

Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale

a cura di
Guido Benvenuto



Collana Convegni 58

SCIENZE SOCIALI

Aldo Visalberghi
e la scuola di Dottorato
consortile in Pedagogia
sperimentale

a cura di
Guido Benvenuto



SAPIENZA
UNIVERSITÀ EDITRICE

2022

Copyright © 2022

Sapienza Università Editrice

Piazzale Aldo Moro 5 – 00185 Roma

www.editricesapienza.it

editrice.sapienza@uniroma1.it

Iscrizione Registro Operatori Comunicazione n. 11420

Registry of Communication Workers registration n. 11420

ISBN 978-88-9377-236-5

DOI 10.13133/9788893772365

Publicato nel mese di settembre 2022 | *Published in September 2022*



Opera distribuita con licenza Creative Commons Attribuzione –
Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Italia e diffusa in modalità
open access (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Work published in open access form and licensed under Creative Commons Attribution – NonCommercial – NoDerivatives 3.0 Italy (CC BY-NC-ND 3.0 IT)

Impaginazione a cura di | *Layout by:* Guido Benvenuto

In copertina | *Cover image:* Guido Benvenuto.

Indice

Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale <i>Guido Benvenuto</i>	11
SEZIONE I – RELAZIONI DI COLLEGI ACCADEMICI	
Visalberghi e il confronto sulla metodologia della ricerca nel dottorato consortile di “Pedagogia sperimentale” <i>Maria Lucia Giovannini</i>	25
Il contributo della psicologia alla ricerca educativa <i>Clotilde Pontecorvo</i>	49
Visalberghi Comparativista <i>Donatella Palomba</i>	53
Le attenzioni di Visalberghi ai contributi per la politica e le prassi educative dei docenti di area scientifica <i>Giunio Luzzatto</i>	63
Alla ricerca di un traguardo sfuggente <i>Benedetto Vertecchi</i>	73
SEZIONE II – PANEL E TAVOLA ROTONDA (DOTTORI DI RICERCA E ESPERTI)	
Panel I: Sperimentazione didattica e ricerca educativa	81
Introduzione al Panel I: <i>Bruno Losito, Università degli Studi Roma Tre e Anna Salerni, Sapienza, Università di Roma</i>	81
Pedagogia sperimentale e sviluppo della professionalità, <i>Antonio Gariboldi, Unimore, Università di Modena e Reggio Emilia</i>	83

Ricerca com-partecipata e sperimentazione didattica in campo educativo, <i>Elena Mignosi, Università di Palermo</i>	86
La scuola, oggi. Un valore essenziale da recuperare <i>Perla Ronchi, Insegnante</i>	91
Rigore, qualità e responsabilità della ricerca in educazione <i>Antonella Nuzzaci, Università degli Studi dell'Aquila</i>	99
Una ricerca "contrastata" <i>Costanza Bettoni, Dirigente presso Tecnostruttura delle Regioni</i>	111
Aldo Visalberghi e gli studi storico-educativi <i>Furio Pesci, Sapienza, Università di Roma</i>	115
Fare ricerca empirica sulle qualità della relazione educativa: note da un itinerario ricerca sulla promozione dall'interno <i>Donatella Savio, Università di Pavia</i>	120
Dispositivi paidetici e processi di soggettivazione. Una rilettura critica di alcuni elementi del pensiero visalberghiano <i>Andrea Giacomantonio, Università Telematica Pegaso</i>	125
Panel II: Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità	131
Introduzione al Panel II <i>Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi dell'Aquila</i>	131
Per una riconciliazione dei paradigmi di ricerca <i>Ira Vannini, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna</i>	132
Un possibile percorso per ricomporre la relazione tra qualità e quantità <i>Massimo Marcuccio, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna</i>	139
Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità <i>Maria Paola Gusmini, Supervisione Pedagogica</i>	148
Oltre la contrapposizione tra qualità e quantità: la valutazione educativa come problema epistemologico <i>Monica Ferrari, Università di Pavia</i>	153
La ricerca sperimentale, dove qualitativo e quantitativo si incontrano <i>Francesca Gattullo, Insegnante</i>	162
Panel III: La ricerca educativa su grandi campioni/Tecnologie e ricerca educativa	167

Introduzione al Panel III: La ricerca scientifica sui processi educativi fra metodo sperimentale e approccio clinico <i>Emilio Lastrucci, UniBas, Università della Basilicata</i>	167
La ricerca educativa sull'uso delle tecnologie nella scuola. Il mio percorso dagli anni del dottorato ad oggi <i>Donatella Cesareni, Sapienza, Università di Roma</i>	173
Visalberghi e le ricadute politiche e didattiche delle indagini internazionali <i>Giorgio Asquini, Sapienza, Università di Roma</i>	177
Le indagini su grandi numeri e lo smarrito senso della misura <i>Cristiano Corsini, Università di Roma Tre</i>	182
In ricordo di Aldo Visalberghi <i>Andrea Spila, Formatore e Traduttore, Alfabeta</i>	186
A chiusura della tavola rotonda su grandi campioni e tecnologie <i>Raimondo Bolletta, Ricercatore CEDE, Dirigente scolastico</i>	188
Tavola Rotonda: Le società scientifiche di pedagogia e le prospettive per la ricerca e i dottorati	193
Apertura <i>Guido Benvenuto</i>	193
Introduzione <i>Gaetano Domenici</i>	194
<i>Luigi D'Alonzo</i> – Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)	196
<i>Massimiliano Fiorucci</i> – Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)	199
<i>Piero Lucisano</i> – Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)	204
<i>Chiara Pancioli</i> – Vicepresidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale)	208
SEZIONE III – UNA RACCOLTA DI TESTIMONIANZE DI DOTTORI DI RICERCA DEI DIVERSI CICLI DI DOTTORATO DI PEDAGOGIA SPERIMENTALE (SAPIENZA, UNIVERSITÀ DI ROMA), COORDINATI DAL PROF. ALDO VISALBERGHI (1984-2004)	
Premessa	213
Testimonianze <i>Egle Becchi</i>	217

<i>Raimondo Bolletta</i> , (I ciclo, 1983/84), Ricercatore Cede (Centro Europeo Dell'Educazione) e Dirigente Scolastico	221
<i>Margherita Orsolini</i> , (I ciclo, 1983/84), Professore ordinario di Psicologia (M-Psi/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	222
<i>Guido Benvenuto</i> , (II Ciclo, 1986/87), Professore ordinario (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	228
<i>Monica Ferrari</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/01), Università di Pavia	233
<i>Anna Salerni</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/03), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza, Università di Roma	237
<i>Emilio Lastrucci</i> , (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/04), Università della Basilicata (UniBas, Università della Basilicata)	241
<i>Donatella Savio</i> , (III ciclo, 1987/88), Ricercatore (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università Di Pavia	245
<i>Donatella Cesareni</i> , (IV ciclo, 1988/89), Professore associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	249
<i>Gisella Paoletti</i> , (IV Ciclo, 1988/89), Professore associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste	253
<i>Furio Pesci</i> , (V Ciclo, 1989/90), Professore ordinario (M-Ped/02), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo esocializzazione, Sapienza, Università di Roma	257
<i>Andrea Spila</i> , (VI Ciclo, 1990/91), Formatore e Traduttore, Alfabetà	262
<i>Paola Berbeglia</i> , (VII ciclo, 1991/92), Presidente Concord Italia, International And National Educational Expert C20, Membro Supplente Direttivo Comitato Unesco Italia	266
<i>Francesca Gattullo</i> , (VIII ciclo, 1992/93), Istituto Comprensivo 20, Bologna e Università degli Studi Alma Mater di Bologna	269
<i>Elena Mignosi</i> , (VIII ciclo, 1992/93), Professore associato (M-Ped/01), Università di Palermo, Dipartimento di Scienze	

Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione (Speff)	272
<i>Antonella Nuzzaci</i> , (IX ciclo, 1993/94), Professore associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04), Università degli Studi dell'Aquila, Dipartimento di Scienze Umane	276
<i>Alessandro Vaccarelli</i> , (IX ciclo, 1993/94), Professore associato di Pedagogia Generale (M-Ped/01), Università degli Studi dell'Aquila	279
<i>Sergio Crasnich</i> , (XI ciclo, 1995/96), Istituto dell'educazione della Repubblica di Slovenia	284
<i>Maria Paola Gusmini</i> , (XI Ciclo, 1995/96), Supervisione Pedagogica Istituto Facchetti-Treviglio e Pfs Collegio Degli Angeli, Università di Pavia	288
<i>Ira Vannini</i> , (XI Ciclo, 1995/96), Professore ordinario (M-Ped/04), Alma Mater Studiorum, Università di Bologna	293
<i>Massimo Marcuccio</i> , (XVII Ciclo, 2001/02), Professore associato (M-Ped/04), Mater Studiorum – Università di Bologna	297
<i>Andrea Giacomantonio</i> , (XVII Ciclo, 1995/96), Professore associato (M-Ped/04), Università Telematica Pegaso	302
<i>Giorgio Asquini</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Professore associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma	307
<i>Luciano Di Mele</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Ricercatore (M-Ped/03), Università telematica internazionale Uninettuno	311
<i>Perla Ronchi</i> , (XVIII Ciclo, 2002/03), Insegnante di Lingue Straniere nella Scuola di II Grado e Consulente al Benessere (https://Aletheiasophia20.Altervista.Org)	313
<i>Cristiano Corsini</i> , (XX Ciclo, 2004/05), Professore associato (M-Ped/04), Università di Roma Tre	318
Postfazione	321
Il collegio dottorale coordinato da Visalberghi	321
Istituzione e sviluppo del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale	322
Il collegio dei Docenti	324
Un itinerario filosofico e pedagogico <i>Aldo Visalberghi</i>	327

Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale

Guido Benvenuto – Sapienza Università di Roma

Questo volume raccoglie gli Atti di un Convegno pensato come un incontro tra gli allievi dottorandi che hanno condiviso gli insegnamenti di uno dei più prestigiosi pedagogisti italiani del '900, Aldo Visalberghi. Un incontro tra alcuni allievi, adesso impegnati come professionisti in differenti campi professionali, che hanno vissuto l'esperienza formativa del primo e unico dottorato consortile di ricerca in Pedagogia Sperimentale in Italia, e colleghi accademici di Visalberghi, anch'essi testimoni e partecipanti a quei cicli di dottorato di ricerca. Un incontro, quindi, pensato per ripercorrere le idee fondative e le prospettive pedagogiche di un percorso formativo unico nel periodo in cui si è sviluppato, e che può aiutare oggi a rileggere la centralità del discorso pedagogico nella formazione alla ricerca e alla sperimentazione in campo educativo.

Il convegno ha goduto di un finanziamento di Sapienza¹, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, e ha colto l'occasione della ricorrenza del centenario della nascita di Visalberghi, primo coordinatore di quel dottorato per i primi cicli e di fatto per circa due decenni.

La specificità di questo dottorato di ricerca, nel panorama nazionale, risiede innanzitutto nel suo carattere consortile. Dal 1984 e fino al 2002 il dottorato in Pedagogia Sperimentale è stato unico in Italia, e nato proprio con la volontà di condividere e di confrontarsi a livello nazionale tra pedagogisti di chiara fama.

¹ Convegno di Ricerca Educativa e Percorsi di Dottorato, 2020, Conto Economico per Unità Analitica: Ua.S.038 - Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma.

La forte impronta interdisciplinare, voluta dal suo coordinatore, è stata la dimensione propulsiva di una visione che Visalberghi ha saputo imprimere grazie proprio ai suoi studi e approfondimenti che negli anni Settanta lo avevano portato a riflettere e diffondere una "Enciclopedia pedagogica". Con l'espressione si vuole ragionare sulla *circolarità* delle conoscenze pedagogiche e mostrarne la loro struttura "enciclopedica" che lo stesso Visalberghi intende "nel senso originario ed etimologico del termine (en – kyklo – paidèia = cultura in circolo, cultura a tutto tondo)" (Visalberghi, 1978, p. 22). Le scienze dell'educazione sono gli strumenti conoscitivi dell'educatore, dell'operatore di processi cognitivi (ivi, p. 20) e la Pedagogia è disciplina necessaria per la regolazione e riflessione sui fatti educativi e per la ricerca epistemologicamente fondata sui fatti educativi.

I fatti pedagogici, propri dell'educazione, secondo questa visione, possono essere studiati e affrontati grazie a competenze, che afferiscono a diversi campi del sapere, e a specifiche metodologie, che provengono da settori vari: psicologia, sociologia, antropologia e tutte quelle discipline che possono interessare e portare conoscenza alla complessità e multidimensionalità del "fatto educativo". Visalberghi riprende dalla riflessione che Dewey (1929) aveva sviluppato nei primi anni del secolo scorso sulla centralità di un metodo scientifico per una Scienza dell'Educazione. Il rigore e l'approccio scientifico che possiamo adottare nell'analisi e ricerca sui fatti educativi, sottolinea Dewey, richiedono, per la loro natura complessa e multidimensionale, una pluralità di approcci e metodologie. Indagini e ricerche in campo educativo, i fatti educativi, comportano un approccio "pedagogico", vale a dire una meta-riflessione che possa attingere da diverse fonti di conoscenza ad ambiti di competenze e saperi che provengono dai diversi settori delle scienze sociali. La pedagogia diventa in tale accezione uno spazio di riflessione scientifica in ragione del suo appoggiarsi e alimentarsi di quei saperi specifici, inserendoli in un quadro interpretativo e riflessivo che Dewey attribuisce alla Pedagogia.

Visalberghi, quarant'anni dopo il volumetto di Dewey, *Le fonti di una Scienza dell'Educazione* (1929), riprende la questione e presenta l'Enciclopedia Pedagogica come strumento di ricerca, individuando nell'ottica interdisciplinare l'inderogabile approccio che i fatti

pedagogici nella loro naturale complessità richiedono. Le domande a cui la pedagogia rimanda hanno sempre a che fare con soggetti in situazione, in formazione, in evoluzione. E le lenti attraverso le quali le dimensioni formative possono essere analizzate, ma anche le competenze ritenute necessarie per interpretare e intervenire in uno spazio educativo, nella pluralità di dimensioni e aspetti, sono proprio le scienze dell' Educazione, indicate come fonti da Dewey.

Visalberghi ricava e propone questa impronta interdisciplinare non solo dalla lettura di Dewey, del quale ha tradotto innumerevoli opere (tra le quali *Logica, teoria dell'indagine*, 1938, per Einaudi nel 1949) e diffuso il pensiero a livello nazionale e internazionale, ma dai suoi studi e curiosità per le scienze e le tecnologie. Ricordo solo che alla fine degli anni Sessanta del Novecento promosse, con la collaborazione di Mauro Laeng, la costituzione del CNITE (Centro Nazionale Italiano Tecnologie Educative).

La cornice consortile e l'impronta interdisciplinare sono quindi diventate le coordinate per organizzare e dimensionare il percorso di studi dottorale che ha coordinato Visalberghi. Coordinate che hanno permesso ai dottorandi dei diversi cicli di affrontare le tematiche di interesse personale con il supporto e le competenze di professori che condividevano questa necessità di integrare i propri saperi e metodologie di ricerca.

La composizione del Collegio ha difatti offerto la possibilità di venire a conoscenza e di approcciare le tematiche pedagogiche con le diverse prospettive che i singoli componenti del Collegio dottorale mettevano a disposizione e in discussione negli incontri di revisione dei lavori e di progettazione delle ricerche. Le diverse prospettive di ordine epistemologico e metodologico hanno permesso nella collegialità di offrire una visione autentica della complessità dei fatti educativi e delle modalità di ricerca in campo educativo. Lucia Giovannini ha spesso ricordato che Visalberghi, nella Relazione di fine triennio di Dottorato, per richiamare le diversità metodologiche aveva utilizzato l'espressione "discorso epistemologicamente unitario", come a riconoscere una necessaria integrazione e interazione tra paradigmi di ricerca e una prospettiva multidimensionale nella ricerca educativa.

In ragione di una prospettiva interdisciplinare e multidimensionale e anche di fronte a schieramenti e difese dei singoli paradigmi di

ricerca, il Dottorato ha proposto uno spazio di reale confronto e riflessione collegiale, permettendo l'integrazione di metodologie e di spaziare culturalmente tra le diverse discipline scientifiche per affrontare le ricerche empiriche.

La dimensione metodologica e l'attenzione al rigore e serietà con cui condurre ricerche in campo educativo sono stati quindi di fondamentale importanza per il percorso di studi e impegno accademico di Visalberghi, ma anche una via maestra da coltivare attraverso le diverse ricerche dottorali. L'approccio quali-quantitativo e la riflessione sulla scelta dei paradigmi di riferimento e una prospettiva di metodi misti sono stati anticipatori rispetto al panorama nazionale e internazionale. Oggi, a distanza di molti anni, il dibattito è ancora aperto e luogo di forte contrapposizione tra scuole di pensiero e di ricerca. Negli incontri di dottorato erano proprio all'ordine del giorno le riflessioni e i diversi punti di vista che i diversi membri del Collegio potevano portare, proprio in ragione della loro maturazione ed esperienza sul campo di ricerca e della volontà di un confronto che oggi diremmo intersettoriale. La complessità dei fatti educativi, accanto alla matrice precedentemente discussa di struttura enciclopedica del sapere pedagogico, ha permesso di oltrepassare gli steccati settoriali che oggi tuttora persistono. La necessaria intersettorialità nasceva proprio dall'esigenza di triangolare i punti di vista, gli approcci di pedagogia generale e sociale, con la didattica, la dimensione storico-sociale del problema e non per ultimo gli aspetti metodologici e della sperimentazione in campo educativo.

Le ricerche di dottorato diventavano terreno di incontro e di confronto sulle progettazioni di intervento, di formazione, di studio. Non a caso i diversi cicli di dottorato si articolavano in due curricula per declinare le aree di principale attenzione dei progetti di ricerca. La sperimentazione didattica si apriva ad approcci etnografici e qualitativi, ma anche a sperimentazioni controllate; così come le indagini su grandi campioni potevano svilupparsi attraverso survey o rilevazioni su larga scala, qualora si potessero utilizzare banche dati e archivi istituzionali. La scelta del disegno di ricerca, in ogni caso, doveva prevedere fasi e modalità di analisi più idonee e coerenti con la natura dei fatti educativi oggetto di indagine. Le riflessioni sui principi e criteri di analisi della validità nella ricerca in campo psico-

educativo si incrociavano sempre con le dimensioni della sostenibilità e necessaria attendibilità di queste ricerche. Ecco che le questioni teoriche si intrecciavano con l'individuazione delle metodologie più funzionali, sempre tenendo conto dei tempi necessari per la maturazione delle ipotesi, l'analisi e rassegna degli studi di settore, le fasi operative della ricerca sul campo e di analisi dei dati.

L'insieme delle dimensioni e caratteristiche fin qui enucleate della scuola di dottorato che Visalberghi ha coordinato negli anni può quindi convergere sostanzialmente sui principi della ricerca partecipata in campo educativo.

Il fare ricerca in campo educativo e ancor più la formazione alla ricerca devono avere sostanzialmente le caratteristiche fin qui delineate: un valore di costruzione di processi conoscitivi di natura collegiale, interdisciplinare, intersettoriale e possibilmente interistituzionale.

D'altronde Visalberghi, già dagli anni '60 del secolo scorso, in *Problemi della ricerca pedagogica*, aveva chiaramente indicato nella ricerca la strada formativa non solo per gli specialisti del settore, ma per tutti gli studiosi di problemi educativi e per tutte le figure impegnate nella didattica: maestri, insegnanti, operatori in area psicopedagogica. La natura della ricerca pedagogica sui fenomeni educativi, in virtù del campo di interesse estremamente vario e articolato, ha necessariamente un carattere interdisciplinare e richiede uno stretto rapporto «con le scienze che si occupano degli stessi fenomeni. Sociologia, psicologia, antropologia in primo luogo; ma poi anche biologia, igiene, statistica, economia, demografia, e più di recente teoria dell'informazione, cibernetica, logica matematica interferiscono profondamente sulla problematica educativa» (Visalberghi, 1965, pp. 12-13).

E successivamente, come già sottolineato, torna ad indicare la ricerca come procedimento formativo, come "via regia" per la preparazione degli insegnanti e di chiunque si attivi in campo educativo. Si tratta "di impegnare gli studenti di pedagogia (e gli insegnanti che vogliono aggiornarsi) in reali attività di ricerca" (Visalberghi, 1978, p. 37).

Il prepararsi alla ricerca e il fare ricerca richiedono un'apertura multi-metodologica e finalità euristica, una forte valenza formativa, e il ricorso a competenze diverse (interdisciplinarietà), a confrontarsi con

teorie e problemi di sfondo storico-culturale e in una dimensione collaborativa (collegialità e comunità di esperti).

La formazione, per ricercatori e insegnanti, non può che essere svolta "tassativamente" all'interno di organismi universitari o in collegamento con centri di ricerca (laboratori, istituti regionali, centri specializzati), che sappiano coniugare la ricerca pedagogica e le professionalità specifiche.

Anche in questo Visalberghi è stato un precursore di scenari formativi. La formazione, quella seria e funzionale, deve avvenire nei modi e nei tempi che rispondano alle esigenze e finalità dei profili professionali, coniugando una formazione iniziale e poi sul campo (in servizio, per l'aggiornamento e la specializzazione). Solo respirando l'atmosfera di vere istituzioni scientifiche il futuro insegnante o operatore educativo può interiorizzare l'atteggiamento scientifico ed evitare i pericoli di un nuovo enciclopedismo epidermico (Visalberghi, 1978, p. 44).

Bibliografia di riferimento

- Dewey, J. (1929). *The Source of a Science of Education*. New York: Liveright Publishing Corp. Trad. it. Dewey (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1978; V^a ed. 1986). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Organizzazione degli Atti

Questi Atti vogliono riportare alla luce lo spirito, il clima, il dibattito riflessivo e costruttivo offerto da quel percorso formativo di dottorato di ricerca. Io stesso l'ho vissuto e ne ho beneficiato tra i primi cicli e devo ammettere che, nell'organizzare questa giornata di Convegno, il primo obiettivo è stato proprio quello di raccogliere le testimonianze di molti di coloro che hanno vissuto e svolto il proprio percorso di dottorato nei cicli coordinati da Visalberghi. Iniziare dalla voce di chi ha fruito di quel periodo di formazione, ripercorrendone le dimensioni formative, ma anche riflettendo sulla ricaduta nel tempo e nel proprio percorso professionale, mi ha spinto a chiamare a

raccolta tutti i dottorandi di ricerca dei primi cicli. E nel presentare i diversi contributi raccolti in questi Atti, iniziamo proprio dalla fine.

Il volume è organizzato in tre sezioni.

La *Sezione 3* raccoglie le testimonianze di Dottori di ricerca dei diversi cicli di Dottorato di Pedagogia Sperimentale (Sapienza, Università di Roma), coordinati dal prof. Aldo Visalberghi (1984-2004)². Le testimonianze sono le risposte fornite a specifiche domande stimolo, proposte per avere un comune format di riferimento e contenere l'ampiezza discorsiva. Queste le domande stimolo inviate via mail a tutti i dottorandi dei primi cicli e che hanno conseguito il titolo di Dottore di Ricerca negli anni:

- Che cosa è rimasto ai Dottori di questa esperienza formativa?
- Come le singole strade professionali hanno ripreso, adattato, interpretato la spinta alla interdisciplinarietà, la centralità del piano dell'indagine scientifica, lo spirito critico e la specificità della ricerca pedagogica?
- In che modo i docenti di quel dottorato e il suo coordinatore, Aldo Visalberghi, sono ricordati in termini di esperienza formativa, umana e relazionale?

Ben 25 ex dottorandi hanno risposto. Le loro scritture sono state fedelmente riportate nella sezione e costituiscono la parte più ponderosa degli Atti. Per rendere il Convegno anche maggiormente partecipativo le testimonianze sono state editate, fotocopiate e inserite nella cartellina per tutti gli invitati, in presenza, e inviate ai partecipanti collegati in remoto o che ne abbiano fatto richiesta. È stato, questo, un lavoro lungo ma indispensabile, a mio avviso, perchè ha creato un clima di coinvolgimento collettivo e di partecipazione di una comunità che nel tempo si è parzialmente dispersa. Di questo, credo, i partecipanti al Convegno abbiano percepito e vissuto l'importanza (e mi piace pensare che lo stesso

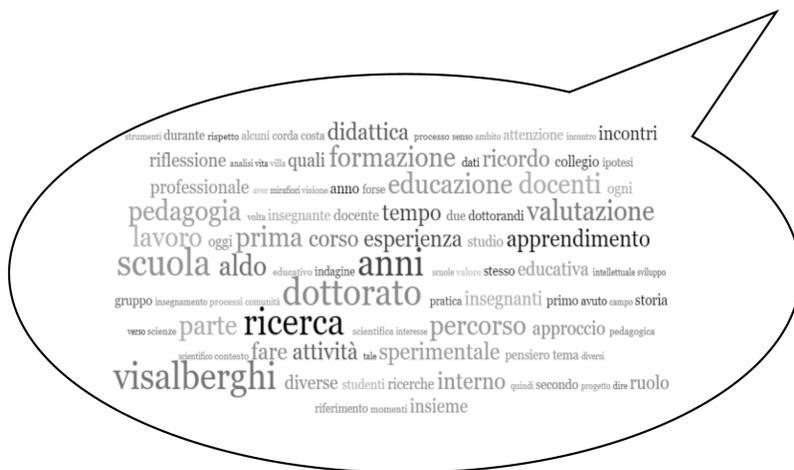
² Sia nella locandina del Convegno, sia in questi Atti abbiamo considerato il periodo di coordinamento del dottorato da parte di Visalberghi dal primo anno di istituzione (a.a. 1983-84) al 2003/2004, anno in cui ha smesso di seguire alcune tesi di dottorato. Dall'a.a. 1990 all'a.a. 2004 è stato coordinatore "di fatto", essendo andato fuori ruolo nel 1998, aveva lasciato il coordinamento istituzionale prima alla prof. Maria Corda Costa e successivamente al prof. Siciliani De Cumis. (cfr. nota n. 3 nel contributo di Lucia Giovannini).

Visalberghi ne sarebbe stato soddisfatto per la portata non tanto commemorativa, ma formativa, riflessiva e comunitaria).

L'idea era quella di poter tornare a riflettere sull'esperienza formativa, alla luce delle personali strade professionali che i singoli hanno intrapreso, di quella spinta alla interdisciplinarietà e alla ricerca. L'invito era poi volto a raccogliere qualche memoria, rimasta forte di quella esperienza, non solo formativa dal punto di vista professionale, ma anche dal punto di vista umano e relazionale. Il primo ringraziamento va, quindi, a tutti coloro i quali hanno voluto riflettere sui propri percorsi formativi e professionali e sull'esperienza collettiva di quel Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale.

Un secondo ringraziamento va poi alla collega Egle Becchi, da pochissimo scomparsa, che ha voluto inviarmi alcune sue note messe a introduzione di questa sezione. Per motivi di salute, mi aveva comunicato telefonicamente, non poteva partecipare di persona, ma voleva assolutamente essere presente con uno scritto, che potesse essere testimonianza della sua presenza. Questa sua ferma volontà, accanto al suo ricordo di studiosa e di impegno accademico in campo sociale e pedagogico, rende questi Atti per me particolarmente importanti.

Le risposte che i vari ex-dottorandi hanno inviato, con largo anticipo rispetto al giorno del convegno, sono stati analizzati per riassumere i concetti chiave e le informazioni veicolate. La visualizzazione in sintesi della "nuvola di parole" è di seguito riportata ed evidenzia la dimensione di "ricerca" e di dottorato, ovviamente, nella specificità della "valutazione", degli "apprendimenti", ma anche della "formazione" e del contesto privilegiato della "scuola".



La “nuvola” dell’esperienza formativa del dottorato, restituita da 25 dottorandi.

La *Sezione 2* accoglie e raccoglie le riflessioni e gli interventi che gli stessi ex-dottorandi, a distanza di anni, potevano fare alla luce delle loro esperienze professionali e dei loro ruoli professionali assunti in questi anni. Per meglio organizzare l’incontro e distribuire le voci degli invitati alla discussione, sono state organizzati alcuni Panel, nella modalità di Tavole rotonde sulle tematiche specifiche del dottorato. Il coordinamento dei diversi Panel è stato affidato a singoli o coppie di ex-dottorandi, proprio per riprendere il clima di comunità tra colleghi e allievi dell’esperienza dottorale. Le tematiche oggetto dei diversi Panel sono state la “Sperimentazione didattica e ricerca educativa” (Panel I) coordinato da Bruno Losito (Università degli Studi Roma Tre), Anna Salerno (Sapienza, Università di Roma) e Furio Pesci (Sapienza, Università di Roma); la “Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità” (Panel II) coordinato da Alessandro Vaccarelli (Università degli studi dell’Aquila); “La ricerca educativa su grandi campioni/Tecnologie e ricerca educativa” (Panel III), coordinato da Emilio Lastrucci (Università degli studi della Basilicata) e Raimondo Bolletta (già ricercatore CEDE e dirigente scolastico).

A questi tre Panel si è voluto aggiungere una Tavola Rotonda “speciale”. Per riprendere alcuni nuclei fondanti del dottorato, vale a dire la centralità nella ricerca delle dimensioni di interdisciplinarietà, inter-settorialità e interistituzionalità, sono stati invitati alcuni Presidenti di

società scientifiche di area pedagogica a sviluppare proprio il ruolo della comunità scientifica e delle società di settore per la ricerca e i percorsi di dottorato di ricerca. Il coordinamento della tavola rotonda "Le società scientifiche di pedagogia e le prospettive per la ricerca e i dottorati" è stato affidato a Gaetano Domenici perchè testimone, con diversi ruoli e competenze sia del dottorato coordinato da Visalberghi sia della presidenza di società pedagogiche. I presidenti Luigi D'Alonzo (Presidente della SiPeS - Società Italiana di Pedagogia Speciale), Massimiliano Fiorucci (Presidente della SIPED - Società Italiana di Pedagogia), Piero Lucisano (Presidente della SIRD - Società Italiana di Ricerca Didattica) e Chiara Panciroli (Vicepresidente della SIREM - Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale) hanno quindi arricchito il Convegno, portando la visione e prospettiva organizzativa che alcune tra le principali società di settore hanno per il piano della ricerca, a livello nazionale, nella dimensione di formazione e di sviluppo scientifico.

La *Sezione 1* è infine dedicata agli interventi programmati, che lungo l'intera giornata si sono alternati ai diversi Panel. Sono stati invitati alcuni di quei colleghi accademici che hanno contribuito al percorso dottorale, perchè componenti del collegio iniziale, o perchè collaboratori di Visalberghi.

I loro approfondimenti aiutano a rileggere i diversi profili e discorsi pedagogici che Visalberghi ha sviluppato nel suo itinerario di studioso. Maria Lucia Giovannini (Università di Bologna) nel suo intervento sottolinea l'importanza della dimensione consortile, dell'organizzazione e impostazione del contesto formativo del dottorato ai fini di un proficuo confronto sulla metodologia della ricerca; Clotilde Pontecorvo (Sapienza, Università di Roma) introduce e richiama il prezioso contributo della psicologia alla ricerca educativa; Donatella Palomba (Università degli Studi di Roma "Tor Vergata") introduce e riflette sulla dimensione comparativista di Visalberghi; Giunio Luzzatto (Università di Genova) insiste invece su due direttive che gli studi di Visalberghi hanno sempre sviluppato: da un lato l'inevitabile intreccio tra politica e discorso pedagogico, dall'altro l'attenzione dei docenti di area scientifica alle prassi educative; e, infine, Benedetto Vertecchi (Università degli Studi RomaTre) rilegge le difficoltà e problematiche sulle quali Visalberghi ha riflettuto sin dalla riforma della scuola media unificata, negli anni '60, legate alla necessità, per attua-

re seriamente quelle riforme, di ricerche mirate e di organizzazioni che sviluppino piani di ricerca a livello scientifico e nazionale.

Gli Atti di questo Convegno sui cicli di dottorato coordinati da Aldo Visalberghi, nelle tre sezioni, ripercorrono le diverse dimensioni e prospettive della ricerca in campo educativo, triangolando sia i testimoni (colleghi accademici, esperti, ex-dottorandi) sia le modalità di ricostruzione del discorso (interventi programmati, voci in Panel e Tavole Rotonde, riflessioni e narrazioni personali).

Emergono variamente le caratteristiche e l'impronta di questo dottorato di ricerca: a) di incontro e confronto nazionale tra contesti accademici (dimensione consortile); b) di visione sistemica per la formazione alla ricerca (interdisciplinarietà e Enciclopedia Pedagogica); c) di rigore per una prospettiva metodologica mista (quali-quantitativa); d) di indispensabile prospettiva intersettoriale che la ricerca pedagogica assume per catturare la complessità dei fatti educativi.

Ringraziamenti

I ringraziamenti per questa pubblicazione e la dedica di questi Atti rimandano a una larga comunità.

Iniziamo con la dedica. Inevitabile e esplicita va all'intero Collegio dottorale e al suo coordinatore, che hanno reso possibile uno spazio di formazione alla ricerca, proprio a partire dal confronto tra approcci, paradigmi e metodologie. Non a caso si è voluto chiudere il volume con una POSTFAZIONE riportando alcuni riferimenti all'Istituzione e sviluppo del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale e al primo collegio dei Docenti. Sono stati loro, con la sapiente regia di Aldo Visalberghi, a indirizzare non solo le ricerche di dottorato, ma ad allestire il prezioso spazio formativo fin qui descritto.

Si è voluto quindi chiudere il volume con una breve autobiografia che Visalberghi ha scritto per raccontare il suo "itinerario filosofico e pedagogico". Ripercorrere la sua formazione come riconoscimento dei debiti culturali per una crescita intellettuale e professionale rende ancora più esplicito il debito che noi tutti abbiamo riconosciuto ad Aldo Visalberghi nei diversi contributi di questi Atti. Nel suo itinera-

rio sottolinea proprio la matrice di una "Pedagogia della collaborazione", ricordando che "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". Non è tanto quindi un tributo, il suo, e nemmeno il nostro, ma una piena consapevolezza della funzione pedagogica che i maestri hanno nella formazione dei valori, delle competenze necessarie ad affrontare la complessità del reale. E non è casuale che a conclusione del suo itinerario Visalberghi ricordi che le ricerche in generale, ma ancor più quelle di spessore pedagogico siano orientate e promuovano "una maggior giustizia sociale e una mentalità di pace". Obiettivo, questo, di attualità ancor più scottante oggi, di "una pedagogia della collaborazione e della solidarietà (che) rimane proponibile, anzi la sola proponibile per chi crede ancora nelle sorti dell'uomo".

I ringraziamenti sono quelli che voglio fare a chi mi ha accompagnato nell'organizzazione e gestione del Convegno e ha permesso l'allestimento di questi Atti. Innanzi tutto, il Comitato organizzatore, che nelle persone di Patrizia Sposetti, Giordana Szpunar e Irene Stanzone, hanno saputo supportare e sopportare il carico logistico e gestione dei diversi piani organizzativi. A questi piani va sicuramente aggiunto il piano emotivo e relazionale che ho particolarmente innalzato pian piano si avvicinava il 20 dicembre del 2021, data prefissata per la giornata di Convegno. La gestione delle richieste di scrittura ai diversi ex-dottorandi, degli inviti ai relatori e la gestione del collegamento internet per permettere di seguire in remoto ad un alto numero di persone, nonché l'organizzazione del pranzo sociale, hanno richiesto tempo e dedizione. Un tempo e una dedizione che non si dimenticano facilmente.

E poi un ringraziamento al folto gruppetto di studentesse, studenti e dottorande che hanno permesso di accogliere gli invitati, di distribuire le cartelline sapientemente messe a punto nei giorni precedenti l'incontro. Anche la dimensione artigianale e collettiva nel preparare i materiali, e approntarli nei tempi che inevitabilmente incontrano ostacoli di ogni sorta, ha reso la pedagogia della collaborazione un'esperienza vissuta anche nella sua dimensione operativa. Ringrazio allora, in ordine alfabetico del nome: Alessandra Natalini, Arianna Monniello, Cristiana De Santis, Edoardo Saija, Giulia Vincenti, Nicoletta Di Genova, Sara Germani, Sara Marini.

SEZIONE I

RELAZIONE DI COLLEGHI ACCADEMICI

Visalberghi e il confronto sulla metodologia della ricerca nel dottorato consortile di “Pedagogia sperimentale”

Maria Lucia Giovannini – Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

1. Un “fare memoria” partecipato

Siamo qui insieme per “fare memoria” di Aldo Visalberghi con particolare riferimento al suo ruolo di ideatore, promotore e coordinatore del dottorato consortile di “Pedagogia sperimentale”, tra i cui fondatori ci fu anche Mario Gattullo in rappresentanza dell'Università di Bologna¹.

È un dottorato che ha indubbiamente contribuito in modo determinante all'affermazione e allo sviluppo della ricerca pedagogica empirico-sperimentale in Italia e che ha costituito un'importante esperienza formativa per i dottorandi, ma non solo per loro². Un sentito ringraziamento, pertanto, al collega e amico Guido Benvenuto e a tutti coloro che hanno collaborato alla realizzazione di questa giornata,

¹ Mario Gattullo fu, come affermò lo stesso Visalberghi, «uno dei fondatori» del dottorato (Visalberghi, 2000a, p. 162). Egli partecipò in modo costante fino alla sua prematura morte avvenuta nel novembre 1991; venne poi cooptato Vittorio Capecchi e solo successivamente la sottoscrittò. A quel tempo, infatti, i ricercatori non potevano far parte del Collegio del dottorato di ricerca; tuttavia, svolgendo io quotidianamente le attività di ricerca con Mario Gattullo, ho avuto l'opportunità di conoscere il dottorato sin dalla sua istituzione.

² Lo è stata anche per tutti i docenti. Molto esplicita in proposito è l'interessante testimonianza scritta di Nicola Siciliani De Cumis (2016) che fece parte del Collegio dei docenti fin dalle prime riunioni “fondative” fino al 2012. Egli per alcuni anni ha svolto inoltre il ruolo di coordinatore.

alla quale partecipo con molto piacere e, non lo nascondo, con grande emozione.

Nel ricordare Visalberghi, che ho conosciuto di persona in varie occasioni e non solo nel Collegio del dottorato, richiamo le parole scritte un anno dopo la sua morte da un allievo diretto, il collega e amico Piero Lucisano. Le cito perché le condivido pienamente e non saprei utilizzare espressioni migliori per sottolineare il senso attivo da attribuire alla "memoria" e per indicare la lezione che Visalberghi ci ha fornito:

La memoria di Visalberghi è per ciascuno di noi un ritorno alle radici del nostro impegno, alla lezione che lui ci ha impartito che è stata lezione di impegno civile, di democrazia, di rigore e di curiosità scientifica. Aldo Visalberghi ci ha insegnato che il discorso educativo va affrontato con serietà e che è possibile procedere nella costruzione di percorsi educativi più efficaci e più capaci di rispondere ai bisogni dei ragazzi e della società a patto di non cedere mai alla demagogia della semplificazione, di non perdere di vista la concretezza dei percorsi istituzionali, di non procedere per desideri, ma di praticare quella libertà dell'intelligenza, che Aldo Visalberghi con Dewey identificava nella capacità di costruire propositi, di identificare cioè i fini e i mezzi e di esprimere valutazioni solo a partire da analisi rigorose. (Lucisano, 2008, pp. 19-20)

È in tale prospettiva che intendo porsi questo mio contributo concernente il ruolo di Visalberghi rispetto al confronto sulle impostazioni metodologiche e alla riflessione critica sui metodi e tecniche di ricerca all'interno del dottorato da lui ideato e coordinato³: un'analisi effettuata non con intenti celebrativi ma tesa a riflettere sull'esperienza qui considerata per coglierne le peculiarità, per poi tracciare insieme linee progettuali per la ricerca pedagogica di tipo empirico-sperimentale in un'ottica di cultura "impegnata".

Rifacendomi all'indicazione visalberghiana di intravedere "la foresta" al di là del "singolo albero", dedico ampio spazio alla fase di costituzione del dottorato di ricerca e alla sua impostazione, prendendo

³ Visalberghi svolse un ruolo di coordinamento dalla fase fondativa fino al 1990 come professore di ruolo, poi come facente funzione in qualità di professore fuori ruolo fino al 1998. Negli anni successivi partecipò alle attività di dottorato in qualità di esperto; tuttavia, quando era presente, veniva considerato di fatto da tutti il coordinatore degli incontri con i dottorandi.

in considerazione le scelte fondative operate da Visalberghi, o comunque da lui coordinate. La loro ricostruzione e analisi mirano in particolare a mettere in luce, per quanto qui possibile, le connessioni e l'intreccio tra l'impianto del dottorato frutto di tali scelte e il tipo di confronto metodologico previsto e realizzato, in una relazione che ritengo «transazionale» per il senso dialettico dell'inter-relazione tra fini e mezzi e non di astratta sussunzione dei secondi ai primi⁴. Fin dall'elaborazione progettuale, coerentemente con la "fisionomia scientifica e politico-culturale" di quel dottorato da lui ideata, Visalberghi ha cercato di realizzare un contesto formativo propizio al confronto tra diverse impostazioni metodologiche, senza che tale scelta impedisse lo svolgersi di un discorso epistemologicamente unitario ed organico tra docenti e dottorandi. Si trattava di condizioni perseguite consapevolmente allo scopo di contribuire a formare nei dottorandi un atteggiamento seriamente scientifico⁵ che, come tale, presupponeva un'impostazione non dogmatica, nettamente oppositiva nei confronti delle posizioni riduzioniste, demagogiche e personalistiche, mai disgiunta da una consapevolezza critica della "complessità del reale".

