa, etica. Se non crediamo che questa sia un'istanza valida, allora vuol dire che lasciamo ad altri specialisti il compito di trattare di valori. In ambito sociologico - va riconosciuto - vengono fuori delle indagini sui valori dei giovani che sono di grande rilievo sia per i risultati sia per le metodiche. Non vedo perché il pedagogista non debba lavorare anche in questi comparti. L'orientamento comportamentale è sem-

pre un orientamento di tipo valoriale, sia in età evolutiva che in età adulta. Il comportamento o è mosso da interesse o è motivato da un valore. Secondo me è oggi indispensabile che la pedagogia sperimentale continui a lavorare sull'incidenza dei valori, anche se, va riconosciuto, abbisogna di supporti economici, che non sempre riesce a trovare.

D - Non trovi che su questo tema dei valori pesino gli esiti del dibattito sviluppatosi negli anni Ottanta del secolo scorso, che vide un certo ostracismo verso tematiche rivolte ad esplorare l'incidenza dei valori nei processi di apprendimento?

R - Effettivamente in quegli anni ci fu un dibattito, anche aspro, ma sia in ambito cattolico che in ambito laico vi fu chi contribuì a sviluppare la problematica, al di là delle sterili polemiche. Oggi bisogna riprendere quei temi e svilupparli alla luce delle nuove sensibilità che i tempi hanno fatto emergere.

D - Ritieni che si sia abdicato all'impegno di riflettere su questi temi?

R - Sì, senz'altro. Ogni tanto il richiamo ai valori ritorna, ma sembra la predica del sabato sera quando si deve mettere qualche toppa a crepe di tipo politico. Quando la politica fallisce, allora si invocano i valori; ma è un'invocazione che non giova molto: i valori vanno costruiti, e vanno costruiti con progetti educativi, con progetti di educazione sociale, intendo dire con compiti gestiti dalle istituzioni, come responsabilità nella organizzazione della città. E qui vorrei richiamare una mia vecchia idea che non ho mai potuto approfondire quanto sarebbe stato necessario, e che perciò insegno a qualche giovane studioso che volesse farne oggetto di ricerca: dovremmo costruire un piano regolatore della qualità della vita nella città, così come si costruiscono i piani regolatori per disegnare le piazze, le strade, le scuole, i nuovi insediamenti ... dovremmo poter disegnare una mappa della città in cui vengano fuori i bisogni, le sofferenze, le speranze, le possibilità della condivisione, della partecipazione, e quindi anche le strutture che tutto questo possono facilitare. La qualità della vita non può essere un'etichetta che emerga alla fine di un check up o di un processo di riscontro del tipo ISO 9000, dev'essere un qualcosa che si costruisce su un progetto sociale (che poi trova riscontri in ciascun progetto personale). Noi si fa presto a gridare "al lupo al lupo" o gridare allo scandalo... oggi ci preoccupiamo, ad esempio, di problemi come quello degli immigrati; mi piacerebbe che ogni tanto qualcuno si domandasse come arrivano in Italia le ballerine dei locali notturni, se quelle sono clandestine... e non vado innanzi nella esemplificazione. Perché quel che voglio dire è che si deve tener conto della complessità e dell'intero quadro sistemico. La qualità della vita non può essere un fatto episodico, è l'esito di una impostazione sistemica della convivenza civile. Ciò va riscoperto in diversi contesti, uno dei contesti fondamentali a cui mi sono avvicinato negli ultimi anni, assieme all'educazione degli adulti, è quello della pedagogia politica, ossia la pedagogia che si interroga sui problemi della convivenza nella

città, si interroga sul destino dell'uomo nella città, si interroga sul destino dell'uomo nella storia. Sono contesti che richiedono grande determinazione, ma anche grande disponibilità allo studio, poiché la letteratura straniera su tali argomenti è vasta; molto meno quella italiana.