È un'impostazione, questa, che per Visalberghi non doveva riguardare solo gli specialisti⁶. Alla base ne rintraccio una scelta etico-

⁴ I fini e i mezzi sono inseparabili «nella misura in cui questo rapporto non è di astratta sussunzione dei secondi ai primi, ma è piuttosto concepito come una relazione vitale e coniugata» (Visalberghi, 1965, p. 31).

⁵ Riflettendo sul significato del termine "scienza" Visalberghi (1978, p. 16) scrive: «Qui [...] indicheremo i due elementi caratteristici in base ai quali riconosciamo di solito carattere scientifico a un complesso di conoscenze. Il primo elemento è metodologico: la scienza si basa su esperienze replicabili (cioè non puramente "private") che autorizzano a fare sensate generalizzazioni e perciò previsioni. Il secondo elemento è logico-strutturale: una scienza è costituita da un insieme ordinato e coerente di concetti ben definiti, connessi in proposizioni (o ipotesi, o leggi, o relazioni) fondamentali da cui altre sono deducibili secondo regole anch'esse ben definite. La prima caratteristica mette in luce soprattutto la natura empirico-sperimentale della conoscenza scientifica, la seconda dà rilievo preminente alla struttura ipotetico-deduttiva, che è specialmente evidente nelle "scienze più mature". [...] Ma parliamo anche di scienza quando una sola delle due caratteristiche è chiaramente presente, mentre l'altra è assente o rimane nell'ombra».

⁶ Nella Prefazione (pp. VII-VIII) di Problemi della ricerca pedagogica del 1965 affermava: «L'ambizione di questo volumetto è [...] soprattutto quella di mostrare che l'impostazione scientifica della ricerca pedagogica è cosa che non riguarda solo gli specialisti, ma può penetrare largamente e vivificare la normale prassi scolastica, stimolandone proprio quegli aspetti di socialità, inventività e libero lavoro d'indagine che spesso si considerano incompatibili con l'adozione di una metodologia con-

politica e un'istanza "pedagogica" ben esplicite nelle sue attività e nei suoi scritti e in particolare in un suo contributo del 1973. In *Scienza, classi sociali e educazione* scriveva, infatti: «La cosa più difficile da realizzare (ma anche più drammaticamente urgente) è la generalizzazione dell'atteggiamento scientifico, inteso come atteggiamento di apertura critica, di rifiuto del pregiudizio e di ogni forma di intolleranza e di discriminazione, di gusto creativo del nuovo e insieme di capacità di accettare e utilizzare lo scacco, la smentita, la "falsificazione" delle verità consolidate. Ove l'atteggiamento scientifico divenga un *valore socialmente partecipato* il problema della relativa autonomia della scienza come attività specifica e complesso di competenze particolari, cioè come "professione", ha possibilità di soluzione concreta, socialmente e politicamente costruttiva, perché naturalmente orientata dalla generalizzata consapevolezza della sua funzione e dei suoi limiti» (Visalberghi, 1973, p. 1). E l'organizzazione didattica della Cattedra pedagogica della "Sapienza", che comprendeva anche le esercitazioni di ricerca, era coerente con tale prospettiva (Corda Costa e Visalberghi, 1975). D'altra parte, i rapporti tra educazione, problemi sociali e atteggiamenti morali sono stati per lui oggetto di studio e di ricerca anche dentro il dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale come scrive in *Un itinerario filosofico e pedagogico* (Visalberghi, 2007), riportato nella Postfazione del presente volume.

Nell'ancor più complesso contesto universitario attuale, tendenzialmente dominato da elevata competitività e forzata produttività a livello di pubblicazioni, le elaborazioni e le azioni di Aldo Visalberghi dovrebbero sollecitarci ad avere un atteggiamento critico e costruttivo nei confronti di tali logiche, che mal si conciliano con la ricerca "seriamente" scientifica da lui delineata e messa in atto. Inoltre, la lezione visalberghiana può indurci, per esempio nel momento valutativo e programmatico dei dottorati di ricerca nelle scienze pedagogiche, a riflettere criticamente sulle *nostre* scelte di fondo valoriali, epistemologiche e metodologiche mettendole in relazione con il tipo di impianto predisposto per la formazione dei dottorandi. Una rifles-

trollata. [...] Si tratta, a tutti i livelli e da parte di tutti, di sostituire agli apriorismi e ai pregiudizi un atteggiamento sperimentale che sia insieme critico e costruttivo. Fra tutte le urgenti riforme che ci occorrono, questa è la più radicale ed anche la più difficile».

sione che, per essere approfondita e fondata, comporta analisi rigorose, processi e criteri di giudizio trasparenti su mezzi e fini e sul loro legame, nonché tensione attiva e impegno per il miglioramento e progresso culturale e sociale.

2. Scelte fondanti nella fase costitutiva del dottorato

2.1. Un dottorato consortile

In Italia i dottorati sono stati istituiti dall'art. 8 della legge delega del 21 febbraio 1980 n. 28 e dal conseguente D.P.R. 382/1980 (artt. 68-73). Come recita l'art. 68, i relativi studi «sono ordinati all'approfondimento delle metodologie per la ricerca nei rispettivi settori e della formazione scientifica», da effettuare o presso Università o presso consorzi di Università. Il dottorato di "Pedagogia sperimentale", coordinato da Aldo Visalberghi, fu il primo in tale ambito e venne costituito in un periodo di trasformazione dell'università alla quale egli stesso aveva contribuito con un apporto fattivo.

Al fine di dar vita a un dottorato specifico da attuarsi in forma consortile tra istituzioni universitarie e altre istituzioni pubbliche di ricerca pedagogica con il coordinamento del Seminario di Scienze dell'Educazione dell'Università di Roma "La Sapienza" (e dunque di Aldo Visalberghi che, oltre ad averlo ideato, si era fortemente attivato per promuoverlo), nell'aprile-maggio 1981 venne intrapreso l'iter istitutivo. Al dottorato avrebbero collaborato tutte o quasi le competenze di maggior rilievo presenti in varie sedi universitarie (l'Università di Roma con Lettere e Filosofia, Magistero ed Economia e Commercio, le Università di Torino, di Pavia, di Parma, di Ferrara, di Bologna, di Firenze, di Salerno, di Lecce, di Palermo)⁷ e anche alcuni esperti particolarmente qualificati del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE). Quest'ultimo, presieduto da Visalberghi a partire dal 1979 (fino al 1991), era un ente di diritto pubblico finalizzato alla ricerca educativa nazionale e internazionale. Le ricerche di cui si occupava allora erano «relative a temi di particolare rilevanza, sia sul piano scientifico sia nelle prospettive applicative, quali la formazione scientifica a vari li-

⁷ Per la specificazione delle cattedre universitarie, si veda la Proposta di istituzione pubblicata su Scuola e Città (Proposta, 1982, p. 126).

velli scolastici, la formazione all'espressione scritta, lo sviluppo delle "abilità pratiche", ed altre» (*Proposta*, 1982, p. 125).

La *Proposta di dottorato in ricerca educativa sperimentale*, presentata al CUN nel 1981, iniziava con la denuncia dell'inesistenza in Italia, escludendo i pochi istituti e cattedre universitarie, di istituti pubblici o privati specificamente dedicati alla ricerca empirico-sperimentale in campo educativo, e ne evidenziava l'inevitabile conseguenza: «[...] perciò non hanno potuto svilupparsi quelle strutture e quelle competenze che sono indispensabili a che la ricerca di tal genere costituisca un momento essenziale del progresso dei sistemi formativi di un paese» (*Proposta*, 1982, p. 125)⁸.

A seguito del D.M. del 15 giugno 1982, con il quale il Ministero della P.I. definì il numero complessivo dei posti per la frequenza al 1° ciclo (a.a. 1983-84), venne costituito il consorzio con l'adesione formale delle istituzioni che avevano aderito alla proposta istitutiva, ad eccezione delle Università di Torino e di Salerno che recedettero per ragioni diverse. Il Collegio dei docenti all'inizio del I ciclo era composto da: Aldo Visalberghi (coordinatore), Maria Corda Cosa, Mauro Laeng, Clotilde Pontecorvo, Alberto Zuliani, Egle Becchi, Lucia Lumbelli, Benedetto Vertecchi, Mario Gattullo, Lydia Tornatore, Luigi Callonghi, Roberto Maragliano, Nicola Siciliani de Cumis. I posti messi a bando per il corso di durata triennale⁹ furono 10, di cui quattro con borsa di studio e sei (cinque furono gli ammessi) destinati a professori della secondaria o ricercatori in pubblici enti di ricerca.

Nel 1984, però, una leggina agostana¹⁰ (per usare l'espressione di Visalberghi) ridusse a tre il numero dei posti messi a bando e a cin-

⁸ Anche nella Relazione al termine del primo triennio, redatta negli ultimi mesi del 1986 da Visalberghi in qualità di coordinatore del dottorato, veniva precisato che nel nostro Paese nella prima metà degli anni '80 la ricerca pedagogica «operata con metodologia rigorosa e tecniche affinate, vale a dire sulla base di disegni sperimentali precisi e con l'utilizzazione di strumenti di verifica attendibili, non [aveva] diffusione adeguata, paragonabile a quella raggiunta in altri settori delle scienze umane e sociali» (Visalberghi, 2002b, p. 5). Il riferimento a tale relazione è datato 2002 in quanto il testo è riportato nella pubblicazione del 2002 dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche, dal titolo *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale*.

⁹ Dal IV ciclo (a.a. 1988-89) al XIV (a.a. 1998-99) la durata del corso fu quadriennale.

¹⁰ Legge 13 agosto 1984, n. 476. Nell'art. 3 è precisato che: «I consorzi di università per il dottorato di ricerca [...] possono essere costituiti con non più di cinque università [...] Le università sedi di dottorato di ricerca possono avvalersi dell'opera di singoli docenti appartenenti a sedi anche non consorziate».

que il numero massimo di sedi consorziabili, con la possibilità tuttavia di avvalersi dell'attività di singoli docenti appartenenti a sedi non consorziate, che Visalberghi utilizzò. Il consorzio dovette pertanto essere ricostituito: nel II ciclo (a.a. 1986-87) le sedi consorziate, oltre a Roma La Sapienza sede amministrativa, furono Bologna, Palermo, Pavia e Trieste. Queste rimasero tali fino alla conclusione del XI ciclo di durata quadriennale (a.a. 1995-96); dopodiché nuove norme sui dottorati contribuirono a diminuire ulteriormente le sedi¹¹; inoltre, vennero ulteriormente tagliati i finanziamenti.

A proposito dell'istituzione del dottorato di "Pedagogia sperimentale" tramite la costituzione di un consorzio tra università come sopra descritto, ci preme evidenziare le importanti opportunità da esso create. Permise infatti di "mettere in connessione diretta" esperti ad alto livello di varie università, di sollecitarli a un più approfondito dibattito e confronto anche con dottorandi che avevano esperienze di scuola e di ricerca, come pure offrì ai dottorandi l'opportunità di un fruttuoso incontro con dei "pari" provenienti da diverse zone d'Italia e consentì a tutti di partecipare attivamente a una "comunità" di ricerca scientifica. Sono state così facilitate connessioni e interazioni non temporanee e rapporti sinergici, molto proficui dal punto di vista dello sviluppo della ricerca empirico-sperimentale e delle sue implicazioni non solo in ambito universitario.

Per quanto concerne specificamente il CEDE, la sua presenza nel primo consorzio riuscì a sostenere organizzativamente, come nessun istituto o dipartimento avrebbe potuto fare, ricerche di dottorato su grossi campioni, come evidenziò lo stesso Visalberghi sia nella *Relazione al termine del primo triennio* (2002b) sia in altre occasioni¹².

Pur tenendo conto che il consorzio ha fornito numerose opportunità, non si tratta tanto di ripetere oggi l'istituzione di un dottorato consortile in "Pedagogia sperimentale". Piuttosto, andrebbero considerati e progettati tra l'altro, e ovviamente in aggiunta alle iniziative già previste dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), specifici

¹¹ Cfr. la legge n. 210 del 3 luglio 1998 e il DM 30 aprile 1999, n. 224. La sede di Bologna è stata l'ultima ad uscire dal dottorato consortile ed è rimasta fino al XXV ciclo.

¹² Visalberghi ha però anche messo in evidenza che, all'interno del CEDE, purtroppo non erano previsti posti da ricercatori a concorso in materie relative alla ricerca pedagogica empirica e sperimentale per cui, una volta conseguito il dottorato, per gli insegnanti "comandati" non vi erano prospettive concrete come ricercatori (Visalberghi, 1989).

seminari formativi (per esempio *summer school*) considerandoli utili non solo per i dottorandi ma anche per i docenti, al fine di facilitare tra loro un dibattito genuino aperto alla critica e un confronto “dialettico” sulle assunzioni valoriali e metodologiche privilegiate.

2.2. La scelta della denominazione e dei due indirizzi

Nel titolo di questo contributo, *Pedagogia sperimentale* è messa tra api- ci così come fece Visalberghi nella *Relazione al termine del primo triennio* (Visalberghi, 2002b, p. 5). L'istituzione del dottorato consortile era infatti stata richiesta proponendo come denominazione *Ricerca educativa sperimentale*. Essa trovava la sua giustificazione nella «peculiarità del dottorato anche per quanto riguarda il reclutamento, che nelle intenzioni dei proponenti e ai fini di svecchiare la situazione del paese, avrebbe dovuto attrarre anche laureati in materie diverse da quelle tradizionalmente “pedagogiche” (soprattutto in statistica, economia, sociologia, antropologia, e naturalmente psicologia» (*ibidem*).

Nel modello dell’*“Enciclopedia pedagogica”* di Visalberghi che rappresenta schematicamente - e come egli afferma «probabilmente in qualche modo approssimativo e incompleto» - l'insieme delle scienze dell'educazione e la circolarità delle conoscenze pedagogiche, la *pedagogia sperimentale* non compare così come non compaiono altre scienze o «discipline» di innegabile rilevanza pedagogica (Visalberghi, 1978, pp. 20-21). Essa infatti «non è una scienza particolare, ma un modo di utilizzare diverse scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre (soprattutto le metodologie didattiche, le tecnologie educative e la teoria del “curriculum”) » (ivi, pp. 22-23). Di questo modo di utilizzare diverse scienze dell'educazione Visalberghi aveva precisato, poco più di un decennio prima, che «comincia ad avere qualche sviluppo anche da noi, ma per lo più senza che l'aspetto “sperimentale” riesca ad affermarsi veramente, distinguendosi dalla comune “empiria”. Non che occorran necessariamente laboratori e mezzi ingenti; la sede naturale della pedagogia sperimentale è la scuola [...]; ciò che occorre sono dei metodi sufficientemente attendibili per determinare le variazioni concomitanti fra innovazioni didattiche e risultati d'ordine educativo, e quindi anche culturale» (Visalberghi, 1965, p. 97).

La denominazione *Ricerca educativa sperimentale*, tuttavia, all'atto dell'approvazione, su parere del CUN fu mutata in *Pedagogia*. A partire dal II ciclo (a.a. 1986-87), con la necessaria ricostituzione del consorzio, venne però accettata la denominazione *Pedagogia sperimentale*. A quel tempo il dottorato di ricerca con tale denominazione era unico in Italia ed erano davvero pochi i dottorati di Pedagogia¹³.

Contrariamente alla modifica apportata alla denominazione del dottorato, il CUN lasciò immutata l'indicazione dei due indirizzi proposti, rimasti negli anni tali anche come denominazione: 1) *Sperimentazione didattica*, 2) *Rilevazioni su grandi campioni*. Entrambe le tipologie di ricerche erano da considerarsi «a buon diritto» di Pedagogia sperimentale come Visalberghi ripuntualizzava nella rivista *Cadmo* a distanza di un decennio dalla fondazione del dottorato (Visalberghi, 1993). Della ricerca educativa sperimentale venivano così considerate:

- a) quella parte nella quale «si manipolano le variabili e si osservano i loro effetti reciproci» (Campbell e Stanley, 1963, p. 171) ed è condotta in situazioni educative reali, esigendo quanto meno delle condizioni limitative per essere accettabile (Visalberghi, 1975)¹⁴;
- b) la parte che non prevede l'inserimento di fattori nuovi nella situazione e si limita a misurare situazioni di fatto, richiedendo però campioni estesi. Visalberghi sottolinea, infatti, che può «a buon diritto essere considerata sperimentale anche la ricerca che non introduce intenzionalmente variazioni nelle variabili indipendenti, ma si limita a misurare situazioni di fatto sforzandosi di istituire a posteriori relazioni fra le variabili rilevate ipotizzabili come causali [...] In genere queste indagini [...] hanno bisogno di operare su campioni rappresentativi molto estesi dell'“universo” che si intende studiare» (Visalberghi, 1993, p. 34).

Oltre ad aver pubblicato nel 1949 la traduzione di *Logic, the theory of inquiry* di Dewey (1938/1949), che costituisce «una delle opere più impegnative e più dense di implicazioni per lo sviluppo della ricerca

¹³ Nel novembre 1986 Visalberghi indisse una riunione degli altri coordinatori dei dottorati di Pedagogia; in tutto erano sei.

¹⁴ Visalberghi, riprendendo in tale pubblicazione un suo scritto del 1970, fa riferimento a due limitazioni su cui c'era accordo da parte dei fondatori del dottorato: a) il valore pedagogico positivo delle variazioni ipotizzate; b) la non interruzione o compromissione del normale processo educativo da parte delle condizioni sperimentali.

empirico-sperimentale» (Vertecchi, 2007, p. 1), tre lustri più tardi Visalberghi aveva curato la pubblicazione del volume *Educazione e condizionamento sociale* (Visalberghi, 1964). Come affermò lui stesso, si trattava in quel periodo di uno dei «due primi consistenti contributi italiani alla ricerca pedagogica fondata su corrette e rigorose metodologie di indagine empirica sul campo o di sperimentazione condotta nel reale contesto scolastico»¹⁵ (Visalberghi, 1989, p. 211). Nel volume veniva infatti presentato un complesso di ricerche da lui coordinate, con indagini fondate su rilevazioni quantitative operate su larghi campioni di scuole milanesi e romane e uno “studio di caso” a carattere preminentemente qualitativo o “idiografico”, da cui emergevano «come fattori prevalenti nel determinare il successo e gli orientamenti (o gli abbandoni) scolastici lo sfondo economico e soprattutto quello socio-culturale (*ibidem*).

Inoltre, proprio attraverso Visalberghi, l'Italia era entrata a far parte dell'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) per cui tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta aveva partecipato, con il contributo di molti docenti che avrebbero poi fatto parte del dottorato, all'indagine *Six Subjects Survey* di cui Mauro Laeng era *National Technical Officer* e, prima dell'istituzione del consortile, anche al *Second International Science Study*¹⁶.

Il fermento relativo alla ricerca educativa empirico-sperimentale era rilevabile nel dibattito sulla sua peculiarità e sui suoi fondamenti, così come nella realizzazione di sperimentazioni didattiche sulla base delle pubblicazioni e dell'impegno in particolare degli studiosi che avrebbero fatto parte del Collegio dei docenti del dottorato consortile. Un ruolo importante era svolto dalle riviste; qui è irrinunciabile il riferimento a *Scuola e Città*¹⁷, un mensile trimestrale di problemi educativi e di politica scolastica fondata da Ernesto Codignola, allora diretta da Visalberghi insieme a Maria Corda Costa e Raffaele Laporta, con Egle Becchi nel comitato di consulenza e curatrice della sezione

¹⁵ L'altro era rappresentato dalle indagini sperimentali coordinate da Carmela Metelli di Lallo, condotte in ambiente scolastico ma su piccoli campioni.

¹⁶ Era in corso di predisposizione l'*International Study on Written Composition*, la cui indagine vera e propria ebbe luogo nel 1985.

¹⁷ Oltre a *Scuola e Città*, hanno svolto un ruolo importante, per esempio, le riviste *Riforma della scuola*, *Orientamenti Pedagogici*, “la ricerca” (quest'ultima diretta da Maria Corda Costa). I componenti del dottorato consortile facevano parte dei comitati scientifici di varie riviste.

“Sperimentazioni di base”. Negli anni Settanta vi erano apparsi numerosi contributi dedicati alla ricerca educativa, scritti da futuri membri del Collegio del dottorato; qui mi limito a ricordare un fascicolo speciale del 1974 a cura di Pontecorvo e Tornatore. Nel marzo 1982, inoltre, fu pubblicata proprio in tale rivista la *Proposta di dottorato in ricerca educativa sperimentale*.

Come ho già detto, Corda Costa, Egle Becchi, Clotilde Pontecorvo e Lydia Tornatore facevano parte tutte di un più ampio Collegio di dottorato, così come - almeno inizialmente - Benedetto Vertecchi, curatore con Becchi del *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* del 1984, e come molti degli autori dei saggi di tale volume¹⁸. Con preziosi apporti a livello teorico e metodologico che ancor oggi ci stimolano a riflettere sulle problematiche proposte, il *Manuale critico* dà conto della profondità e diversità dei contributi, che inevitabilmente si manifestavano anche negli incontri con i dottorandi.

Le ricerche previste nel percorso di dottorato erano diverse come si può rilevare anche dai titoli riportati in questa pubblicazione, così come lo erano, anche se solo in parte, le competenze richieste. A ciascun dottorando erano assegnati due docenti con funzione tutoriale, particolarmente competenti nel settore prescelto; tuttavia, agli incontri seminariali - normalmente della durata di più giorni, dedicati del tutto o in parte alla presentazione dei *progress report* e alle relative discussioni - partecipavano tutti i dottorandi¹⁹. Nello svolgimento di tali incontri era previsto, anche se non sempre, l'apporto di specifiche relazioni da parte di docenti non solo interni. I membri del Collegio, presenti in buona parte, intervenivano sui *progress report* con approfondimenti critici e “aperture operative” ulteriori, cui erano sollecitati a dare il loro contributo anche gli altri dottorandi. La scelta della modalità organizzativa di far partecipare e coinvolgere tutti i dottorandi, indipendentemente dal ciclo, mi sembra tenga conto di quanto affermato da Visalberghi già nel volume *Pedagogia e scienze dell'educazione* del 1978 a proposito dei vantaggi del metodo della ricerca nella preparazione degli insegnanti: «Nella misura [...] in cui si facciano e di-

¹⁸ Oltre ai curatori hanno fatto parte del Collegio di dottorato, anche se alcuni soltanto per un periodo limitato, i seguenti autori che presentiamo nell'ordine in cui compaiono nel volume: Lydia Tornatore, Mario Gattullo, Luigi Calonghi, Roberto Maragliano, Lucia Lumbelli, Alberto Zuliani (esperto di statistica per la ricerca educativa), Clotilde Pontecorvo.

¹⁹ Nel I ciclo vi furono dodici incontri a Roma, uno a Bologna e uno a Pavia.

scutano relazioni conclusive, tutti coloro che partecipano alle discussioni stesse avranno aperte sia pur sommarie prospettive in campi finitimi non direttamente esplorati. Ma il fatto che li abbiamo esplorati dei colleghi stimola e motiva assai più di semplici trattazioni teoriche introduttive, ai fini di un'ulteriore informazione» (Visalberghi, 1978, p. 38).

Nell'ambito del dottorato, la «varietà dei temi di ricerca affrontati e la conseguente diversità nelle impostazioni metodologiche» hanno sicuramente arricchito il confronto tra tutti i partecipanti agli incontri; inoltre, come afferma Visalberghi stesso nella *Relazione al termine del primo triennio*, esse «non hanno impedito, anzi in un certo senso hanno favorito lo svolgersi di un discorso epistemologicamente unitario ed organico tra docenti e discenti» (Visalberghi, 2002b, p. 5). A volte il confronto ha assunto, tra i docenti, toni molto accesi e appassionati. A tali dibattiti partecipava animatamente anche Visalberghi che, tuttavia, riusciva a comporre le contrapposizioni proponendo “soluzioni appropriate” - e di conseguenza accettate - per proseguire proficuamente le attività. Il dibattito e il confronto metodologico di quel tempo ci permettono, tra l'altro, di cogliere l'autorevolezza di Visalberghi come coordinatore e la sua capacità di valorizzare e di “portare” proficuamente a sintesi apporti differenti.

2.3. Un'impostazione “aperta”, laica e impegnata

Il Collegio dei docenti del dottorato consortile era costituito da studiosi non solo appartenenti a università diverse, ma con provenienze culturali, disciplinari e ideologiche diverse. Tale apertura e ricchezza di contributi mi richiamano la seguente affermazione del 1960 riferita all'auspicata scuola progressiva e laica (Visalberghi, 1960, p. IX): «Anzitutto è aperta ad accogliere una vitale molteplicità di posizioni e di apporti diversi, cioè volta a promuovere la discussione impegnativa e pur mai definitiva, a suscitare il dialogo genuino, a realizzarsi insomma come ricerca in comune, ricerca sempre aperta, conviene insistere, alla critica e alla rettifica e all'ulteriore sviluppo».

La vasta area delle scienze dell'educazione presentata nell'“*Enciclopedia pedagogica*” la si ritrova nello spazio dato nel dottorato a un'impostazione pluridisciplinare (o multidisciplinare) e inter-

disciplinare²⁰. Il Collegio non era composto soltanto da docenti di Pedagogia sperimentale bensì vi erano apporti scientifici e disciplinari eterogenei; inoltre, nei cicli seminariali venivano chiamati su temi specifici anche docenti o esperti esterni al Collegio di provenienze culturali e disciplinari diverse²¹, le cui relazioni erano esse stesse oggetto di discussione e approfondimento. In proposito Visalberghi (2002b, p. 5) precisa: «Tali collaborazioni sono state richieste ai fini di ampliare il più possibile sia la problematica metodologica sia il quadro di riferimento storico-concettuale, onde arricchire criticamente gli itinerari formativi percorsi dai candidati ed evitare chiusure iperspecialistiche».

Data la "complessità del reale" ed essendo anche l'educazione un qualcosa di estremamente complesso, secondo Visalberghi non si trattava tanto di rifiutare un approccio analitico, quanto piuttosto di rifiutare l'illusione che l'approccio analitico, con l'utilizzo di poche variabili, potesse «essere sempre un modo semplice e sicuro di risolvere i problemi. Viceversa, nell'approccio sistemico c'è [...] la consapevolezza che, per complessa che sia stata la ricostruzione sintetica delle conoscenze analitiche, essa sarà probabilmente insufficiente. Si spera bensì che essa risolva il grosso del problema, resteranno però delle incertezze» (Visalberghi, 1990, p. 219). Egli afferma infatti che non abbiamo mai a che fare con certezze e "verità" da professare fideisticamente (Visalberghi, 2002a).

L'esigenza della formazione di un atteggiamento seriamente scientifico restava dunque costante, così come l'attenzione a predisporre, sulla base degli esiti di ricerca, un contesto formativo che lo favorisse e facilitasse. Per esempio, i dottorandi, indipendentemente dal "contenuto" dell'oggetto di indagine, furono sempre sollecitati da un punto di vista metodologico a considerare il fenomeno educativo da loro indagato non come un fenomeno isolato, ma come un fenomeno strettamente interconnesso, in una relazione «transazionale», con livelli più articolati della realtà. L'invito era quello di delineare l'oggetto della ricerca all'interno della rete sistemica in cui si colloca-

²⁰ Per il significato dei termini multidisciplinare, pluridisciplinare e interdisciplinare si rinvia in particolare alle pp. 41-43 di Visalberghi, 1978 e alla p. 215 di Visalberghi, 1990.

²¹ Per la ricchezza di tali contributi si vedano i nominativi riportati alle pp. 4 e 5 della pubblicazione sul dottorato di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza" (2002b).

va. Il contesto non diventava oggetto della ricerca in sé ma doveva essere conosciuto attentamente - e ricostruito con un lavoro meticoloso - poiché la sua conoscenza avrebbe potuto condizionare la delimitazione dell'oggetto stesso e reso comprensibili le influenze che vi erano su di esso.

I docenti del Collegio costituivano una vera propria comunità scientifica laica²², nonostante le diverse provenienze ideologiche. Liberal-socialisti, marxisti e cattolici erano accomunati dall'interesse per la ricerca scientifica in campo educativo e dalla tensione ideale per il miglioramento della scuola e della società in direzione democratica. Afferma Visalberghi: «Il metodo scientifico è di sua natura democratico e aperto, e come tale non è "neutrale" rispetto alle scelte di valore ma non perché si adatti strumentalmente, come spesso si dice a qualunque preconstituita scelta di valori, bensì perché è in naturale sintonia con quelle scelte che tendono a rispettare e promuovere al massimo le potenzialità di sviluppo di tutti gli esseri umani» (Visalberghi, 1990, p. 222). Anche in questa impostazione del dottorato ritrovo riflesso un atteggiamento scientifico e vi scorgo le radici deweyane di Visalberghi. Nella *Prefazione* del manuale di Lucisano e Salerno (2002) afferma: «L'avventura di ogni ricerca, e della ricerca pedagogica in particolare, non può non partire dall'assunzione di finalità o valori che privilegiamo per scelta oculata» (Visalberghi, 2002a, p. 11), e finalità e valori non si possono «elaborare al di fuori delle concrete attività di ricerca e di impegno educativi» (Visalberghi, 1978, p. 27). Egli, inoltre, precisa che «l'esplicitazione sistematica delle premesse di valore presenta anche l'utilità più contingente di permettere, entro certi limiti, confronti fra risultati di ricerche condotte con assunzioni logiche diverse» (Visalberghi, 1965, p. 29).

Il contesto del dottorato, e non solo Visalberghi, induceva i dottorandi a porsi l'interrogativo della finalità della ricerca pedagogica empirico-sperimentale e a prestare attenzione alla funzione reale della ricerca in campo educativo. Erano pertanto sollecitati a riflettere sul fatto che il senso della ricerca consisteva nel "promuovere" un impatto sulle istituzioni politiche al fine di favorirne l'elaborazione di

²² Per Visalberghi (2000b, p. 94) «laicismo o laicità non significa anticlericalismo o negazione dei valori religiosi, ma solo rifiuto di ogni pretesa delle singole religioni di prevalere sulle altre (o su posizioni atee o agnostiche) appellandosi a poteri che non siano quelli della libera persuasione delle coscienze individuali».

provvedimenti finalizzati a innovare le organizzazioni scolastiche, educative e formative. Il che significava che la scelta del problema di ricerca e del suo oggetto doveva riguardare aspetti cruciali e rilevanti per promuovere un possibile miglioramento della scuola e della società.

In proposito, per Visalberghi i problemi erano giudicati rilevanti «in base a considerazioni implicanti giudizi di valore d'ordine filosofico, consapevolezza storico-sociale e anche valutazioni economiche che talvolta richiedono di studiare sperimentalmente modelli possibili di innovazione la cui prevedibile generalizzazione sia compatibile con un impegno di spesa ragionevole» (Visalberghi, 1993, p. 4). Riteneva però che si possono perseguire anche obiettivi di ricerca intermedi, «ma l'attuale successo di forme di "ricerca-azione" e di "ricerca-intervento" che già realizzano obiettivi di pratica rilevanza nel corso dell'indagine, testimonia di una diffusa esigenza di concretezza alla quale lo sperimentalista deve offrire ogni possibile collaborazione, e non certo soltanto come "tecnico"» (*ibidem*). Sono, anche queste, affermazioni che nell'ambito del dottorato di ricerca costituivano oggetto di dibattito e di confronto.

3. Accenni al confronto aperto e vivace tra docenti

I precedenti riferimenti all'impianto del dottorato e agli itinerari formativi dei dottorandi, che erano caratterizzati da un arricchimento critico al fine di ampliare il più possibile sia la problematica metodologica sia il quadro di riferimento concettuale, dovrebbero consentire di farsi un'idea del clima di collaborazione e confronto metodologico e del fermento generativo che ha caratterizzato il dottorato, con un pieno coinvolgimento di docenti, tutor e dottorandi (dello stesso ciclo e di cicli diversi). L'impostazione e le scelte fondanti, nelle quali è ben visibile l'"impronta" di Visalberghi e la sua passione per la ricerca, hanno così costituito un fertile terreno per l'acquisizione di un atteggiamento "seriamente" scientifico e un contesto privilegiato per una riflessione critica su nuclei tematici quali la costruzione delle ipotesi e la concettualizzazione, il rapporto tra quantità e qualità, il rapporto tra ricercatori e insegnanti con i sotto-temi annessi della ricerca-azione e della restituzione dei dati, il connubio tra intento ricognitivo e trasformativo, tra volontà innovativa e rigore scientifico.

I confronti tra docenti anche nel momento della presentazione e discussione dei *progress report* erano di “elevato livello” e a volte, come si è detto, molto animati e “appassionati” tanto da essere percepiti dai dottorandi come “scontri” da cui si sentivano travolti; questo, però, li sollecitava a confrontarsi a loro volta tra loro e a fare degli approfondimenti in modo collaborativo per cercare di capire le diverse prospettive, le connessioni e ricavare così nuovi spunti di analisi e ulteriori idee per le loro ricerche. In proposito, mi sembrano appropriate le seguenti affermazioni del sociologo Andrew Abbott (2007, p. 70): «[...] la critica reciproca riguardo i metodi è importante non perché sia giusto in sé farla, ma perché ci fornisce più cose - e in particolare cose più complicate - da dire. Ciò significa che la critica metodologica reciproca è utile da un punto di vista euristico. Essa genera nuove idee».

L'importanza del confronto-scontro la troviamo sottolineata anche nelle seguenti affermazioni di Lucia Lumbelli che ha indubbiamente vivacizzato il dibattito all'interno del dottorato: «Veniamo da storie culturali le più disparate e [...] questa diversità si cristallizza già nel modo in cui denominiamo, e quindi definiamo, gli eventi, le procedure, il campo stesso della nostra disciplina, i suoi confini e ci impedisce di avviare un qualche confronto-scontro che, come in altri settori disciplinari, costituisca stimolo dinamico, fonte di sviluppi non ripetitivi, sollecitazioni di ristrutturazioni feconde». E aggiunge: «È una constatazione che è stata fatta infinite volte, senza che alla diagnosi abbia potuto far seguito qualche terapia che non consista in soluzioni personali [...]» (Lumbelli, 1989, p. 97; 1990, p. 223).

Sono parole che Lumbelli ha pronunciato iniziando la relazione da lei presentata in un incontro seminariale del dottorato consortile che ha avuto luogo nel 1987 a Bologna²³, all'interno di un convegno sull'oggetto e metodi della ricerca in campo educativo (Telmon e Balduzzi, 1990). Già nel *Manuale critico* (1984) Lumbelli nel suo contributo aveva scritto: «La mancata consapevolezza [...]del] peso delle scelte

²³ Così precisa Visalberghi nella parte iniziale della sua relazione: «Questo seminario, per noi del dottorato di ricerca di pedagogia sperimentale dell'Università di Roma, che è un dottorato consortile [...] fa parte della serie dei Seminari di tale dottorato [...] avendo in questo secondo ciclo [...] solo tre posti di dottorato, evidentemente dobbiamo tentare di usufruire al massimo di quanto si fa in Italia nel settore, e in questo campo particolarmente importanti sono le iniziative di Bologna, che partecipa al nostro dottorato» (Visalberghi, 1990, p. 213).

teoriche implicite nell'adozione di determinati termini, e quindi di determinati concetti, è probabilmente una delle ragioni per le quali nella maggior parte dei settori della ricerca empirica in pedagogia prevale quella tendenza eclettica già più volte segnalata altrove e nello stesso tempo esiste un relativo isolamento nei confronti della ricerca di base propria delle altre scienze dell'uomo» (Lumbelli, 1984, p. 117).

Nella specifica sessione dell'incontro bolognese del dottorato di Pedagogia sperimentale del 1987, dedicato alle metodologie scientifiche, oltre a Gattullo, Lumbelli e Visalberghi parteciparono anche esperti esterni al dottorato, come già avvenuto in altri seminari del dottorato per la pluridisciplinarietà e interdisciplinarietà che lo caratterizzava. Data la ricchezza dei contributi e la possibilità di reperirli negli atti del convegno, rinvio alla bibliografia di riferimento²⁴, limitandomi qui a sottolineare l'importanza che tali contributi rivestono ancora oggi in quanto permettono di cogliere, quantomeno, gli elementi dialettici ed euristici del confronto in una direzione prospettica. Le problematiche della metodologia della ricerca, intesa come riflessione critica sui metodi e/o sulle tecniche, sono affrontate in modo stimolante, aperto e approfondito; inoltre, il discorso consente di entrare

²⁴ Si rinvia a Telmon e Balduzzi, 1990. Diversamente dal contributo di Aldo Visalberghi presente solo negli atti del convegno (Visalberghi, 1990), gli interventi di Gattullo e Lumbelli sono anche stati pubblicati nel 1989 su *Scuola e Città* (Gattullo, 1989; Lumbelli, 1989). Le posizioni di questi ultimi due studiosi espresse in quell'incontro bolognese a proposito del problema quantità-qualità sono sintetizzate in Lucisano e Salerno (2002, pp. 150-151). Per la posizione di Visalberghi su tale problematica in ambito valutativo si rinvia, tra l'altro, a una sua relazione a un convegno del 1996 (Visalberghi, 2000a) e al contributo di Benvenuto nel volume del 2002 in suo onore. Per un approfondimento del pensiero di Lucia Lumbelli, oltre al suo contributo del 1984, si rinvia al saggio del volume che raccoglie i saggi per Egle Becchi curato da Bondioli (2006) e al quale hanno fornito il loro apporto molti ex dottori di ricerca del dottorato consortile. Per Mario Gattullo si veda anche il suo contributo all'interno del *Manuale critico* (Gattullo, 1984); mi permetto di far riferimento, inoltre, a Giovannini (2012). Ritengo particolarmente interessante e utile la seguente affermazione di Maria Corda Costa fatta nel convegno del novembre 1996 in ricordo di Mario Gattullo: «[...] nel dottorato consortile [...] ci furono spesso feroci, accessissime discussioni su argomenti di questo genere [quantità - qualità]: in effetti nell'ambito scientifico psicopedagogico hanno di recente spesso prevalso teorie con spiccata propensione verso la preminenza delle analisi qualitative, ma queste preferenze verso le analisi qualitative avrebbero evidentemente isolato - e hanno isolato - determinati tipi di approfondimento da un discorso di carattere socio-politico sull'argomento, separazione che appunto Mario [Gattullo] tentava di non compiere mai» (Corda Costa, 2000, pp. 208-9).

nel merito delle diverse prospettive e dell'argomentazione su cui si fondano. Si è pertanto sollecitati a porsi interrogativi e approfondimenti rispetto alle proprie scelte e alle proprie proposte.

Quei contributi inoltre, proprio perché scritti, consentono anche a chi non partecipò a quell'incontro seminariale del dottorato di farsi un'idea dell'elevato livello del dibattito sulla metodologia della ricerca e delle modalità del confronto all'interno del dottorato, nonché del fertile e vivace clima in cui i dottorandi si sono formati. Un contesto formativo intessuto di «esperienze di conflitto di idee e di “transazioni” fra punti di vista diversi», ritenute essenziali negli itinerari “dialettici” indicati da Visalberghi per educare alla complessità e all'ipercomplessità nel volume *Insegnare ed apprendere* (1988, p. 161).

4. Il confronto nell'ambito di una “comunità” scientifica

La potenzialità generativa in relazione alla scoperta di nuova conoscenza, obiettivo principale della ricerca e conseguentemente di un dottorato di ricerca, costituisce una prospettiva particolare da cui guardare al confronto all'interno del dottorato.

Il sociologo Augustine Brannigan (1981) ha messo in evidenza che il processo di *scoperta* è di fatto caratterizzato non da una prospettiva statica bensì da una duplice prospettiva temporale - *retrospettiva e prospettica* - poichè implica il confronto con una tradizione e con un progetto di ricerca. Nel contempo egli sottolinea come tale processo di scoperta abbia componenti culturali che lo influenzano profondamente. Tra queste componenti, la *molteplicità di differenze culturali* è in grado di fornire uno stimolo che può portare, con elevata probabilità, alla scoperta di un modo originale di guardare all'esperienza. Questa molteplicità, se ben guidata nella direzione dell'integrazione - attraverso la funzione cognitiva di un'istituzione proattiva - può favorire il *concentrarsi* dei molteplici stimoli e l'emergere della creatività. Riprova di questo ne sono i più famosi “luoghi” dell'innovazione scientifica.

Ritengo che Aldo Visalberghi nell'organizzazione culturale e didattica del dottorato di ricerca abbia adeguatamente operato in questa direzione di vivace fermento generativo. Le sue scelte a questo proposito possono essere lette anche come guidate dal principio deweyano di “transazione”, vale a dire «qualunque processo dove il

corso delle attività in giuoco non sia riducibile a qualcosa di "accidentale" fra entità "sostanziali" ma al contrario ci si mostri tale da *constituire* o *ricostituire* di continuo suoi propri termini» (Visalberghi, 1958, p. 274). Quell'idea di "transazione" ripropostaci da Visalberghi che riesce bene a fornirci il senso dialettico del confronto tra punti di vista diversi e dell'inter-relazione anche tra fini e mezzi.

5. Una non conclusione: alcuni importanti ricordi personali

Sono molti i ricordi che serbo di Visalberghi come coordinatore del dottorato e che affiorano nella mia mente in modo nitido. Termino però questo contributo lasciando spazio all'emergere di ricordi non connessi direttamente al mio ruolo nel Collegio dei docenti del dottorato di ricerca. Sono ricordi che anche a distanza di molti anni restano impressi nella mia memoria in modo indelebile. Ne accenno in modo sintetico, con piacere, proprio perché mi hanno consentito di scoprire nel prof. Aldo Visalberghi una grande umanità che avevo intravisto solo parzialmente. Inizialmente tendevo infatti a provare nei suoi confronti soprattutto un senso di forte soggezione e di esitante timidezza dovute agli effetti che avevano su di me la sua levatura di insigne studioso.

Il 14 novembre 1991 Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa erano venuti a Bologna in auto da Roma per partecipare al funerale di Mario Gattullo, il mio Maestro morto prematuramente a seguito di un incidente stradale. La loro collaborazione con lui, come hanno espresso più volte privatamente e pubblicamente, era stata lunga e intensa, in relazione sia alle molteplici iniziative attuate soprattutto al Centro Europeo dell'Educazione, sia in sede del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale. Dopo la cerimonia funebre, al momento del commiato mi salutarono dicendomi "Ogni volta che vuole ci telefoni. Sappia che può contare su di noi". Parole non di circostanza che furono per me di grande conforto, in quanto esprimevano la loro profonda vicinanza, un affettuoso materno e paterno sostegno, un atteggiamento di partecipazione sentita.

A fine giugno-inizio luglio 1992, essendo iscritta alla SICESE (Sezione Italiana della *Comparative Education Society in Europe*) ero a Dijon per partecipare al XV congresso del CESE, in cui ad Aldo Visal-

berghi era stata assegnata la relazione inaugurale. In quei giorni ebbi l'opportunità di restare in compagnia non solo di Maria Corda Costa ma anche di Visalberghi e di discorrere di vari argomenti estranei alla vita accademica; di lui mi colpirono molto la sua autentica curiosità, capacità di ascolto e sconfinata cultura. Affrontammo inoltre la problematica del rapporto quantità e qualità nella valutazione delle innovazioni, su cui qualche anno prima avevo curato un volume, e anche il problema degli esiti del concorso di quell'anno per professore associato e delle discriminazioni nei confronti dei candidati "sperimentalisti". In proposito mi disse che qualche pedagogista giudice di concorso aveva dichiarato in confidenza di non avere l'adeguata competenza per giudicare in merito, data la distanza tra il linguaggio della ricerca pedagogica empirico-sperimentale e i linguaggi prevalenti negli altri settori della ricerca educativa. Considerazioni, queste, che lasciavano intendere la difficoltà nei concorsi di effettuare valutazioni attendibili e valide di competenze specifiche in presenza di un unico settore scientifico disciplinare per le scienze pedagogiche. Sia Visalberghi sia Corda Costa si rapportavano e interagivano con me in un modo che andava oltre i contenuti relativi all'ambito professionale e con la loro affabilità riuscivano sempre a farmi sentire a mio agio; allo stesso tempo il confronto con loro era estremamente formativo in quanto mi sollecitava ad approfondire e ad allargare l'orizzonte degli ambiti dei miei studi e ricerche.

Tra i numerosi ricordi emergono anche gli incontri relativi all'indagine sulla dispersione scolastica (Benvenuto, Rescalli e Visalberghi, 2000) di cui ho fatto parte approfondendo gli abbandoni scolastici bolognesi, incontri ai quali era presente anche Maria Corda Costa per la quale ho sempre nutrito una profonda stima e affetto. Sono ricordi che mi hanno fatto riflettere varie volte sul ruolo dei mentori e sull'importanza di avere punti di riferimento elevati e coerenti.

Infine, un altro importante ricordo... Quando possibile, al termine degli incontri di dottorato cercavo di farmi suggerire da Aldo Visalberghi delle letture. Mi limito qui a ricordare le indicazioni che mi diede nel dicembre 2000, dopo che eravamo usciti dalla cosiddetta "auletta dottorato" di Villa Mirafiori di cui non posso dimenticare il tavolo attorno al quale dottorandi e docenti si ponevano in circolo. Mi suggerì i seguenti volumi pubblicati in quell'anno o poco prima: *Il millennio che non c'è* di Stephen Jay Gould (del quale qualche anno

prima mi aveva indicato *Gli alberi non crescono fino in cielo*); *Il sillabo e dopo* di Ernesto Rossi; *Una sinistra darwiniana. Politica, evoluzione e cooperazione* di Peter Singer; *La città e la scuola* di Lamberto Borghi con la curatela di Goffredo Fofi; *La cattedra del duce. Vita nella scuola elementare fascista tra cronaca, liturgia e ideologia* di Bruno Maiorca. Le indicazioni erano sempre estremamente precise e di ogni testo Visalberghi indicava l'autore, il titolo, la casa editrice e l'anno di edizione, modalità questa che mi stupiva ogni volta, così come l'ampiezza delle sue vedute e della sua cultura costituivano sempre uno stimolante punto di riferimento.

Oltre che un "grande" pedagogista Visalberghi era un intellettuale impegnato su tanti fronti e, pur non essendo una sua allieva, l'averlo conosciuto e frequentato mi ha sollecitato e mi sollecita tuttora a mettere in pratica la sua lezione di impegno civile, di rigore e di curiosità scientifica, nonché di responsabilità per l'affermazione dei "diritti umani" e della loro universalità.

Bibliografia di riferimento

- Abbott, A. (2007). *I metodi della scoperta. Come trovare delle buone idee nelle scienze sociali*. Milano: Bruno Mondadori.
- Becchi, E., Vertecchi, B. (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli Editore.
- Benvenuto, G. (2002). La valutazione degli apprendimenti scolastici e la falsa contrapposizione tra qualità e quantità. In G. Cives, M. Corda Costa, M. Fattori, N. Siciliani De Cumis, *Evaluation. Studi in onore di Aldo Visalberghi* (pp. 11-23). Caltanissetta-Roma: Salvatore Sciascia Editore.
- Benvenuto, G., Rescalli, G., Visalberghi, A. (2000) (a cura di). *Indagine sulla dispersione scolastica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A. (a cura di) *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Brannigan, A. (1981). *The social basis of scientific discoveries*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1963). Experimental and Quasi-experimental Design for Research on teaching. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 171-246). Chicago: Rand McNally.
- Corda Costa, M. (2000). Due filoni, un unico impegno. In F. Frabboni, M.L. Giovannini, G. Luzzatto (a cura di), *Università e Insegnanti* (pp. 205-213). Bologna: CLUEB.

- Corda Costa, M., Visalberghi, A. (a cura di) (1975). *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Logic, the theory of Inquiry*. New York: Henry Holt & C. (trad. it. *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Giulio Einaudi ed., 1949).
- Gattullo, M. (1984). Sperimentare e decidere. In E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 49-69). Milano: Franco Angeli Ed.
- Gattullo, M. (1989). Quantitativo e qualitativo in educazione e nella ricerca educativa. *Scuola e Città*, 4, 158-162. Ripubblicato in V. Telmon, G. Balduzzi, (1990) (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 239-248). Bologna: CLUEB.
- Giovannini, M.L. (2012). "Pedagogia sperimentale": verso quale direzione? In L. Guerra (a cura di). *Pedagogia "sotto le due torri". Radici comuni e approcci plurali* (pp. 113-136). Bologna: CLUEB.
- Lucisano, P. (2008). Presentazione della Relazione sui problemi della ricerca educativa in Italia. In Dipartimento di Progettazione educativa e didattica dell'Università di Roma tre, Dipartimento di Ricerche storico-filosofiche e pedagogiche dell'Università "La Sapienza", Dipartimento di Studi dei Processi Formativi, Culturali e Interculturali nella Società Contemporanea dell'Università Roma Tre, *Aldo Visalberghi. Un anno dopo*, pp. 19-20. Roma.
- Lucisano, P., Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli Ed.
- Lumbelli, L. (1989). Pedagogia sperimentale e ricerca esplorativa. *Scuola e Città*, 3, 97-104. Ripubblicato in V. Telmon, G. Balduzzi, (1990) (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 223- 238). Bologna: CLUEB.
- Proposta di dottorato in ricerca educativa sperimentale (1982). *Scuola e Città*, 3, 125-126.
- Siciliani De Cumis, N. (2016). Il dottorato di ricerca come esperienza pedagogica. *Ricerche pedagogiche*, 50(198), 37-44.
- Telmon, V., Balduzzi, G. (a cura di) (1990). *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*. Bologna: CLUEB.
- Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Filosofia, Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche (2002). *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale*, Roma: "La Sapienza". Disponibile in <https://fdocumenti.com/document/jei-ij-sapienza-universita-di-dottorato-di-istituzione-e-sviluppo-del.html?page=1>
- Vertecchi, B. (2007). Aldo Visalberghi: un'idea della scuola e della società. *Cadmo*, XIV, 1, 1-6.

- Visalberghi A. (1958). Il concetto di «transazione». In F. Rossi Landi (a cura di). *Il pensiero americano contemporaneo* (pp. 271-313). Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1960). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (a cura di) (1964). *Educazione e condizionamento sociale*. Bari: Laterza.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1970). Natura e limiti dell'esperimento in pedagogia. *la ricerca*, 1° novembre, 1-4.
- Visalberghi, A. (1973). Scienza, classi sociali e educazione. *Science, social classes and education. "Scientia" (Rivista di Scienza)*, luglio-agosto, 1-15.
- Visalberghi, A. (1975). Sperimentazione e verifica in campo didattico. In M. Corda Costa, B. Vertecchi, A. Visalberghi. *Orientamenti per la sperimentazione didattica* (pp. 9-39). Torino: Loescher Editore.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1989). Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo. *Scuola e Città*, 5-6, 209-215.
- Visalberghi, A. (1990). Metodologie scientifiche di ricerca in campo educativo. In V. Telmon, G. Balduzzi (a cura di), *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro* (pp. 213- 222). Bologna: CLUEB.
- Visalberghi, A. (1993). La ricerca pedagogica: empirica e no. *Cadmo*, 2, 3-4.
- Visalberghi, A. (2000a). Quantità e qualità nella valutazione: un problema cruciale nella formazione degli insegnanti. In F. Frabboni, M.L. Giovannini, G. Luzzatto (a cura di), *Università e Insegnanti* (pp. 161-164). Bologna: CLUEB.
- Visalberghi, A. (2000b). Riflessioni su attualità e urgenze in materia formativa. In L. Corradini (a cura di), *Pedagogia: ricerca e formazione. Saggi in onore di Mauro Laeng* (pp. 83-101). Formello (RM): edizioni SEAM.
- Visalberghi, A. (2002a). Prefazione. In P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione* (pp. 11-12). Roma: Carocci.
- Visalberghi, A. (2002b). Relazione al termine del primo triennio. In Università degli Studi di Roma "La Sapienza", Facoltà di Filosofia, Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche, *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale* (pp. 5-6). Roma: "La Sapienza". Disponibile in <https://fdocumenti.com/document/jei-ij-sapienza-universita-di-dottorato-di-istituzione-e-sviluppo-del.html?page=1>
- Visalberghi, A. (2007). *Un itinerario filosofico e pedagogico*. Roma: Sapienza Università di Roma.

Il contributo della psicologia alla ricerca educativa

Clotilde Pontecorvo – Sapienza Università di Roma

1. La partecipazione al Dottorato Consortile in Pedagogia Sperimentale, diretto da Aldo Visalberghi, è stata per molti di noi la prima esperienza perché il livello di dottorato era stato appena istituito. Fino ad allora, per insegnare all'Università bisognava avere la 'libera docenza', titolo molto ambito dai professionisti, in particolare, dottori e/o ingegneri, perché potevano così utilizzare il titolo di 'Professore' con conseguenze economiche rilevanti. Dopo il 1982, il conseguimento del dottorato è divenuto necessario per avviarsi alla carriera accademica, così come era già da tempo negli altri Paesi occidentali. Pertanto, divenimmo erogatori di dottorato senza averlo effettuato noi stessi; ciò segnava la profonda novità dell'impresa formativa anche per il Collegio dei docenti.

2. Avevo conosciuto Aldo Visalberghi in precedenza anche se non era stato mio professore di Pedagogia alla Sapienza di Roma perché il titolare era ancora l'ex fascista Redanò, piuttosto ignorante, il quale fu rimosso dalla cattedra sulla base della segnalazione fatta dagli studenti di Filosofia iscritti successivamente. Di fatto, io avevo scelto la Facoltà di Filosofia con lo scopo di studiare Psicologia e Pedagogia ma le due discipline erano mal rappresentate all'Università. Allora decisi di seguire il corso di Psicologia dello Sviluppo che Adriano Ossicini (che io avevo conosciuto tramite la mia famiglia) teneva al CEPA¹.

¹ Centro di Educazione Professionale per Assistenti Sociali, fondato nel 1946 da Guido Calogero e Maria Calogero Comandini.

3. Conobbi successivamente Aldo Visalberghi, quando era ormai titolare della cattedra di Pedagogia alla Sapienza di Roma, quando io, che avevo promosso il gruppo GUS² con i fisici Guidoni e Vicentini per la ricerca sull'educazione scientifica nella scuola di base, fui invitata da Visalberghi a partecipare alla costruzione di una prova oggettiva sull'Educazione Civica nella scuola elementare per la ricerca internazionale IEA³. Portando i dati da elaborare al Prof. Scilligo, che dirigeva il laboratorio statistico dell'Ateneo salesiano, seppi che stavano organizzando un corso di specializzazione in Psicologia a cui sia io che mio marito Maurizio Pontecorvo aspiravamo a partecipare, Visalberghi segnalò i nostri nomi alla Direzione, e così fummo iscritti al corso, conseguendo la specializzazione. Nello stesso periodo, Visalberghi mi fece partecipare ad un seminario internazionale sulla ricerca educativa che si tenne a Pont-à Mousson⁴, diretto dal grande pedagogista Gilbert De Landsheere, organizzato dall'UNESCO in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione francese.

4. Nel 1975, partecipai al concorso a cattedre per la materia Psicopedagogia nel raggruppamento disciplinare di Pedagogia. Divenni, così, Professore Ordinario e fui chiamata a Salerno per la cattedra di Pedagogia. Dopo tre anni, passai alla Facoltà di Magistero di Roma nel corso di laurea in Psicologia, con il voto contrario di un pedagogista di cui non ricordo il nome, il quale fece mettere a verbale che la mia giovane età (avevo 39 anni) si vedeva dalle mie pubblicazioni; la cosa mi lasciò indifferente perché ero stata chiamata dagli psicologi con il consenso di tutti gli altri disciplinari.

5. Dopo il trasferimento a Roma, mi fu offerta la partecipazione al Dottorato Consortile in Pedagogia Sperimentale. Dal punto di vista della ricerca psico-pedagogica, avevo allora avviato la ricerca sul ragionamento e l'interazione sociale all'interno del GUS, di cui sopra. Inoltre, avevo già promosso lo studio degli inizi della lingua scritta all'interno della ricerca nazionale sulla continuità educativa 4-8, da me diretta in due sedi diverse per cinque anni.

² Gruppo Università Scuola.

³ *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.

⁴ In Alsazia, Francia.

6. Con le due tematiche di cui sopra entrai nel Dottorato Consortile guidando il progetto di ricerca di due brillanti dottorande: Margherita Orsolini, che studiò interazione sociolinguistica dei bambini di scuola dell'infanzia del quartiere San Basilio di Roma e Cristina Zucchermaglio, che condusse la ricerca longitudinale per l'acquisizione della lingua scritta nei bambini di quattro/cinque anni di una scuola di Trastevere. In ambedue i casi si trattava di ricerche qualitative, anche se controllate da un punto di vista metodologico. Ne risultarono due ottime tesi anche se l'impostazione era alternativa rispetto alla metodologia dominante nel Dottorato Consortile, in cui si dava centralità a rilevazioni quantitative con grandi numeri di soggetti. All'interno del Dottorato Consortile ho seguito anche le tesi di Saul Meghnagi, Gisella Paoletti, Raimonda Morani, Donatella Cesareni, Alessandra Talamo e poi, come secondo tutor, le tesi di Guido Benvenuto e Donatella Savio. Pur avendo collaborato molto bene con tutti i docenti del Collegio, con Egle Becchi ci fu una certa conflittualità di tipo teorico anche se io ho sempre apprezzato molto i suoi studi storici. Quando successivamente si istituì il Dottorato di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione nel Dipartimento da me diretto, aderii a questo nuovo dottorato in cui conseguirono il titolo i docenti Bonaiuto, Fabbretti, Perucchini e Rossi. Negli anni Novanta promossi e diressi il Dottorato in Psicologia dell'Interazione, della Comunicazione e della Socializzazione in cui conseguirono il titolo Francesco Arcidiacono (ora docente in Svizzera), Marilena Fatigante (ora Professore Associato di Psicologia Sociale alla Sapienza Università di Roma), Valentina Ghione (Psicoterapeuta), Vivian Liberati (Psicologa), Laura Sterponi (Full Professor a Berkeley, Stati Uniti) e Ilaria Zazzera (Psicoterapeuta a Firenze).

Visalberghi Comparativista

Donatella Palomba – Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”

Dedicare un saggio, anche se breve, a “Visalberghi comparativista” nell’ambito di un incontro dedicato in primo luogo ad una riflessione sull’esperienza e sul portato teorico e di ricerca della Scuola di Dottorato in Pedagogia sperimentale potrebbe a prima vista sembrare in qualche misura incongruo; tuttavia, in realtà non solo non è arbitrario, ma anzi aiuta a mettere in luce alcuni elementi che, proprio perché non sempre immediatamente apparenti, meritano di essere considerati. Vorrei dunque dedicare qualche riga a illustrare il contesto all’interno del quale questa scelta si colloca, e quale ne è il senso.

In primo luogo, naturalmente, risponde a quello che è stato lo spirito stesso della Scuola di dottorato, tante volte richiamato da coloro che vi hanno partecipato sia come docenti sia come allievi: uno spirito che invitava a “confrontarsi sulla natura delle scienze dell’educazione” ispirandosi a una larga visione pedagogica, e valorizzando le intersezioni tra le aree del sapere con una forte impronta interdisciplinare, per oltrepassare gli steccati settoriali, come si esprime Guido Benvenuto introducendo le testimonianze dei Dottori di ricerca. In un tale quadro non può dunque non rientrare anche la comparazione, nella quale Aldo Visalberghi è stato a lungo attivo.

Tuttavia, non si tratta solo di questo; sul tema specifico c’è qualcosa di più. L’accostamento fra comparazione e sperimentazione, infatti, ha nobili ascendenti, come ben sappiamo, anche se ne conosciamo anche limiti e problematicità. Storicamente, infatti, la comparazione nelle scienze sociali si pone esplicitamente come supporto alla ricerca

là dove la sperimentazione è impossibilitata ad arrivare, così da essere considerata come “sperimentazione indiretta”. Se già Comte, nel *Cours de Philosophie positive*, aveva evocato l'*expérimentation indirecte* come possibile modo per ovviare alle difficoltà di sperimentazione in biologia e sociologia, è Durkheim che lega esplicitamente i due concetti, nella lezione inaugurale del corso di scienza sociale all'Università di Bordeaux. Sottolineando fin dall'*incipit* le difficoltà insite nell'affrontare una disciplina nuova e non ancora del tutto affermata (“*Chargé d'enseigner une science née d'hier et qui ne compte encore qu'un petit nombre de principes définitivement établis*” ...), egli include fra questi principi “*l'expérimentation indirecte, autrement dit la méthode comparative*”¹, quel metodo comparativo che diventerà poi uno degli assi portanti della sua concezione della sociologia, fino ad identificare sociologia e sociologia comparata².

Per altro verso, pur con un differente approccio, il “quasi-esperimento” ha anche rappresentato un filone di ricerca con cui l'educazione comparata si è a lungo confrontata, specie all'interno del dibattito sulla natura stessa della disciplina, in particolare, ma non solo, negli anni Sessanta e Settanta del Novecento.

La legittimità di questo accostamento, sul piano sia teorico sia metodologico, è oggetto di una discussione sulla quale non intendo soffermarmi qui. Ma pur con le cautele necessarie, non si può negare a mio avviso che tra i due approcci – comparativo e sperimentale - vi siano certamente quelle che chiamerei risonanze e corrispondenze, che si ritrovano in Visalberghi in modo suggestivo.

È questo il filo che vorrei seguire, anche se velocemente, nel ripercorrere l'impegno di Visalberghi per la *comparative education* come tale; ricordando che questa non deve essere confusa con la dimensione internazionale pura e semplice, alla quale la comparazione può essere legata, ma dalla quale va distinta sia sul piano dei contenuti – non

¹ Emile Durkheim, *Cours de science sociale, leçon d'ouverture*, 1888. Per una discussione più approfondita della tematica, in particolare della “filiazione” del concetto da Comte a Durkheim, si può vedere Massimo Borlandi, *Sociologie et histoire: la contribution de Durkheim*, in “*Revue européenne des sciences sociales*”, en ligne, 55-2, 2017p. 83-104, <https://doi.org/10.4000/ress.3920>.

² Come si esprime nel celebre brano de *Les Règles de la méthode sociologique* (1895): “La sociologie comparée n'est pas une branche particulière de la sociologie; c'est la sociologie même, en tantqu'elle cesse d'être purement descriptive et aspire à rendre compte des faits.”

necessariamente le comparazioni avvengono solo fra diversi Paesi - sia su quello del metodo. In questo rapido excursus, cercherò di mettere in luce anche quanto tale impegno risalga già agli inizi della sua attività scientifica e di studioso, osservando poi come si è sviluppato in concomitanza e intreccio con altri filoni, nella fattispecie quello sperimentale.

Mi è capitato a più riprese di sottolineare come l'approccio italiano alla comparazione educativa sia peculiare³: in Italia infatti non esiste tanto una tradizione di *comparative education* come disciplina a sé, ma è presente piuttosto un approccio fondato su una più ampia integrazione con altri aspetti o "dimensioni" (come si esprimeva Bertin) della riflessione e della ricerca sull'educazione: in specie l'aspetto filosofico e storico, da una parte, ealcuni filoni della ricerca empirico-valutativa, dall'altro.

Questo ne ha certamente segnato il profilo, e per certi versi forse si può ritenere che abbia addirittura ostacolato lo sviluppo autonomo della disciplina come tale. È una visione più ricca, rispetto a molto di quello che si vede nel panorama internazionale, ma anche complessa - e spiega anche in parte come non ci sia accordo generale nemmeno sulla denominazione stessa della disciplina (educazione comparata, pedagogia comparata, pedagogia comparativa...)⁴. Non sono mancate nei decenni passati importanti figure di pedagogisti italiani che si sono occupati di questo ambito di studi, partecipando anche a società scientifiche internazionali; ma credo si possa affermare che Visalberghi rappresenti nel modo più perspicuo la peculiarità che abbiamo sottolineato - basti pensare al ventaglio di temi toccati nei saggi raccolti nel 1960 nel volume *Scuola aperta*- e certamente la sua figura è stata riconosciuta in tal senso nell'ambito internazionale, lungo un arco di tempo di decenni.

L'esempio più recente è la sua inclusione, come unico italiano, fra quegli autori che possono essere considerati i più significativi rappre-

³ Cfr., ad esempio, Palomba, D. & Paolone, A.R., (2008). *Comparative Education in Italian Universities. A Renewed Vitality*. In Charl C. Wolhuter (ed). *Comparative Education at Universities World Wide*. Sofia: Ral-Kolobar, pp. 88-95.

⁴ Si può ad esempio vedere una discussione in merito nel volume di Todeschini, M., Ziglio C. (1992). *Comparazione educativa*. Firenze: La Nuova Italia 1992. Cfr anche Palomba, D. (2010). *Spazi, confini e ponti (levatoi)? Considerazioni comparative*. In Paolone, A.R. (ed). *Education Between Boundaries. Comparazione, Etnografia, Educazione*. Udine: Imprimer, pp. 55-68.

sentanti degli studi comparativi in educazione in diversi paesi, in una pubblicazione che fa parte di un progetto internazionale coordinato dal prof. David Phillips dell'Università di Oxford. Il progetto prevede una serie di volumi collaborativi, dedicati rispettivamente ai comparatisti nordamericani, ai britannici, e agli europei "continentali"⁵ (la serie dovrebbe poi estendersi ad altre aree geo-culturali), e comprende un ampio periodo di tempo: si muove infatti da quella che si considera tradizionalmente la nascita della disciplina, l'epoca della restaurazione, con Marc-Antoine Jullien de Paris e la sua *Esquisse* del 1817, percorrendo poi l'Ottocento, i primi del Novecento, il periodo fra le due guerre e il complesso Novecento post-bellico, con l'esclusione degli studiosi viventi.

Un tale progetto deve necessariamente compiere una selezione di autori; il suo focus è inoltre sull'ambito anglosassone, cui dedica due volumi, uno per ciascuna sponda dell'Atlantico, mentre per l'Europa continentale è previsto un solo volume, che comprende non più di una dozzina di profili. L'inclusione di Visalberghi fra questi pochi conferma il suo *standing* riconosciuto internazionalmente come principale rappresentante dell'educazione comparata in Italia; ma quel che è forse meno noto è che un simile riconoscimento risale molto indietro nel tempo, come mostra un documento che ho ritrovato lavorando appunto per questo progetto. Si tratta del rapporto di un incontro tenutosi nell'aprile 1955, all'*Institute for Education* dell'Unesco di Amburgo fra un ristretto numero di esperti europei e nordamericani (ventotto per la precisione)⁶, che aveva come oggetto specifico la *comparative education*, con lo scopo di definirne la natura e il possibile ruolo nelle attività sia di ricerca sia di riforme che si svolgevano in quegli anni.

⁵ Epstein, E.H. (ed) (2019). *North American Scholars of Comparative Education: Examining the work and influence of notable 20th century comparativists*, Routledge; Phillips, D. (ed) (2020). *British Scholars of Comparative Education. Examining the Work and Influence of Notable 19th and 20th Century Comparativists*. Routledge. Il volume sull'Europa continentale, a cura di Jürgen Schriewer, è in via di pubblicazione.

⁶ Oltre a un funzionario dell'Unesco di Parigi e quattro dell'Istituto Unesco di Amburgo, due esperti provenivano dalla Francia, quattro dalla Germania, otto dalla Gran Bretagna, due dall'Italia, uno ciascuno dai Paesi Bassi, dalla Norvegia, dalla Spagna, dalla Turchia, dagli USA e dalla Jugoslavia. Vi era inoltre uno studioso proveniente dalla Saar, che in quel momento era ancora in una situazione istituzionalmente ambigua fra l'appartenenza alla Francia o alla Germania e una prospettiva di indipendenza (si riunirà alla Germania nel 1957, dopo un referendum).

Per comprenderne il senso e il rilievo, questo incontro va collocato nel quadro delle iniziative intraprese in varie sedi nel periodo immediatamente successivo alla Seconda guerra mondiale, segnatamente ad opera dell'Unesco, l'organizzazione delle Nazioni Unite per l'educazione, la scienza e la cultura, creata nel 1945 e poi formalmente istituita nel 1946.

La *comparative education* aveva qui una sua centralità, per un insieme di ragioni: gettando luce sui modi in cui l'educazione si declinava nei diversi paesi di un mondo dilaniato dal recente conflitto, ne consentiva una maggiore comprensione, e sembrava promettere un fruttuoso contributo per una azione di riforma educativa su scala internazionale che fosse allo stesso tempo motore di sviluppo economico e sociale e veicolo di una educazione per una convivenza pacifica. Non a caso nel preambolo della Costituzione dell'Unesco troviamo la suggestiva formula "Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed".

L'intreccio fra problematiche teoriche di ricerca, applicabilità pratica in una prospettiva riformista e possibile valenza per una convivenza pacifica tratteggiava un profilo forse anche troppo sfaccettato. Tale intreccio peraltro ha travagliato l'ambito degli studi comparativi lungo tutta la loro storia (si pensi solo alla mai del tutto risolta dicotomia tra approccio conoscitivo e approccio cosiddetto melioristico); ma è pur vero, d'altra parte, che non si poteva prescindere da una riflessione approfondita in materia, tanto più in una prospettiva di ricostruzione morale e materiale come quella che segnava i primi anni postbellici. Su questo sfondo va dunque letta anche la convocazione del *meeting* del 1955, come momento iniziale di dibattito che doveva chiarire l'identità della disciplina nel quadro delle sfide che si stavano vivendo⁷.

Per l'Italia, furono invitati solo Visalberghi e Lamberto Borghi, destinatari, come tutti i partecipanti, di un invito personale: nell'introduzione del Rapporto, infatti, si specifica come - con l'ovvia

⁷ Successivamente, vi furono altri incontri su temi più specifici, in particolare, nel 1963, su quali fossero i dati più rilevanti da prendere in considerazione nelle ricerche, e nel 1971 sui metodi più appropriati. Gli Atti sono pubblicati rispettivamente in Brian Holmes & Saul Robinsohn (eds), *Relevant data in comparative education*, Hamburg, Unesco Institute for Education, 1963; e in Reginald Edwards, Brian Holmes & John Van de Graaff, (eds), *Relevant methods in comparative education*, Hamburg, Unesco Institute for Education, 1973.

eccezione dei funzionari Unesco, istituzione ospite - i partecipanti non fossero stati invitati come rappresentanti di istituzioni, ma in quanto studiosi ed esperti, che facessero o no parte di organizzazioni attive dell'ambito comparativo.

Il rapporto⁸ che è stato poi reso pubblico è in forma quasi di verbale (e si può presumere rivisto dai partecipanti). Né Visalberghi né Borghi presentano un *keypaper*; ma gli interventi di Visalberghi, riportati in modo breve e puntuale, sono particolarmente interessanti ai fini del nostro discorso, in quanto è già chiara l'ampiezza della sua visione, che include i diversi ambiti rilevanti per la comparazione, in particolare sia quello filosofico sia quello empirico, compreso l'aspetto sperimentale; e risulta anche chiaramente come si tratti di una visione originale, rispetto a quella della maggior parte degli esperti intervenuti, più focalizzati ciascuno su aspetti specifici.

Visalberghi infatti, nel riconoscere l'approccio più ampio ai problemi educativi che l'educazione comparata consente, auspica anche che se ne discutano le relazioni con la filosofia dell'educazione.⁹ E successivamente, in un dibattito sul rapporto fra aspetto accademico/teoretico e empirico/applicativo (dibattito che, come ricordato, percorre tutta la storia della disciplina), sottolinea come da un lato l'educazione comparata possa avere un contenuto sperimentale (anche se non sono possibili controlli scientifici sofisticati¹⁰), ma come d'altro lato non si possa comunque prescindere da una discussione sui valori che implica.¹¹

⁸ *Comparative Education. An international meeting held from 12-16 April, 1955, at the Unesco Institute for Education, Hamburg, Unesco Institute for Education, Hamburg, 1955.*

⁹ [V.] "recognised the wider approach to educational problems which the study of Comparative Education allowed. He hoped the meeting would discuss the problem of the relation between the philosophy of education and Comparative Education." (ivi, p. 18).

¹⁰ [V.] "declared that Comparative Education is useful for studying a problem such as the introduction of literacy, because one can know what happened in other countries. There was no possibility of elaborate scientific controls being applied: there could be both static and dynamic attitudes in Comparative Education." (ivi, p. 28).

¹¹ [V.] "agreed that Comparative Education could have some experimental content: professor King Hall's project represented the application of experience to making tentative solutions to known problems. Yet the values involved in this project are main to be studied." (ivi, p. 26). Il dibattito in questo caso era stato suscitato da un progetto illustrato da Robert King Hall, docente al Teachers College della Columbia University.

Si vede bene in questi passaggi tanto l'interesse per l'aspetto empirico e sperimentale quanto la preoccupazione che questo non appiattisse l'aspetto teorico né tanto meno quello valoriale: un approccio in armonia con la visione italiana, ma non necessariamente in primo piano nella comunità internazionale degli studiosi di educazione comparata.

Il 1955 è come ben sappiamo lo stesso anno in cui Visalberghi pubblica *Misurazione e valutazione*, sviluppando i temi suscitati da quella "prospettiva inaspettata" di cui parla lui stesso, che gli era stata aperta dall'incontro con il *testing* nel suo viaggio negli Stati Uniti.¹²

Siamo anche nel periodo in cui si occupa di storia del pensiero e delle istituzioni educative,¹³ e scrive i diversi saggi poi raccolti in *Scuola aperta* (1960), dove, nelle diverse parti, si dispiega il ventaglio di interessi cui abbiamo fatto riferimento sopra, con momenti di riflessione storica, filosofica nonché di politica scolastica. Alla visione comparativa è dedicata la seconda sezione, con specifiche riflessioni sugli Stati Uniti e l'Europa, con un occhio attento anche a quanto avveniva in Unione Sovietica, senza perdere di vista per un verso la necessità della ricerca, sia documentaria che sul campo, e per l'altro discutendo le condizioni di comparabilità e le relative cautele metodologiche.¹⁴ Nella seconda edizione del lavoro, include poi anche un lungo articolo sulla scuola del preadolescente in Europa, precedentemente apparso su *Scuola e Città*.¹⁵ Allo stesso tempo, la rilevanza cruciale del metodo scientifico in educazione, innanzitutto nel suo versante sperimentale, è riaffermata nel saggio su Claparède, che, non certo casualmente, è incluso nella parte dedicata ai "Maestri", accanto a Dewey e Calogero¹⁶. Qui la figura di Claparède appare come quella di uno scienziato che "puntava all'essenziale": ovvero

¹² Visalberghi, A. (2019). *Un itinerario filosofico e pedagogico*, in *Educare per quale società? Scritti di Aldo Visalberghi*, Roma: Sapienza. p. 15.

¹³ Da menzionare almeno l'*Introduzione* all'edizione dell'*Emilio* (pagine scelte) pubblicata da Laterza nel 1953, nonché ovviamente i tre volumi di *Linee di storia della pedagogia* curati insieme a Nicola Abbagnano per Paravia.

¹⁴ Cfr. Visalberghi, A. (1960). *Scuola italiana e scuola americana*. In *Scuola aperta*, Firenze: La Nuova Italia Editrice. pp. 203-221.

¹⁵ Visalberghi, A. (1960). *La scuola del preadolescente in Europa nelle più tipiche esperienze straniere*. In *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. pp. 360-382.

¹⁶ Visalberghi, A. (1960). *Edouard Claparède o della sperimentazione in pedagogia*. In *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia Editrice. pp. 243-253. In questa terza sezione compare anche, in una chiave leggermente diversa, un *Omaggio a Francisco Ferrer*.

“alla necessità di una sperimentazione continua, accurata, intelligente nel campo educativo”¹⁷.

È sulla base di questo intreccio di problematiche che si giunge all’impegno in quella che lui stesso chiama “docimologia comparativa”,¹⁸ in cui la connessione *testing/comparazione/processo educativo* appare sempre più chiara: nell’approccio visalberghiano, come ben sappiamo, la vera legittimazione del *testing* si ritrova nelle sue ricadute all’interno del processo educativo stesso, e quindi nel rispetto e anzi nella promozione dei valori che tale processo persegue.

A questo ambito di docimologia comparativa appartiene naturalmente l’impegno nelle indagini IEA, cui l’Italia aderì alla fine degli anni Sessanta, e di cui Visalberghi fu uno dei referenti, assieme a Luigi Meschieri, in quel momento direttore dell’Istituto di Psicologia del CNR, e a Mauro Laeng in qualità di National Technical Officer. Lo svolgimento dell’indagine si appoggiava inizialmente al CNITE – Centro nazionale italiano per le tecnologie educative - di cui Visalberghi fu fondatore e per molti anni Presidente. L’innovativa esperienza del CNITE è così commentata da Giorgio Panizzi, che ne fu Segretario generale: “ci limitiamo a sottolineare come si sia trattato anche in questo caso di un momento in cui ricerca empirica, comparazione e sperimentazione si sono intrecciati in un quadro di innovazione e in una prospettiva riformistica”. Si deve infatti tenere a mente quanto tale prospettiva costituisse il solido ancoraggio dell’attività di ricerca di Visalberghi, in cui la comparazione gettava luce sia sulle dinamiche internazionali, sia sugli squilibri interni al sistema scolastico italiano, tanto territorialmente quanto rispetto ai tipi di scuola. Rimane a questo proposito fondamentale la relazione sui risultati IEA in Italia,¹⁹ presentata nel 1977, dove, a partire dall’affermazione che “le rilevazioni IEA non devono essere vissute competitivamente come ‘Olimpiadi’”, l’analisi approfondita dei risultati, nella comparazione sia interna che internazionale, costituisce la base per dare indicazioni per una nuova politica scolastica, mirata a offrire maggiori opportunità di eguaglianza.

¹⁷ Ivi, p. 243.

¹⁸ *Un itinerario*, cit, p. 25.

¹⁹ La relazione, presentata al Simposio Internazionale sui risultati IEA, tenutosi a Villa Falconieri nel marzo del 1977, fu pubblicata negli *Annali della Pubblica Istruzione* e, successivamente, come Appendice nel volume *Pedagogia e Scienze dell’educazione*, Milano: Mondadori, 1978.

A ciò si ricollega anche, fra i 1979 e il 1991, la presidenza del Centro Europeo dell'Educazione, statutariamente vincolato alla documentazione comparativa e divenuto sede italiana delle indagini IEA. Questo è certamente il momento in cui l'impegno nella "docimologia comparativa" è più visibile e noto, e non è quindi il caso che io mi ci soffermi qui: ma assume un senso più perspicuo, mi sembra, sullo sfondo più articolato che ho cercato di illustrare.

Vorrei invece soffermarmi un momento sul ruolo fondamentale che il CEDE e il suo Presidente ebbero per la nascita di una società italiana di educazione comparata, che fu costituita nel 1983, pur se con uno statuto provvisorio, proprio nella sede di Villa Falconieri, che divenne anche la sede legale della società. Il rapporto con il CEDE fu determinante sia sul piano logistico e organizzativo sia su quello propriamente istituzionale (per statuto un rappresentante del CEDE doveva essere presente nel Direttivo della società); e va notato che questo fu l'unico periodo in cui in Italia l'educazione comparata di natura accademica ebbe appunto un supporto istituzionale.

La nuova associazione assunse per ragioni contingenti la denominazione di Sezione italiana della CESE (*Comparative Education Society in Europe*), con l'acronimo SICESE. Di fatto, era ed è totalmente autonoma; è vero però che ha sempre conservato un rapporto privilegiato con la CESE. Fra le altre cose, nei "Quaderni di Villa Falconieri" furono pubblicati gli Atti della Conferenza straordinaria che la CESE tenne a Garda in occasione del venticinquennale della sua fondazione²⁰; e Visalberghi fu invitato in due occasioni come *keynote speaker* nei congressi europei, a Digione nel 1992 e a Bologna nel 2000.²¹

Proprio in quanto presidente del CEDE, Visalberghi non volle mai essere presidente della SICESE, pur sedendo nel Direttivo. La carica fu assunta da Lamberto Borghi: dopo tre decenni, ritroviamo dunque, in una suggestiva circolarità, i due protagonisti del 1955, l'uno che

²⁰ Battista Orizio (ed) (1988). *Comparative education today*. Frascati: Centro Europeo dell'Educazione.

²¹ Si possono vedere le relazioni negli Atti dei due congressi, rispettivamente: *A general introduction to comparative approaches in evaluation of education and training*, in Marlène Cacouault & François Orivel (eds.) (1993). *Evaluating education and training: comparative approaches*. University of Bourgogne: IREDU-CNRS. pp.26-34; *New ways of learning? in Donatella Palomba & Anselmo Paolone (eds) (2006). From clerici vagantes to internet. The emergence of the knowledge society*. Roma: Aracne. pp. 91-99.

offre il supporto necessario per la nascita di una società italiana di educazione comparata, mentre l'altro ne è il primo presidente.

Nel panorama italiano, il filone di studi comparativi che abbiamo seguito qui non è certo l'unico; tali studi sono stati oggetto di interesse da parte di non pochi studiosi. La figura di Visalberghi, tuttavia, oltre ad essere riconosciuta come particolarmente rappresentativa in diversi contesti, come abbiamo avuto modo di illustrare, è anche quella dove, in una concezione ampia del rapporto fra pedagogia e scienze dell'educazione, meglio appare la risonanza e in qualche modo l'affinità con l'approccio sperimentale, come si riflette nelle sue stesse parole: "La pedagogia sperimentale non è una scienza particolare, ma un modo di utilizzare diverse scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre (...) lo stesso vale per la pedagogia comparata"²².

²² *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit, p. 23.

Le attenzioni di Visalberghi ai contributi per la politica e le prassi educative dei docenti di area scientifica

Giunio Luzzatto – Università di Genova

Centerò questo intervento sulle riflessioni che si possono sviluppare partendo dalla rivista “Scuola e Città”, della quale Aldo Visalberghi non fu solo direttore per un lungo periodo, insieme ad altri colleghi mutati nel tempo, ma animatore instancabile: sì da caratterizzarla come cenacolo culturale non limitato alle tematiche educazionali in senso stretto. Personalmente, ebbi il grande onore di essere chiamato nella Direzione nel 1997: questo ruolo veniva così offerto a un docente non di area pedagogica, ma fisico teorico e matematico, giunto da autodidatta agli studi educativi a conclusione di una fase di impegno per le riforme scolastiche, introdotto e guidato -nella politica dell’istruzione- da un Maestro in tale politica quale era Tristano Codignola. Visalberghi stesso ebbe con Codignola un rapporto intenso e proficuo: agli albori del centro-sinistra fu da lui designato, così come Antonio Santoni Rugiu, quale “esperto” nella Commissione Parlamentare di *Indagine sulla scuola*. La corposa Relazione della Commissione delineò le riforme che, dalla Scuola Secondaria all’Università, avrebbero dovuto dare un séguito coerente all’avvenuta introduzione della Scuola Media Unica: come sappiamo, l’attuazione di quanto indicato dalla Relazione non vi fu, e i ragazzi usciti, a partire dal 1966, dalla nuova Scuola media furono immessi nelle vecchie strutture a canne d’organo di licei, istituti tecnici, istituti professionali. I conseguenti effetti negativi furono tra i temi di maggiore attenzione per la rivista.