D - Per questa via ritorna il tema della pedagogia in quanto impegno rispetto ad un tempo che prospetta una serie di emergenze educative.

R - Siamo in un'*emergenza educativa*. Lo diciamo oggi con questa espressione, resa famosa dall'intervento del pontefice⁸, ma anche in precedenza con altre espressioni lo si era detto. A me era scappato di usare un'espressione: "il coraggio educativo". Noi forse ci troviamo in un'emergenza educativa anche perché ad un certo punto è venuto meno il coraggio di educare. Siamo usciti da una stagione nella quale l'adulto educatore - fosse egli genitore o insegnante - aveva fatto un grosso esercizio di inibizione, socialmente indotta: non bisognava dire, non bisognava proporre, non bisognava interferire nello sviluppo del bambino, bisogna mantenersi dietro le quinte. Quest'atteggiamento era il risultato di una lezione mal digerita del non-direttivismo. Il non-direttivismo è una cosa seria, ma se lo si orecchia soltanto, diventa deleterio. Bisogna tornare quindi ad avere il coraggio di educare. L'educazione è sempre un'azione positiva, essa non può sottrarsi al compito di un intervento positivo: non basta togliere i sassi dalla strada di Emilio, bisogna potergli indicare una strada, fare una proposta, condurre, prospettare. Certo, senza essere direttivi, ma essendo propositivi.

Non essere direttivi non vuol dire rinunciare all'azione educativa. Bellissimo trovo, a proposito, un episodio raccontato da Margareth Mead⁹, la quale era andata visitare una scuola assieme ad altri suoi colleghi. Le presentano una bambina che stava disegnando ed era molto compresa nel suo fare. Le si avvicinano e uno dei visitatori le rivolge la parola, ma la bambina si mette a piangere. Cercano di capire perché, e la bambina risponde loro: che vale essere considerata la bambina più brava della scuola, se poi nessuno dei miei docenti mi dice se ho sbagliato e dove ho sbagliato. Ecco, l'azione educativa deve indicare un modello, il quale non sarà tanto rigido da configurarsi come una gabbia.

Poi in pedagogia c'è anche il fatto che il modello non può che darsi come incarnato, cioè sotto forma di esempio proposto dall'educatore medesimo. C'è sempre un coinvolgimento personale; il pedagogista e l'educatore non vanno mai in ferie, sono sempre in pieno esercizio, in quanto sono per quello che fanno e per quello che dicono e sono sempre esposti all'altrui osservazione, e quindi nella possibilità d'essere censurati. Ma questo è il mestiere (o se si vuole la missione) di chi si occupa di educazione.

Siamo in un'emergenza educativa poiché a livello individuale, ma anche a livello di istituzioni, si viene meno al coraggio di educare, cioè non si percepisce l'educare come un fatto sociale.

D - Crisi della politica ed emergenza educativa, quindi, sono le due facce di una medesima realtà

R - Certo, dove stanno più le scuole di politica che hanno caratterizzato gli anni della nostra gioventù? Forse andrebbero ricostruite. La vita dei partiti si è isterilita; l'associazionismo quasi non esiste. Negli anni passati si discuteva molto del pericolo che la partecipazione espressa dalla vita associativa potesse venire progressivamente meno. Oggi non se ne discute più, per il semplice fatto che l'associazionismo è praticamente scomparso. Oggi al posto delle associazioni esistono gruppi, nuclei, bande che si costruiscono e si disperdono con la velocità dei temporali estivi.

D - Passiamo ad un altro argomento: parliamo dello statuto della pedagogia in riferimento ai rapporti con le altre discipline. In tutto questo nostro discorrere abbiamo intuito il commercio della pedagogia con altri domini e altre pratiche scientifiche, con la statistica ad esempio, con la sociologia, con la psicologia. Qual è il tuo punto di vista a proposito? Lo possiamo intuire, ma ci piacerebbe che tu lo esplicitassi.