La presenza, in quasi tutti i numeri di "Scuola e Città", della rubrica "Quale società" non era solo una testimonianza di adesione all'impostazione di John Dewey (della cui conoscenza in Italia Visalberghi fu attivo promotore) circa il necessario rapporto simbiotico tra scuola e società democratica; era anche lo strumento per coinvolgere nell'impegno educativo personalità di varia natura e competenza. Cito due esempi: la denuncia della diffusione di atteggiamenti antiscientifici¹, e la permanente presenza delle tematiche della pace mondiale.

Su quest'ultimo tema veniva dato il necessario spazio alle questioni internazionali, ma voglio qui richiamare l'attenzione su una poco nota posizione relativa alla realtà nazionale: Falco Accame (un ex Ammiraglio, poi deputato socialista) sostenne (v. Scuola e Città, 8/1981) l'interpretazione dell'articolo 52 della Costituzione ("La difesa della Patria è sacro dovere del cittadino") secondo la quale difesa non è solo quella in armi ai confini, ma anche quella civile sul territorio, contro il degrado di esso. Anche se dal 2005 non vi è più l'antica obbligatorietà del servizio militare (maschile!), ancora oggi sarebbe importante stabilire che la protezione del territorio da parte delle Forze Armate non costituisce solo una azione straordinaria, da compiere dopo i disastri, bensì un aspetto permanente della "missione" di esse.

Ho voluto raccogliere, nel prospetto che costituisce l'*Allegato 1*, i titoli degli interventi di Aldo Visalberghi nel periodo 1981-2000. Questo mero elenco mostra la vastità e la varietà delle questioni affrontate; e già le diverse caratteristiche delle personalità delle quali, in occasione della loro scomparsa, vengono ricordati i contributi testimoniano dell'ampiezza del suo sguardo. Tra gli articoli, per fare un solo esempio, appaiono molto attuali le considerazioni circa "Dare un contenuto reale all'integrazione europea" (in 10/1989); ne riporto alcune frasi salienti "Ritengo che il più importante contributo che la scuola può dare alla integrazione europea ... debba essere costituito dalla progressiva presa di coscienza, che già si profila, in misura però insufficiente

¹ Fu promosso, insieme a personaggi come Piero Angela, il CICAP, Comitato Italiano per il Controllo delle Affermazioni sul Paranormale, tuttora attivo (con il solo ritocco nel nome, per cui la P finale della sigla riguarda oggi, in termini più generali, le Pseudoscienze).

nella cultura e nell'educazione europea, del ruolo che l'Europa deve sempre più riuscire ad espletare verso il resto del nostro pianeta. ... le grandi dimensioni problematiche costituite: 1) da uno sviluppo riequilibrato dell'umanità sulla Terra; 2) dal prendere attivamente coscienza delle drammatiche prospettive di disastri ecologici a livello planetario; 3) dal riconoscimento della conseguente urgenza di realizzare poteri sovranazionali non solo europei, ma mondiali. ... La sfida che l'Europa deve affrontare, per dare senso adeguato alla sua stessa integrazione, sta nel riconoscere che la sua nuova missione è quella di operare democraticamente a favore dei $\frac{3}{4}$ dell'umanità, che è in gran parte in condizioni di spaventosa e crescente miseria ... Su questi argomenti si sta sviluppando nel mondo avanzato tutta una serie di iniziative pedagogiche di tipo "trasversale", cioè di natura largamente pluridisciplinare, che riguardano appunto l'educazione ecologica, l'educazione allo sviluppo, l'educazione al civismo internazionale. ... Un adeguato ideale europeo ... deve essere quello di arrivare, alla fine di una scuola secondaria superiore, a rendere la massima parte degli allievi consapevoli di questa drammatica situazione del mondo, consapevoli dei doveri che ne vengono all'Europa, consapevoli dell'esigenza di una nuova austerità. ... dare al processo di integrazione europea un significato ideale, morale e "religioso" nel senso veramente "ecumenico" in cui usava questa parola ... John Dewey."

Vengo ora, brevemente, al soggetto suggerito dal titolo del presente intervento: Aldo Visalberghi e l'educazione scientifica. L'*Allegato 2* presenta gli articoli che, ancora dal 1981 al 2000, "Scuola e Città" ha dedicato a questioni connesse a tale educazione. L'elenco mostra che gli interventi spaziano su una vasta pluralità di temi, iniziando dalle considerazioni "di base" sul ruolo che questa componente formativa deve svolgere: si tratta di uscire dalla logica "gentiliana" per la quale la scienza darebbe solo apporti "tecnici", non assumerebbe valore "culturale". Tale tematica viene affrontata sia in termini generali, discutendo le caratteristiche che l'insegnamento scientifico deve assumere per svolgere la funzione voluta, sia nella concretezza dell'esame delle indicazioni normative che, ai diversi livelli scolastici, favoriscono o ostacolano nella scuola italiana questa prospettiva: molti articoli

approfondiscono perciò la questione complessiva di un approccio efficace alla didattica scientifica. Non minore attenzione viene però destinata a questioni specifiche che si presentano nella didattica delle singole discipline, soprattutto di quelle fisiche e chimiche, ma anche in matematica e nelle scienze statistiche. Vengono presentate sia ricerche didattiche sia sperimentazioni, coordinate a livello nazionale o comunque interistituzionale ovvero, più spesso, attivate in modo indipendente in singole realtà scolastiche, quasi sempre in positiva collaborazione con gruppi universitari di ricerca didattica: è ben noto che le iniziative scolastiche sperimentali sono troppo frequentemente chiuse in un proprio ambiente ristretto, e le testimonianze qui riportate non possono che fotografare questa realtà, anche se nell'area scientifica l'abitudine al confronto è maggiore che in altre aree disciplinari. L'elenco mostra anche analisi su situazioni presenti nei sistemi scolastici di altri Paesi, nonché presentazioni di ricerche, qualitative o quantitative, sui risultati conseguiti dagli allievi e sui loro atteggiamenti.

Voglio rilevare, per concludere, che quanto qui discusso sull'insegnamento scientifico non è per nulla estraneo a questioni più sopra accennate quando abbiamo fatto riferimento ai rapporti scuola-società. L'educazione scientifica, se correttamente acquisita, sviluppa gli atteggiamenti critici che costituiscono la premessa affinché il cittadino sia in grado di contribuire a costruire, e poi a vivere, una società democratica. *Tout se tient*, perciò, nella lezione di educazione e di civiltà che, anche attraverso "Scuola e Città", Aldo Visalberghi ci ha dato.

Allegato 1: Scuola e Città - Artt. Autore VISALBERGHI***Annate dal 1981 al 2000***

1/1981	Strutture formative e divisione sociale del lavoro
3/1981	Nuove esigenze della formazione infermieristica
12/1981	- (editoriale non firmato) Una vita per il paese e per la scuola (Ndr: <i>Tristano Codignola</i>) - Educazione e divisione del lavoro: dimensioni storico-evolutive e problemi di ricerca
3/1983	I nodi irrisolti dell'Università italiana
5-6/ 1983	Turismo, ecologia, educazione alla pace
8/1983	(con <i>G. Martinoli</i>) "Educazione alla pace": obiezioni ... e risposte
11/1983	L'influenza del Darwinismo sulla pedagogia
1/1984	Problemi di formazione degli insegnanti
7/1984	Salute, sviluppo, apprendimento
8/1984	Informatica e tecnologie educative nella programmazione
10/1984	La pace tra passato e futuro
1/1985	A quarant'anni dalla Liberazione
3/1985	Sviluppo e sottosviluppo nell'educazione alla pace
4/1985	Ricordo di <i>Ezio Tarantelli</i>
5-6/ 1985	Educazione all'ambiente, qualità della vita, educazione alla pace, nel quadro dell'educazione degli adulti
12/1985	<i>Danilo Dolci</i> , "poeta" della non violenza
1/1986	La risposta della scuola elementare ai problemi degli allievi plusdotati
4/1986	- <i>Guido Calogero</i> maestro di pensiero e di vita - L'educazione logico-linguistica: problemi e prospettive
5/6 1986	Insegnare ed apprendere: note introduttive
9/1986	Cosa significa educare alla pace?
1/1987	Educare alla complessità del reale
9/1987	- I "disgraziati disgraziati" di <i>don Milani</i> - <i>Don Milani</i> e l'educazione alla pace
1/1988	Pedagogia e scienze dell'educazione
5/6 1988	Educazione allo sviluppo e diritti umani
5/6	Ricerca empirica e sperimentale in campo educativo

1989	
8/1989	La ricerca e il dibattito in Italia sull'autonomia delle scuole
9/1989	Le variabili centrali di un sistema nazionale di analisi del prodottoscolastico
10/1989	Dare un contenuto ideale all'integrazione europea
1/1990	La formazione degli insegnanti di domani
7/1990	La formazione iniziale e in servizio del personale della scuola
8/1990	Un feticcio obsoleto: il professionalismo educativo precoce
10/1990	È morto un Maestro (<i>Ndr: Nicola Abbagnano</i>)
4/1991	L'educazione in Italia nella nuova prospettiva europea
8/1991	Culture e valori in prospettiva transnazionale
11/1991	(<i>editoriale non firmato</i>) Un vuoto incolmabile (<i>Ndr: Mario Gattullo</i>)
1/1992	(<i>con M. Corda Costa</i>) Il progetto RE.DI.S contro la dispersione scolastica nel biennio della secondaria superiore
4/1992	Ricerca-azione: riflessioni su voci di dizionari, manuali, enciclopedie
9/1992	Pedagogia comparata: alcuni problemi nodali
11/1992	Jean Piaget e il superamento delle "due culture" in capo epistemologico e pedagogico
1/1993	Nuove dimensioni culturali e nuovi approcci educativi: problemi e prospettive
10/1993	Il gioco umano e i suoi contesti
11/1993	Religiosità e valori universali: considerazioni di un laico
4/1994	(<i>con G. Rescalli</i>) L'autonomia delle scuole: risultati di una ricerca
5-6/ 1994	Per una pedagogia aperta
7/1994	(<i>con M. Corda Costa</i>) Dalla valutazione degli alunni alla valutazione di sistema
8/1994	Le istanze di un nuovo liberalismo
12/1994	Il laicismo pedagogico tra passato e futuro
12/1995	Il socialismo liberale di Tristano Codignola
1/1996	Per un'educazione ai diritti umani
8/1997	Violenza e diseducazione: cosa può fare la scuola?
9/1999	"Parità" in un sistema formativo integrato
9/2000	Nuove vie di apprendimento
12/2000	In ricordo di Lamberto Borghi

Analisi di altri autori con oggetto VISALBERGHI**Allegato 2: Scuola e Città - Artt. Educazione scientifica****Annate dal 1981 al 2000**

1/1981	A. Daziano, <i>A proposito dell'insegnamento scientifico in Italia</i> M. Caprioli, <i>Sperimentazione nella secondaria superiore: l'indirizzo biologico-sanitario</i>
2/1981	F. Dupré. G.Noce, M. Vicentini Missoni, <i>Modelli fisici pre-newtoniani nelle conoscenze degli adulti</i> S. Baratto e R. Uboldi, <i>Un esperimento quinquennale di insiemistica nella scuola elementare</i>
3/1981	G. Noce e G. Olivieri, <i>Logica e matematica nella scuola dell'obbligo</i>
6-7/1981	N. Grimellini-Tomasini, B. Pecori, M.L. Giovannini, <i>Un esperimento di formazione continua per insegnanti in servizio</i>
9/1981	P. Boero, <i>La ricerca didattica nel settore matematico</i> A. Finocchiaro, <i>L'insegnamento scientifico negli USA: i tagli di Reagan</i>
1/1983	E. Detti e G. Godena, <i>L'insegnamento delle scienze nei giornalini scolastici</i>
2/1983	D. Castiglia e R. Stilli, <i>Lo studio dell'equilibrio nella prospettiva metodologico-concettuale della fisica</i>
10/1983	C. Pontecorvo, D. Castiglia, C. Zucchermaglio, <i>Discorso e ragionamento scientifico nelle discussioni in classe</i>
11/1984	C. La Rosa, M Mayer, P. Patrizi, M. Vicentini-Missoni, <i>Conoscenze di senso comune in ottica</i>
2/1985	A. Finocchiaro, <i>Divulgazione scientifica. Un'indagine del COASSI</i>
3/1987	I. Albertazzi e R. Cervellati, <i>Biologia – Chimica – Scienze della Terra. I nuovi</i>
3/1988	A. Borsese e M. Strappa, <i>Linguaggio, Insegnamento scientifico e comunicazione</i>
5-6/1988	D. Castiglia, C. Pontecorvo, R. Stilli, <i>Fare e parlare a scuola intorno ad alcune cose "che stanno in su l'acqua"</i> F. Blezza, <i>L'insegnamento scientifico nella scuola superiore che cambia</i>
7/1988	L. Brancaleoni, R. Cervellati, <i>Le scienze nella scuola media: una questione aperta</i>
2/1989	A. Borsese, <i>Sul significato di "sistema" nel linguaggio scientifico</i>
3/1989	C. Longo, <i>Una riflessione sugli scopi dell'insegnamento scientifico nelle scuole secondarie</i>
8/1989	G. Cavallini, <i>Insegnamento scientifico e processi cognitivi</i>
1/1990	A. Borsese, <i>Problemi di didattica della chimica. Linee di ricerca</i>

	<i>educativa del Gruppo di didattica chimica dell'Università di Genova</i>
5-6/1990	F. Blezza, <i>Educazione democratica oggi: per un componente scientifico essenziali</i> E. Roletto, <i>Solido, liquido ... dei concetti banali?</i>
8/1990	A. Borsese, <i>Sull'educazione al linguaggio scientifico</i>
10/1990	F. Corradi, <i>"Induzioni – Demografia, probabilità, statistica a scuola". Una presentazione</i>
12/1990	G. A. Nicoli, <i>L'educazione scientifica e i nuovi programmi della scuola elementare</i>
8/1991	A. Borsese, <i>Alla ricerca di un linguaggio scientifico comune</i> R. Cervellati, <i>Le materie scientifiche nel nuovo biennio</i>
10/1991	C. Calcagno, E. Camino, <i>Giochi di ruolo nell'educazione scientifica per dare vitalità alla classe</i>
8/1992	G. Cavallini, <i>La formazione degli insegnanti di scienze in Inghilterra</i>
12/1992	L. Mason, <i>Psicologia della conoscenza e educazione scientifica</i>
2/1993	G. Cavallini, <i>Teoria degli schemi e didattica delle scienze</i>
3/1993	G. Cavallini, <i>Gli schemi nell'apprendimento delle scienze</i>
4/1993	Borsese e C. Fiorentini, <i>Stati di aggregazione e passaggi di stato: osservazioni sulla didattica delle scienze</i>
9/1993	A. Borsese, <i>La comunicazione linguistica a scuola, i linguaggi delle scienze e qualche considerazione sul linguaggio chimico</i>
11/1993	A. Tifi e G. Valitutti, <i>L'approccio particellare nella didattica della chimica</i>
12/1993	E. Lombardo, C. Rossi, A. Zuliani, <i>L'insegnamento di probabilità e statistica nella scuola: spunti per una riflessione interdisciplinare</i>
7/1994	P. Ambrogi, R. Cervellati, H. Klimova, <i>Analisi comparata di concetti fondamentali di chimica posseduti da studenti quattordicenni</i>
10/1994	A. Borsese, <i>A proposito di descrizione e di spiegazione: gli "stati" e le "trasformazioni" della materia</i>
12/1994	E. Roletto, C. Fiorentini, W. Fornasa, <i>L'educazione scientifica nel contesto epistemologico</i>
1/1995	G. Cives - La "scuola" di pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia della "Sapienza" di Roma. Da Credaro a Visalberghi
2/1995	E. Lastrucci, <i>Descrizione e spiegazione nella didattica delle scienze</i>
5-6/1995	G. Luzzatto, <i>Educazione scientifica: non solo tecnicismi</i>
11/1995	N. Grimellini Tomasini, B. Pecori Balandi, M. Gagliardi, <i>La formazione degli insegnanti della scuola elementare: una proposta per un approccio costruttivista alla formazione scientifica</i>
12/1996	Borsese, C. Fiorentini, E. Roletto, <i>Formule sulla leggibilità e comprensione del testo. Considerazioni su una ricerca relativa ai</i>

	<i>manuali di scienze della scuola media</i>
8/1997	G. Valitutti e A.Tifi, <i>Per un insegnamento formativo delle scienze della natura</i>
11/1997	A. Borsese e R. Pentimalli, <i>Conoscenze sull'equilibrio acido-base e comprensione delle domande e dei relativi problemi</i>
12/1997	M. Polidoro <i>Scuola e paranormale: educare al senso critico</i>
12/1997	A. Borsese, C. Fiorentini, R. Orgera, <i>Educazione ambientale e conoscenze scientifiche di base</i>
5-6/1998	E. Roletto <i>Epistemologia e formazione degli insegnanti: punti di vista degli insegnanti sulla scienza</i>
12/1998	E. Roletto e C. Fiorentini, <i>Insegnare meglio, cioè insegnare in un altro modo</i>
5-6/1999	D. Zuccarelli
10/1999	J. Durant <i>Percezione comune della scienza: tra accettazione e rifiuto</i>
11/1999	G. Luzzatto, <i>Educazione scientifica come educazione alla razionalità</i>
11/1999	A. Borsese, R. Pentimalli, <i>Un'indagine sulla capacità di pensiero critico da parte dei nostri studenti</i>
1/2000	L. Mannino, <i>Il ruolo delle definizioni nell'insegnamento delle scienze</i>
2/2000	A. Borsese, <i>Immagine sociale della chimica: il punto di vista di chi la insegna</i>
7/2000	D. Zuccarelli, <i>Risultati di matematica nella scuola elementare della Regione Trentino Alto Adige</i>
8/2000	D. Zuccarelli, <i>Risultati di scienze nella scuola elementare della Regione Trentino Alto Adige</i>

Alla ricerca di un traguardo sfuggente

Benedetto Vertecchi – Università degli Studi Roma Tre

Guido Benvenuto: “Alla ricerca di un traguardo sfuggente”, giusto Benedetto?

Benedetto Vertecchi: Sì, è giusto, anche se il titolo che ho proposto è molto allusivo e potrebbe lasciare incerti sull'intento che mi propongo con questo intervento. Spero, tuttavia, che alla fine tale intento sia emerso con chiarezza e che il richiamo ad un traguardo sfuggente non sia più allusivo, ma trovi la sua giustificazione nel richiamo della lunga esperienza politica e scientifica di Aldo Visalberghi.

Vorrei collocare il contributo di Visalberghi alla crescita della conoscenza educativa nell'ambito dello sviluppo del nostro sistema scolastico dopo la fine della Seconda Guerra Mondiale. In un primo periodo, tra la fine degli anni '40 e la prima parte degli anni '50, l'attenzione era stata prevalentemente rivolta alla ricostruzione, anche fisica, della rete di scuole. Ma negli stessi anni si incominciarono ad esplorare nuove linee per l'educazione, capaci di dare un senso al diritto-dovere all'istruzione fermamente enunciato nella *Costituzione* del 1948. Tutti dovevano fruire dell'istruzione scolastica per almeno otto anni: occorreva dunque definire una grande disegno educativo, il cui intento era un cambiamento radicale del profilo culturale della popolazione italiana. Dare attuazione ai principi stabiliti nella nuova *Costituzione* comportava non solo che fosse offerta a quella parte di popolazione che in precedenza

era rimasta esclusa dall'istruzione la possibilità di accedere alla scuola, ma anche modificare gli ordinamenti per attenuare la distanza che separava chi era destinato ad una educazione centrata su una cultura rivolta allo sviluppo di capacità interpretative a carattere generale, socialmente più apprezzata, e chi invece doveva accontentarsi di una alfabetizzazione più o meno arricchita con qualche complemento culturale. Negli anni '50 era già abbastanza evidente che questo contrasto avrebbe animato nei decenni successivi molta parte del confronto politico sulla scuola, o almeno era evidente a studiosi come Visalberghi, attenti all'evoluzione in atto a livello internazionale e tesi a definire scenari pedagogici sostenuti da una varietà di apporti conoscitivi.

Visalberghi univa la consapevolezza derivante dagli studi a quella politica, che si era andata progressivamente definendo seguendo linee tracciate da importanti interpreti del pensiero democratico, come Guido Calogero e Aldo Capitini, ed era passata attraverso una fase militante che lo aveva visto impegnato nella lotta partigiana. Nel dopoguerra aveva trovato importanti affinità con Tristano Codignola, deputato socialista (proveniente però, come Visalberghi, dalle file del Partito d'Azione). Prendeva consistenza il progetto di una scuola democratica, che interpretasse in senso egualitario le indicazioni costituzionali. Era il progetto che nel 1962 diventò legge con la riforma della Scuola Media. Ho conosciuto negli stessi anni Visalberghi e Codignola: Visalberghi quando venne chiamato all'Università di Roma perché assumesse la cattedra di pedagogia, Codignola in occasione delle tante discussioni che accompagnarono la pubblicazione della *Relazione della Commissione di indagine sullo stato e lo sviluppo della scuola pubblica in Italia*.

Era il 1962, l'anno in cui mi sono iscritto all'Università, e ricordo con piacere che la prima lezione a cui assistetti fu una lezione di Visalberghi. Mi chiedo oggi che cosa possa aver significato per me questo professore, che aveva un po' l'aria di un marziano se confrontato con le immagini più consuete nel panorama del vecchio istituto di filosofia. Visalberghi per me era non solo portatore di modernità, ma impersonava l'innovazione, l'unione nella definizione di un progetto educativo di azione politica e ricerca. Nell'innovazione dovevano comporsi in un disegno coerente la

conoscenza storica con quella sperimentale, senza dar luogo a contrapposizioni ideologiche e spesso strumentali fra la cultura umanistica e quella scientifica e tecnica. Ricordo di aver visto impegnato Visalberghi in ricerche empiriche negli anni in cui ero ancora studente: quelle ricerche furono pubblicate in un quaderno della Fondazione Pirelli e in un volume coordinato per le Edizioni Laterza intitolato *Educazione e condizionamento sociale*. Si procedeva ancora con tecniche che oggi appaiono primordiali. Eppure, col senno di poi, considero importante aver avuto la possibilità di collaborare alla trascrizione e alla elaborazione dei dati: molte delle mie giornate trascorrevano classificando dati e innalzando colonne di crocette per contare le ricorrenze,

Le indagini empiriche che Visalberghi ideava ed eseguiva non avevano solo un intento descrittivo. Prendere atto - ad un livello di consapevolezza che fosse superiore a quello di un senso comune che non aveva difficoltà ad ascrivere risultati migliori agli allievi che fruivano di più favorevoli condizioni di contesto - delle difficoltà da superare per chi proveniva da strati svantaggiati della popolazione era la premessa per smantellare interpretazioni dommatiche dell'attitudine, limitative del perseguimento di reali incrementi nella capacità di apprendere. Occorreva colmare l'intervallo che il crescere della popolazione scolarizzata rendeva sempre più evidente fra gli allievi appartenenti a quelle che Alberto Asor Rosa avrebbe chiamato la prima e la seconda società. Sopravviveva, dopo il ciclo dell'istruzione primaria, una scuola di qualità mentre si espandeva la domanda espressa dalla seconda società. L'offerta del sistema, in chiaro contrasto con lo spirito costituzionale, era ancora quella sviluppata dall'ultimo ministro fascista dell'educazione nazionale (Giuseppe Bottai, un po' più sensibile alle esigenze di istruzione che si venivano manifestando anche come risposta allo spirito malthusiano che aveva animato la Riforma Gentile). Ma restava uno steccato difficile da superare, quello fra una Scuola Media con una funzione di selezione sociale e la varietà di scuole nominalmente del medesimo livello, rivolte a consentire un rapido inserimento nel mondo del lavoro.

Visalberghi sul versante accademico e Codignola su quello politico furono, come ho già ricordato, tra i protagonisti della riforma della Scuola Media. Proprio considerando l'esperienza di riforma-

tore di Visalberghi ho intitolato questo intervento "Alla ricerca di un obiettivo sfuggente". In un primo tempo, nel quale il dibattito sui principi aveva assorbito la maggiore attenzione, sembrava che l'intento perseguito da Visalberghi e da quanti condividevano il medesimo programma riformatore (molta parte della cultura democratica, anche se con qualche significativo rifiuto) avesse trovato un ampio consenso nel Paese. L'istanza condivisa era quella di unificare il profilo culturale della popolazione attraverso un corso di studi che si protraesse fino ai 14 anni. Ben presto, tuttavia, emersero difficoltà, principalmente associate alla constatazione dell'inadeguatezza della cultura educativa di fronte ai nuovi compiti delle scuole.

L'alone ottimistico che in un primo momento aveva avvolto la riforma era giustificato da considerazioni politiche e sociali, ma non teneva in sufficiente considerazione le difficoltà che si sarebbero frapposte quando si fosse trattato di passare dalla indicazione degli intenti alle pratiche attuative. Ci si sarebbe dovuti misurare con la resistenza di una parte consistente degli insegnanti (ricordate *Le vestali della classe media* di Marzio Barbagli e Marcello Dei?), con carenze edilizie e di dotazioni didattiche, ma soprattutto con un intervallo non facile da colmare tra la cultura didattica diffusa, che aveva come riferimento le esperienze interiorizzate nella precedente Scuola Media, e quella supposta dai nuovi ordinamenti. C'era il rischio che la spinta innovativa si esaurisse prima che se ne potessero apprezzare gli effetti. In altre parole, quanto sarebbe durata l'attesa del rinnovamento?

È mia impressione che, superati gli scogli legislativi, fosse proprio questo il quesito che Visalberghi si poneva: quanto sarebbe durata una temperie favorevole all'innovazione? Come superare le difficoltà di attuazione della riforma? Come sviluppare una nuova cultura dell'innovazione? Visalberghi espresse con grande chiarezza il proprio punto di vista in un libretto pubblicato alla metà degli anni Sessanta (*Problemi della ricerca pedagogica*). La riforma non si esauriva con il voto del Parlamento, ma doveva essere considerata nel suo divenire. Non si sarebbero conseguiti i risultati sperati in mancanza di una politica orientata alla crescita di una solida base conoscitiva a sostegno delle nuove concezioni educative e delle pratiche relative.

Conviene ricordare che la riforma della Scuola Media non fu da tutti accolta come una festa; al contrario, anche esponenti della cultura democratica aggiunsero le loro critiche a quelle dei conservatori che vedevano nella scomparsa di alcuni simulacri culturali la causa di una inevitabile perdita nella qualità dell'istruzione. È importante collegare la riforma della Scuola Media con gli orientamenti che negli stessi anni si andavano affermando nel campo della ricerca. Erano gli anni in cui si elaboravano modelli interpretativi e strategie didattiche che contraddicevano gli atteggiamenti e le pratiche più consuete e li si sottoponeva a verifica sperimentale. Si trattava di una linea di sviluppo per l'educazione scolastica alla quale Visalberghi era molto sensibile, perché individuava in essa la possibilità di contrastare quegli aspetti del condizionamento sociale posti in evidenza nel volume su tale tema già ricordato. Nel volume erano considerate le relazioni intercorrenti fra le caratteristiche attitudinali degli allievi e il rendimento scolastico, la provenienza sociale, il livello culturale: si trattava di sottoporre ad una critica rigorosa un senso comune che accettava i fattori di disuguaglianza delle opportunità educative senza porsi impegnative domande circa i modi in cui i profili degli allievi si andavano progressivamente diversificando. In breve, il salto che non veniva fatto era quello tra i buoni sentimenti e le buone pratiche: non si lesinava con i primi ma non si vedeva un reale impegno per diffondere le seconde.

Ma erano anche gli anni in cui la critica del senso comune educativo si andava affermando nella ricerca internazionale. Anche per non allargare il divario fra la cultura pedagogica italiana e quella internazionale, Visalberghi propose la creazione di un Istituto Nazionale per la Ricerca Pedagogica. Per alcuni decenni Visalberghi esercitò tutte le pressioni di cui era capace sul CNR (col sostegno di Maria Corda Costa che faceva parte del Consiglio dell'Ente) perché nel suo ambito prendesse forma una struttura per la ricerca educativa. Ma la sensazione fu che si stesse inseguendo un'anguilla: quando il traguardo sembrava approssimarsi, all'improvviso sfuggiva.

SEZIONE II

PANEL E TAVOLA ROTONDA
(DOTTORI DI RICERCA E ESPERTI)

Panel I: Sperimentazione didattica e ricerca educativa

Introduzione al Panel I, *Bruno Losito* (*Università degli Studi Roma Tre*) e *Anna Salerni* (*Sapienza, Università di Roma*)

Il Dottorato di ricerca in Pedagogia (indirizzi: Rilevazione su grandi campioni e Sperimentazione didattica), coordinato da Aldo Visalberghi, fin dal momento della sua istituzione (a.a.1983-84), presentava alcune caratteristiche peculiari, che ne hanno accompagnato i primi anni di attività e orientato, non solo la formazione ma i successivi percorsi di ricerca scientifica e di impegno professionale di chi, come noi, ha avuto la fortuna di frequentarlo.

Vale la pena di ricordare alcune di queste peculiarità.

In primo luogo, si trattava di un Dottorato 'consortile', che vedeva la partecipazione congiunta di diverse università. Il suo collegio dei docenti includeva gli studiosi più importanti impegnati in quegli anni nel campo della ricerca empirica e sperimentale in ambito educativo, ma tutti fortemente ancorati alla dimensione della ricerca empirica e tutti altrettanto fortemente caratterizzati dall'impegno nei confronti dell'educazione in ambito scolastico a partire dai risultati della ricerca. Si riteneva la ricerca empirica fondamentale per la costruzione del sapere pedagogico, nella convinzione che i processi di trasformazione e di miglioramento dell'istruzione dovessero trovare il proprio fondamento e la propria giustificazione negli esiti della ricerca empirica, scientificamente e metodologicamente (ac)curata.

Una seconda peculiarità del Dottorato di ricerca in Pedagogia risiedeva nella sua 'apertura' a contributi provenienti da studiosi, di levatura nazionale e internazionale, afferenti a diversi ambiti scientifici e disciplinari e con provenienze culturali e ideologiche diverse, contemplandone il coinvolgimento anche nelle attività formative, in un'ottica interdisciplinare. Come scrisse Visalberghi nella Relazione redatta al termine del primo triennio di Dottorato:

«Tale collaborazioni sono state richieste ai fini di ampliare il più possibile sia la problematica metodologica sia il quadro di riferimento storico-concettuale, onde arricchire criticamente gli itinerari formativi percorsi dai candidati ed evitare chiusure iperspecialistiche».

La convinzione dell'intreccio tra ricerca ed educazione scolastica e formazione trovava una ulteriore espressione nella regolamentazione delle procedure di accesso al dottorato stesso, che prevedevano, oltre ad alcune posizioni finanziate da apposite borse di ricerca, anche una 'riserva' di posti per insegnanti di ruolo di scuola secondaria disposti a impegnarsi in un percorso di studio e di ricerca che accompagnasse l'attività professionale e le proprie responsabilità nell'insegnamento, così da favorire la loro formazione e la loro crescita professionale.

Questa connotazione (e 'numerosità') degli insegnanti partecipanti al primo ciclo del dottorato si è progressivamente perduta nei cicli successivi, in relazione all'affermarsi di diverse scelte e logiche di carattere organizzativo e normativo.

Negli anni non è andata perduta però, come dimostrano gli interessi di ricerca e i successivi percorsi professionali di chi ha avuto la fortuna di frequentare il corso di dottorato e di formarsi in questa scuola, l'attenzione a mantenere costante la saldatura tra ricerca scientifica e ricerca didattica, tra approfondimento delle conoscenze scientifiche sull'educazione e il miglioramento dei processi educativi.

In continuità con quanto affermato da John Dewey, a Visalberghi così caro, la ricerca scientifica in educazione ha il compito di fornire "gli strumenti intellettuali che saranno usati dall'educatore" per migliorare la sua pratica (*Le fonti di una scienza dell'educazione*, 1929) e qualunque discorso teorico sull'educazione, come ricordava Lydia Tornatore (Docente dell'Università di Firenze del primo ciclo

del corso di dottorato), «dovrebbe sorgere in un contesto che sia quello dell'attività stessa di cui vuole essere teoria, e in un certo senso *distaccarsene*, in un distacco che essendo condizione dello sviluppo della teoria è anche condizione preliminare perché la teoria possa esercitare quella che Dewey avrebbe detta un'azione di ritorno sul mondo della pratica» (da *Educazione e conoscenza*, 1974, p. 12).

L'obiettivo del Dottorato in Pedagogia, coordinato da Visalberghi, è stato pertanto, fin dalla sua istituzione, quello di contribuire a formare una figura di ricercatore, "fabbricante di colori", riprendendo la rappresentazione fatta da Dewey nelle *Fonti*, capace di migliorare attraverso l'indagine *nel* e *sul* campo la sua produzione impiegando una metodologia rigorosa in grado di rilevare dati attendibili e affidabili nelle ricerche e negli studi in ambito educativo, ricorrendo a un approccio scientificamente fondato.

Il primo dottorato in Pedagogia nato in Sapienza, grazie al contributo di Aldo Visalberghi e del suo collegio, segna, dunque, un passo importante nella promozione e nell'avanzamento della ricerca empirica in educazione in Italia, sia di tipo sperimentale sia di tipo osservativo, e della possibilità di potere indagare in profondità e con metodo e atteggiamento scientifico la realtà educativa, offrendo spunti di riflessione per progettare il miglioramento e favorire un approccio didattico centrato sull'allievo, con lo scopo di favorire l'apprendimento e migliorare l'insegnamento.

I contributi di questa tavola rotonda offrono pertanto una testimonianza dei differenti campi di studio e di indagine e delle attività di ricerca condotte nel corso degli anni dai diversi studiosi.

Pedagogia sperimentale e sviluppo della professionalità, Antonio Gariboldi, Unimore: Università di Modena e Reggio Emilia

Poiché la situazione nella quale ha luogo il pensiero è il dubbio, il pensiero è un processo di indagine, di esame delle cose, d'investigazione.

(Dewey, 1910)

Il contributo della pedagogia sperimentale, considerato nella prospettiva della formazione e sviluppo della professionalità educativa, può essere anche inteso in riferimento alla creazione di un'attitudine sperimentale come componente essenziale della cultura professionale di educatori e insegnanti. L'importanza di costruire e valorizzare un abito mentale da ricercatore e uno stile di pensiero investigativo-riflessivo in chi opera nei contesti educativi e formativi si fonda sul riconoscimento della complessità, indeterminatezza e incertezza dell'esperienza educativa. In questo senso l'azione educativa e didattica si definisce nell'ambito di un processo circolare-retroattivo di progettazione, azione e valutazione che assume l'imprevisto come elemento strutturale di ogni situazione formativa e pertanto si sviluppa sulla base di un costante esercizio di indagine, analisi e riflessione sull'operatività educativa. Così, «se l'accento è spostato verso l'incertezza [...] l'attività didattica non è interpretata come una storia hegelianamente predefinita, ma nel suo imprevedibile avvicinarsi di fasi, nei suoi avanti e indietro, nelle sue ricorsività, nel suo diramarsi in strade impreviste, fino addirittura a perseguire obiettivi non immaginati» (Fasce, 2007, pp. 61, 66). L'azione educativa e didattica, dunque, «deve fare i conti con lo scarto che sempre si produce nella realizzazione materiale dell'esperienza» (Barone, 2007, p. 132), con il fatto che l'azione presenta di continuo un'eccedenza, uno scarto di complessità rispetto a quanto si è progettato e pensato. L'accadere educativo implica elementi di incertezza e imprevedibilità che necessitano dell'impiego di uno sguardo investigativo e di una costante rielaborazione, ovvero di essere sistematicamente rilevati, esaminati e interpretati nel corso dell'esperienza per riconfigurarla e rilanciarla in relazione al suo effettivo svolgersi: «la messa in scena quotidiana dell'educazione deve fare i conti con la possibilità dell'inatteso [...]. La dimensione dell'imprevisto non è qualcosa che avviene perché non si è progettato bene, ma è costitutiva dell'esperienza educativa stessa, proprio perché è costitutiva dell'educazione la dimensione del rischiare, del tentare, del provare» (ivi, p. 136).

In particolare, nelle istituzioni educative per l'infanzia progettare e realizzare un percorso formativo implica tenere vivo un costante processo di indagine e conoscenza dell'esperienza educativa, pro-

ponendo contesti di apprendimento capaci di generare un campo ricco di possibilità e di modificarsi progressivamente sostenendo e rilanciando l'attività di problematizzazione, indagine e scoperta dei bambini. Ricerche relativamente recenti, infatti, hanno messo in luce il carattere autogenerato e autodiretto dell'apprendimento e le abilità di pianificazione strategica presenti già in bambini in età da nido e da scuola dell'infanzia. Si può affermare che in un senso molto realistico i bambini «agiscono come piccoli scienziati, creando "teorie in azione", che mettono alla prova, estendono e modificano secondo la loro volontà. I bambini non sono solo dei risolutori di problemi, ma anche creatori di problemi; essi non si limitano a tentare di risolvere i problemi che si presentano loro, ma cercano anche nuove sfide» (DeLoache, Brown, 2005, p. 120). I bambini sono quindi ricercatori attivi; la loro indagine è metodica e, in misura più o meno maggiore, autoregolata e non determinata dall'esterno. Inoltre, sembrano non accontentarsi d'aver raggiunto una soluzione adeguata a un problema, ma continuano nelle loro ricerche e sperimentazioni per elaborare una spiegazione di quanto hanno osservato e migliorare e perfezionare i procedimenti. Da questo punto di vista «la pressione che l'attività esercita su teorie parzialmente adeguate per elaborare teorie più complesse è molto simile a ciò che accade nel ragionamento scientifico» (ivi, p. 127).

Occorre dunque che l'educatore e l'insegnante si pongano in modo interrogante e problematizzante nei confronti dell'esperienza educativa, in primo luogo coltivando l'osservazione come un atteggiamento mentale e una condizione per stare realmente in relazione coi bambini. È necessario indagare sistematicamente il senso dell'esperienza educativa, pianificando strumenti, modalità e momenti per osservare e quindi analizzare le osservazioni, sviluppando la capacità di riflettere, interpretare e tenere conto di quanto osservato e rilevato. Osservazione e documentazione si configurano come dispositivi di ricerca funzionali a dare attenzione alla processualità dell'agire, per ricostruire e comprendere le strategie con cui i bambini si situano nel dipanarsi delle esperienze, rilanciandole in funzione delle ricerche attivate e sviluppate.

In linea con tali assunti, il contributo della pedagogia sperimentale all'esercizio e sviluppo della professionalità educativa non

può essere ricondotto alla valorizzazione di pratiche didattiche ingegneristiche, volte a predeterminare in modo algoritmico i diversi elementi che definiscono un'azione formativa orientata. Si tratta, invece, di promuovere la capacità di assumere problematicamente la realtà educativa, d'indagare la quotidianità coltivando un atteggiamento scientifico e dando rigore e metodo alla propria ricerca in situazione. È fondamentale per un educatore e un insegnante riuscire a leggere e analizzare i contesti di vita a cui partecipa, dotandosi di una strumentazione e di tempi di riflessione che gli consentano di dialogare e confrontarsi in modo produttivo con la complessità dell'esperienza educativa.

Bibliografia di riferimento

- Barone P. (2007). Due nozioni critiche per il 'lavoro pedagogico'. Intenzionalità e progetto tra materialità dell'accadere educativo e setting esperienziale, in F. Cappa (a cura di), *Intenzionalità e progetto. Tra filosofia e pedagogia* (pp. 131-139). Milano: FrancoAngeli.
- DeLoache J.S., Brown A.L. (1987). "Le prime abilità di pianificazione strategica nei bambini", in J.S. Bruner, H. Haste, *Making Sense. La costruzione del mondo nel bambino*, tr. it. Anicia, Roma 2005, pp. 117-136.
- Dewey J. (1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra il pensiero riflessivo e l'educazione*, tr. it. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Fasce M. (2007). "Progettazione", in R. Cerri (a cura di), *L'evento didattico. Dinamiche e processi*, Carocci, Roma, pp.59-77.

Ricerca com-partecipata e sperimentazione didattica in campo educativo, Elena Mignosi, Università di Palermo

A mio parere esiste uno specifico della ricerca educativa che la accomuna alla ricerca in campo sociale: il valore politico, le ricadute sulla prassi, la prospettiva etica.

In questo senso quello che mi sembra più significativo è la possibilità di connettere teoria, metodologia ed esperienza (e, ad un livello meta, di riflettere su tale connessione) e il fatto che questo processo si configura nei termini di un "apprendimento continuo", sui piani individuale, di gruppo, istituzionale.

In questa prospettiva le sperimentazioni didattiche non possono configurarsi che nei termini di una ricerca partecipata, in cui vengono coinvolte attivamente tutte le componenti della scuola e in cui possono essere presenti uno o più responsabili-coordinatori esterni all'istituzione o alle istituzioni scolastiche. Va sottolineato che il loro ruolo è principalmente quello di essere promotori di cambiamento e garanti del processo. Chi guida e coordina la ricerca/sperimentazione ha, infatti, una "responsabilità ad un metalivello" che si realizza nell'avviare e sostenere un modello di responsabilità condivisa tra tutti ed una negoziazione continua dei significati rispetto a ciò che accade o viene attivato nelle diverse fasi del percorso (Mignosi, 2021).

Facendo riferimento alla teoria dei sistemi e alla "cibernetica di secondo ordine" (Von Foester, 1987) l'osservatore va considerato interno al sistema osservato e quindi il suo punto di vista appartiene alla "logica delle descrizioni" (Bateson, 1972) ed è determinante nella comprensione di ciò che osserva. Questo ha delle fondamentali ricadute sia sul piano etico che sul piano operativo: non solo vi è un rapporto strettissimo tra analisi e intervento, ma la responsabilità delle scelte effettuate ricade sull'osservatore-ricercatore (Morin, 1982). Nel caso del coordinatore di una sperimentazione didattica si tratta di scelte relative al modello stesso di coordinamento e, per quanto riguarda le componenti della scuola, delle scelte relative alle azioni da intraprendere, alle metodologie da usare, alle modalità di analisi e valutazione e alla messa a punto di procedure condivise nel corso dell'esperienza. Già nell'opera di Dewey (1929) veniva messo in evidenza lo stretto raccordo tra esperienza e pensiero, riflessione e pratica in ogni processo che miri ad una crescita della conoscenza grazie alla utilizzazione dell'osservazione e ad una metodologia sistematica e consapevole.

Se si considera la ricerca in ambito educativo come un processo formativo e trasformativo situato all'interno dei contesti e si guarda alla "comunità che apprende", assumono una valenza centrale la dimensione comunicativa e relazionale e la dimensione di gruppo (Quaglino et al. 1992). L'esperienza di gruppo permette infatti di cogliere come la realtà si costituisca dalle infinite possibilità di intreccio delle infinite relazioni e consente, quindi, di affrontare i problemi in termini dinamici e multifocali, di accogliere la sogget-

tività e di sperimentare la diversità come risorsa. Si ha, dunque, parallelamente una *ricaduta sul piano operativo*, in quanto si ha la possibilità di passare dall'incertezza alla presa di coscienza del proprio ruolo e della propria identità, di reinvestire nuove energie nel processo di lavoro, ritrovando il senso dell'operare. Inoltre, utilizzando una "mente di gruppo", i singoli hanno la possibilità di sviluppare conoscenze, riflessioni di tipo teorico e di pervenire a soluzioni di tipo operativo più ricche e soprattutto più ampie rispetto al proprio livello individuale, operando in un'area di "sviluppo prossimo" (Vygotskij, 1934; 1983).

È ipotizzabile che l'uso intenzionale della *dimensione di gruppo* come "spazio di contenimento", di riflessione e di elaborazione, consenta da un lato di accrescere l'autonomia, l'indipendenza e la creatività dei singoli, dall'altro di attivare una *logica plurale* invece che *singolare* (perché dà la possibilità di scambiare pensieri, di condividere emozioni, di non essere soli di fronte ai problemi) e contribuisca a creare una "cultura condivisa" ed un linguaggio comune ed a promuovere e rafforzare il senso di comunità e di interconnessione.

Allargando lo sguardo, la sperimentazione didattica in termini di ricerca educativa *implica* l'analisi delle dinamiche organizzative, dei presupposti e delle azioni funzionali ad un apprendimento istituzionale. Si tratta di assumere la dimensione riflessiva come fondante ad ogni livello (individuale, di gruppo, organizzativo) oltre che ad ogni fase del processo di ricerca.

Come rileva Schön (1983), quando si considera chi svolge la pratica professionale come agente un contesto organizzativo, l'idea di pratica riflessiva si intreccia, infatti, con quella di apprendimento organizzativo. «L'apprendimento di un'organizzazione è decretato dagli individui e dipende dall'abilità di questi di fungere da professionisti riflessivi, specie quando il tipo di apprendimento in questione è (...) un apprendimento a doppio ciclo o apprendimento di secondo ordine (imparare a modificare i valori e le assunzioni fondamentali di un'organizzazione). Viceversa, quando i membri di un'organizzazione cercano di accrescere la propria capacità di operare come professionisti riflessivi, essi mettono in relazione nuove domande con il sistema di apprendimento di quella orga-

nizzazione. Le imprese dell'apprendimento organizzativo e della pratica riflessiva sono complementari». (Schön, 1983, p.19).

Assumendo una prospettiva di ricerca, è da rilevare che le organizzazioni (analogamente agli individui) agiscono sulla base di mappe cognitive che non solo variano da organizzazione a organizzazione, ma variano anche nel tempo grazie ai processi di apprendimento. Gli stimoli esterni, o meglio, l'ambiente, non esiste in quanto tale o, comunque, per essere percepito come stimolo, deve essere innanzitutto "attivato" e cioè deve rientrare nella mappa cognitiva dell'organizzazione (Zan, 1988). Vanno quindi effettuate scelte operative che possano "agire dall'interno", attivando le diverse componenti organizzative attraverso una riflessione sulle proprie dinamiche e relativamente alla qualità dei loro reciproci legami. L'apprendimento, in tal senso, può essere collocato nel contesto dei cambiamenti nel "modo di vedere", cioè nella prospettiva interpretativa di una comunità, poiché provoca conseguenze anche sul modo stesso di concepire e dirigere il cambiamento.

In questa prospettiva di grande interesse è, a mio parere, il modello di ricerca della *Educational Evaluation* (da me approfondito a partire dalla mia esperienza nel Dottorato in Pedagogia Sperimentale e all'incontro con Egle Becchi) che si centra sul ruolo che la valutazione della qualità dei servizi educativi svolge nella promozione della professionalità degli operatori della scuola e nei processi di cambiamento a livello organizzativo e istituzionale.

Se attuata in termini formativi, attraverso una negoziazione dei significati relativamente ai parametri di qualità, una condivisione di strumenti, una riflessione critica sui risultati ed una ipotizzazione di possibili soluzioni, l'*educational evaluation* costituisce, infatti, un formidabile mezzo di apprendimento e di cambiamento sia a livello individuale che organizzativo, poiché favorisce l'arricchimento di tutti gli attori coinvolti e poiché permette l'esplicitazione della cultura interna di un Servizio e la messa in discussione delle premesse che hanno contribuito a crearla. In particolare, se condotta in termini di auto-valutazione, implica lo sviluppo di una sorta di "metacognizione", cioè la comprensione dei processi cognitivi individuali, organizzativi o istituzionali in cui si è immersi (Mignosi 2012).

Concludo con alcune riflessioni di sintesi; la prima è che vi è dunque un rapporto strettissimo tra ricerca educativa e sperimentazione didattica, ma sono necessarie le condizioni di cui ho parlato (partecipazione attiva, corresponsabilità, riflessività, coinvolgimento dei livelli individuali, di gruppo, organizzativi); queste vanno iscritte in una cornice di rigore metodologico e di consapevolezza procedurale che contempra parallelamente il dubbio e l'incertezza e la possibilità di accogliere l'imprevedibilità che caratterizza i contesti naturali.

La seconda è che la ricerca/sperimentazione didattica si configura sempre come un processo formativo e trasformativo a più livelli e che quindi coinvolge sia il piano personale che quello professionale, ma anche, in senso più ampio, il piano politico, sociale e culturale. Ritengo quindi che sia necessario adottare una prospettiva di rete e di comunità, in cui la scuola dialoghi intenzionalmente con l'extra-scuola in un'ottica ecosistemica (Bronfenbrenner, 1979); andrebbe anche promossa una idea diversa del ruolo dell'Università come partecipante nei processi di sperimentazione e nei rapporti con il territorio sfumando i confini di separazione con "il terzo settore" e sviluppando un'etica della ricerca condivisa.

Bibliografia di riferimento

- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. 1974. Milano: Adelphi.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. 1986. Bologna: Il Mulino.
- Dewey, J. (1929). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Trad. it. 1951. Firenze: La Nuova Italia.
- Foester, von H. (1987). *Sistemi che osservano*. Trad. it. Roma: Astrolabio.
- Mignosi, E. (2012). L'esperienza formativa come opportunità di apprendimento organizzativo per la scuola. *Studi sulla Formazione*, Anno XV, n.1. Firenze: University Press, pp. 53-67.
- Mignosi, E. (2021). Avaliação participativa e continuidade em serviços educacionais zero-seis: uma pesquisa-intervenção em um bairro da cidade de Palermo. *Educar em Revista – UFPR* – vol.37, Curitiba, pp.1-29.
- Morin, E. (1982). *Scienza con coscienza*. Trad. it. 1988. Milano: Franco Angeli.
- Quaglino, G.P., Casagrande, S., Castellano, A. (1992). *Gruppo di lavoro, lavoro di gruppo*. Milano: Cortina.

Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad. it. 1993. Bari: Dedalo.

Vygotskij, Lev S. (1934). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Trad.it. 1974. Firenze: Giunti Barbera.

Vygotskij, Lev S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Trad.it. 1990. Bari: Laterza.

Zan, S., a cura di, (1988). *Logiche di azione organizzativa*, Bologna: Il Mulino.

La scuola, oggi. Un valore essenziale da recuperare, Perla Ronchi, Insegnante¹

Ciò non significa ovviamente che la scienza consista unicamente nel trovare il modo di suffragare ciò che si ha in mente fin dall'inizio. Significa soltanto che l'approccio iniziale può essere decisivo nel mettere in luce o produrre "fatti" che altrimenti verrebbero trascurati².

Con la suddetta citazione avrei voluto iniziare il mio intervento, il quale, invece, è stato travolto dalle emozioni. Emozioni intense, mosse, non solo nel nostalgico ritrovare luoghi o persone frequentati tanti anni orsono ma, soprattutto, dallo stridente contrasto di quelle che erano le mie aspettative e la fiducia posta nelle istituzioni educative a tutti i livelli, a cui è assegnato uno dei compiti basilari nell'evoluzione della società umana, e quella che è stata – ed è – la realtà.

Da vent'anni mi occupo, principalmente, dell'insegnamento delle lingue straniere. All'inizio del nuovo secolo, il Progetto Lingue 2000 stava portando una ventata d'Europa nelle scuole italiane, ispirata a un'Europa illuminista e intellettuale, dove le lingue rappresentavano una ricca opportunità di valori concreti, dove la pace era considerata un dato di fatto appurato e stabile, quasi scontato; dove la diversità appariva un'occasione di incontro, condivisione, tolleranza; dove si mescolavano approcci multidisciplinari scaturiti dagli studi, dalle ricerche e dalle sperimentazioni di Piaget, Vygotskij, Montessori, Dewey, Visalberghi, Gattullo, per citare pochi, grandi, nomi. Oggi, 20 dicembre 2021, giorno in cui ricordiamo il fondatore del Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale de *la Sapienza*, che cosa rimane dei loro studi pionieristici, capisaldi di

¹ Insegnante di lingue straniere nella scuola di II grado e Consulente al benessere (<https://aletheiasophia20.altervista.org>), XVIII Ciclo dottorato

² Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.

tutte le scienze umane, nell'eredità teorica e operativa della scuola italiana?

Sono entrata nel mondo della scuola come insegnante di lingue straniere nel 2006, subito dopo la conclusione dell'esperienza di Dottorato, a cui devo la base del mio agire quotidiano nella scuola, poiché mi ha letteralmente "insegnato", e uso quest'ultima parola con *amore*, l'importanza dell'utilizzo di precisi protocolli e strumenti adeguati nell'osservazione, comprensione e manipolazione degli eventi in ambito educativo e sociale. Gli ulteriori studi in Scienze e Tecniche Psicologiche da me intrapresi hanno approfondito la mia attenzione sul ruolo dell'insegnante, permettendomi una comprensione più completa dei processi di apprendimento in tutte le fasi evolutive dell'essere umano, nonché degli strumenti di ricerca di tipo qualitativo, rendendomi oggi un insegnante/ricercatore che non mira a suffragare tesi, ma vuole e sa ascoltare attivamente, osserva attentamente e rigorosamente, definisce in maniera puntuale e oggettiva il quadro operativo, consapevole della diversità di ogni situazione di apprendimento/insegnamento, dove a una stessa definizione di obiettivi, potranno corrispondere diversi approcci, nonché pratiche differenti per permettere a tutti un medesimo traguardo.

Ci troviamo oggi, ahimè, in una situazione generalizzata in cui è necessario riconoscere come le riforme scolastiche, susseguitesi nel corso di questi ultimi vent'anni, non siano riuscite a colmare gravi e importanti lacune. Ogni scuola rappresenta –di fatto!- un mondo a parte, lasciando ancora aperte sul tavolo del dibattito questioni essenziali quali uniformare in termini di reali abilità acquisite i risultati degli alunni, condividere da parte degli insegnanti obiettivi e strategie con i propri discenti, creare e usare strumenti oggettivi per la valutazione degli apprendimenti, riconsiderare il processo di apprendimento in tutte le sue fasi, in particolare la valorizzazione lucidamente critica dell'errore e dell'insuccesso quale fonte di conoscenza, essere aperti al confronto con realtà diverse, anche lontane, quali esempi e stimoli di cambiamento possibili in una scuola oggi attraversata e sconvolta dallo scontro di valori e disvalori dovuti ai cambiamenti sociali, generazionali, politici ed economici che stanno scuotendo il mondo intero.

Ogni giorno l'insegnante parte dal principio che non esiste un unico modo per imparare: dall'apprendimento fisiologico, all'apprendimento situato, dall'apprendimento latente, all'apprendimento individuale, da quello sociale e associativo, all'apprendimento per associazione selettiva, all'*insight*, l'apprendimento è qualcosa che va costruito, costruito individualmente ma anche insieme a..., inconsciamente e razionalmente con pazienza, sforzo, dedizione, motivazione, semplicità, chiarezza, serenità e passione. In numerose pubblicazioni relative al campo della formazione si trovano citazioni come le seguenti che conosciamo bene e che mettono in luce l'aspetto fondante di ogni apprendimento:

*Il più grande segno di successo per un insegnante è poter dire "i bambini stanno lavorando come se io non esistessi"*³.

*Non ho mai insegnato nulla ai miei studenti; ho cercato di metterli nelle condizioni migliori per imparare*⁴.

*Imparare è un'esperienza, tutto il resto è solo informazione*⁵.

L'apprendimento va, innanzitutto, esperito: laddove esperire significa vivere in prima persona l'esperienza, accettando le sfide, mettendosi in gioco, fissandosi obiettivi, scegliendo strumenti e strategie, rischiando di sbagliare, sbagliando, accettando e comprendendo l'errore, studiandolo a fondo, mettendo in atto nuove strategie per evitarlo, fallendo di nuovo, diventando lucidamente consapevoli dei propri punti forti e deboli, ma ritrovando sempre la giusta energia per continuare, in un metaforico circolo continuo. Il professionista dell'apprendimento sa che guidare e sostenere tale processo è la struttura portante di ogni situazione di apprendimento/insegnamento in cui si troverà ad operare. Nel momento drammatico che la scuola sta attraversando, palese teatro di una proliferazione di regole e norme, talvolta contraddittorie e non sempre logicamente comprensibili per bambini e adolescenti, l'attenzione all'aspetto educativo si mescola fortemente all'acquisizione di competenze concretamente spendibili in un

³ Citazione attribuita a Maria Montessori.

⁴ Aforisma attribuito ad Albert Einstein.

⁵ Aforisma attribuito ad Albert Einstein.

mondo –quello del XXI secolo- fluido, in continuo cambiamento, e l’insegnante non può più essere –da tempo oramai!- mero detentore di contenuti da trasmettere ai propri studenti, ma diventa soprattutto una guida e un facilitatore che sa mettersi in gioco in prima persona in maniera attenta e flessibile, pronto a costruire “il nuovo” insieme ai propri discenti.

Smantellare l’approccio trasmissivo non significa essere privi di contenuti, non significa porsi sullo stesso piano di esperienza maturata e conoscenze con gli studenti, tutt’altro! L’insegnante diventa una guida, un ispiratore. L’insegnante ricercatore e facilitatore ha una solida base di contenuti multidisciplinari, i quali vanno socialmente riconosciuti e valorizzati in un recupero importante del valore del rispetto verso il suo ruolo di professionista. Rispetto che parte dalle istituzioni governative e si estende alla società intera. Il recupero del rispetto per la conoscenza e il sapere è necessario in una società che vuole migliorare ed è quanto si è perso dalle grandi figure citate precedentemente! Andare a scuola non può essere considerato un obbligo istituzionale, imparare non può essere visto dalla società come una medicina cattiva che serve a mandare via un male. L’istruzione è il cardine di ogni società culturalmente ed evolutivamente avanzata. Significa porsi tutti sullo stesso piano di curiosità ed emozione di fronte alla scoperta di ciò che può essere nuova verità.

Per la brevità dell’intervento prenderò in esame solo tre esempi pratici.

Fare divertendosi

A partire dalle indicazioni europee a quelle nazionali per il curriculum, alla riforma degli istituti professionali, ai risultati delle prove Invalsi somministrate a livello nazionale, l’accento è ancora posto sullo sviluppo di competenze, le competenze per i cittadini del XXI secolo. Eppure, nell’immaginario della maggior parte degli alunni, delle famiglie e degli insegnanti la scuola è, soprattutto, trasmissione di contenuti. Contenuti spesso vissuti come “noiosi” e lontano dalla realtà degli alunni, i quali attendono, secondo un approccio già smantellato dalle teorie socio-costruttiviste degli anni ’70 del secolo scorso, che siano gli insegnanti a fare, a dare, a trasmettere saperi. Lontanidall’antico concetto greco di *Scholè*, gli alunni

studiano perché “devono” e lo fanno “per prendere dei voti”. La scuola, quindi, riesce a trasformare una motivazione intrinseca come quella insita nel bambino che inizia il percorso alla scuola primaria secondo una naturale curiosità (o almeno così sembra funzionare per la maggior parte di essi) in motivazione estrinseca: si studia per prendere un voto, possibilmente dalla sufficienza in su.

A scuola è invece possibile divertirsi e ci si diverte facendo! Intanto, perché secondo un aspetto sottolineato dallo stesso Visalberghi, l’aspetto ludico è legato all’apprendimento. Sono varie le attività che, in qualità di docente di lingue straniere, ho avuto modo di proporre in questi anni mirate a collegare esperienza, divertimento, apprendimento: dal teatro in lingua, al tutoraggio tra pari, da visione di film e ascolto di canzoni a lavori su testi e a realizzazione di spettacoli in collaborazione con docenti di altre discipline, dalla costruzione di unità didattiche trasversali all’uso di una tecnica oramai molto diffusa: la cosiddetta classe capovolta o *flipped classroom*, utilizzata nelle scuole e dai docenti in vari modi. Gli argomenti sono stati talvolta proposti dall’insegnante stesso, ma anche sollecitati tra gli interessi degli alunni e questo in un’ottica di “programmazione” annuale più fluida, che si sviluppa, a partire dal libro di testo – ancora base dell’apprendimento scolastico e fonte dei contenuti su cui costruire le competenze – ma che deve slacciarsi dal libro di testo per andare nella realtà, nella vita vissuta, muovere il divertimento, stimolare la curiosità tipica della nostra specie, e così contribuire a una visione diversa della scuola, del suo ruolo e dei suoi veri protagonisti.

Obiettivi e strategie condivise

Che cosa ho appreso nella mia formazione di dottorato? A inquadrare una situazione, a pormi degli obiettivi, a definire strumenti e metodi per raggiungerli. Ora, in tutte le scuole dove ho insegnato il programma è steso dai vari dipartimenti disciplinari, secondo le indicazioni ministeriali, quando non viene steso in maniera individuale e non condivisa da ogni singolo docente. E gli studenti? La maggioranza non li legge nemmeno, non sapendo quindi, concretamente, a che cosa mirino le discipline studiate a scuola. Com’è possibile giungere in un luogo all’oscuro della pro-

pria destinazione e dei mezzi per arrivarci? Come essere protagonisti del proprio apprendimento senza essere aiutati a comprendere i processi dello stesso?

Condividere obiettivi e strategie con i propri studenti è una priorità essenziale. Non vi è competenza senza strategia. La competenza deriva dall'unire strategie e contenuti, adattando ciò che si conosce a una determinata situazione pratica e usando la propria creatività in maniera efficace. Ho così potuto osservare negli anni che gli alunni ottengono migliori risultati se, fin dal primo giorno, viene sollecitata una riflessione sugli obiettivi (la quale sarà poi eventualmente modificata nel corso dell'anno scolastico, secondo un'ottica di valutazione in itinere) che per primi intendono perseguire, anche quando questi sono espressi in maniera confusa o apparentemente ingenua, muove, in realtà, in modo sottile anche gli aspetti motivazionali, allo scopo di rendere i discenti veri protagonisti del proprio apprendimento e della propria crescita.

Cadere e rialzarsi

Tra gli elementi di riflessione più importanti condivisi con gli alunni che arrivano direttamente dalla mia esperienza di dottorato, e in questo caso mi riferisco in particolare al pensiero di Mario Gattullo e alla riflessione docimologica che ne deriva, vi è il saper riconoscere gli errori quali fondamentale elemento all'apprendimento. Essere in grado di comprendere i propri punti deboli e punti forti diventa uno dei principi fondamentali per riuscire a migliorare e a costruire le proprie conoscenze. È questo uno degli aspetti più complicati nel processo di apprendimento, per le variabili che entrano in gioco. In primo luogo, variabili psicologiche di tipo motivazionale e legate alla costruzione della propria autostima, della visione diffusa secondo la quale "sbagliare è sbagliato". Far accettare agli alunni che "commettere errori serve" è stato uno degli ostacoli maggiori alla realizzazione del processo di apprendimento. Ma quando questo è avvenuto ha cambiato in maniera decisiva il modo in cui gli studenti non solo guardavano alla scuola, ma anche alla vita stessa: qualcuno mi ha spontaneamente scritto che "ha imparato dai propri errori", che "ha imparato a cadere e a rialzarsi".

In realtà, la valutazione è anche uno degli aspetti che più mette in difficoltà gli insegnanti—ancora! - timorosi nell'usare, malgrado tutti questi anni di dibattito, griglie "troppo complicate", strumenti che "non li lascino liberi", titubanti a condividere in maniera chiara e precisa gli stessi criteri di valutazione con gli alunni che non sempre riescono a comprendere quali abilità e saperi siano associati a determinati voti.

Credo che l'aura di alcune persone sia percettibile. Lo è sicuramente nella loro energia vitale, nella potenza intellettuale. È l'energia della sicurezza, è l'energia dell'autorità naturale, quella che viene dall'essere al posto giusto, a fare le cose in cui si crede, in cui ci si appassiona, per cui si studia, si lotta, si osa, si spianano strade che altri percorreranno. E quando qualcuna di queste persone parla diventa impossibile non ascoltarle. Io non ho conosciuto Aldo Visalberghi, eppure anche a lui, indirettamente, devo l'aver seguito il Dottorato in Pedagogia Sperimentale e l'aver ottenuto alcune delle soddisfazioni tra le più importanti della mia storia professionale e personale. L'unico ricordo che ho di lui è dentro a quell'antica stanza di Villa Mirafiori, in quel lontano giorno di quasi 20 anni fa. Un uomo già anziano, pieno di storia, di sapere, di vitalità, di autorità, di coraggio. Ricordo il timbro della sua voce quando mi dice che la ricerca da me proposta è interessante, e il mio sollievo, la mia gioia, quasi gratitudine nell'ascoltare, con interesse e curiosità, le sue indicazioni. La mia ricerca mescolava apprendimento delle lingue e scuola, lingue e società, risultati e atteggiamenti, metodi, strumenti. E allora non capivo ancora quanto importante potesse essere l'approccio di Visalberghi: un approccio che aveva saputo unire discipline come filosofia, letteratura, pedagogia, sociologia, psicologia e quanto questo sia, proprio oggi, l'orientamento prioritario di ogni scienza.

I saperi non sono fatti per essere usati singolarmente; la storia di Visalberghi ce lo insegna in maniera assai chiara, rigorosa, ordinata. Di questo manca la scuola oggi. Di rigore, chiarezza, ordine... i quali non sono sinonimi di autoritarismo e noia, come spesso si crede. Siamo in ritardo, molto in ritardo, per recuperare il nostro mondo, per migliorare una società all'orlo del collasso totale. Tuttavia, nonostante il momento storico molto oscuro, siamo chiamati tutti alla responsabilità umana in una rivoluzione culturale e genti-

le, poiché la professione e missione educativa è la base di una società pulita, più equa nel benessere e nella possibilità che ogni essere umano ha di realizzare se stesso e le proprie inclinazioni. La conoscenza, in tutti i campi, secondo il concetto universale rinascimentale, rappresenta le fondamenta e i cardini del cambiamento cui tutti siamo chiamati.

Tornando ora alle parole di Visalberghi poste in incipit al mio intervento, esse sintetizzano pienamente ciò che talvolta i rappresentanti di scienza e conoscenza sembrano dimenticare: la verità non è un credo, non può essere piegata a confermare opinioni o idee, *alétheia* è ciò che illumina la *dòxa*, siamo noi esseri umani che dobbiamo sforzarci di mettere in luce i fatti, con grande attenzione e rigore, se vogliamo giungere alla comprensione del mondo in cui viviamo e lottare per migliorarlo.

Bibliografia di riferimento

- Anolli, L., Mantovani, F. (2011). *Come funziona la nostra mente. Apprendimento, simulazione e Serious Games*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2008). *Vita Liquida*. Bari: Laterza editori.
- Bear, M. F., Connors, B. W., Paradiso, M. A., (2007). *Neuroscienze: esplorando il cervello*. Milano: Masson.
- Breault, R. A. (2013). "SheWas Great, but ...": Examining Preservice Recollections of Favorite and Most Effective Teachers, *The Professional Educator*, Vol. 37, No. 1. Da Eric Resources Information Center (ERIC): <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1019125.pdf>
- Bright, H. N. (Ottobre 2011). Five Habits of Highly Effective Teachers. *The school Administrator*, N. 9, Vol. 68, 33-35. Da: <http://www.aasa.org/SchoolAdministratorArticle.aspx?id=20462>
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi?* Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Consiglio d'Europa, Modern Language Division (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1965). Trad. it. di Aldo Visalberghi, *Logica, Teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi.
- Eurydice (2017). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe*, Bruxelles, http://publications.europa.eu/resource/cellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0002.01/DOC_1
- Gattullo, M. (1968). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando.
- Jung, C.G. (1991). *L'uomo e i suoi simboli*. Milano: TeaDue.

- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti i nuovi licei*, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf
- MIUR (2010). *Indicazioni nazionali riguardanti gli istituti tecnici*, https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/nuovi_tecnici/INDIC/_LINEE_GUIDA_TECNICI_.pdf
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari (scuola dell'infanzia e primo ciclo di istruzione)*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- MIUR (2019). *Linee guida per favorire e sostenere l'adozione del nuovo assetto didattico e organizzativo dei percorsi di istruzione professionale*, <https://www.miur.gov.it/-/linee-guida-per-favorire-e-sostenere-l-adozione-del-nuovo-assetto-didattico-e-organizzativo-dei-percorsi-di-istruzione-professionale>
- Rovelli, C. (2014). *Sette brevi lezioni di fisica*. Milano: Adelphi.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienza dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ad apprendere: un approccio evolutivo*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Zamagni, S. (2012). *La Cooperazione: cos'è e perché può creare un mondo migliore*. Da: <http://www.youtube.com/watch?v=dnB4PhH9Wws>

Rigore, qualità e responsabilità della ricerca in educazione, Antonella Nuzzaci, Università degli Studi dell'Aquila

1. Primi passi nella ricerca educativa di tipo empirico

Il Dottorato di ricerca consortile in Pedagogia sperimentale mi ha aiutato a comprendere l'importanza di essere ricercatrice proattiva e di assumermi la responsabilità di garantire che uno studio rigoroso dovesse esserlo anche sul piano etico. A volte il rigore viene posto in subordine rispetto al lavoro di ricercatori e dottorandi alle loro prime armi per la mancanza di un tutorato adeguato. Questo non è avvenuto nel Dottorato di Pedagogia sperimentale dell'Università La Sapienza, che ha visto il rigore esprimersi anche nella responsabilità di condurre progetti di portata inferiore, ma guidati da supervisori accorti, capaci di spingere chi li compiva per la prima volta ad andare in profondità e a procedere con completezza nella raccolta dei dati, acquisendo così l'esperienza di ba-

se necessaria per diventare un ricercatore o una ricercatrice dignitoso/a e dare luogo ad una ricerca di valore e credibile.

Le riflessioni che seguiranno sono dettate da ciò che quella esperienza mi ha lasciato a distanza e dalla diffusa consapevolezza che il problema di “fare ricerca” e gli elementi che la connotano deriva, tra l’altro, dall’abitudine a operare in situazioni di rigore, trasparenza, responsabilità ed eticità (Nuzzaci, 2018).

2. Dal rigore alla qualità

Se è vero che senza rigore e trasparenza la ricerca è inutile perché rischia di divenire una sorta di finzione perdendo la sua funzione principale (Morse et al., 2002), è altrettanto vero che rigore e trasparenza sono la forza del progetto e del modo in cui esso viene condotto e realizzato per rispondere alle domande poste (responsabilità).

Il background, le convinzioni, le conoscenze e competenze metodologico-procedurali e le esperienze di un ricercatore possono influenzare qualsiasi aspetto della ricerca, dalla scelta di quale domanda indagare fino alla determinazione di come presentare i risultati. Pertanto, anche nella fase iniziale, il potenziale effetto del pregiudizio dei ricercatori e qualsiasi considerazione etica dovrebbero essere riconosciuti e affrontati, poiché il modo in cui la domanda viene formulata influenza la progettazione dello studio così come i presupposti teorici e metodologici utili per intraprendere la strada “qualitativa o quantitativa” o “mista”. La domanda prende avvio da un problema e da un insieme di proposizioni che descrivono la relazione tra determinati concetti, comportamenti o esperienze. Sviluppare e affinare la domanda di ricerca primaria rispetto alla specifica problematica da cui nasce l’indagine e ai fenomeni interessati è essenziale per assicurare il rigore e la trasparenza allo studio, oltre che la sua qualità, che denota più comunemente il processo scientifico includendo tutti gli aspetti del disegno e del giudizio riguardante la corrispondenza tra metodi e domande, selezione dei soggetti ecc. I criteri applicati alla valutazione della qualità della ricerca, che vengono indicati come elementi essenziali di qualsiasi approccio scientifico e che fungono da

quadro generale per lo sviluppo di domande di ricerca per la progettazione degli studi, prevedono necessariamente:

- *obiettivi chiari*: scopo della ricerca e logico supporto;
- *preparazione adeguata*: revisione approfondita e integrata della letteratura pertinente;
- *metodi appropriati*: scelta dei metodi quantitativi o qualitativi da impiegare;
- *risultati significativi*: allineamento dell'approccio e del metodo di ricerca alle domande selezionate;
- *strumenti appropriati*: che rilevano ciò che intendono rilevare e che sono pertinenti rispetto all'oggetto;
- *documentazione appropriata*: evidenze che facciano progredire la conoscenza e/o la pratica nel settore di riferimento;
- *logica sistematicità*: sottesa alle molte operazioni intellettuali implicate nella ricerca;
- *monitoraggio continuo*: controllo degli elementi presenti durante tutto il processo di ricerca;
- *riflessione critica*: riflessione sul processo di ricerca, sui risultati raggiunti e sulla loro eventuale implementazione.

I primi due criteri sono direttamente connessi alla formulazione di domande di ricerca pertinenti e alla definizione di un solido quadro concettuale di riferimento.

In generale, però, la ricerca educativa, come tutte le altre forme di ricerca scientifica, deve sottoporsi ad un evidente "costrizione metodologica", che vede la responsabilità del ricercatore operare in un processo che contempla dei passaggi:

- l'identificazione del problema, in quanto oggetto e azione della ricerca;
- lo stato dell'arte sul problema da studiare;
- il disegno e la procedura da seguire (definizione delle ipotesi, isolamento delle variabili ecc.);
- l'analisi delle variabili (dipendenti e indipendenti) che conduce alla loro valutazione (criteri, metodi e tecniche), che sono in stretto rapporto con gli strumenti da individuare o ri-elaborare o costruire;
- la definizione di un piano che possa condurre il ricercatore a confermare l'ipotesi o a respingerla;

- la scelta dei soggetti su cui verterà la ricerca, ovvero come saranno raccolti, raggruppati e analizzati i dati;
- l'insieme delle osservazioni fatte nel corso della ricerca;
- l'insieme dei dati quantitativi e qualitativi (Gattico & Mantovani, 1998; Mantovani, 1998) analizzati che serviranno a fornire le interpretazioni dei punti di vista e di incrementare la comprensione del fenomeno studiato, fornendo la base per la elaborazione di nuove ipotesi che daranno vita a ricerche future;
- il rapporto finale che descriva la ricerca, riporti i risultati conseguiti ed indichi gli eventuali sviluppi.

In relazione alla responsabilità, essa si riferisce allo sforzo sistematico diretto ad ottenere una migliore comprensione dei problemi, processi e fenomeni educativi con l'intento di accrescere la comprensione delle situazioni e delle condizioni educative e migliorarne la qualità. L'indagine sistematica, che applica metodi empirici per risolvere problematiche educative di diversa portata e per affrontare nuove sfide culturali, adotta processi scientifici rigorosi e ben definiti con l'intento di raccogliere e analizzare i dati per risolvere problemi, individuare soluzioni e avanzare nella conoscenza.

Lo studio di problemi e fenomeni educativi riguarda:

- la fondatezza e la solidità delle basi scientifiche sottostanti alla ricerca in termini di concetti, studi precedenti e dati pertinenti;
- le argomentazioni forti a favore della formulazione del problema studiato e delle ipotesi avanzate;
- il posizionamento della domanda di ricerca all'interno della letteratura esistente;
- l'analisi dei punti forti e di quelli deboli in relazione agli studi precedenti;
- lo sviluppo di un quadro concettuale chiaramente delineato per supportare lo studio;
- il tentativo di identificare una metodologia di ricerca appropriata e di discutere i suoi vantaggi rispetto ad altre possibilità;
- interesse per i contesti.

3. Dal rigore all'integrità della ricerca

Quando si parla di rigore scientifico ci si riferisce quasi sempre alla solidità metodologica e alla capacità della ricerca di fornire informazioni affidabili. Tuttavia, ciò che appartiene a tale solidità, non sempre tiene conto dell'importanza di praticare una scienza rigorosa, che va oltre il concetto di accuratezza nella progettazione empirica. Il rigore scientifico implica, infatti, l'uso di diversi livelli e criteri e il controllo dei vari effetti della ricerca, compresa la gestione del rischio e delle false credenze. Il rapporto tra rigore scientifico e controllo degli errori, nella ricerca sperimentale, significa rigorosa applicazione del metodo scientifico per garantire una progettazione robusta e imparziale, una metodologia appropriata, un'analisi approfondita, un uso corretto degli strumenti, un'interpretazione e una documentazione accurata dei risultati. Tutto questo comporta la piena trasparenza nel documentare la ricerca e nel discutere i risultati in modo tale che altri possano riprodurli ed estenderli.

Nella scienza e nella ricerca il rigore comporta attenzione, precisione e controllo, ma allo stesso tempo anche onestà e adozione di un approccio imparziale nello svolgimento della ricerca in termini di:

- *confermabilità*, l'aspettativa che i risultati siano supportati dalla letteratura esistente;
- *credibilità*, l'aspettativa che i risultati dello studio siano credibili;
- *affidabilità*, l'aspettativa che i metodi, la logica e il ragionamento di uno studio siano chiari, stabili e coerenti;
- *correttezza*, l'aspettativa che il ricercatore sia riflessivo e metodico, seguendo norme generalmente accettate da altri ricercatori che adottano metodologie simili;
- *generalizzabilità*, la capacità di usare i risultati di uno studio incentrato su un campione e di applicarli all'intera popolazione;
- *accuratezza*, l'aspettativa (comune a tutte le metodologie di ricerca) che il ricercatore sia scrupoloso, responsabile, ragionevole e accurato;
- *trasferibilità*, la capacità di applicare o di trasferire i risultati di uno studio alla propria situazione o contesto;
- *affidabilità*, un'aspettativa nell'uso delle metodologie che richie-

de che il ricercatore fornisca spiegazioni sufficienti, prove che i suoi risultati possano essere credibili.

Quando si parla di rigore occorre soprattutto pensare alle due anime della ricerca, quantitativa e qualitativa, la cui differenza sostanziale si gioca sulla specificità di alcuni fattori, come la progettazione, gli strumenti e il trattamento e l'analisi dei dati. Tuttavia, per l'una e per l'altra, ridurre la riflessione sul rigore al solo elenco di procedure e tecniche tipiche appare assai riduttivo, poiché nessuna di esse conferisce di per sé rigore alla ricerca se questa non è integrata all'interno di una visione progettuale più ampia e di una comprensione generale degli obiettivi della ricerca stessa. Se la ricerca sperimentale, dunque, non è solo esperimento e quella esplorativa non è solo survey, ridurre il rigore ad un elenco di requisiti non può che dirsi solo in senso prescrittivo. È infatti anche necessario che si produca una scrittura efficace e trasparente per documentare la ricerca e farla comprendere agli altri.

Il termine "rigore" è ampiamente usato nel linguaggio scientifico, specie in riferimento alla metodologia e ad altri termini ad esso associati. Troppo spesso, però, si dà per scontato che esso venga mantenuto semplicemente seguendo alcune norme di conduzione della ricerca (categorie basate su criteri e conformità). In realtà, il rigore è legato alla trasparenza e alla responsabilità per ciò che si fa, per come lo si fa e per quello che si fa. Ciò è tanto più vero quando si iniziano a muovere i primi passi all'interno del mondo della ricerca empirica, ovvero quando un ricercatore viene introdotto all'impiego di metodologie, tecniche strumenti e procedure scientificamente fondate, che consentono di agire con rigore metodologico e appropriatezza tecnica nell'uso di modalità di trattamento e analisi dei dati sofisticate, soprattutto in campo sperimentale, che richiede etica e deontologia.

Tutto questo, a distanza, è rimasto nella mia memoria e, a partire dall'insegnamento di Aldo Visalberghi (1974), ha costituito la *conditio sine qua non* per poter impostare correttamente un esperimento in campo didattico, finalizzato a verificare ipotesi concernenti i processi educativi e a interrogarsi su quelle domande che sia opportuno porsi per farlo con accuratezza:

- “- per chi? (cioè su quale ‘classe’ di soggetti si intende sperimentare, qual è l’‘universo’ di cui il nostro gruppo sperimentale rappresenterà un ‘campione’?)
- che cosa? (cioè quali obiettivi la ricerca intende perseguire in termini di miglioramento di processi educativi?)
- come? (cioè quali contenuti, quali metodi, quali strumenti e quali materiali si intendono usare per conseguire gli obiettivi prescelti?)
- come? (cioè quale disegno sperimentale e quali strumenti e metodi di controllo appaiono impiegabili per conferire all’esperimento validità scientifica?)” (Visalberghi, 1974, p. 14).

Qui il rigore scientifico viene interpretato come condizione capace di garantire una progettazione sperimentale robusta e imparziale, che prevede una metodologia appropriata, un’analisi e un’interpretazione dei dati accurate, e una rendicontazione e discussione approfondita dei risultati. Ciò include la piena trasparenza nel riportare i dettagli sperimentali affinché altri possano riprodurre ed estendere i risultati.

Molte delle definizioni e degli usi relativi al rigore sono basati sul grado in cui il metodo di ricerca è conforme a una metodica comunemente accettata, in particolare, su

- la selezione di un’appropriata metodologia di ricerca;
- la fedeltà nella sua esecuzione (e nell’analisi ad essa associata);
- la trasparenza nel documentarne l’uso.

In questo senso, il rigore può, quindi, riferirsi alla completezza e precisione metodologica o ai criteri utilizzati per giudicare l’affidabilità dei risultati e la sua natura varia a seconda della metodologia impiegata. Rigore metodologico e accuratezza dei risultati sono strettamente connessi, poiché la solidità dei metodi fornisce una maggiore garanzia che i risultati siano validi. Quale dimostrazione di integrità e competenza all’interno di uno studio, il rigore implica però anche un ragionamento e un’argomentazione validi e una scelta di metodi appropriati rispetto al problema da affrontare (Fereday & Muir-Cochrane, 2006, p. 82). Non è, dunque, possibile pensare che si esaurisca, per esempio, nella mera applicazione del metodo scientifico per assicurare una progettazione sperimentale

imparziale e ben controllata, poiché esso implica lo svolgimento di attività e pratiche responsabilmente condotte e adeguatamente monitorate affinché sia rispettato l'intero processo vitale della ricerca e non ci si limiti ad applicare criteri solo dopo il completamento dello studio.

Il rigore interpretativo va oltre la sana applicazione del metodo per incentrarsi sulle dimensioni della qualità della ricerca, spingendo i ricercatori ad impegnarsi in strategie che contribuiscono a raggiungere obiettivi che contemplano non solo il loro punto di vista, ma anche quello degli altri attori interessati (Dodge et al., 2005, p. 297). In questa accezione, rigore e trasparenza sono fondativi dell'integrità della ricerca, che si riferisce alle sue modalità di conduzione secondo standard etici, deontologici e professionali, che consentono ai membri della comunità scientifica e al pubblico in generale di avere fiducia nei metodi utilizzati, nei loro risultati e nella loro valutazione e pubblicazione. Sono emerse preoccupazioni e difficoltà legate a questioni deontologiche. Ogni ricercatore consapevole e responsabile deve cercare di rispettare, a problematiche metodologiche, ad aspetti tecnici e alla loro applicazione o ancora alle caratteristiche dei soggetti (Corda Costa, Vertecchi, & Visalberghi, 1975). Si tratta qui di sostenere la fiducia verso la scienza e il suo impegno pubblico.

In questo senso, revisione tra pari e integrità possono dirsi essenziali per sottoporre a rigorosa verifica l'affidabilità delle interpretazioni, la validità logico-empirica delle analisi, dei dati e della loro attendibilità in relazione alla coerenza degli strumenti adottati e rispetto alle ipotesi delineate.

Nell'ambito di questa visione, l'All European Academies (ALLEA, 2017) ha elaborato l'*European Code of Conduct for Research Integrity*, che serve alla comunità europea come quadro per l'autoregolamentazione della ricerca in tutte le discipline scientifiche e in tutti i contesti e che definisce una serie di valori e principi di integrità della ricerca scientifica per promuoverne la conduzione responsabile e contribuire a migliorarne la qualità, della quale i principi fondamentali sono l'"affidabilità", l'"onestà", il "rispetto" e la "responsabilità", che devono guidare l'impegno e le sfide che attendono tutti ricercatori.