R - La pedagogia è destinata a confrontarsi con le altre scienze. Quando c'è questo confronto il grosso rischio è che si perdano i confini. E' un rischio permanente. Guai però a rinunciarvi, temendo questo pericolo di contaminazione.

Un criterio può forse essere utile per non perdere la rotta. Il pedagogista è colui il quale insegna all'educatore a mettere le mani in pasta. Non è sufficiente ragionare, perché il ragionare del pedagogista è sempre un ragionare su un fatto che avviene e che dev'essere gestito: il fatto educativo. In pedagogia i discorsi meramente descrittivi, classificatori, sono sostanzialmente inutili se non si configurano semplicemente come preparatori di una qualche teoria che possa giovare come orientamento nell'azione dell'educatore. Il pedagogista lavora per fissare criteri, che offre all'educatore. Si tratta quindi di criteri non di tipo politico, ma di criteri che invocano la persona. Anche lo psicologo interviene e ha che fare con la persona, ma è diversa l'intenzione. Lo psicologo mira a ri-costruire l'identità, il pedagogista, con l'educatore, mira ad edificarla. Meglio: l'educatore aiuta la persona a edificare la propria identità. Se c'è questo stiamo nell'educazione, diversamente stiamo facendo qualcos'altro: stiamo svolgendo un'indagine sociologica o una rilevazione etnografica o una inchiesta giornalistica, certo non stiamo facendo pedagogia. Queste altre cose, poi, sono tutte cose che la pedagogia può utilizzare, ma essa deve indicare la via, ritrovare quel fatto specifico - educazione - che si svolge qui ed ora, con delle persone effettive in contesti reali. Dobbiamo costruire lo spazio della quotidianità in una prospettiva di lunga durata (o anche della perennità). Questo non può che rendere il lavoro del pedagogista entusiasmante. Quando la pedagogia si confronta con gli altri domini del sapere corre il rischio di logorare la linea di confine che le dà l'identità, ma non sempre questo logoramento è negativo, perché

da lì è derivato anche l'allargamento del compito del pedagista e dell'educatore. Penso ad esempio all'ampia annessione alla pedagogia della tematica dell'educazione degli adulti, o anche al tema della valutazione. La valutazione, in quanto stima dell'operare umano in forza del quale il soggetto realizza migliori condizioni di costruzione di sé, è tema educativo, e quindi questione pedagogica. Questa portata della valutazione, prima non la si percepiva in modo così chiaro e netto. I nostri giovani allievi andrebbero addestrati, educati e preparati ad aprirsi al confronto, senza che si sentano crociati in missione o sconfitti ed assediati tanto da doversi nascondere nelle catacombe.

D - Penso che il tema dell'apprendimento sia un altro terreno di prova del dialogo ed insieme della specificità della pedagogia. Tu hai dedicato un testo alle questioni dell'apprendimento mostrando come lo si possa declinare da pedagista.

R - Certo, l'apprendimento è tema psicologico, è tema sociologico ed è tema pedagogico. *Pedagogia dell'apprendimento*¹⁰ è un testo che non mi pento d'aver fatto. Penso d'aver mostrato come ci si possa accostare all'apprendimento dalla una prospettiva rigorosamente pedagogica. L'apprendimento è funzionale all'edificazione del sé, per questo deve interessare al pedagista. Se un cruccio ho, rispetto a questo libro, è il fatto che a sua conclusione avevo annunciato una *Didattica dell'apprendimento* che però, ad oggi, non è ancora uscita, e che invece sarebbe indispensabile per completare il discorso sviluppato in quel volume.

D - L'apprendimento così posto apre ad un costrutto importante, almeno così mi pare di capire, nel tuo percorso intellettuale. Non a caso hai voluto intitolare il dottorato, che hai creato e che dirigi, al costrutto di *Pedagogia dello sviluppo*. Cos'è dunque per te "sviluppo"?