Tuttavia, quando si pensa ai principi del rigore e della trasparenza, spesso si cerca di applicarli ai lavori degli altri piuttosto che ai propri e si tende a renderli presupposti teorici piuttosto che pratici; e va da sé che questo comportamento non possa dirsi né trasparente né responsabile, né tanto meno etico. I ricercatori riconoscono il valore della trasparenza nella ricerca, definita come l'obbligo di rendere visibili i dati, l'analisi, i metodi e le scelte interpretative, che sono alla base delle loro affermazioni visibili in modo tale da permettere agli altri di valutarle, con l'obbligo etico fondamentale di rendere comprensibile all'esterno ciò che fanno.

Accade così che, mentre alcuni ricercatori condividono aspettative minime sulla trasparenza della ricerca, altri non hanno ben chiaro cosa significhi esattamente o si preoccupano solo del fatto che aumentare la trasparenza possa minare la protezione etica dei soggetti, incoraggiare richieste invasive o aumentare ingiustamente il loro carico.



Quattro fondamentali principi dell'integrità della ricerca (ALLEA, 2017)

Gli sforzi e i tentativi degli ultimi anni diretti, da più parti, a perfezionare il concetto generale di trasparenza della ricerca, di stabilire standard appropriati sia per la ricerca qualitativa sia per quella quantitativa, di soppesare costi e benefici, di sviluppare e mettere a punto sistemi di valutazione ecc., in modo tale migliorarne la trasparenza, stanno fornendo soluzioni promettenti.

Rigore e trasparenza si traducono innanzitutto nello strumento della scrittura scientifica, che coinvolge molte componenti (ad

esempio la forza dell'argomentazione che è una funzione per riuscire a porsi una o più domande di ricerca appropriate e per riuscire a costruire un discorso logico/razionale e chiaro, la forza della selezione dei dati utili e della loro analisi e quella dell'inferenza ecc., ma anche aspetti concernenti la quantità di denaro non investito adeguatamente per assicurare il rigore della ricerca e così via). Le questioni legate al formato del testo scientifico riguardano sostanzialmente chiarezza e coerenza, due concetti che sono essenziali nella scrittura dei rapporti di ricerca (Cozby, 2003; Mackey & Gass, 2005), coinvolgendo aspetti diversi: se tutti i termini siano stati chiaramente definiti e operazionalizzati, se le variabili siano state definite, se i dati siano stati ben riassunti e presentati nel rapporto, se il disegno sia stato spiegato in modo sufficientemente dettagliato da permettere la replica, quando possibile ecc.

Tali esempi sembrano essere un aspetto necessario di una scrittura di ricerca efficace e, quindi, come suggerito da Borg (2010), rappresentano una delle componenti fondative della qualità, poiché se le prove rimangono inaccessibili l'analisi rimane poco chiara e se le decisioni sottostanti non sono rese evidenti in merito alle teorie, ai costrutti e alle scelte effettuate, i dati rimangono opachi e i fruitori troveranno più difficile apprezzare, valutare, discutere, replicare una parte della ricerca.

Così ho imparato nel tempo che ciò che è importante non è avere paura di sbagliare facendo ricerca, ma riconoscere l'errore e correggerlo tempestivamente, poiché, come bene scrive nel suo saggio Pietro Lucisano, l'unico modo di apprendere a "fare ricerca è fare ricerca" (Domenici, Lucisano, & Biasci, 2018) e l'errore nella scienza non è che l'altra faccia della mancanza di certezze.

4. Dalla qualità alla maturità

A distanza di anni cosa rimane di quell'esperienza dottorale che tanto ha rappresentato nella mia vita professionale? Rispetto all'intersezione tra rigore, trasparenza e responsabilità nella ricerca educativa essa mi ha indotto a riflettere nel tempo:

- sulla ridondanza nella progettazione sperimentale (uso di controlli, repliche, ecc.);

- sull'analisi statistica solida (osservando la dimensione dell'effetto, ad esempio);
- sull'importanza del riconoscimento degli errori (controllo delle fonti di errore, contaminazione ecc.);
- sui modi per evitare insidie logiche (in particolare nell'interpretazione dei dati);
- sull'onestà intellettuale (etica e buone pratiche di ricerca, come la verifica, indipendentemente dai risultati di altri ricercatori).

Nell'esperienza dottorale si è coltivata l'idea di una ricerca educativa come attività consapevole e intenzionale, che dirige l'esplorazione verso lidi incontaminati, in cui un ruolo determinante gioca il pensiero critico-riflessivo, che comporta un'analisi attenta della realtà e un'indagine personale costituita da una «attiva, costante e diligente considerazione di una credenza o di una forma ipotetica di conoscenza alla luce delle prove che la sorreggono e delle ulteriori conclusioni alle quali essa tende» (Dewey, 1961/1910, p. 68).

Pian piano si è delineata l'idea che al centro della ricerca si deve porre la riflessione quale strumento di responsabilità durante tutto il processo di indagine, che ha importanti legami con la qualità dell'evidenza e della trasparenza. Rigore scientifico, responsabilità/riflessione e trasparenza, solo se coniugate all'interno di uno stesso repertorio, sono in grado di garantire una progettazione sperimentale robusta e imparziale, sul piano metodologico e su quello dell'analisi, dell'interpretazione e della discussione dei risultati, che implica la piena trasparenza e riflessione critica nel riportare i dettagli sperimentali in modo tale che altri possano riprodurre ed estendere i risultati.

Queste sono alcune delle riflessioni che hanno cercato di guidare le mie azioni di ricerca negli anni, a partire da quei primi approfondimenti dottorali che tanto mi hanno aiutato a pormi sulla strada della conoscenza. E in questo percorso così ricco, articolato e complesso approccio alla scienza, penso di aver compreso come il motore della ricerca educativa sia il dubbio, inteso come via per conoscere, in grado di spingerci verso l'individuazione di nuove soluzioni. Questo perché il dubbio, scrive Paul Hazard riprendendo Jean Chardin, il dubbio «è il principio della scienza; chi non

dubita nulla, non scopre nulla; chi non scopre nulla è cieco e tale rimane» (Hazard, 1946, p. 15).

Bibliografia di riferimento

- ALLEA (2017). *The European Code of Conduct for Research Integrity*. Berlin: ALLEA All European Academies.
- Borg, S. (2010). Doing good quality research. *JACET Journal*, 50, 9-13.
- Corda Costa, M., Vertecchi, B., Visalberghi, A. (1975). *Orientamenti per la sperimentazione didattica*. Torino: Loescher.
- Cozby, P. C. (2003⁸). *Methods in behavioral research*. New York: McGraw-Hill.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo* (1910). Firenze: La Nuova Italia.
- Dodge, J., Ospina, S. M., & Foldy, E. G. (2005). Integrating rigor and relevance in public administration scholarship: the contribution of narrative inquiry. *Public Administration Review*, 65(3), 286-300.
- Domenici, G., Lucisano, P., Biasci, V. (2018). *La ricerca empirica in educazione*. Roma: Armando.
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: a hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5, 1-11.
- Gattico, E., Mantovani, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Hazard, P. (1994). *La crise de la conscience européenne (1878-1944)* (1935). Paris: Boivin et Cie.
- Lazarsfeld, P.F., Sieber, S.D. (1964). *Organizing educational research: an exploration*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Mackey, A., Gass, S.M. (2005). *Second language research, methodology and design*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Mackey, A., & Gass, S. M. (2005). *Second Language Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Mantovani, S. (a cura di) (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K., & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(2), 13-21.
- Visalberghi, A. (1974). Natura e limiti dell'esperimento in pedagogia. In M. Corda Costa (a cura di). *Metodologia e psicologia*. Torino: Loescher.

Una ricerca “contrastata”, Costanza Bettoni, Dirigente presso Tecnostruttura delle Regioni

Ho frequentato il VI Ciclo di Dottorato di ricerca consortile dal 1992 al 1996, dopo essermi laureata con la prof.ssa Corda Costa. Avevo già collaborato precedentemente, durante gli anni del percorso di laurea, agli studi legati alle indagini sui risultati di apprendimento sui grandi campioni, in particolare avevo lavorato con il Gruppo di ricerca coordinato dal prof. Pietro Lucisano, all'indagine IEA SAL – Studio Alfabetizzazione alla Lettura. All'interno di quel Gruppo avevo approfondito in particolare gli esiti della ricerca sui livelli di profitto nella scuola elementare, che nuovamente mostravano una persistente condizione di disagio tra gli studenti del Sud Italia, già a partire dalla scuola primaria. Parallelamente il Centro Studi Confindustria aveva finanziato un progetto di ricerca, affidato al Dipartimento di Ricerche Storico-filosofiche e Pedagogiche dell'Università la Sapienza di Roma, e nello specifico al prof. Pietro Lucisano, inerente la spesa formativa nel Mezzogiorno. Progetto di ricerca, nel quale il prof. Lucisano mi coinvolse, finalizzato a quantificare la spesa sostenuta dalla pubblica amministrazione, sia centrale sia periferica, nei vari livelli scolastici, nell'ipotesi che ci potesse essere un costante squilibrio tra le varie aree geografiche del paese. Ne emerse una persistente ed importante differenziazione nel nostro Paese tra la spesa per l'istruzione, a partire fin dalla scuola elementare. Furono identificati in primo luogo i soggetti pubblici erogatori di risorse per il sistema educativo, individuando la destinazione delle risorse di ciascuno di essi, l'ambito di spesa, ad es. l'impegno del Ministero dell'Istruzione principalmente impegnato nel pagamento del personale. Si provò a quantificare la spesa per gli anni scolastici di cui si disponevano dati ufficiali e ponendola in relazione al numero degli alunni per area geografica e per singolo livello scolastico. Lo squilibrio tra le aree geografiche risultava costante negli anni scolastici presi in considerazione, anche tenendo conto della diversa distribuzione del numero degli alunni per area geografica. Nella stessa distribuzione della spesa per il personale scolastico si riscontrò una penalizzazione del Mezzogiorno legata certamente anche al maggior numero di alunni in quest'area geografica rispet-

to al Centro Nord. La differenziazione maggiore riguardava le spese per l'istruzione sostenute dai Comuni, che avevano allora, e mantengono tuttora anche se in misura più ridotta, responsabilità importanti di spesa nella scuola elementare. Da questi primi approfondimenti sul versante dei risultati di apprendimento e su quelli della spesa educativa è nata l'ipotesi di verificare se vi potesse essere una relazione tra la spesa educativa sostenuta dalle amministrazioni dello Stato e i risultati di apprendimento degli studenti. Questa ipotesi nacque anche con riferimento ad una mia personale convinzione, che in buona parte è di tipo "politico", e cioè che le risorse facciano la differenza sul versante degli apprendimenti.

Sottoposi al prof. Visalberghi la proposta di condurre una ricerca in tal senso e incontrai il suo interesse, che concretizzò nel rendersi disponibile a fare da Tutor. Un importante elemento, caratteristico del prof. Aldo Visalberghi e che riportava all'interno del collegio dei docenti del Dottorato di Ricerca consortile, è stato, a mio avviso, quello della sua "laicità", intesa nel senso di aprire la possibilità della ricerca in pedagogia sperimentale anche ad ambiti/campi/ipotesi non consolidate e non ancora esplorate.

La ricerca che ho condotto ha avuto il Tutoraggio, unitamente al prof. Aldo Visalberghi, della prof.ssa Maria Corda Costa e del prof. Vittorio Capecchi – Sociologo dell'Università di Bologna, specialista in Sociologia Economica. È stato consultato in corso d'opera anche il prof. Alberto Zuliani, ordinario di statistica metodologica dell'Università La Sapienza di Roma, che proprio in quegli anni, nel 1993, sostituì Guido Maria Rey alla Presidenza dell'ISTAT. È stato consultato anche il prof. Daniele Checchi, Economista, Prof. all'Università degli Studi di Milano, che si è occupato in vari contesti e con vari incarichi della spesa per l'istruzione, collaborando ad esempio nel 2007 su incarico dei Ministeri dell'Economia e della Pubblica Istruzione alla stesura del Libro Bianco sulla scuola italiana. L'ipotesi che si intendeva esplorare con la ricerca fondava le sue premesse, come si è accennato, sulla considerazione della diversa distribuzione a livello nazionale dei livelli di apprendimento degli studenti già a partire dalla scuola primaria, emersi nelle numerose indagini nazionali e internazionali, migliori al Nord-Centro rispetto al Mezzogiorno, e della analo-

gamente diversa distribuzione della spesa per l'Istruzione dei Comuni, sempre maggiore al Nord-Centro rispetto al Mezzogiorno. La scelta di tenere in considerazione la spesa per l'istruzione sostenuta dai Comuni per la scuola elementare è nata dalla considerazione della destinazione di tale spesa per l'istruzione primaria, importante dal punto di vista qualitativo in quanto centrata sulla fornitura di servizi importanti per la loro ricaduta sulla qualità del sistema nel complesso, tra i quali ad esempio il trasporto scolastico e la mensa. A fronte di tale premessa si intendeva verificare l'esistenza di una relazione statisticamente significativa tra i risultati all'indagine IEA SAL nella scuola primaria e la spesa sostenuta a livello comunale per il medesimo livello scolastico. Collaborando in quegli anni con il Gruppo di ricerca coordinato dal prof. Pietro Lucisano all'analisi dei risultati all'indagine IEA SAL per quanto riguarda il campione nazionale, si orientò la ricerca verso l'estrazione dei risultati di apprendimento di un campione di studenti della scuola primaria, rappresentativo a livello nazionale delle varie aree geografiche, e della raccolta dei dati di spesa dei Comuni per l'istruzione primaria di quegli studenti di quelle aree geografiche, disaggregando i dati ISTAT disponibili per area geografica e per oggetto di spesa. I dati dei risultati di apprendimento IEA SAL e i dati di spesa dei Comuni furono caricati sul sistema di analisi di dati SAS, uno dei programmi di analisi statistica dei dati allora disponibile, per verificare l'esistenza di una relazione statisticamente significativa. I risultati della ricerca, cui fu attribuito il titolo "Produttività dell'istruzione primaria" furono interessanti: il prof. Benedetto Vertecchi professore ordinario di Pedagogia sperimentale presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, Presidente del Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) dal gennaio 1997, manifestò il suo interesse e dell'Istituto da lui presieduto a proseguire la ricerca che fu portata avanti assieme al prof. Daniele Checchi.

Questa ipotesi di ricerca non incontrò il consenso degli altri docenti del Collegio e a tratti fu contrastata con particolare veemenza: questa è stata un po' la caratteristica del Dottorato di Ricerca Consortile, il confronto ed anche il contrasto tra i docenti, contrasto scaturito e maturato a partire da approcci differenti alla ricerca, da presupposti altrettanto differenti. Negli incontri periodici di

dottorato, che si svolgevano grosso modo tre volte l'anno e duravano circa tre giorni, venivano presentati i *progress* delle varie ricerche, aggiornando con i risultati via via ottenuti l'ipotesi iniziale, e intervenendo in alcuni casi anche sull'ipotesi della ricerca. E in quei tre giorni il nostro stato d'animo, di noi dottorandi, era a dir poco intimidito dai possibili, meglio probabili interventi dei docenti del Collegio, dopo che il dottorando aveva presentato i risultati e i tutor erano intervenuti con le indicazioni opportune. A volte veniva manifestata, anche con veemenza, tutta la contrarietà di alcuni docenti rispetto alle varie ricerche, a partire anche dalle ipotesi base. Oggi lo ricordiamo con il sorriso perché ciascuno di noi in quei quattro anni di dottorato è passato "non incolume" attraverso quelle giornate di confronto, che assumevano a volte e a tratti caratteristiche di contrapposizione tale che si maturava il dubbio di poter procedere con il dottorato, questa è stata almeno per me una condizione più volte sperimentata. Ma è stata sicuramente una scuola molto importante, non solo in termini di formazione e crescita della nostra capacità di ricerca, ma anche e soprattutto della nostra capacità di sostenere la nostra ricerca, di sostenerne la plausibilità, sicuramente con il supporto dei nostri Tutor.

E, pur nel forte contrasto con alcuni docenti del Collegio, i miei Tutor e in particolare il prof. Aldo Visalberghi, confermando la sua "laicità" cui ho fatto cenno in precedenza, mi hanno sempre sostenuto nel portare avanti questa indagine che sostanzialmente intendeva verificare se le risorse intervengano così incisivamente anche nel sistema educativo, condizionandone gli esiti e dunque ponendo una seria ipoteca sul futuro dei ragazzi in relazione al territorio dove nascono. Naturalmente la questione delle minori risorse a disposizione va ad affiancarsi a numerosi altri elementi che penalizzano il territorio del Sud Italia, incidendo sui livelli di apprendimento degli studenti misurati sia in termini di risultati ai test, sia anche ai livelli di dispersione scolastica ed educativa. Si è trattato di una ipotesi di partenza, questa del legame tra risorse e livelli di apprendimento, che ha posto su un terreno di opportunità di verificare sperimentalmente una questione inerente il funzionamento del sistema educativo nel suo complesso, con la sua organizzazione strutturale che non può prescindere naturalmente dai finanziamenti che ha a disposizione. Questa possibilità di

esplorare all'interno di un Dottorato di ricerca in pedagogia sperimentale anche una tematica del genere è stata una opportunità per intero riconducibile alla disponibilità e curiosità che ha sempre caratterizzato il prof. Aldo Visalberghi, e che ha lasciato a noi, che abbiamo avuto la fortuna di studiare con lui.

Aldo Visalberghi e gli studi storico-educativi, *Furio Pesci, Sapienza, Università di Roma*

Nell'ambito della ricerca storico-educativa italiana alcuni tra gli studiosi che hanno insegnato nell'Università di Roma "La Sapienza" nel corso degli ultimi settant'anni circa hanno contribuito allo sviluppo di nuove linee di ricerca tuttora in fase di sviluppo. La storia di questi apporti si inserisce nel contesto di una vicenda più ampia, che riguarda il complesso delle scienze dell'educazione in Italia. In questo contesto deve essere ricordato anche Aldo Visalberghi, che non si dedicò specificamente a studi storico-educativi nel senso proprio del termine, ma che diede un contributo a queste discipline e, soprattutto, all'insegnamento di esse nelle scuole e nelle università, tutt'altro che secondario.

La considerazione della figura di Visalberghi richiede una contestualizzazione nel periodo storico in cui si colloca. Dopo la fine del regime fascista, la nuova fase repubblicana e democratica richiese un adeguamento delle teorie e delle pratiche educative, che fu perseguito da studiosi di rilievo, sostenitori convinti dei nuovi valori democratici e impegnati nella diffusione di principi e metodi provenienti da altri Paesi e che non erano stati ancora approfonditi in Italia, fatto salvo l'interesse di pedagogisti particolarmente aperti e lungimiranti, come Giuseppe Lombardo-Radice.

In questa vicenda si inserisce l'importante lavoro, durato circa quarant'anni, della rivista "Scuola e Città", animata da pedagogisti delle Università di Firenze e di Roma, tra cui lo stesso Visalberghi, che introdusse il pensiero filosofico e pedagogico di John Dewey e dell'attivismo in Italia, di concerto con gli esponenti della cosiddetta "scuola di Firenze" (da Ernesto Codignola a Lamberto Borghi e Antonio Santoni Rugiu) e con la casa editrice La Nuova Italia, che pubblicava la stessa rivista "Scuola e Città" ed una collana

di "Educatori antichi e moderni" molto longeva e di grande impatto nella cultura degli insegnanti e dei pedagogisti italiani.

Sul lavoro svolto da questi studiosi si è costruita nell'ultimo mezzo secolo circa una vera e propria "tradizione" di studi anche specificamente storico-educativi, il cui sviluppo ha seguito la proliferazione nelle università italiane di cattedre non più dedicate alla pedagogia "generale", ma anche alla storia della pedagogia, della scuola, dell'educazione, ecc. In particolare, nella "Sapienza" di Roma, l'attivazione di una cattedra di Storia della pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia (il discorso riguardante il Magistero è, ovviamente, distinto e diverso) è il risultato, alla fine degli anni Settanta, di questo sviluppo, a cui contribuì lo stesso Visalberghi, allora titolare dell'insegnamento di Pedagogia (ancora senza ulteriori aggettivazioni), nel quale trovava ampio spazio anche una base istituzionale di storia della disciplina. Da quel momento, nella Facoltà di Lettere e Filosofia della "Sapienza", arrivarono ad insegnare la storia della pedagogia studiosi importanti come Mario Alighiero Manacorda, di cui sono da ricordare soprattutto gli studi sul marxismo pedagogico e l'attenzione ai fattori socio-economici nella storia dell'educazione, e Giacomo Cives, sostenitore anch'egli dei valori dell'educazione attiva e progressiva e di una prospettiva storico-educativa volta ad un'ermeneutica critica delle principali teorie e metodiche dell'educazione moderna e contemporanea.

Questo processo si inseriva nella più generale trasformazione dell'insegnamento universitario della pedagogia, che ebbe luogo a livello nazionale con un'articolazione degli insegnamenti più varia e complessa di quanto non fosse in precedenza. Per quasi un secolo, nelle università italiane, alla pedagogia era intitolata una sola "cattedra" e il docente che la ricopriva insegnava tutte le sue varie specialità. A partire dagli anni Cinquanta comincia una moltiplicazione delle cattedre (con l'aggiunta di insegnamenti specifici di didattica, storia della pedagogia, ecc.), favorita dalla crescita delle Facoltà di Magistero (oggi Facoltà di Scienze dell'Educazione).

Nelle università italiane la pedagogia si trovò ad essere insegnata sia nei Magisteri sia nelle Facoltà di Lettere, e la formazione dei futuri insegnanti delle scuole primarie e secondarie divenne una finalità fondamentale dell'insegnamento pedagogico universitario in un periodo di grande crescita economica e demografica

dell'Italia che comportò anche un'espansione notevole della popolazione scolastica e universitaria.

Nello stesso tempo avvenne anche un rinnovamento notevole della cultura pedagogica italiana ed anche degli studi storico-educativi, grazie alle nuove idee che cominciarono a circolare nelle principali università, in cui un'intera generazione di studiosi non più legati alla tradizione sostanzialmente neoidealistica nazionale, propose vedute innovative e originali derivanti anche dai legami che molti di loro cominciarono a tenere con studiosi e istituzioni straniere. Fu questo il caso di Aldo Visalberghi, che cominciò ad insegnare a Roma pochi anni dopo aver pubblicato il suo studio più importante, *Esperienza e valutazione*, un testo di notevole impatto nel discorso pedagogico nazionale, con la sua sottolineatura, sul piano delle ricadute in ambito educativo, dell'importanza di una prassi pedagogica orientata in senso "sperimentale". Come indica il titolo del saggio di Visalberghi, l'opera analizza da un punto di vista filosofico e pedagogico il tema specifico della valutazione, che viene definita come dimensione ineludibile in pedagogia, poiché fondata su una scienza dei "valori" deweyanamente orientata all'agire. Il ruolo della valutazione è di coordinare, interpretare e orientare l'esperienza (e l'apprendimento degli alunni), al fine del raggiungimento dell'autonomia e della libertà degli allievi.

Visalberghi si ricollegava alla filosofia dello strumentalismo di John Dewey, da cui era stato personalmente molto influenzato; la sua posizione filosofica e pedagogica, infatti, si può definire come un ambientamento nel contesto italiano delle idee di Dewey sulla democrazia e l'educazione. L'opera di Visalberghi fu molto apprezzata in anni in cui la cultura italiana era caratterizzata da un profondo rinnovamento dopo il ventennio fascista, e contribuì effettivamente alla diffusione in Italia di una nuova mentalità. Visalberghi tradusse nel 1949 una delle opere filosofiche principali di Dewey, la *Logica, teoria dell'indagine*, che propose a lungo come testo principale del suo insegnamento universitario agli studenti di lettere e filosofia. Da questi studi derivò l'impegno di Visalberghi per l'introduzione delle metodiche sperimentali nella ricerca pedagogica italiana, che sfociò in numerose pubblicazioni nei decenni successivi e nella costituzione di un gruppo di ricercatori ancora oggi in piena attività.

Visalberghi, come membro del gruppo raccolto attorno alla rivista "Scuola e Città" e all'Editrice La Nuova Italia, partecipò al loro impegno nel diffondere idee e pratiche nuove nella scuola italiana; a partire dalla seconda metà degli anni Settanta assunse anche la direzione della testata, che mantenne fino alla cessazione delle pubblicazioni, circa vent'anni dopo, condividendone molte scelte insieme ad altri colleghi, tra cui è opportuno ricordare Maria Corda Costa, docente di pedagogia nella stessa Facoltà in cui insegnava Visalberghi. L'importanza di questa rivista nello sviluppo di nuove tendenze e soprattutto delle istanze di democratizzazione della vita scolastica fu fondamentale.

Il principale merito culturale ascrivibile a Visalberghi può essere considerata la diffusione del pensiero di Dewey nel nostro Paese; attraverso la casa editrice La Nuova Italia, Visalberghi e altri pedagogisti fiorentini (Ernesto Codignola e Lamberto Borghi anzitutto) ispirarono la pubblicazione e la diffusione di una varietà di opere che non erano mai circolate in Italia, tutte incentrate sulle esperienze dell'educazione "attiva" e "progressiva" del secolo scorso.

A questo proposito, forse, non vanno dimenticate le posizioni di Visalberghi sul piano delle politiche scolastiche. Iscritto al Partito Socialista Italiano, Visalberghi partecipò attivamente tra la fine degli anni Cinquanta e i primi anni Sessanta al dibattito sulla scuola media unica (attivata agli inizi degli anni Sessanta), probabilmente il più rilevante cambiamento intervenuto nella scuola italiana dopo la fondazione della Repubblica ed emblema delle politiche scolastiche del cosiddetto "centro-sinistra". Come si sa, fino ad allora, il sistema scolastico italiano si diversificava già dopo la scuola elementare in indirizzi dalle prospettive molto specifiche (i licei per chi poteva continuare a studiare fino all'università, istituti e scuole professionali e tecnici per gli altri, incluso un corso di "avviamento al lavoro" per chi, appunto, non avrebbe continuato gli studi dopo il raggiungimento del 14° anno d'età); ciò comportava una severa e precoce selezione degli studenti, più in base alla situazione sociale ed economica della famiglia che al merito. In quel contesto Visalberghi sostenne efficacemente le ragioni di una democratizzazione scolastica, pur condividendo le ragioni di chi voleva conservare l'insegnamento del latino, che per circa un ven-

tennio continuò ad essere effettivamente impartito come propedeutica per gli studenti che volevano iscriversi ai licei.

Visalberghi fu anche uno degli ultimi docenti ad inserire nel suo insegnamento universitario di Pedagogia un nucleo storico-pedagogico. Aveva partecipato all'adattamento ai programmi degli istituti magistrali del celebre manuale di storia della filosofia di Nicola Abbagnano, uno dei più diffusi nelle scuole italiane tra gli anni Sessanta e Ottanta, ed utilizzò quel testo anche nelle lezioni universitarie. La collaborazione tra Abbagnano e Visalberghi è significativa anche sul piano filosofico, perché Abbagnano fu uno dei principali esponenti italiani dell'esistenzialismo, proponendo una versione particolare di questa filosofia, da lui definita come "esistenzialismo positivo". Con questa espressione, Abbagnano intendeva la possibilità di superare i dilemmi dell'esistenza attraverso un atteggiamento intellettuale improntato ai valori dell'umanesimo scientifico-tecnologico. Questa prospettiva si poteva effettivamente confrontare e integrare con lo strumentalismo che Visalberghi aveva mutuato dallo studio di Dewey e riuscì in un'efficace sintesi storico-pedagogica che ebbe largo successo nelle scuole e nelle università italiane. Vorrei segnalare, allora, per rispondere alla domanda di partenza dei nostri interventi odierni, come la lettura del manuale di Abbagnano e Visalberghi sia stata alla base anche del mio interesse personale per la storia della pedagogia; lo lessi da studente di filosofia e vi trovai quel nesso tra esistenzialismo (la corrente filosofica che all'epoca mi appassionava di più) ed educazione sul quale potei orientare gli studi più specifici che feci sotto la guida di Giacomo Cives, il quale, oltre a condividere in molti punti la prospettiva di Visalberghi, utilizzava lo stesso manuale per la parte istituzionale del suo corso di Storia della Pedagogia. Se consideriamo l'importanza che ha avuto la figura di Cives nel periodo successivo, a partire dagli anni Novanta, per gli studi storico-educativi italiani, possiamo comprendere la continuità di una tradizione di studi che ha avuto molto rilievo nella ricerca contemporanea ed in cui anche il contributo di Visalberghi è stato centrale.

Fare ricerca empirica sulle qualità della relazione educativa: note da un itinerario ricerca sulla promozione dall'interno, *Donatella Savio, Università di Pavia*

La relazione tra insegnante e allievo rappresenta una dimensione fondamentale dei processi di insegnamento e apprendimento, che è stata portata a tema come oggetto di studio in una prospettiva di didattica generale in tempi relativamente recenti, con l'affermarsi della psicologia, della psicoanalisi e delle scienze della comunicazione (Seveso, 2005). Un oggetto interessante e complesso, perché apre ad approfondimenti su due piani: sul piano più ampio della ricerca educativa e della riflessione pedagogica, ponendo questioni che possono riguardare, ad esempio, le dinamiche di potere/sapere, la dimensione etica e dei diritti del discente ad avere "voce" nei suoi percorsi di apprendimento, ma anche sul piano della ricerca empirica a carattere sperimentale che richiede di arrivare, attraverso passaggi articolati, a una certa definizione operativa delle mosse interattive che caratterizzano una "buona" relazione educativa. Rimanendo su questo secondo piano, cercherò qui di seguito di enucleare alcuni di tali passaggi con riferimento alla mia esperienza di ricerca, che si è concentrata sulla relazione educativa in ambiti diversi: nel gioco con i bambini, nella formazione di insegnanti della prima infanzia, nella facilitazione dell'auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme.

Innanzitutto, si pone la questione dei valori. In modo un po' grossolano, si può dire ad esempio che il rifarsi a principi che valorizzano la cooperazione e la comunità, piuttosto che la competizione e la riuscita individuale, orienta verso la definizione di stili di intervento affatto differenti perché differenti sono le finalità ampie cui si guarda, appunto la costruzione di competenze per la cooperazione piuttosto che per la competizione. Dunque, il primo passo per arrivare a caratterizzare la qualità della relazione educativa e metterla alla prova empiricamente consiste nel posizionarsi a livello valoriale e dichiarare l'orizzonte di principi a cui si sceglie di far riferimento.

Questo posizionamento determina un ulteriore passaggio sostanziale per il procedere della scienza dell'educazione, cioè la

scelta di fonti teoriche che consentano di orientare la definizione delle strategie interattive di chi educa, una scelta che per quanto detto non è, quindi, mai neutra. Nelle ricerche sulla *promozione dall'interno*, un approccio interattivo le cui qualità di fondo sono state messe a punto da me e Anna Bondioli, come ho già accennato, sia in rapporto al gioco dei bambini (Bondioli, 1996; Savio, 2018), sia nella formazione degli insegnanti della prima infanzia (Bondioli, 2008; Savio, 2013) sia nella facilitazione dell'auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme (Bondioli, Savio, 2016), l'orizzonte valoriale che ci ha fin da subito orientate è quello democratico, della valorizzazione delle diverse voci coinvolte nello scambio educativo, con la messa al centro del protagonismo del soggetto che apprende nella definizione dei propri percorsi di crescita. Un orizzonte certo largamente condiviso, che ha visto una progressiva affermazione nel dibattito interno alla pedagogia dell'infanzia, ma non solo, soprattutto dopo la convenzione ONU sui diritti dell'infanzia dell'89 (Macinai, 2006). In quest'ottica, gli sfondi teorici di riferimento per le indagini sulla *promozione dell'interno* comprendono prospettive che guardano ad aspetti diversi della relazione, ma che rispondono tutte all'orizzonte valoriale dichiarato. Tra gli altri, sul piano dei vissuti emotivi, ci si è rivolti al pensiero di Rogers (1951) in quanto si basa sulla fiducia nella capacità di ogni persona di autoregolarsi verso l'autorealizzazione; sul versante della dimensione socio-cognitiva, al concetto di zona prossimale di sviluppo di Vygotsky (1934) nella misura in cui mette al centro il soggetto in apprendimento con le sue capacità attuali e potenziali; in merito alle dinamiche di potere, alla teoria sistemica (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967) considerato che permette di leggere la democraticità degli scambi comunicativi.

La scelta delle fonti teoriche deve d'altra parte rispondere anche, l'ho già accennato, all'esigenza di operazionalizzare l'idea di relazione educativa che suggeriscono, in modo tale che sia possibile individuare strategie comportamentali da poter mettere alla prova con l'indagine empirica sperimentale e che siano, se verificate, ripetibili e messe a disposizione della ricerca educativa e degli insegnanti come approccio didattico attendibile. Si tratta di un ulteriore passaggio tanto cruciale quanto critico. In primo luogo, perché pone di fronte alla necessità di semplificare ciò che è complesso;

infatti, è del tutto evidente che la relazione educativa è una realtà “densa”, le cui sfumature e risonanze interattive non possono che essere limitatamente comprese all’interno di alcune categorie comportamentali. Inoltre, questo passaggio richiede di attivare un preliminare dialogo aperto con la situazione pratica, cioè di avviare quei processi transattivi che si sostanziano in modo particolare nella fase esplorativa della ricerca. Occorre in altre parole che, circolarmente, le fonti teoriche suggeriscano comportamenti interattivi da mettere alla prova nella pratica, ma anche che orientino nella lettura di quanto l’osservazione della pratica propone, lettura che di rimando suggerisce nuovi richiami teorici con cui si ridefiniscono e puntualizzano le categorie comportamentali.

La messa a punto dell’approccio della *promozione dall’interno* può ben esemplificare la natura di questi ultimi passaggi. L’analisi delle teorie di riferimento e dei loro sviluppi ha permesso di individuare categorie interattive piuttosto definite. Più precisamente, ciò ha significato riferirsi, nel caso del pensiero rogersiano, alla comunicazione non direttiva con i diversi tipi di rispecchiamento definite da Mignosi (2001); rispetto al pensiero vygotskyano, alle funzioni del tutoring puntualizzate da Wood, Bruner, Ross (1976); in rapporto alla psicologia sistemica, alla descrizione dei messaggi interattivi in termini di due posizioni (one-up e one-down) e tre qualità comunicativo-relazionali (conferma, rifiuto, disconferma) (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1967). Questo processo di operazionalizzazione articolata della relazione educativa che *promuove dall’interno* ha prodotto degli strumenti, delle vere e proprie griglie, ovviamente differenziate per alcuni aspetti in rapporto alla specificità degli ambiti indagati – il gioco dei bambini, la formazione degli insegnanti, l’auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme -, ma analoghe in quanto ai tratti di fondo, che sono state utilizzate per una prima messa alla prova, esplorativa, dell’approccio in due sensi. In primo luogo, come indicazioni di comportamenti interattivi di “promozione dall’interno” negli incontri di gioco con i bambini, in quelli formativi con gli insegnanti e di auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme. Secondariamente, sulla base della documentazione registrata degli incontri, le griglie hanno funzionato da analizzatori di quanto effettivamente messo in atto per verificarne la corrispondenza con le categorie predefinite. Questo pas-

saggio di verifica rappresenta il “cuore” del processo transattivo o, per dirlo con le parole di Schön (1983), della conversazione riflessiva con la situazione. Infatti, qui è diventato possibile individuare comportamenti interattivi che precisavano quelli compresi dalle griglie, o del tutto imprevisi ma compatibili con le finalità di fondo dell’approccio e che sono stati sollecitati appunto dalle risposte - dei bambini che giocano, delle insegnanti che si formano, delle mamme che si confrontano - alla proposta interattiva. Questi comportamenti, o sfumature di comportamenti non previsti, non solo hanno arricchito le griglie, ma hanno alimentano l’elaborazione teorica. Per fare solo un esempio, nello studio sul ruolo del facilitatore nei gruppi di auto-mutuo-aiuto tra neo-mamme, dall’analisi degli incontri è emersa la non prevista categoria “io come te”, nella quale rientrano gli interventi con cui il facilitatore racconta qualcosa di sé mantenendosi congruente al discorso delle mamme, con l’intento di comunicare vicinanza emotiva; si tratta di un caso particolare del tipo di rispecchiamento rogersiano che Mignosi ha indicato come “riferimento a un sapere comune”, ma anche di una posizione relazionale di potere - one-up - del facilitatore in quanto conduttore e responsabile dell’incontro che viene agita però, si potrebbe dire inaspettatamente, mettendosi al servizio dei partecipanti (Bondioli, Savio, 2016, p. 127).

Su queste basi l’approccio ha potuto essere puntualizzato e quindi messo alla prova e verificato con indagini più o meno rigorosamente sperimentali, in particolare in rapporto al gioco dei bambini (Savio, 1990; Bondioli, 1996) e alla formazione di educatori e insegnanti (Bondioli, Savio, 2015).

Quest’ultimo passaggio, d’altra parte, è da considerarsi come un punto d’arrivo non definitivo, un riferimento aperto. Infatti, se permette di validare un certo approccio intera ci sia motivo e proporlo come strategia didattica utilmente replicabile, la particolare densità dell’oggetto lo rende appunto aperto, a ogni sua nuova applicazione, a precisazioni e arricchimenti che richiedono nuove messe alla prova sperimentali. Un’apertura che ne richiama transattivamente un’altra, verso questioni che sollecitano la ricerca educativa sul piano delle riflessioni teoriche. Ne è a mio avviso un esempio la categoria dell’“io come te” di cui si è più sopra parlato, che, nell’asimmetria connaturata alla relazione educativa, delinea

il tema davvero complesso della possibilità per chi educa di essere in una posizione di potere/sapere che si declini come accoglienza rogersianamente incondizionata e di messa al servizio del soggetto in apprendimento.

Bibliografia di riferimento

- Bondioli, A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Bondioli, A. (2008). *Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti*, in R. Zerbato (a cura di). *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione* (pp. 177-182). Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (2015). *Un'esperienza di valutazione formativa partecipata e la sua valutazione*, in A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia. Riflessioni ed esperienze* (pp. 231-251). Bergamo: Edizioni Junior.
- Bondioli, A., Savio, D. (2016). *Programma di AutoMutuoAiuto con neomamme. Indicatori di facilitazione della comunicazione*, in M. Riera, C. Silva (a cura di). *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio tra Italia e Spagna* (pp. 100-139). Milano: Franco Angeli.
- Macinai, E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Pisa: edizioni ETS.
- Mignosi, E. (2001). *Le scuole dell'infanzia a Palermo. Lo sfondo ecologico e la voce dell'insegnante*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Rogers, C.R. (1951). *La terapia centrata sul cliente*. Trad. it. 2013. Firenze: Giunti.
- Savio, D. (1990). *Il gioco simbolico in ambito pre-scolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile* (tesi di dottorato non pubblicata).
- Savio, D. (2013). *La valutazione come 'promozione dall'interno'*. *Reladei*. Vol. 2, n°2, Julio 2013, pp. 69-86.
- Savio, D. (2018). *Il gioco*, in Bondioli, A., Savio, D. (2018, a cura di). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci Editore.
- Schön, D. (1983). *Il professionista riflessivo*. Trad. it. 1993. Bari: Edizioni Dedalo.
- Seveso, G. (2005). *La storia della didattica nel pensiero pedagogico*, in E. Nigris (a cura di). *Didattica generale* (pp. 9- 56). Milano: Edizioni Guerini.
- Vygotsky, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. 1990. Roma- Bari: Laterza.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*. Trad. it. 1971. Roma: Astrolabio.
- Wood, D., Bruner, J.S., Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 89-100.

Dispositivi paidetici e processi di soggettivazione. Una rilettura critica di alcuni elementi del pensiero visalberghiano, Andrea Giacomantonio, Università Telematica Pegaso

Introibo

Aldo Visalberghi. Raffinato e originale interprete del pragmatismo di John Dewey. Contribuisce alla sua introduzione nel nostro Paese ad iniziare circa dalla metà del secolo scorso.

Rileggendo alcune pagine dell'Autore, il nostro obiettivo è duplice. Dopo una brevissima descrizione della «relazione coniugata tra fini e mezzi», presentiamo in forma stilizzata due classi di congetture. La prima tenta una *critica* foucaultiana; la seconda, utilizzando alcuni concetti visalberghiani, prova ad individuare linee di fuga (o di sviluppo). Ipotesi parziali, foriere di ulteriori sviluppi.

1. Fini e mezzi. La relazione coniugata

La relazione coniugata tra fini e mezzi. D'origine deweyana, l'ipotesi visalberghiana, elegante, innerva nel suo dipanarsi tutto il pensiero dell'autore.

Cos'è un *fine in vista*? Il prodotto della transazione vitale tra individuo e ambiente. Indipendente da scopi precostituiti – universali o ultimi –, disciplina l'attività presente. Ne determina la piechezza rendendola impegnativa, continua e progressiva (Visalberghi, 1988). Rappresenta – è il contributo originale del Nostro – un *mezzo procedurale*. Ordina, ossia, le risorse disponibili – *i mezzi materiali* – all'interno di un piano d'azione. Nell'attività ludica, il conseguimento del *fine in vista* segna la conclusione del gioco. Nelle altre attività dell'umano commercio, terminata la sua funzione, il *mezzo procedurale* si trasforma – o dovrebbe trasformarsi – in *materiale* (Visalberghi, 1958, pp. 138-139), generando un'esperienza *ludiforme*. Altro concetto centrale nell'opera visalberghiana.