R - Risale agli anni della mia ricerca sperimentale nel Trentino la definizione da parte mia della categoria di "compito di sviluppo", poi questa categoria venne ripresa in Italia da Norberto Galli. Avevo definito questa categoria per dire che lo sviluppo della persona non è pensabile senza un compito, senza un'attività del soggetto, intenzionale (altrimenti non è un compito), teleologica indirizzata, strutturata. Pertanto, da questa prospettiva, lo sviluppo viene a configurarsi come una sequenza di compiti, dove l'uno si collega all'altro.

Ragionando su questo, mi veniva spontaneo sottolineare che lo sviluppo per essere veramente inquadrato necessita di una logica davvero sistemica. Lo sviluppo della persona non può essere concepito come avulso da dimensioni più ampie, come lo sviluppo dei popoli, delle civiltà, della cultura, dell'etica, dell'economia, cioè di tutte quelle sfere dell'umano che intersecano la vita individuale e concorrono alla costruzione del senso dell'esistere. La pedagogia dello sviluppo, se ciò è vero, non è l'indagine sulla crescita del bambino, ma è anche e prima di tutto la pedagogia che discute sui processi di sviluppo, sui processi dell'intercultura, sui

processi dell'incontro tra Cristianesimo ed Islam, sui processi della globalizzazione. Non a caso lo sviluppo, inteso in tutte le sue dimensioni, secondo proiezioni sempre di tipo sistemico, interculturale, interdisciplinare, caratterizza il dottorato a cui facevi cenno. Un dottorato, in verità, che mi sta dando grandi soddisfazioni, poiché non c'è niente di più bello che vedere dei giovani che crescono, anche seguendo traiettorie imprevedute, collocandosi lungo linee di autonomia: il segnale più efficace della fertilità della scuola.

D - Quello che stai dicendo mi pare ci consenta di introdurre un nuovo tema, a questi comunque correlato, quello della pedagogia come progetto. In che senso, a tuo giudizio, la pedagogia è progetto?

R - Innanzitutto mi viene da dire (ma forse questo elude un po' la domanda) che la pedagogia è progetto allo stesso modo in cui tutte le altre scienze lo sono. Ogni scienza parte da una serie di proposizioni che poi, messe tutte assieme, vanno a costituire la matrice teorica di quella scienza. Affinché questo quadro teorico possa produrre una serie di proposizioni utili, capaci persino di falsificare quel quadro teorico, o comunque farlo evolvere, vi deve essere una qualche progettualità. Si tratta di una progettualità evidentemente intrinseca alla disciplina.

Ma questo non è propriamente il modo migliore di rispondere alla domanda, la quale alludeva al progetto del pedagogista. Questa domanda rivolta a me, adesso, allude al mio progetto. Se io dovessi riprendere ed esporre il progetto di vita, il discorso sarebbe molto lungo, ma forse quello che tu vuoi sentirti dire è se questo progetto ha ancora qualcosa da esprimere, se la mia ricerca ha ancora degli obiettivi.

La pedagogia ha una forte curvatura per così dire, clinica: la pedagogia come ricerca, come dottrina, come discorso razionale, e l'educazione come fatto, come esperienza, come contesto di vita hanno molto da fare per rendere migliore la qualità della vita dell'uomo d'oggi. Chi abbia militato nel lavoro pedagogico, e magari abbia tentato di affiancare al lavoro pedagogico quello educativo, non può porsi un dies ad quem che sia diverso da quello che il Padreterno vorrà assegnargli. In poche parole, per quanto mi riguarda il lavoro continua, e continua lungo piste che sono già oggi segnate. La prima: la pedagogia dell'infanzia. Ho sempre curato molto la pedagogia dell'infanzia. Giorgio Chiosso una volta, scherzando e con una punta di affettuosa canzonatura, mi definì "maternologo". È una espressione che ho accettato sempre di buon grado. Maternologo sta a dire di uno che si occupa della scuola materna ed io mi sono sempre occupato dell'infanzia, sono stato spesso nelle scuole dell'infanzia, a contatto con i bambini e non intendo rinunciare a questo tipo di esperienze. Oggi, tuttavia, le considero in una prospettiva diversa. Mi vado domandando: le cose che sino ad oggi noi abbiamo proposto, anche con convinzione e con credibilità pedagogica e didattica, le cose che abbiamo detto e scritto, e che abbiamo pensato in funzione dell'educazione dell'infanzia, possono

essere trasferite in contesti culturali totalmente diversi? Il dubbio è almeno legittimo. Mi domando, ad esempio, che senso può avere la dipendenza emozionale, come la intendiamo noi oggi in una cultura del superfluo, quando ci trasferissimo in uno sperduto villaggio del Congo? È possibile trovare, al di sotto dei nostri discorsi, quelli che una volta, con linguaggio tomista, si chiamavano i “canoni”? E se trovassimo i canoni non sarebbero altrettanti nuclei di verità più trasparente e proprio per questo più facilmente trasferibili? E tuttavia dovendo pensare quei canoni come ciò che realmente può riguardare noi come gli altri, essi indurrebbero a rivedere più d’una delle proposizioni che fondano la nostra pedagogia dell’infanzia.

La ricerca sui canoni della pedagogia dell’infanzia è qualcosa che mi piacerebbe fare.

Secondo filone d’indagine: io mi sono molto occupato, assieme a mia moglie, anche se in maniera distinta e indipendente, di pedagogia della famiglia, intendendo per pedagogia della famiglia la pedagogia dei discorsi educativi che riguardano il nucleo genitoriale, la coppia. Più propriamente la vita di coppia, prima della formazione della famiglia, durante e poi anche quando la famiglia affronta fasi di crisi piuttosto difficili. Ora io vorrei riprendere questo studio e prolungarlo e continuarlo.

Così come vorrei fare con l’altro filone, quello della *pedagogia della società*. La pedagogia che volge il suo interesse ai problemi della società, delle istituzioni, della politica. E con questo sono a tre direzioni di ricerca.

Il quarto indirizzo che pure mi premerebbe proseguire, almeno per un po’, è quello relativo alla *formazione degli adulti* che richiede una criteriologia tutta sua e prevede possibilità d’intervento del tutto specifiche.

Sto, poi, lavorando ad un progetto che se andrà in porto durerà per un certo tempo, un progetto che riguarda tanto l’infanzia quanto la famiglia e la società: l’autismo. Ne voglio parlare da pedagogista, nella consapevolezza che per l’autismo, come per altre problematiche, dobbiamo scontare lunghi silenzi e grandi omissioni. Per rimuovere questa cortina di silenzio, che è frutto anche di pregiudizi culturali, è indispensabile un impegno specifico. Convinto di questo, sto attendendo proprio in queste ore, alla stesura del progetto di cui ti dicevo.

D - Avviandoci verso la conclusione, vorrei farti una domanda relativa alla tua collocazione culturale. Sei un pedagogista cattolico, ma piuttosto sui generis poiché non hai animato e rinfocolato contrapposizioni, schieramenti di campo. Tra i pedagogisti cattolici sei tra quelli che hanno avuto un atteggiamento estremamente costruttivo e hanno mantenuto sempre una via di dialogo con i colleghi non appartenenti al medesimo schieramento culturale. Oggi ragioni storiche legate all’indebolimento delle ideologie rendono obsolete certe contrapposizioni, che nei decenni passati furono piuttosto accese. Come vedi l’attuale panorama della pedagogia italiana?