Insieme – o forse tramite – il *ludiforme*, la relazione tra fini e mezzi spiega la dinamica dell'umano *interesse* (Visalberghi, 1951b e 1951c), dello sviluppo morale, dei processi di apprendimento (Vi-

salberghi, 1958) – dove la rilettura del Dewey si intreccia intensamente con quella di Jean Piaget (Visalberghi, 1973c); costituisce il referente implicito o esplicito di una parte di rilievo delle riflessioni sulla scuola, sulla didattica e sulla docimologia (Visalberghi, 1955; 1962²;1965); svolge un ruolo di primo piano nelle congetture epistemologiche e metodologiche (Visalberghi, 1958; 1973b; 1986²; 1996) e in quelle di carattere politico e utopico (Visalberghi, 1973a; 1985).

2. La formalizzazione del lògos

La relazione coniugata tra fini e mezzi espone Visalberghi alle critiche che la Scuola di Francoforte ha rivolto al pragmatismo statunitense.

Con il pragmatismo – i processi d'industrializzazione e la diffusione del liberalismo – sembra venir meno l'equilibrio tra ragione oggettiva e soggettiva. L'interrogarsi sulla struttura ontologica della realtà cede probabilmente il passo alla formalizzazione del pensiero. All'identificazione del problema da risolvere, alla «valutazione *tecnica* della congruenza dei mezzi al fine», del fine quale mezzo procedurale e come mezzo materiale (Visalberghi, 1958, p. 183). Smarrito il Vero, la scienza, fallibile, formulerebbe congetture, predizioni falsificabili, il cui approdo è il popperiano *verosimile* (Horkheimer, 1969, pp. 42-54).

Processi che rappresentano, immaginiamo, un elemento di una più vasta *disposizione* (Carmagnola, 2015). Al suo interno, generato l'uomo quale oggetto del potere scientifico (Foucault, 1966), la *téchne*, forte della sua probabile egemonia, sembra contribuire alla produzione dei *dispositivi* (Foucault, 1976): singolarità pure attraverso le quali la *gouvernementalité* eserciterebbe il proprio potere, capillare e pervasivo, sugli individui, sulle popolazioni (Foucault, 1990; 2004), sulla *nuda vita* (Agamben, 1995). Se fosse corroborata l'ipotesi dell'impossibilità di esistenza al loro esterno (Deleuze, 2010), i dispositivi genererebbero processi di soggettivazione di segno diverso (Agamben, 2006): d'assoggettamento, di desoggettivazione, di liberazione. Ogni dispositivo è, quindi, ambivalente. Come la correlata funzione strategica.

L'educazione – ipotizziamo – non si esime da questa dinamica. È probabile, per esempio, che la didattica per competenze sia l'operatore attraverso il quale la *gouvernementalité* biopolitica esercita la sua presa sui processi d'istruzione. Presa accresciuta dalla diffusione degli strumenti di valutazione delle disposizioni interiori e di orientamento della loro strutturazione (Giacomantonio, 2021).

Le conseguenze? Da una parte, diviene discutibile la relazione ipotizzata da Visalberghi tra scienza, educazione e democrazia. Dall'altra, è probabile che le scienze dell'educazione costitutive dell'omonima *Enciclopedia* (Visalberghi, 1986², p. 21) – comprese la pedagogia sperimentale e la filosofia dell'educazione – debbano *criticare* la Foucault (1990) – sul piano genealogico, archeologico e strategico –, i dispositivi didattici e docimologici che producono.

3. Le ossimoriche competenze scolastiche. Un'ipotesi transazionale

Quali le linee di fuga dalla presa dei dispositivi biopolitici sui processi d'istruzione? Come evitare la riduzione del *lògos* alla ragione strumentale? Limitiamo le nostre ipotesi all'universo d'esperienza scolastico e alla didattica per competenze. Che proviamo a rileggere alla luce del *modulo descrittivo* e del *modulo critico* costitutivi del principio transazionale (Visalberghi, 1958, pp. 11-12).

È impensabile – sostiene Visalberghi – ricostruire attraverso l'apprendimento per scoperta il repertorio di conoscenze elaborato dalla specie umana nel corso della sua storia. Sembra, quindi, necessario ricorrere a procedure d'insegnamento *sequenziali e strutturate*, come il *mastery learning* (Visalberghi, 1988, pp. 111-122; Bonazza, 2021). Procedure da affiancare necessariamente a momenti *euristico-socializzanti* (Visalberghi, 1986², pp. 75-77), come le ludiformi attività di ricerca. Al loro interno – coerentemente con il significato attribuito dal Nostro alla ricerca sperimentale – potrebbero trovar posto le tecniche messe a punto e studiate dall'indagine scientifica e dalle sue recenti rassegne sistematiche (Hattie, 2008; Mitchel, 2014²).

Nella nostra prospettiva si tratta di un dispositivo di sviluppo di ossimoriche *competenze scolastiche*. Sembra avere somiglianze di

famiglia con l'ipotesi sviluppata da Franco Cambi (2004). Posta in secondo piano l'esigenza neo-funzionalista (Perrenoud, 2016), lo sviluppo delle competenze potrebbe avvenire all'interno di una dinamica in tre fasi: l'acquisizione di conoscenze strutturate, della capacità di orchestrarle (*vulnus* del nostro sistema dell'istruzione) e di produzione di metacoscienza per mezzo del pensiero riflessivo.

Sul piano curricolare, la proposta è sensibile all'identificazione visalberghiana delle finalità istituzionali della scuola con la formazione del cittadino, del lavoratore e del consumatore critico (Visalberghi, 1962²). Per valorizzarla, tuttavia, è probabilmente opportuno esplicitarne i nessi con l'agonizzante canone culturale occidentale: promettente via di fuga dalla presa dei dispositivi biopolitici sull'istruzione, la sua necessità appare attualmente inderogabile (Vertecchi, 1992; Bonazza, 2019).

Bibliografia di riferimento

- Agamben, G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo*. Roma: Nottetempo.
- Bonazza, V. (2019). *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*. Roma: Anicia.
- Bonazza, V. (2021). *Individualizzazione e scuola. Il modello di apprendimento, la strategia didattica, la ricerca empirica*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.
- Carmagnola, F. (2015). *Dispositivo. Da Foucault al gadget*. Milano-Udine: Mimesis.
- Deleuze, G. (2010). *Che cos'è un dispositivo?* Napoli: Cronopio.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archéologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *La volontà di sapere. Histoire de la sexualité 1*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1990). Qu'est-ce que la critique? Critique et Aufklärung, *Bullettin de la Société Française de Philosophie*, 2, 35-63.
- Foucault, M. (2004). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Seuil-Gallimard.
- Giacomantonio, A. (2021). Assessment, Power, Subjectivation Processes. Biopolitical-Transdisciplinary Hypotheses. In The Organizing Committee the 2nd International Conference of the Journal Scuola Democratica (a cura di). *Proceedings of the 2nd International Conference of the Journal*

- Scuola Democratica. Reinventing education, volume III, Pandemic and Post-Pandemic Space and Time* (pp. 958-964). Roma: Associazione "Per Scuola Democratica".
- Hattie J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Oxon (OX), New York (NY): Routledge.
- Horkheimer, M. (1969). *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*. Torino: Einaudi.
- Mitchel D. (2014²). *What Really Works in Special and Inclusive. Education Using evidence-based teaching strategies*. London, New York (NY): Routledge.
- Perrenoud P. (2016). *Quando la scuola ritiene di preparare alla vita*. Roma: Anicia.
- Vertecchi, B. (2017). Il canone e l'effimero. *Cadmo*, XXV (2), 1-3.
- Visalberghi, A. (1951a). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1951b). Il concetto di interesse (I), *Scuola e Città*, II(2), 45-51.
- Visalberghi, A. (1951c). Il concetto di interesse (II). *Scuola e Città*, II (3), 85-88.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino: Taylor.
- Visalberghi, A. (1962²). *Scuola aperta*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1965). *Problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (a cura di) (1973a). *Educazione e divisione del lavoro. Prospettive della formazione tecnica e professionale nelle società tecnologicamente avanzate*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1973b). Il filosofo dello spirito scientifico. In J. Dewey, *Logica. Teoria dell'indagine* (pp. XI-XXX). Torino: Einaudi.
- Visalberghi, A. (1973c). Jean Piaget e la pedagogia. In L. Goldman (a cura di). *Jean Piaget e le scienze sociali* (pp. VII-XXIII). Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (a cura di). *Quale società? Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1986²). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare e apprendere*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1996). Complessità e «transazione» in Dewey filosofo e pedagogo. In M. Alcaro, R. Bufalo (a cura di). *John Dewey oggi* (pp. 35-42). Catanzaro: Abramo.

Panel II: Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità

Introduzione al Panel II: *Alessandro Vaccarelli,* *Università degli Studi dell'Aquila*

“Forse non lo sapete, ma io sono un appassionato di torta Sacher. Che cosa fa di una torta Sacher una buona torta Sacher?” Suonava così l’incipit di una lezione di Visalberghi a noi dottorandi. E non era una domanda retorica. Era proprio una domanda. Dove voleva portarci? Io, che non conoscevo ancora la torta Sacher, credo di aver fatto come fanno i nostri studenti quando poniamo loro domande in aula: sguardo basso, guardare gli appunti, sviare l’attenzione del “nemico”, rendersi trasparenti. Voleva portarci a parlare di quantità e qualità (l’equilibrio degli ingredienti, il loro peso, il modo di miscelarli...), di valutazione e poi di tecniche quantitative e qualitative e poi ancora di valori, fini, ecc.

Il rapporto tra quantità e qualità è sempre stato trattato in modo complesso nell’ambito del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale, senza assunzioni di tipo dogmatico o manicheo, nonostante la prevalenza di un paradigma post-positivista, reso critico e attento alle più sottili cautele di ordine teorico, soprattutto di matrice deweyana. D’altronde, proprio l’apertura, anche alle questioni di ordine filosofico nonché alle altre “fonti” e alle scienze dell’educazione (con un Visalberghi che aveva stabilito il senso “enciclopedico” della circolarità dei saperi e dei metodi per una pedagogia rinnovata nel suo senso e significato), portava a guardare alla qualità come ad un tema da esplorare e in qualche caso da integrare nel lavoro di ricerca. Non osteggiata (cosa non banale

né scontata), la qualità si integrava in ricerche che potessero dare risultati generalizzabili e quindi orientati dall'utilizzo di tecniche quantitative e dalla statistica. Gli interventi dei relatori e delle relatrici del panel testimoniano questa ricchezza, che ha portato poi a ulteriori sviluppi nel campo della ricerca accademica che ognuno/a di loro ha svolto nelle proprie sedi e con i loro allievi.

Per una riconciliazione dei paradigmi di ricerca, *Ira Vannini, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna*

Il dibattito qualità-quantità è stato un tema centrale nel nostro Dottorato in Pedagogia Sperimentale; prima ancora che attraverso letture e approfondimenti specifici, lo è stato perché ha costituito una specie di sottofondo a tutte le lunghissime discussioni che nell'auletta di Villa Mirafiori si sono tenute in quegli anni straordinari della nostra formazione alla ricerca.

Il paradigma cui tutto il Dottorato faceva principalmente riferimento era, ovviamente, quello quantitativo-sperimentale; è attraverso esso che abbiamo appreso l'importanza di un approccio alla ricerca educativa che, sempre, deve essere guidato dalla teoria, da ipotesi ben costruite, insomma da un pensiero ipotetico-deduttivo che poi trova sul campo la possibilità di aprirsi a un ragionamento induttivo. Due i principali disegni di ricerca empirica che il Dottorato stesso contemplava nel suo regolamento fondativo: quello della ricerca propriamente sperimentale e quello delle indagini osservative-correlazionali su grande campione.

Tuttavia, il tema della qualità restava un tema apertissimo e il dibattito fra professori e dottorandi era orientato dalle riflessioni metodologiche specificamente riferibili a Lucia Lumbelli e dalle esperienze di ricerca valutativa e ricerca-formazione di Egle Becchi.

In particolare, abbiamo imparato che i momenti esplorativo-qualitativi, oltre ad aprire possibilità di ricerca a sé stanti all'interno di paradigmi più specificamente fenomenologico-costruttivisti, sono percorsi irrinunciabili per la ricerca quantitativa, in quanto *le conferiscono qualità*: consentono una sorveglianza continua sulla validità interna della ricerca stessa, sulla qualità dei

costrutti, la pregnanza delle ipotesi, la coerenza di variabili e strumenti di rilevazione.

Comunque, c'è sempre qualitativo nel quantitativo. Infatti, si prendono decisioni a livello qualitativo, che si basano sul quadro teorico di riferimento (rapporto di va-e-vieni tra dati e teoria) [...]. In questo senso una fase di analisi qualitativa precede sempre il quantitativo, nel senso che solo dopo si potrà quantificare, contando frequenze, ordini o punteggi (con scale di diverso tipo). (Pontecorvo, 1998, p. 2)

Parlare di questa tematica in relazione al nostro Dottorato mi disorienta nel tempo e mi fa pensare che solo riascoltando quei lontani dibattiti così accesi (e “accesi” è del tutto un eufemismo per rappresentare quanto accadeva in quella stanza quando di questi temi si discuteva) sarebbe oggi ancora possibile (e necessario) portare all'attenzione le questioni più rilevanti e fruttuose della ricerca in ambito pedagogico.

Del tutto indegnamente, dunque, unisco qui di seguito alcune mie riflessioni recenti tratte da un mio recente contributo (nel volume di Luigina Mortari e Luca Ghirotto, *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, 2019).

«[...] Da quanto fin qui esposto, è facile osservare che il cosiddetto “metodo quantitativo” nella ricerca empirica in educazione non può essere pienamente compreso solo a partire da riflessioni di tipo tecnico-procedurale. Un approccio quantitativo-sperimentale non è propriamente di colui o colei che fa ricerca su grandi campioni, ovvero usa disegni di sperimentazione e fa analisi statistiche: queste sono certamente conseguenze di un “modo di vedere” la realtà da studiare e di intendere le finalità della ricerca in campo educativo; ma per cogliere il senso di un metodo occorre interrogarsi sulla *postura* del ricercatore (i suoi paradigmi di riferimento) di fronte alla realtà e su come essa si trasforma – in base alle sue *scelte di metodo* – in conoscenza.

[...]

Per comprendere il valore e i limiti della ricerca empirica di tipo quantitativo in educazione, è importante ripercorrere brevemente alcuni tratti principali del dibattito che ha posto in contrapposizione – via via nel tempo – il paradigma di stampo positivista e

sperimentale, orientato verso una visione ontologica di una realtà singola, oggettivabile e osservabile dal soggetto, con il successivo paradigma di stampo costruttivista e fenomenologico, orientato verso una visione ontologica in cui vi sono più realtà, costruite, dialogizzate e negoziate tra soggetti diversi.

[...]

Pur considerando le prese di distanza dei post-positivisti, occorre sottolineare che questi ricercatori condividono, con il paradigma originario, una preferenza per approcci di ricerca di tipo nomotetico, finalizzati cioè primariamente a identificare connessioni causali tra variabili che possano essere generalizzabili; inoltre, come sottolineano tra gli altri Tashakkori e Teddlie (1998, p. 7), essi si caratterizzano per la priorità e l'enfasi che viene data ad una logica deduttiva e – di conseguenza in alcuni casi – a una più forte preoccupazione per la validità statistica dei risultati rispetto a una validità di costruito e di coerenza tra problematica della ricerca ed ipotesi operative.

Tale esaltazione di un approccio quantitativo tutto schiacciato sull'analisi dell'affidabilità statistica dei risultati portò, a metà degli anni '70, ad una reazione verso approcci quantitativi rigidamente impostati e all'affermarsi del nuovo paradigma di stampo fenomenologico-costruttivista. Il cosiddetto "nuovo paradigma", pur avendo radici filosofiche ben lontane nel tempo, si è venuto dunque affermando soprattutto a partire dagli anni '70 in tutto il dibattito internazionale (con un fondamentale contributo della corrente filosofica tedesca riferibile a Gadamer, Habermas, Bubner, Hanna Arendt e altri). Esso si sostanzia sia di un approccio psicologico alla conoscenza di tipo costruttivistico, applicato allo sviluppo dell'individuo e alla storia evolutiva della specie umana, sia della visione filosofica della realtà riferibile alla fenomenologia di Husserl. Sul piano della ricerca empirica, questi due approcci condividono l'idea che si possano studiare i contenuti della coscienza – quali i desideri, i ricordi, le percezioni e i significati personali – indipendentemente dal fatto che essi presentino o meno una corrispondenza con la realtà esterna. A differenza della visione post-positivista – che cerca di "oggettivizzare" l'oggetto di ricerca e distanziarlo da sé per studiarlo in termini di "dato di realtà"; nel secondo paradigma, l'esperienza umana viene indagata cercando di

comprendere come ogni soggetto la riferisca al proprio sé e alla costruzione della propria identità personale. Tale visione, “rivoluzionaria” rispetto ad un approccio sperimentale, si è posta – verso la fine del secolo scorso – in netta contrapposizione con l’approccio quantitativo-sperimentale, anche al fine di ribadire una decisa “liberazione” delle metodologie qualitative dal “pensiero forte” della sperimentazione educativa. Se infatti il paradigma razionalista prevede – come abbiamo detto – l’applicazione del metodo sperimentale e di tecniche quantitative di rilevazione e analisi dei dati, finalizzati alla spiegazione dei fenomeni; il paradigma fenomenologico-costruttivista si concentra su un approccio ermeneutico e dialettico, finalizzato alla comprensione dei fenomeni e per farlo utilizza, coerentemente, metodologie tipicamente qualitative.

[...]

Nel panorama della ricerca educativa internazionale, nonostante il dibattito (spesso acceso) tra queste diverse posizioni abbia portato a notevoli arricchimenti per quanto concerne l’elaborazione di nuove ipotesi e la messa a punto di nuove metodologie di indagine, occorre dire che ha anche messo in luce la sterilità di un arroccamento delle due correnti su mere posizioni di scontro. [...] La sterilità della contrapposizione è quella tipica di due idee di realtà, di per sé inconciliabili, ma che solo nella complementarità (e nel reciproco riconoscimento dell’importanza l’una dell’altra visione) possono garantire un effettivo sviluppo della ricerca nell’ambito delle scienze dell’educazione, e delle scienze sociali in generale. Come anche sottolineava Pellerey(1994), la contrapposizione come scelta assoluta ha avuto ragioni soprattutto di tipo storico e culturale, quando un paradigma costruttivista ha reagito con posizioni eccessive (l’unicità del fenomeno da comprendere come unica categoria della ricerca) ad una prospettiva positivista-sperimentale che aveva, dal canto suo, ecceduto nella matematizzazione dei dati di ricerca senza garantire un’adeguata fondazione teorica delle ipotesi e delle metodologie utilizzate ...

[...]

L’elemento chiave per riconciliare le due visioni è primariamente quello di accorgersi dei limiti che ciascuna di esse ha di fronte alla conoscenza umana: se da un lato può diventare “futile” sostenere

senza mediazioni la tesi dell'unicità del fenomeno, poiché «nessuna disciplina scientifica è in grado di cogliere interamente tale unicità, né dall'altro ha bisogno di riuscire in tale compito impossibile» (Calvani, 1998, p. 233); dall'altro lato è altrettanto risibile postulare l'assoluta oggettività di uno studio quantitativo o cercare di ridurre i fenomeni educativi in variabili così microscopiche da far perdere completamente di vista la complessità del reale che si va analizzando.

Al di là del dibattito tra i due grandi paradigmi, la riconciliazione è di nuovo possibile rintracciarla nella struttura stessa del pensiero – sistematico e riflessivo (Dewey, 1938) – che connota l'attività di ricerca, in quell'incessante ciclicità di un movimento induttivo e di un movimento deduttivo a cui si è fatto cenno nel paragrafo precedente. I temi, in particolare, del qualitativo e del quantitativo (che non esauriscono di per sé la questione della distanza tra i due grandi paradigmi) sono tra loro fortemente interrelati in questi movimenti di pensiero che si attuano all'interno di un processo di ricerca.

[...]

In ambito internazionale, le possibilità di integrazione tra i due approcci sono state da più parti sostenute, fino a giungere alla tesi dei cosiddetti “metodi misti” e “modelli misti” (Hammersley, 1992; Brannen, 1992; 2005; Halfpenny, 1997; Tashakorri, Teddlie, 1998; 2003; Mertens, 2005; 2018; Burke Johnson, Onwuegbuzie, 2004; Mason, 2006; Greene, 2008), fondati sul paradigma cosiddetto del *pragmatismo*, le cui radici più profonde sono state rintracciate da Murphy (1990) e da Cherryholmes (1992) in Dewey, così come in Peirce e James. Tale paradigma “emergente” propone attualmente la tesi della compatibilità tra approcci quantitativi e approcci qualitativi, sostenuta anche dalla constatazione pratica che, nei fatti, sono davvero tanti i ricercatori che combinano, nelle loro indagini, differenti approcci metodologici e che si riferiscono, nei diversi momenti di un percorso di ricerca, a modelli epistemologici differenti.

[...]

Come si può comprendere, alla fase di definizione delle ipotesi è importante dedicare grande attenzione. Si tratta di un momento in cui non solo un approccio quantitativo-sperimentale si rivela utile,

ma in cui anche una particolare sensibilità alle procedure qualitative si evidenzia come molto rilevante per approfondire ulteriormente la conoscenza della situazione problematica, per derivare da essa suggestioni e interrogarsi sulla validità dei paradigmi interpretativi prescelti rispetto alle ipotetiche soluzioni che si vanno determinando. Lumbelli (1979; 1980; 1984), sappiamo, parla di una ricerca esplorativa, che ha

[...] lo scopo di “metter alla prova di realtà” i concetti o variabili di ipotesi da controllare poi sperimentalmente. Si potrebbe con qualche cautela parlare della componente induttiva del processo di astrazione di cui è stata finora ricostruita la componente teorico-deduttiva. Una componente di indagine empirica che è qualitativa nel senso di preliminare a, o preparatoria della, ricerca sperimentale o “quantitativa” (Lumbelli, 2006, p.45).

Il compito della ricerca esplorativa diviene dunque – secondo un modello più specificamente quantitativo-sperimentale – quello di individuare e definire la fenomenologia delle situazioni e dei comportamenti nei contesti educativi, in un processo continuo di deduzione-induzione, che va dai fatti all’elaborazione teorica e viceversa. In questo modo, viene pienamente valorizzato quel momento creativo di definizione delle ipotesi così importante nel metodo scientifico, così come lo descrive Dewey. La fase esplorativo-qualitativa tende quindi a definire variabili da controllare e categorie di osservazione da utilizzare, si può dire – con Lumbelli – che “garantisce la qualità della quantità” in una fase in cui si va attuando la progressiva *operazionalizzazione* dei concetti che andranno poi a costituire le vere e proprie variabili della ricerca quantitativa.

È in questa stessa fase – che tende a rimanere presente e trasversale anche alle successive – che possono inoltre essere progettati gli strumenti per la rilevazione dei dati, in modo tale da assicurarne la validità rispetto ai costrutti operativi definiti. [...]

Tutto il disegno applicativo per il controllo delle ipotesi prenderà dunque forma in questo processo esplorativo-qualitativo, in questo spazio/tempo in cui variabili, ipotesi e strumenti – posti a confronto serrato con alcune situazioni concrete attraverso il processo

dell'osservazione – riusciranno ad evidenziare la loro gravidanza e validità rispetto al problema di partenza ...»

Bibliografia di riferimento

- Brannen J. (a cura di) (1992). *Mixing Methods: Qualitative and Quantitative Research*. Ashgate: Aldershot.
- Burke, J.R., Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), pp. 14-26.
- Calvani, A. (1998). Ricerca qualitativa e costruttivismo: tra vecchie questioni e nuovi paradigmi. *Studium Educationis*, 2, pp. 231-241.
- Cherryholmes, C.C. (1992), Notes on pragmatism and scientific realism. *Educational Researcher*, 21, pp. 13-17.
- Dewey, J. (1938, trad. it. 1949). *Logica, teoria dell'indagine*. Torino: Einaudi, (trad. it. di Aldo Visalberghi).
- Greene, J.C. (2008). Is Mixed Methods Social Inquiry a Distinctive Methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), pp. 7-22.
- Halfpenny, P. (1997). The Relation between Quantitative and Qualitative Social Research. *Bulletin de Methodologie Sociologique*, 57, pp. 49-64.
- Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography*. London: Routledge Kegan Paul.
- Lumbelli, L. (1979). Una proposta metodologica: l'approccio fenomenologico-sperimentale. In O. Andreani, *Processi di insegnamento-apprendimento*, pp. 23- 38. Firenze: La Nuova Italia.
- Lumbelli, L. (1980). La ricerca esplorativa in pedagogia, Ricerche pedagogiche. In Aa.Vv., *Educazione e qualità della vita*, pp. 59-77, Atti del convegno di pedagogia di Parma, Parma.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli, pp. 101-133.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella Pedagogia sperimentale. In A. Bondioli (a cura di). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*, Milano: FrancoAngeli, pp. 25-60.
- Mason, J. (2006). *Six strategies for mixing methods and linking data in social science research*. ESRC National Centre for Research Methods. Working Paper Series 4/06.
- Mertens, D.M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mertens, D.M. (2018). *Mixed Methods Design in Evaluation*. Thousands Oaks. London: Sage Publicatons.

- Murphy, J.P. (1990). *Pragmatism: from Peirce to Davidson*, Westview, Boulder, CO.
- Pontecorvo, C. (1998). *Qualitativo/quantitativo oppure descrittivo/sperimentale?* Presentazione al Dottorato di Pedagogia sperimentale - Università di Roma La Sapienza (materiale grigio).
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications,
- Tashakkori, A., Teddlie, C. (a cura di) (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. London, New Dehli, Thousands Oaks: Sage Publications.
- Pellerey, M. (1994). *Progettazione didattica: metodi di programmazione educativa scolastica, 2ª ed.* Torino: SEI 1994.
- Vannini, I. (2019). L'approccio quantitativo-sperimentale. In L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci, pp. 187-244.

Un possibile percorso per ricomporre la relazione tra qualità e quantità, Massimo Marcuccio, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna

Come per tutti i fenomeni umani, imputare al Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale una qualche forma di “causalità” – *ricaduta* – in relazione al proprio sviluppo professionale risulta piuttosto complesso. Penso che sia possibile solo elaborare un’*ipotesi* di “connessione causale” *a posteriori* il cui valore ha tutti i limiti epistemologici della ricostruzione “storica” personale. Inoltre, provenendo da una sede consortile – Bologna – questo tipo di lavoro ricostruttivo diventa ancor più arduo poiché discernere i fattori connessi al Dottorato *in sé* e quelli legati all’attività con il proprio tutor di sede non è alquanto facile. Tuttavia, alcune “tracce” intersoggettivamente riconoscibili possono aiutare a elevare il potere esplicativo dell’ipotesi che intendo sostenere ossia che una tale *ricaduta* ci sia stata e in modo rilevante.

Tre sono gli elementi, tra i molti altri, che ritengo abbiano lasciato su di me e sul mio lavoro di ricerca una traccia importante. Guardando retrospettivamente, riesco a rintracciarli nei miei scritti come un filo conduttore; con uno sguardo all’oggi, essi fungono tuttora da principi generativi nel mio lavoro di ricerca.

Il primo elemento riguarda un *principio pedagogico* che ha fatto da direttrice a tutto il mio lavoro di dottorato e che continua a essere

per me criterio di analisi e valutazione dei *fenomeni educativi* in riferimento a diversi contesti e fasce di età. Lo esprimo con le parole di Aldo Visalberghi che per me, neo dottorando, sono state un' *illuminazione* perché hanno dato forma linguistica e dignità pedagogica a un "sentire" che da anni mi accompagnava: «L'imperativo pedagogico è di far sì che ogni essere in formazione sia posto, nel complesso delle sue esperienze, in situazioni tali che possa verificarsi per lui l'ideale priorità dell'apprendimento spontaneo rispetto all'insegnamento sistematico: questa a noi sembra la chiave di volta cui dovrebbe ispirarsi in concreto l'azione educativa» (Visalberghi, 1988, p.9). In questa prospettiva, l'«insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione» (ivi. p. 13). In questo Visalberghi ha abbracciato e sviluppato uno dei principi che secondo Dewey rendono autenticamente educativa un'esperienza ossia il «principio della continuità dell'esperienza» che implica che «ogni esperienza riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno» (Dewey, 1949/1938, p. 19): un'emblematica traduzione pedagogica della concezione bergsoniana del tempo. È sulla scia di questo principio che si è sviluppata, in primo luogo, l'attenzione al tema dell'imparare a imparare che – dopo la tesi di dottorato – si è particolarmente indirizzata sulle forme che tale competenza chiave può assumere nei contesti scolastici (Marcuccio, 2016a), sulla possibilità di sviluppare approcci progettuali funzionali alla sua promozione (Marcuccio & Silva, 2017) e sulla fattibilità delle storie di apprendimento nei contesti della prima infanzia (Marcuccio, 2016b) quale strategia di valutazione dell'imparare a imparare in linea con la "svolta sociocostruttivista" nella valutazione degli apprendimenti che Lucia Giovannini (1995) – mia tutor di dottorato – ha operato a Bologna come continuità evolutiva di «ispirazione neopositivista» (Romano, 2009, p. 91) del suo maestro Mario Gattullo.

Nel contempo, il principio della continuità ha contribuito a radicare in me ulteriormente la convinzione di guardare sempre *anche* alla *permanenza della dimensione storica* nel fenomeno da indagare

prevenendo così possibili visioni distorte dovute alla prospettiva temporale troppo prossima al momento della ricerca.

Tale principio, tuttavia, ha informato non solo il mio modo di vedere e indagare il fenomeno educativo ma anche il mio approccio alla ricerca. Questo è avvenuto soprattutto mediante quell'attenzione a promuovere diverse forme di partecipazione democratico-collaborativa alle indagini che, visto applicare come *modus operandi* a Bologna, ho cercato di declinare nelle ricerche realizzate cercando di salvaguardare sempre una valenza formativa, relativa non solo agli oggetti di indagine ma anche agli aspetti metodologici, per tutti coloro che erano coinvolti (ad es., Marcuccio, 2014).

Altri due elementi "respirati" durante il periodo di dottorato sono legati in modo più diretto alle scelte inerenti la *metodologia della ricerca empirica*. Il primo riguarda l'approccio, di stampo deweyano, con cui "delimitare" la *situazione problematica* che si è sempre respirato all'interno del Dottorato già a partire dalla natura composita dei componenti del collegio: pedagogisti sperimentali, pedagogisti generali e sociali, storici della pedagogia, psicologi, statistici. Richiamo ancora le parole di Aldo Visalberghi per esprimere tale aspetto: «Assumere il punto di vista deweyano [...] significa [...] aprire la discussione sui problemi pedagogici con uno spirito nuovo, con una mentalità aperta e vigile, altrettanto aliena dallo scambiare i mezzi con i fini, quanto dal separarli sterilmente [...]. (In Dewey) i problemi pedagogici non ci appaiono [...] astrattamente semplificati, ma al contrario più complessi e impegnativi che mai, strettamente connessi con ogni aspetto della cultura e della vita democratica della società in tutte le sue espressioni» (Visalberghi, 1976, p. 40). Questo implica anche un legame con l'*interdisciplinarietà*. E qui il riferimento va anche a Lucio Pagnoncelli – mio co-tutor di dottorato – e alla prospettiva di analisi politica e sindacale del complesso rapporto tra fenomeno formativo e lavoro a cui mi ha introdotto affascinandomi con i racconti delle sue "lotte" per la formazione degli adulti e con le parole contenute nelle sue opere dove veniva evidenziato, in molteplici forme, il problema del «controllo sociale sui processi formativi e del lavoro» ossia la «possibilità di guida sociale, collettiva e ravvicinata, dei reali processi di riforma del

sistema educativo, da un lato, e del governo, del mercato del lavoro dall'altro» (Pagnoncelli, 1979, p. 52).

Una tale apertura alla realtà da indagare si è sempre respirata in concomitanza anche a Bologna a fianco di Lucia Giovannini, che, in questo, si è fatta continuatrice della «visione d'insieme sistematica» (Giovannini, 1992, p. 118) propria dell'approccio alla ricerca di Mario Gattullo. Ciò mi ha portato a guardare sempre alle interconnessioni tra i diversi livelli della realtà in cui si inserisce l'oggetto di indagine di volta in volta preso in esame. Ed è proprio questo modo di porsi nei confronti della realtà da indagare che ha fatto maturare in me la scelta di rendere oggetto di ricerca i processi valutativi relativi a fenomeni complessi come i progetti/programmi formativi (Marcuccio, 2021) e i contesti educativi (Marcuccio, 2017) e che mi sta portando a sviluppare una particolare riflessione metodologica sulle potenzialità di alcune forme particolari di studio di caso applicate alla valutazione.

Il secondo aspetto metodologico riguarda l'approccio alla raccolta e analisi dei dati che cerca di andare oltre alla distinzione e/o contrapposizione tra "qualità" e "quantità". Durante le discussioni avvenute nei vari momenti di monitoraggio dello stato di avanzamento delle varie ricerche, è sempre stata presente un pieno riconoscimento – pur nella specificità di ciascun componente del Collegio – di approcci diversi, sia qualitativi sia quantitativi sia "misti" che – già dalla distinzione interna ai possibili percorsi del Dottorato tra ricerca su grandi campione e ricerca didattica – ne caratterizzavano l'impostazione. L'accettazione del mio disegno di ricerca che prevedeva uno studio esplorativo con interviste semi-strutturate somministrate secondo la tecnica del rispecchiamento a un piccolo campione di insegnanti per la messa a punto dei costrutti della ricerca – secondo l'approccio di matrice rogersiana proposto da Lucia Lumbelli (1984) – e la conseguente indagine con questionario strutturato somministrato su un ampio campione di docenti – seguendo in questo l'approccio sviluppato a Bologna da Mario Gattullo (Gattullo *et al.*, 1981) e portata avanti da Lucia Giovannini – è di fatto la testimonianza di questa apertura del Dottorato a strumenti e procedure di raccolta e analisi dei dati diversi anche all'interno della medesima ricerca sebbene, in questo caso, all'interno di un disegno di tipo consequenziale. Questo si poneva

in sintonia – pur con talune differenze – con quanto già nel 1988 aveva affermato, con un implicito richiamo a una posizione di stampo deweyano, la mia tutor di dottorato a proposito della valutazione dei progetti innovativi: «Data per scontata la necessità di un processo valutativo dell'innovazione che fornisca dati utili e attendibili, non si tratta tanto di farsi sostenitori di questo o quel modello e di contrapporli fra loro. Si tratta piuttosto di definire bene quanto ci si propone di modificare, di esplicitare gli scopi del processo valutativo, di utilizzare in modo appropriato le procedure e gli strumenti di volta in volta più adeguati; è importante inoltre descrivere le modalità con cui si sono ricavate le informazioni» (Giovannini, 1988, p. 24). È questo approccio che ci ha portato a presentare nel dicembre del 2008 al VI Congresso scientifico della SIRD a Roma un contributo che aveva come tema l'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale (Giovannini, Marcuccio & Truffelli, 2009) e nel 2012 un saggio sui criteri di qualità delle ricerche pedagogiche con "metodi misti" (Giovannini & Marcuccio, 2012).

Attualmente la riflessione su questi temi mi sta portando a sondare la possibilità di individuare un fondamento dell'opzione degli approcci multipli in un presupposto che assuma anche come riferimento l'oggetto della ricerca educativa – il fenomeno dell'*interazione educativa* nella sua rete sistemica – e non solo il suo scopo.

Da questo punto di vista, possono assumere un nuovo significato le parole di due *auctoritas* dell'approccio di ricerca di tipo qualitativo: «La ricerca qualitativa è multimetodo (*multimethod*) per quanto riguarda il focus e implica un approccio interpretativo e naturalistico al suo oggetto di interesse. Ciò significa che i ricercatori qualitativi studiano le cose nel loro ambiente naturale, cercando di dare un senso o interpretare i fenomeni nei termini dei significati che le persone attribuiscono loro [...] i ricercatori qualitativi utilizzano un'ampia gamma di metodi interconnessi, sperando sempre di ottenere una soluzione migliore sull'argomento in questione» (Denzin & Lincoln, 1994, p. 2). Gli autori statunitensi, quindi, riconoscono l'uso di molteplici "metodi" di raccolta e analisi di dati pur mantenendo come oggetto della ricerca specifico il «senso» e/o i «significati» dei fenomeni attribuiti dalle persone. Il che significa

che nell'ambito stesso della ricerca qualitativa – o perlomeno in quel filone di studi qualitativi rappresentato dagli autori qui presi in esame – non viene precluso l'uso integrato di approcci di tipo "quantitativo" e "qualitativo". Quindi dove risiede il problema? Alla luce delle parole di Denzin e Lincoln, la cosiddetta «guerra dei paradigmi» può essere ri-letta non come una contrapposizione circa le modalità di raccolta e di analisi dei dati ma come conflitto tra *scopi* diversi della ricerca. Ma anche in questo caso, così come a proposito dei ricercatori che adottano un approccio pragmatista per giustificare l'uso di "metodi misti", l'argomentazione adottata resta entro una logica di "funzionalità" rispetto allo scopo. Quello che potrebbe essere interessante indagare, invece, è se esiste anche un fondamento antropologico alla scelta di optare per l'integrazione di strumenti e procedure di raccolta e analisi dei dati. Per fare questo ritengo che possa essere utile dapprima operare in una duplice direzione per liberare la riflessione da alcuni vincoli contestuali: 1) individuare e ridimensionare i processi di "costruzione dell'immagine del nemico" – sia dal lato dei qualitativisti che dei quantitativisti – secondo caratteristiche appositamente scelte per esasperare le contrapposizioni al fine di affermare la propria identità; 2) approfondire le implicazioni della distinzione tra il processo di «misurazione» e di «conteggio» nella fase di raccolta e analisi dei dati.

In relazione al primo aspetto emblematiche sono le parole di Umberto Eco che ci ricorda come «avere un nemico è importante non solo per definire la nostra identità ma anche per procurarci un ostacolo rispetto al quale misurare il nostro sistema di valori e mostrare, nell'affrontarlo, il valore nostro. Pertanto, quando il nemico non ci sia, occorre costruirlo (...). Sin dall'inizio vengono costruiti come nemici non tanto i diversi che ci minacciano direttamente (come sarebbe il caso dei barbari), bensì coloro che qualcuno ha interesse a rappresentare come minacciosi anche se non ci minacciano direttamente, così che non tanto la loro minacciosità ne faccia risaltare la diversità, ma la loro diversità diventi segno di minacciosità» (Eco, 2011, p. 10 e p. 12).

Circa il secondo aspetto, invece, è fondamentale la riflessione effettuata emblematicamente da Alberto Marradi (1980) che ci ricorda che «se la sfera di pertinenza del conteggio sono le pro-

prietà discrete, la sfera della misurazione sono le proprietà continue, cioè quelle che variano non per 'quantità' (un figlio, due figli..., un voto, due voti...), ma per incrementi infinitesimali. In tal caso, l'unità di misura non esiste in natura, ma dev'essere definita convenzionalmente [...] questa operazione di associare un'unità di misura a una proprietà continua è il necessario preliminare di ogni misurazione» (Marradi, 1980, p. 49). In questo senso, quindi, non tutti i processi di "quantificazione" di un fenomeno educativo possono essere considerati processi di "riduzione" del fenomeno al quantitativo.

Oltre a questi momenti di disvelamento delle dinamiche sociologiche della ricerca e di chiarificazione concettuale di alcune procedure euristiche, sembra opportuno rileggere le caratteristiche dei *soggetti* coinvolti nell'interazione educativa cercando di ridimensionare, da un lato, l'assolutizzazione del «senso» e/o «significato» dei fenomeni educativi come unico oggetto della ricerca educativa; dall'altro, il ritenere che il «senso» o il «significato» dei fenomeni sia un qualcosa di sempre esistente e accessibile nei fenomeni umani.

Per quanto riguarda questi due aspetti, ritengo che possano aiutarci, in prima istanza, le parole di Edith Stein (1999/1922, pp. 246-247) che, lette anche in ottica laica, sono a mio avviso rivelative di una dinamica interna al soggetto individuale che i risultati di molteplici studi in altri ambiti di ricerca, tra cui le neuroscienze, ci stanno rivelando: «L'uomo vive a partire dalla sua anima, che è il centro del suo essere. Tuttavia, questa posizione centrale non significa che la totalità dell'io, che si dispiega nell'anima, nel corpo vivente e nello spirito, sia formata e codeterminata dall'anima. L'anima, invece, cresce a partire da una radice, che determina l'intero essere delle creature animate individuali in ogni loro dimensione. Se consideriamo questa radice o questo nucleo come l'elemento che modella e forma l'essere dell'individuo, è evidente che non tutti gli esseri e gli accadimenti corporei e psichici sono formati originariamente dal nucleo. Esistono processi sia psichici che fisici del tutto indifferenti alla forma unitaria, alla «personalità», e non ne portano il sigillo. Questo non vale però per l'anima. Tutto ciò che è anima si radica nel nucleo. Ma tutto ciò che è corpo, nella misura in cui non è «specchio», cioè espres-

sione dell'anima e dello psichico, laddove l'anima non si esprime – che sia essere perdurante oppure anche attualità vitale –, non è radicato in un nucleo e cade al di fuori dell'unità della personalità individuale». Sono queste parole, quindi, che potrebbero – ribadiamo infatti, che si tratta solo di suggestioni iniziali – giustificare la focalizzazione della ricerca su dimensioni e fenomeni che possono essere «quantificati».