R - Debbo dire che ho sempre manifestato una certa attitudine e una buona di-

sposizione al dialogo e alla mediazione. Se penso, ad esempio, alla stagione degli Orientamenti, la Carta Programmatica della scuola dell'infanzia - erano gli anni 1989, 90, 91 - le pagine relative all'educazione religiosa furono l'esito di mediazioni che poi videro il concorso di molte persone, che si confrontarono col desiderio di pervenire ad una soluzione: c'erano, fra gli altri, F. Frabboni, P. Bertolini (che purtroppo non c'è più), R. Maragliano, la F. Pinto Minerva ... e c'era la S. S. Macchietti, C. Scurati e tanti altri. Fu una mediazione che condussi personalmente io, e dei suoi esiti sono lieto.

I miei rapporti con i colleghi cattolici sono eccellenti e sono altrettanto positivi i miei rapporti con coloro che solitamente definiamo laici. Tutti conoscono la mia straordinaria intesa amicale con Benedetto Vertecchi, ad esempio, e non voglio fare elenchi perché sarebbero lunghi: per mia fortuna posso vantare l'amicizia e la considerazione di molti colleghi che stimo e considero come autentici maestri di scienze pedagogiche. Se faccio scorrere le loro immagini nella mia memoria finisco con il pensare che forse la loro generosità ha reso possibile l'esercizio di quella disposizione al dialogo che solitamente mi viene ascritta.

Questo aveva uno speciale rilievo nei decenni passati. Oggi, nell'ampio contesto dell'agorà culturale, le dimensioni valoriali sono talmente...

D - Sfumate?

R - No sfumate, vorrei dire una parola più pesante: nascoste, forse negate, qualche volta mascherate. Oggi avremmo bisogno di recuperare non l'integralismo (nessuno pensa a questo), ma la voglia, il gusto dell'identità. Oggi nella nostra cultura le identità sono un inciampo. Lo esige la cultura consumista: è meglio essere uomini di ogni giorno che non invece uomini con un viso e con un volto; motivo per cui la dimensione del dialogo non la si saprebbe nemmeno dove appoggiarla e come condurla. Se proprio oggi qualcosa va fatta è nella direzione di liberare il campo da tutto ciò che impedisce alle persone di esprimere una propria irripetibile, originale identità. Credo che siamo tutti coinvolti, in un modo o nell'altro, da una cultura dell'anonimato, della massificazione, del consumo, perché soltanto così si possono giustificare pochi eccelsi e immotivati leader. In realtà avremmo bisogno di una leadership distribuita, avremmo bisogno di molte identità originali, avremmo bisogno di ritrovare il volto vero dell'uomo, che non è mai una fotocopia, è sempre originale. Quindi il discorso del dialogo bisognerebbe tirarlo fuori dal cassetto, per svilupparlo nella società e in contesti culturali molto ampi, poi anche fra i pedagogisti, ma soltanto dopo aver ricostruito le identità.

D - Gran parte della tua carriera accademica si è svolta presso l'Università di Lecce, dove hai ricoperto anche incarichi di governo, contribuendo, quindi, in qualche modo a plasmarla. Che differenza c'è tra la situazione della pedagogia salentina degli inizi della tua carriera e la pedagogia oggi.

R - La pedagogia salentina ha fatto molta strada per merito di molti. Vanno ri-

cordati quelli che non ci sono più, penso a G. Corallo, a G. Santomauro, ma anche a S. Colonna e via discorrendo. Debbo dire che la pedagogia ha lavorato tanto ed è andata innanzi, ha progredito, sia sul versante della ricerca scientifica sia sul versante della competenza diffusa, da intendersi nella doppia forma della sapienza che si esprime nella quotidianità e dell'abilità nel gestire processi ed istituzioni formativi. Pensiamo a quanti sono i dirigenti scolastici che sono usciti dalle nostre aule, laureati in discipline pedagogiche o comunque persone che hanno seguito attività, corsi di formazione di taglio pedagogico. E' stato fatto un lavoro enorme. Bisognerebbe poterlo quantificare. Personalmente ho lavorato in questo tipo di attività sia qui nel Salento che fuori. Io vorrei ricordare una scuola che non compare in alcun libro di storia delle istituzioni educative, la Scuola per coordinatori educativi di Castelnuovo Fogliani, una scuola residenziale - funzionava per settimane residenziali intercalate da periodi di esercizio guidato da svolgere a casa -. Serviva a formare i dirigenti delle scuole dell'infanzia. Il progetto di quella scuola fu mio, inizialmente la condussi io, ma gli esiti positivi furono il risultato del concorso di moltissime persone, compresi molti colleghi di altre università. E' giusto qui ricordare almeno il compianto M. Mencarelli e M. Cattaneo, del Centro di Pedagogia dell'infanzia di Brescia. Fu una esperienza molto intensa. Quante volte mi capita di incontrare delle persone che mi ricordano per essere passate da Castelnuovo Fogliani.

Nel Salento moltissimi dirigenti scolastici sono venuti dalle nostre aule universitarie, e poi debbo dire che, direttamente o indirettamente, tutti coloro che oggi si occupano in qualche modo di pedagogia nell'Università salentina vengono dall'Università salentina. Ed abbiamo professori, studiosi, ricercatori che lavorano in altre Università pur provenendo dalla nostra. Abbiamo fatto parecchio, la pedagogia si è arricchita moltissimo.

Tuttavia mi vien da dire che la persona saggia guarda il campo solo a sera, prima di andare a dormire. Guarda il campo e si concede un sentimento di auto gratificazione soltanto nel momento in cui si accorge che il campo è stato tutto arato. Questo atteggiamento che chiamo il vero, il serio atteggiamento di opulenza non può che avvenire al tramonto. A me pare di capire che ci sia ancora molto da arare e, per quanto riguarda il tramonto, lasciami sperare che voglia aspettare ancora un po'chino; perciò non guardo indietro e ben volentieri preferisco guardare avanti.

Note

¹ Cfr. AA.VV., *La sperimentazione in pedagogia. Atti del III Convegno di Scholé (1956)*, La Scuola, Brescia, 1957.

² Si tratta del libro: MARIO CARLÀ, *Cibernetica e teoria dell'informazione*, Armando, Roma, 1967. (NdC).

³ Cfr. P. CHAUCHARD, *Il cervello umano*, ed. it. a cura di N. Paparella, Città Nuova, Roma 1976.

⁴ Il riferimento è all'edizione italiana, curata da Paparella, di C. CELLERIER, S.PAPERT, G. VOYAT, *Cibernetica ed epistemologia*, Messapica, Lecce 1978.

⁵ Cfr. *Un reattivo per la misurazione dell'efficacia dell'educazione religiosa nella scuola materna*, in B. VERTECCHI (cur.), *Per una nuova qualità della scuola*, Tecnodid, Roma 1996, pp. 268 e ss.

⁶ Cfr. L. DÜSS, *La methode des fables en psychanalyse infantile*, L'Arche, Paris 1950; ovvero, in lingua italiana, L. Düss, *Il metodo delle favole in psicoanalisi infantile*, Angeli, Milano 2003.

⁷ GIOVANNI ANTONIO COLOZZA (Frosolone, 1857-1943), allievo di Angiulli, positivista. Studiò i problemi dell'immaginazione e dell'attività infantile. Ispirandosi a Herbart, valorizza lo "sforzo", indicò il valore orientativo degli ideali. Rivendicò la necessità di portare la pedagogia dal piano speculativo a confrontarsi con le dimensioni pratiche, anche avvalendosi del metodo sperimentale.

⁸ Il riferimento qui è alla *Lettera del Papa alla Diocesi di Roma* sul compito dell'educazione. La lettera reca la data del 21 gennaio 2008. Il tema è stato poi ripreso dallo stesso Pontefice in più occasioni lungo il 2008 e il 2009.

⁹ Cfr. M. MEAD, *Il mondo del bambino* (tit. orig.: *Childhood in Contemporary Cultures* – 1955) tr. it. Edizioni di Comunità, Milano, 1963.

¹⁰ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.