Al termine di questa breve ricostruzione, attraverso la quale ha preso con ancor più vividezza in me la consapevolezza di un'esperienza a cui è connesso anche un senso di piacevolezza, sembra emergere in modo evidente come l'esperienza di dottorato costituisca un momento altamente generativo nella formazione di un futuro ricercatore le cui *tracce* restano individuabili anche a distanza di molto tempo. Per questo, chi ha a cuore le sorti della ricerca nel nostro paese, non può che prestare una particolare cura alla progettazione, gestione e valutazione delle esperienze di dottorato. E il Dottorato consortile di Pedagogia sperimentale della Sapienza ne può essere un esempio ispiratore.

Bibliografia di riferimento

- Denzin, N.K., Lincoln Y.S. (1994). Introduction. Entering the field of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 1-17). Thousand Oaks: Sage.
- Dewey, J. (1949/1938). *Esperienza e educazione* (trad. it. di E. Codignola). Firenze: La Nuova Italia.
- Eco U. (2011). *Costruire il nemico*. Milano: Bompiani.
- Gattullo, M., Genovese, A., Giovannini, M.L., Grandi, G., Lodini, E. (1981). *Dal sessantotto alla scuola*. Bologna: il Mulino.
- Giovannini, M.L. (a cura di) (1988). *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- Giovannini, M.L. (1992). Mario Gattullo e la "valutazione scolastica": usi rigorosi e coordinati per un sistema scolastico più equo. *Scuola e città*, 3, 117-122.
- Giovannini, M.L. (1995). *La valutazione. Ovvero, oltre il giudizio sull'alunno*. Milano: Ethel Editoriale Giorgio Mondadori.
- Giovannini, M.L., Marcuccio, M., Truffelli, E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici, R. Semeraro (a cura di), *Le nuove*

- sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 21-34). Roma: Monolite.
- Giovannini, M. L., Marcuccio, M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272 - 287). Roma: Armando.
- Lumbelli, L. (1984). Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia. In E. Becchi, B. Vertecchi (a cura di), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Franco Angeli.
- Marcuccio, M. (2014). Navigare tra una costellazione di metafore. Per una lettura dell'approccio a mosaico in chiave metodologica. In A. Clark, P. Moss, *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico* (pp. 27-44). Parma: edizioni junior-Spaggiari Edizioni.
- Marcuccio, M. (2016a). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Roma: Armando.
- Marcuccio, M. (2016b). Promuovere e valutare l'imparare a imparare a partire dalle prime età della vita. Primi esiti di una ricerca empirica sull'uso delle storie di apprendimento nei nidi d'infanzia forlivesi. In S. Ulivieri, & L. Dozza, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 331 - 339). Milano: FrancoAngeli.
- Marcuccio, M. (2017). Valutare per supportare il miglioramento e lo sviluppo di contesti e pratiche educative. Un'introduzione per comprendere le scelte dello SPRING. In T. Campidelli, S.H. Silvani, P. Zanelli, *SPRING. Il gruppo che riflette* (pp. 9 - 23). Bergamo: Zeroseiup.
- Marcuccio, M. (2021). Il percorso di co-costruzione dell'impianto di valutazione di impatto delle attività di formazione. In M. Marcuccio & D. Antonioli. *Il monitoraggio e la valutazione d'impatto delle attività formative. Il modello di Fondartigianato in Emilia-Romagna* (pp. 105-162). Milano: FrancoAngeli.
- Marcuccio, M., Silva, L. (2017). Sfondo educativo e processi di apprendimento. Progettare "sfondi" per favorire lo sviluppo della "disposizione ad apprendere". In P. Zanelli, *Sfondo educativo, inclusione, apprendimenti* (149-192). Bergamo: Zeroseiup.
- Marradi, A. (1980). *Concetti e metodi per la ricerca sociale*. Firenze: La Giuntina.
- Pagnoncelli L. (1979). *Sistema formativo e educazione degli adulti*. Torino: Loescher.
- Romano, E. (2009). La ragione critica tra filosofia e ricerca pedagogica in Banfi e Bertin. In M. Muzi (a cura di). *Pedagogia critica in Italia* (pp. 80-101). Roma: Carocci.
- Stein, E. (1999/1922). *Psicologia e scienze dello spirito*. Roma: Città Nuova.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey*. Firenze: La Nuova Italia.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Metodologia della ricerca: oltre la contrapposizione tra qualità e quantità, *Maria Paola Gusmini, Supervisione Pedagogica*

Ringraziamenti

Ringrazio molto Guido Benvenuto e gli organizzatori di questo convegno. Lo straordinario che stiamo vivendo si avverte dall'emozione palpabile di tutti noi e certamente dalla mia.

Vi è qualcosa di incredibile nell'essere riusciti in poco tempo a riunire un largo gruppo di persone, tutte accumulate dall'esperienza del dottorato di ricerca in pedagogia sperimentale. La chiamata di Guido non ha lasciato indifferenti i più, invece, ci ha mosso ad aderire entusiasticamente all'iniziativa. Davvero quella di questo dottorato consortile, unico nel suo genere, è stata una scuola, caratterizzandosi non solo per un proprio mandato, quello di formare ad una pedagogia fondata, scientifica e sperimentale i futuri docenti ed esperti, dentro e fuori il mondo accademico, ma anche per una sua propria forma di relazione. Caratteristica fondante della scuola di dottorato è stata la dimensione vitale e generativa, non scevra certo di contraddizioni e resistenze, ma sinceramente autentica nella sua volontà formativa. L'aspetto transattivo proprio della comunità di allievi e maestri creatosi negli anni si è manifestato nel tempo e nelle storie professionali di chi lo ha vissuto. In apertura di questa tavola rotonda, l'amica e mia compagna di dottorato Ira Vannini, ha riferito di come non di rado molti di noi abbiano citato i percorsi di ricerca dei colleghi di dottorato, spesso divenuti amici anche sul piano personale. Il quadro che a me sembra emergere è quello di un contesto di apprendimento vero e proprio in cui il fare ricerca non si è dato solo per il proprio coinvolgimento personale, ma si è anche nutrito dei percorsi degli altri dottorandi, per la virtuosa abitudine di assistere alle discussioni dei progress report di tutti, nelle occasioni di condivisione e di riflessione formali e informali degli incontri romani.

1. Ricerca e metodi nella supervisione

Da molti anni il mio ruolo professionale si è definito nei termini della supervisione pedagogica con finalità formativa. Pur non oc-

cupandomi di ricerca empirica o sperimentale, ho sempre visto nella ricerca e nei suoi esiti quella che Aldo Visalberghi definiva la "via regia" alla formazione (Visalberghi, 1978).

Questo modo di intendere la formazione richiede di assumere la postura di ricerca come approccio per interrogare l'esperienza di chi opera sul campo in educazione, finalizzando le proprie mosse alla formazione, ovvero alla crescita professionale dei soggetti adulti che operano sul campo. L'esperienza non attesta in sé una razionalità, né garantisce apprendimento e progresso, se non viene indagata e messa a discorso. Ciò significa rinunciare a qualsiasi forma di dogmatizzazione di carattere educativo e/o metodologico. L'approccio della ricerca sul campo ai problemi educativi richiede la scelta di tecniche, di metodi e di procedure da seguire durante il suo sviluppo per la produzione di conoscenza, ma anche per l'orientamento all'azione e alla decisione. Tali scelte non sono mai neutre ma orientano l'approccio pedagogico impegnato nella supervisione. Si tratta di uno sguardo che riconnette mezzi e fini, tecniche e valori, attraverso la riflessione guidata da approcci metodologicamente fondati, agita nel contesto del gruppo, attraverso il discorso a più voci, vero terreno d'incontro tra rappresentazioni e aspettative, tra indicazioni programmatiche e scelte intenzionali e consapevoli.

Il ruolo del supervisore può definirsi dunque come ruolo di "secondo livello" con una funzione meta-discorsiva capace di discutere le aspettative e il quadro di riferimento dei professionisti in formazione rispetto al proprio contesto d'azione e agli aspetti percepiti. L'organizzazione delle fasi di lavoro, il calibro delle restituzioni sia per tempi sia per contenuti, l'andamento stesso del discorso di supervisione, sono parte integrante della costruzione di una relazione formativa basata sullo scaffolding piuttosto che sulla dipendenza dei soggetti stessi da un "sapere depositario" di tipo teorico, comunque altro da quello pratico degli attori della scena educativa e/o scolastica (Bondioli, Ferrari, 2006).

Ciò che caratterizza l'attività di supervisione è dunque un tipo di relazione che supporta docenti, educatori e responsabili scolastici nell'ambito delle scelte metodologiche e delle visioni pedagogiche, cui si ricorre, per intraprendere percorsi di comprensione e riflessione intorno ad aspetti riferibili a continuità e discontinuità, pro-

gressività e stagnazione delle esperienze che i soggetti, coinvolti a vario titolo nella formazione, vivono nei diversi contesti.

2. Esperienza e problematicità

Parlare di formazione, e non solo in ambito educativo, significa porre la questione sul piano dell'esperienza. L'esperienza diventa concetto-chiave nella ricerca pedagogica a causa dello stretto connubio esistente tra intento ricognitivo e intento trasformato della ricerca stessa. Questi scopi sono riferibili, seppure in modo meno controllabile, anche alla supervisione con finalità formativa. L'esperienza costituisce dunque il punto di inizio per l'elaborazione di una "teoria dell'esperienza" e il suo punto d'arrivo, con ricadute nella prassi. Già Dewey, come ricorda Francesco Cappa nell'introduzione a *Esperienza e educazione*, aveva saldato il "fare educazione" ad una "teoria dell'esperienza" capace di orientare il rapporto educativo e di organizzare la scuola nei suoi spazi e tempi (Cappa, 2014, p. XII).

Da questo punto di vista, due sono i temi principali a cui porre attenzione, quello della problematicità dei fenomeni educativi e quello del coinvolgimento dei soggetti nel "fare ricerca", inteso anche come costruzione di un *habitus* professionale. La problematicità dell'esperienza si definisce nel suo grado più elementare come plusvalenza di significati e ambivalenza di valori, come penetrazione di elementi soggettivi e oggettivi. La dimensione complessa dell'esperienza richiama direttamente quel coinvolgimento intimo che ciascuno intrattiene, anche in modo latente, nel rapporto con gli altri e con le cose. Affrontare la varietà di situazioni problematiche della esperienza educativa con una "postura di ricerca", rinunciando ad un prontuario di buone pratiche o di buoni consigli forniti da una figura specializzata, significa allora adottare una condotta che richiede il coinvolgimento dei soggetti attraverso l'interrogazione della situazione, più o meno da loro avvertita come problematica. Il coinvolgimento dei soggetti che operano nella prassi educativa alla definizione concettuale del problema, necessita di un'impostazione critica dell'esperienza educativa che sottende l'idea secondo la quale sono gli stessi soggetti a costruire conoscenza attraverso un processo di coscientiz-

zazione della propria esperienza, anche intesa in senso freiriano (Manfredi, Reggio, 2007). Il lavoro di supervisione s'intende qui come processo di comunicazione dialogica volta a promuovere un rapporto attivo del soggetto adulto in formazione nei confronti della realtà professionale in cui è direttamente coinvolto. Problematicità, incoerenze e contraddizioni determinano le domande, rispetto alle quali l'intervento di supervisione si fa educativo perché mette in discussione atteggiamenti stereotipati, fatalistici o di sfiducia. La dimensione di ricerca, con i suoi metodi e le sue tecniche, contribuisce a sviluppare "coscienza", attraverso l'interrogazione della realtà stessa, permettendo di "vedere" con oggettività il contesto di azione professionale. L'azione formativa di supervisione ha la sua possibilità di riuscita in questo senso se caratterizzata da gradualità e continuità. Il supporto di supervisione può farsi emancipatorio nella misura in cui accompagna i soggetti dentro e attraverso il gruppo di lavoro, in un contesto di crescita comunitaria.

3. Definire il problema. Aspetti qualitativi comuni a ricerca empirica e formazione

La definizione stessa del problema è il primo passo a cui volgere attenzione non solo nella ricerca ma anche nella formazione. Il cosiddetto *problem posing* costituisce il momento cruciale dell'indagine che si andrà a compiere anche quando questa costituisce l'analisi di un caso o lo sviluppo articolato di un curriculum. Imparare a definire il problema nei termini della sua chiarificazione, ricorrendo a metodi qualitativi quali l'osservazione o l'intervista, significa effettivamente mettere i soggetti nella condizione di "apprendere dell'esperienza", facendo emergere in modo più rigoroso e meno impressionistico i termini della situazione-problema, in un vero e proprio *learning by doing* del professionista. Negli anni ottanta già Lucia Lumbelli poneva una visione problematizzata dell'approccio qualitativo-quantitativo, rivalutando la fase della ricerca esplorativa-qualitativa quale fase imprescindibile della stessa ricerca empirico-sperimentale, una sua legittimazione in termini teorici e di rimando di coerenza tra l'ipotesi e i problemi nati nella pratica educativa (Lumbelli, 1985).

Gli strumenti quantitativi dell'analisi di statistica descrittiva possono certamente rivelarsi utili a ricavare dati sintetici a partire dai quali impostare una lettura da mettere a discorso negli incontri di restituzione della supervisione formativa. Da questo punto di vista il quantitativo stesso ha valenza qualitativa se posto all'interno di un contesto discorsivo di analisi per la promozione di una riflessione condivisa tra soggetti con ruoli e competenze differenti.

4. La natura del dato. Epistemologia e deontologia

Credo, più in generale, che una riflessione circa il dibattito qualitativo/quantitativo debba essere ricondotta al tema epistemologico della natura del dato, con ricadute di tipo deontologico.

Già Visalberghi richiamava l'intima connesione tra conoscere e valutare, l'inseparabilità di fatto valore, l'inesistenza di dati precostituiti alla ricerca. Becchi, in un articolo del 1994, "Prima o dopo Kant nella ricerca empirica" Becchi (1994), metteva in guardia da concezioni di "positivismo ingenuo" a cui talvolta sembra necessario ricorrere per garantire scientificità alla ricerca.

Ritengo che riconoscere che il dato abbia natura costruita e derivi dalle categorie percettive e interpretative adottate significa assumere una prospettiva epistemologica la cui ricaduta si traduce in responsabilità professionale nei confronti dei soggetti in formazione. Tale responsabilità nei confronti di coloro che operano nei contesti educativi sottolinea l'importanza di un approccio transattivo che esprime la natura dialettica e progressivamente trasformatrice della ricerca stessa.

5. La ricerca valutativa

L'ambito della ricerca valutativa da questo punto di vista risulta a mio giudizio esemplare, perché obbliga a mettere di fronte l'uno all'altro saperi diversi, quello tecnico del valutatore, quello esperienziale dell'educatore, quello amministrativo del responsabile della gestione, condividendo e comprendendo le modalità e gli assunti della ricerca valutativa, promuovendo un atteggiamento progettuale di verifica e di apertura al confronto intersoggettivo (Bondioli, Ferrari, 2004).

Bibliografia di riferimento

- Becchi E. (1994). Prima o dopo Kant nella ricerca empirica? *Cadmo*, n. 4, pp. 3-5.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (2004). (a cura di). *Verso un modello di valutazione formativa*. Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- Bondioli A., Ferrari M. (2006). Il supervisore: una figura in una rete di sguardi. In Bondioli, A., Ferrari, M., Marsilio, M., Tacchini, I. (a cura di). *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*. Milano: FrancoAngeli, pp. 11-34.
- Cappa F. (2014). Introduzione. In J. Dewey (1938-2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Lumbelli L. (1985). *Quantità e qualità nella ricerca empirica in pedagogia*. In Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 101-133.
- Manfredi, S.M., Reggio, P. (2007). Educazione e coscienza critica. Note sul concetto di coscientizzazione in Paulo Freire, *Animazione sociale*, n. 5 Maggio, pp. 11-20.
- Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Oscar Mondadori, pp. 37-38.

Oltre la contrapposizione tra qualità e quantità: la valutazione educativa come problema epistemologico, *Monica Ferrari, Università di Pavia*

Queste mie brevi note sull'epistemologia della ricerca valutativa in educazione scaturiscono da esperienze sul campo oltre che da una rilettura del dibattito epistemologico più recente anche alla luce di alcuni testi considerati ormai "classici", tra i quali non posso non ricordare *Theory of valuation* di John Dewey (1939) e, di Aldo Visalberghi, *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955), *Esperienza e valutazione* (1958). A mio parere una traccia del percorso che conduce oltre la contrapposizione tra qualità e quantità chi è impegnato nell'ideare, nel realizzare e nel condividere esperienze di valutazione dei contesti educativi è già presente in questi volumi ove si pone il problema della definizione del concetto di giudizio di valore nell'indagine scientifica circa un oggetto.

Dewey aveva sottolineato che l'operatività valutativa è strettamente connessa a una serie di questioni su come avviene la conoscenza in un universo di discorso che dà significato al mondo.

Lo ribadirà Visalberghi nel volume *Esperienza e valutazione* dove riprenderà il concetto deweyano di transazione per riflettere sul rapporto che intercorre tra soggetto e oggetto nel processo conoscitivo che ha a che fare con la valutazione e che, nel partire da giudizi di valore, sempre implica interscambio di significati.

La neutralità dell'atto conoscitivo per l'essere umano è un mito che viene sfatato nei volumi sopra ricordati, che fanno riferimento al dibattito epistemologico della prima metà del Novecento, quando si afferma la valutazione educativa e scolastica divenendo una transdisciplina, per riprendere la definizione di Scriven (2000). Guba e Lincoln tentano poi una sistematizzazione del complesso dibattito epistemologico che si è sviluppato in cinquant'anni (dagli anni Trenta fino alla fine degli Ottanta) a partire dall'operatività concreta e parlano di almeno quattro generazioni nella valutazione, da un modello "tecnico" fortemente connesso con i test di intelligenza, fino alla piena consapevolezza dell' "inclusione del giudizio nell'atto della valutazione" (terza generazione) che, nell'approccio di quarta generazione, conduce verso il rispetto del "pluralismo dei valori" in un "processo negoziato e collaborativo" (Guba e Lincoln, 2007, pp. 128 e sgg; Guba e Lincoln, 1989).

Tuttavia, le riflessioni di Dewey e di Visalberghi sono già chiaramente orientate verso "una inclusione del giudizio di valore" nell'esperienza valutativa, anzi da più parti ribadiscono che il giudizio di valore è il punto di partenza di quell'azione conoscitiva, transattiva, che caratterizza il processo valutativo. Tale concetto è chiaramente sottolineato nei volumi di Visalberghi, interessato alla valutazione nei suoi rapporti con la misurazione in educazione, un campo di ricerca in cui la questione del valore è imprescindibile perché egli ricorda che la valutazione sta a monte e a valle della misurazione. Bruner ribadirà nel 1996 che "la pedagogia non è mai ingenua" (Bruner, 2001, p. 76), ma che è sempre politicamente orientata, cioè intrisa di una serie di valori che esprimono la cultura di cui sono impregnati i processi di pensiero, gli abiti mentali collettivi e, di conseguenza, i comportamenti umani in un dato momento e in un dato contesto.

Dopo diverse esperienze di valutazione della qualità dei contesti educativi a carattere microsistemico, fondate su di un approccio definito "formativo", nel corso di tante discussioni prima e dopo le

indagini nelle quali sono stata coinvolta negli anni (Bondioli, Ferrari, 2000 e 2004), sono convinta che i processi valutativi in educazione implicano problemi epistemologici che conducono a riflettere non solo sui temi della separazione tra ricerca qualitativa e ricerca quantitativa, al centro del dibattito pedagogico del secondo Novecento (Becchi, 1997). Nell'andare oltre tale contrapposizione ci guida la consapevolezza del fatto che l'analisi pedagogica relativa al quotidiano tocca aspetti in cui teoria e pratica didattica si confrontano, tanto quanto dover essere ed essere, formale e informale, esplicito e latente, dichiarato e agito.

I contesti di vita nei quali si svolgono i processi educativi, anche solo di carattere formale, resistono alla "traduzione in termini sperimentali e quantitativi", per riprendere una riflessione di Lucia Lumbelli di quarant'anni fa (Lumbelli, 1984-1986, p. 113). La valutazione della qualità dei contesti educativi è un'operazione che si svolge in un terreno di ricerca in larga misura descrittiva ed esplorativa che apre lo spazio ai vissuti, alle percezioni delle singole persone e dei gruppi, al paradigma ermeneutico a carattere indiziario di cui parlava Carlo Ginzburg nel 1979 quando rifletteva sul mestiere dello storico, mentre pochi anni più tardi Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, nell'introduzione all'*Handbook of Qualitative Research* (1994), definivano *bricoleur* il ricercatore qualitativo, capace di far ricorso a diverse metodologie.

1. Dimensioni della ricerca valutativa in educazione sulla qualità del quotidiano

Quanto ai contesti educativi di carattere "microsystemico" (la sezione di una scuola dell'infanzia, la classe) o comunque a quei contesti di cui l'individuo ha esperienza immediata (la singola scuola), infatti, non si tratta solo di "misurare", raccogliendo dati quantitativamente rilevabili (risultati di somministrazione di test) e/o oggettivamente verificabili (rapporti numerici adulto/bambino, informazioni relative a spazi e attrezzature didattiche...). L'analisi pedagogica implica la messa a punto di strumenti che toccano diverse dimensioni della vita quotidiana in quegli ambienti, in quelle comunità di vita associata. Si tratta di aspetti che sfuggono al tentativo di inquadramento in disegni di ricerca sperimentali in

senso proprio (Becchi, 1997) e che partono da una definizione di cosa si intenda per qualità di un contesto educativo, nella consapevolezza della pluralità di accezioni in cui è possibile intendere il termine in differenti universi di discorso (Ferrari, 2018).

Parlando di qualità di un contesto educativo, si pensa al raggiungimento di *standards* fissati una volta per tutte o comunque predeterminati? Ci si riferisce a un processo esclusivo ed escludente che garantisce l'eccellenza di un ambiente riservato a pochi? Oppure si mira a un percorso inclusivo di condivisione del significato dell'azione educativa nel rispetto di tutti, grazie anche al confronto interno oltre che con un ampio dibattito scientifico al riguardo? Se ci si vuole muovere in quest'ultima prospettiva, alcuni aspetti dell'analisi pedagogica sono cruciali e vanno tenuti presenti.

1. Gli aspetti relativi alla *percezione* della qualità del servizio offerto sia agli utenti interni sia agli utenti esterni sono estremamente importanti se la motivazione è un aspetto imprescindibile per chi ha a che fare con un contesto educativo che vuole essere inclusivo e partecipativo (cfr. QUAFES di Darder e López, 1987). E ciò non concide con la *customer satisfaction*, approccio che diverge da una analisi della percezione della qualità orientata in senso pedagogico e intersoggettivo. Non si tratta infatti di raccogliere dati sui bisogni in termini di efficacia ed efficienza di un "prodotto", quanto piuttosto di confrontarsi con *immagini* di scuola per attivare nuove consapevolezze circa il significato dei modelli educativi in gioco. Quanto agli insegnanti-educatori-facilitatori dell'apprendimento, ad esempio, il coinvolgimento in processi di autoanalisi fondati sulla percezione della qualità educativa dei contesti microsystemici è utile ad avviare percorsi di coscientizzazione fondati sulla discussione dei valori di base di pratiche da un lato e di dichiarazioni di principio dall'altro.

2. In tal modo strumenti capaci di chiedere una valutazione della qualità del contesto educativo ai singoli attori implicati in un organismo decisionale (consiglio di classe, ad esempio) trasformano i dati raccolti sulla base dei vissuti degli individui in un quadro *intersoggettivamente* spendibile della vita di quella

realtà, da discutersi insieme per migliorare sulla base di decisioni condivise, ma anche per conoscere e per conoscersi.

3. I dispositivi ecologicamente orientati che ho utilizzato in prima persona negli anni, ma anche *tools* connessi ad altri percorsi di ricerca insistono infatti sulla questione della *cultura della scuola* (Scheerens, Mosca, Bolletta, 2011), tema caro non solo agli storici che ne hanno analizzato le implicazioni in relazione al curricolo e alle “discipline scolastiche”, a partire dagli studi di André Chervel, e a chi vuole riflettere sui valori che orientano il processo educativo, nella convinzione che sia questo il punto di partenza di quella cultura della valutazione di quarta generazione ancora da diffondersi.

4. E molto c'è da fare in questo senso anche a partire dall'uso di altri strumenti di carattere osservativo, capaci di raccogliere informazioni sulla *vita sociale* della classe, costruendo così, grazie a protocolli di carattere narrativo, poi codificati sulla base di alcune categorie di analisi (Ferrari, 2003), un utile punto di partenza per una discussione su quel tema della valutazione delle competenze che oggi è al centro del dibattito dei sistemi nazionali d'istruzione dell'Unione europea (Castoldi, Scalcione, 2019) anche per effetto delle Raccomandazioni del Parlamento e del Consiglio europeo che discutono le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente del 2006 e del 2018.

5. Non dimentichiamo poi che i processi della valutazione della qualità educativa di un contesto hanno sempre una caratteristica precipua che li orienta, un tema chiave intorno al quale ruota tutto l'universo di discorso degli strumenti e dei metodi messi in atto. Ad esempio, si può trattare, in ottica partecipativa, negoziale, democratica, della collegialità, nel caso del QUAFES e dell'ASEI, nati tra gli anni Ottanta e Novanta, o dell'attitudine interculturale della scuola nel caso di un altro strumento quale è il SAPIENSSII, pubblicato nel 2012, o dell'inclusività della scuola in tempi ancora più recenti (Darder, López, 1998; Darder, Mestres, 1994; Ferrari, Ledda, 2012; Dell'Anna, 2021). I processi di valutazione formativa che possono scaturire dall'uso di tali strumenti mirano a incidere sull'atteggiamento culturale delle persone e sulla loro disposizione all'azione, sulla loro “mentalità”. Tutti cercano di rispondere a un

unico fine in vista: cambiare le cose a partire da un cambiamento del modo di vederle e di vedersi.

2. Il mito dell'oggettività: un problema culturale

Da più parti, negli ultimi anni, anche per effetto di un uso sistematizzato di test strutturati di valutazione del profitto utili a comparazione nazionali e internazionali che hanno un impatto sui sistemi scolastici e sulle scelte politiche ad essi sottese, si discute criticamente dei paradossi della valutazione dell'apprendimento fondati sul mito dell'oggettività.

Mentre Angélique del Rey parla di "tirannia della valutazione" e invita a riflettere, in modo epistemologicamente avvertito, circa ciò che sta "dietro l'oggettività" delle statistiche" per proporre una "riterritorializzazione" della valutazione (Del Rey, 2018, p. 70; pp. 163 e sgg.), Bénédicte Vidailletne discute in quanto strumento di potere e di controllo sociale fondato su processi di interiorizzazione (Vidaillet, 2018). L'analisi foucaultiana dei dispositivi di disciplinamento si coniuga dunque, nel dibattito attuale, con la riflessione sul concetto di meritocrazia, anche alla luce della nota distopia di Michael Young, edita nel 1958 (Brigati, 2015), nello stesso anno in cui Aldo Visalberghi pubblicava *Esperienza e valutazione*.

Angélique Del Rey ribadisce che "non esiste una valutazione 'oggettiva' ..." (Del Rey, 2018, p. 73), invitandoci a riflettere, ancora una volta, sul fatto che non c'è neutralità nella valutazione in educazione (Ferrari, Morandi, Falanga, 2018). L'analisi del mito dell'oggettività nella valutazione, al quale si fa appello più che mai nella nostra società incerta che obbedisce alla logica del profitto, si rende necessaria dati i processi di interiorizzazione del senso di sé connessi a tali esperienze. Si tratta insomma di problemi relativi all'atteggiamento culturale che incide sul modo in cui si costruisce l'opinione corrente e il consenso sociale oltre che il senso di sé in una rete di relazioni.

Si pensi alla valutazione della professionalità, del profitto, dell'apprendimento, ma anche ai problemi che si riscontrano quando gli aspetti della valutazione educativa riferiti a singole persone (insegnanti, dirigenti ad esempio) sono connessi alla

premierità dei singoli o delle istituzioni nel loro complesso (nel caso dei risultati degli studenti, ad esempio)¹. Tutto ciò ha un impatto sul panorama interiore dei singoli e dei gruppi ai quali appartengono, sui loro processi identitari.

La valutazione, infatti, lo ricorda, tra gli altri, Scriven, consiste proprio nell'assegnare un giudizio di valore a un fenomeno di una qualche entità. Già Wolf nel 1987, riprendendo la definizione di Beeby del 1977, sottolineava il problema ermeneutico che sta alla base di ogni operatività valutativa: i giudizi di valore orientano la costruzione del dato a partire dallo strumento utilizzato per produrlo e l'interpretazione conduce all'azione in processi difficilmente generalizzabili quando si ha a che fare con esperienze educative.

I fenomeni valutativi tanto quanto quelli pedagogici sono pervasivi e invadono tutti i momenti della nostra esistenza non solo perché connessi ai meccanismi attraverso i quali conosciamo e diamo un senso al mondo e alla nostra relazione con esso, ma anche perché la rivoluzione nelle tecnologie della comunicazione che stiamo vivendo ci proietta verso un orizzonte di continua visibilità, nella nostra società definita "dello spettacolo" tanto quanto "della valutazione"². Ma gli strumenti di valutazione, se usati in modo acritico, se orientati dal mito dell'oggettività, corrono il rischio di divenire prescrittivi e normativi, di indicare insomma ciò che sta al di qua e ciò che sta al di là di una linea di demarcazione, di una idea di norma e di normalità, mentre inducono a cercare il consenso, a raggiungere il traguardo socialmente accettabile piuttosto che a condividere il significato di un percorso che può anche rimettere in discussione lo strumento, i metodi e tutto il processo. E ciò nonostante l'invito ormai quarantennale del *Joint Committee on Standard for Educational Evaluation* (1981), più volte ribadito da Stufflebeam (1987, 2001), a condurre processi metavalutativi come imperativo sociale e politico oltre che deontologico per il valutatore esperto.

Di qui, a mio parere, la necessità, non più derogabile, di promuovere processi di riflessione e di valutazione concernenti i

¹ Per una recente discussione di tali problematiche cfr. la sezione monografica, a cura di A. Gaudio della rivista "Scholé", 1, 2020.

² Dahler-Larsen, 2015.

problemi della *educational evaluation*, al fine di muovere verso la costruzione di competenze a carattere deliberativo e democratico fondate sulla partecipazione, la condivisione e il libero confronto.

Bibliografia di riferimento

- Becchi, E. (1997). *Sperimentare nella scuola. Storia, problemi e prospettive*, Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2000). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli, A., Ferrari, M. (a cura di) (2004). *Verso un modello di valutazione formativa. Ragioni, strumenti e percorsi*. Azzano S. Paolo: Junior.
- Brigati, R. (2015). *Il giusto a chi va. Filosofia del merito e della meritocrazia*. Bologna: il Mulino.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, trad. it. 1997 (qui 2001). Milano: Feltrinelli.
- Castoldi, M., Scalcione, V.N. (2019). *Competenze di cittadinanza e valutazione del contesto educativo. Metodologie e tecniche didattiche generali*. Roma: Anicia.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris: Belin.
- Dahler-Larsen, P. (2015). The Evaluation Society: Critique, Contestability and Skepticism. *Spaziofilosofico*, pp. 21-36.
- Darder, P., López, J.A. (1989). *QUAFES. Questionario per l'analisi del funzionamento educativo della scuola*, adattamento italiano di M. Ferrari. Milano: FrancoAngeli, 1998.
- Darder, P. Mestres, J. (a cura di) (1994). *ASEI. Autovalutazione dei servizi educativi per l'infanzia*. Adattamento italiano di M.P. Gusmini. Milano: FrancoAngeli, 2000.
- Dell'Anna, S. (2021). *Modelli di valutazione di un sistema scolastico inclusivo. Prospettive di dialogo tra implementazione, ricerca e (auto)miglioramento*. Milano: FrancoAngeli.
- Del Rey, A. (2013). *La tirannia della valutazione*. Trad. it. 2018. Milano: Eléuthera.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (eds.) (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks [etc.], Sage.
- Dewey, J. (1939). *Teoria della valutazione*. Trad. it. 1963. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, M. (2003). (a cura di). *Insegnare riflettendo. Proposte pedagogiche per i docenti della secondaria*, Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M. (2018). *Il concetto. Idee di valutazione, di scuola, di società*, in Ferrari M., Morandi, M., Falanga, M., *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*, Brescia: ELS La Scuola, pp. 11-72.

- Ferrari, M., Ledda, F. (2012). *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferrari, M., Morandi, M., Falanga, M. (2018). *Valutazione scolastica. Il concetto, la storia, la norma*. Brescia: ELS La Scuola.
- Gaudio, A. (a cura di). (2020). *La valutazione. Rassegne critiche*. Scholé, 58, 1.
- Ginzburg, C. (1979). *Spie. Radici di un paradigma indiziario*. In A. Gargan, *Crisi della ragione*. Torino: Einaudi, pp. 56-106.
- Guba, E.G, Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park [etc.]: Sage.
- Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). *Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials*. New York [etc.]: McGraw-Hill.
- Lumbelli, L. (1984, qui 1986). *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in E. Becchi, B. Vertecchi, a cura di, *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp.101-133). Milano: FrancoAngeli.
- Scheerens, J., Mosca, S., Bolletta, R. (a cura di) (2011). *Valutare per gestire la scuola. Governance, Leadership e qualità educativa*. Milano- Torino: Bruno Mondadori-Pearson Italia.
- Scriven, M. (2000). *La valutazione: una nuova scienza*. In A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di). *Manuale di valutazione del contesto educativo: teorie, modelli, studi per la rilevazione della qualità della scuola* (pp.27-41). Milano: FrancoAngeli.
- Stame, N. (a cura di) (2007). *Classici della Valutazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Stufflebeam, D.L. (1987). *Professional Standards for Assuring the Quality of Educational Program and Personnel Evaluations*. In R.M. Wolf, ed., *Educational Evaluation: The State of the Field*. *International Journal of Educational Research*, 11, 1, pp.125-143.
- Stufflebeam, D.L. (2001). *The Metaevaluation Imperative*. *American Journal of Evaluation*, 22, 2, pp.183-209.
- Wolf, R.M. (1987). *The Nature of Educational Evaluation*, in Id., ed., *Educational Evaluation: the State of the Field*. *International Journal of Educational Research*, 11, 1, pp. 7-19.
- Vidaillet, B. (2018). *Valutatemi! il fascino discreto della meritocrazia*. Trad. it. Aprilia: Novalogos.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1958). *Esperienza e valutazione*. Torino, Taylor-2a ed. Firenze: La Nuova Italia, 1966-1967.
- Young, M. (1958). *L'avvento della meritocrazia. 1870-2033*. Trad. it. 1962. Milano: Edizioni di Comunità,.

La ricerca sperimentale, dove qualitativo e quantitativo si incontrano, *Francesca Gattullo, Insegnante*

Nessuna proposizione scientifica che registri i procedimenti e i risultati dell'indagine, dell'osservazione e dell'esperimento è completa, se processi e risultati non siano enunciati in forma numerica.

L'oggetto scientifico (di indagine) per eccellenza è una correlazione o corrispondenza funzionale di variazioni. Non c'è modo alcuno di determinare la presenza o l'assenza di tali correlazioni all'infuori di misurazioni i cui risultati vengano enunciati numericamente.

Né la "qualità" né la "quantità" possono esistere a prescindere dalla comparazione-contrasto (...) ciò che importa qui è che ogni comparazione ha la natura della misurazione (Dewey 1949, pp. 253-255).

Nel corso dei cicli del dottorato consortile in Pedagogia Sperimentale, Aldo Visalberghi ha trasmesso a noi studenti del dottorato il rigore e la riflessività necessarie al metodo sperimentale. Insieme a Lucia Lumbelli, egli fu, per mia grande fortuna, tutor del mio dottorato, riguardante la ricerca sperimentale sulla relazione fra gli approcci didattico-comunicativi all'insegnamento della lingua inglese nella scuola primaria, da una parte, e gli esiti della comprensione dell'ascolto da parte degli alunni, dall'altra (Gattullo 1998).

Sono ad entrambi debitrice per la richiesta assidua di attenzione nell'operationalizzazione delle variabili, sotto forma di domande del questionario che andavo costruendo³ e dello strumento di analisi della sequenza correttiva in via di elaborazione⁴, nella raccolta dei dati e nella loro sistematizzazione. L'individuazione dell'"unità di analisi", alla base dei miei strumenti di ricerca, era di fondamentale importanza per l'esito dell'indagine. In sintesi, Lumbelli e Visalberghi mi fecero capire che l'informazione necessaria all'indagine scientifica «(r)ichiede un giudizio atto a decidere quali interrogativi debbano essere posti (...), quali i migliori metodi d'osservazione, esperimento e interpretazione concettuale.» (Dewey 1949, p. 216).

³ Questionario basato sul modello COLT, in Spada e Froelich 1995.

⁴ Basato sul modello di Lyster e Ranta, 1997.

Il processo di scoperta, che accompagna sempre la ricerca, fu, per me, esaltante: vedere comparire relazioni significative, nel confronto fra le variabili misurate, si concretizzava in una vera e propria epifania.

Soprattutto ciò accadeva nella parte della raccolta dei dati delle interazioni fra docenti e alunni, grazie allo strumento di analisi della conversazione per la sequenza correttiva durante il processo di apprendimento/insegnamento della lingua inglese, citato prima. Compiere l'analisi delle sequenze, attraverso lo strumento appositamente costruito, fu come osservare al microscopio il discorso docente/alunni, nel suo svolgersi in classe. Il risultato di tale analisi furono dati qualitativi, la classificazione delle sequenze, poi elaborati in modo quantitativo, attraverso statistiche non parametriche.

Il processo di apprendimento/ insegnamento si svolgeva quindi sotto gli occhi dell'osservatore, in un contesto di "microsociologia dell'interazione" (Torrance e Pryor, 1998).

La contrapposizione fra quantitativo e qualitativo fu nella mia ricerca "risolta" nelle diverse fasi dell'indagine. La scelta qualitativa delle variabili e la definizione delle ipotesi venivano poi seguite da definizioni quantitative di parametri e orientamenti. Ogni variabile qualitativa doveva essere operazionalizzata e poi misurata e ogni risultato quantitativo era successivamente interpretato alla luce del quadro contestuale, per trarne conclusioni di tipo qualitativo (Vannini, 2009, pp. 12-13).

La peculiarità e la necessità del metodo di indagine scientifico, anche di tipo osservativo-sistematico, mi risultarono chiare, soprattutto dopo che la mia ipotesi non venne corroborata dai risultati, per essere addirittura ribaltata: emerse, infatti, sulla base dei dati raccolti, che l'approccio "accentratore", caratterizzato da un maggior controllo da parte dell'insegnante nella conduzione del processo didattico, era quello che attivava l'attenzione dei discenti, attraverso la negoziazione della forma linguistica (in particolare nell'autocorrezione). A sua volta, tale processo poteva avere anche risultati positivi sullo sviluppo delle abilità di ascolto degli alunni e quindi sulle abilità di comprensione orali (Gattullo, 1998, pp. 288-289).

Possiamo dire che, in generale, la ricerca sperimentale mette dunque in gioco il ricercatore, il quale deve trovarsi sempre pronto a rivedere le proprie ipotesi, quando falsificate, come risultato del processo di indagine messo in atto.

Tornando al mio lavoro di dottorato, la ricerca, inoltre, non aveva solo portato a risultati inattesi, ma aveva anche aperto la strada a nuove ipotesi e a nuovi percorsi di ricerca:

la negoziazione della forma opera come condizione determinante per un migliore sviluppo di abilità di comprensione orale della lingua inglese. Future ricerche potranno verificare tale ipotesi, attraverso disegni che mettano specificamente in relazione il trattamento degli errori, l'attenzione e le abilità di comprensione (ivi pp. 290-91).

Pochi anni dopo la conclusione del dottorato, entrai nel mondo della scuola primaria, come docente specialista prima, di classe, poi.

La complessità del mondo della scuola, nella sua realtà sfaccettata e inafferrabile, mi sovrastarono nel giro di pochi anni.

Fui come costretta a prendere le distanze dalla ricerca e dalla sperimentazione, fino alla deriva di un atteggiamento quasi scettico, a cui mi portava il vissuto quotidiano nella sua difficoltà di ordine e nella sua assenza di sistematicità. Fui come risucchiata dal "qui ed ora", senza essere in grado di uscire dal "dubbio o dallo stato di incertezza e indeterminazione" da cui invece si può venir fuori, grazie ad un atteggiamento di indagine e ricerca (Visalberghi, 1973, p. XXII).

Sappiamo bene infatti che in realtà i problemi di ricerca non sono così facilmente circoscrivibili, i loro confini sfumano continuamente e si mescolano ad altre problematiche e le nuove ipotesi di soluzione che ne scaturiscono andranno solamente (ma è già moltissimo) a costituire un nuovo passo in avanti verso l'apertura di nuove problematiche e di nuove ipotesi risolutive.

Come procedere dunque operativamente per precisare via via le confuse questioni iniziali fino ad arrivare ad alcuni interrogativi principali e alle prime previsioni che potranno guidare le direzioni di sviluppo della ricerca? (Vannini, 2009)

Negli ultimi anni ho rivalutato la necessità di un incontro, che, secondo me, purtroppo è molto raro, fra noi insegnanti e il mondo della ricerca empirico-sperimentale. È mia opinione che ci sia necessità di fare entrare nella formazione continua dei docenti non solo gli aspetti disciplinari, o quelli della didattica digitale, della pedagogia speciale e della valutazione (anche alla luce delle novità introdotte dal Ministero nell'ultimo anno), ma anche gli aspetti che riguardano il processo di insegnamento/apprendimento come oggetto di osservazione sistematica. Inoltre, come in un circolo virtuoso, come i risultati di tali osservazioni possano contribuire alla formazione stessa degli insegnanti deve diventare oggetto di tale formazione.

Infine, come tutor di tirocinio presso il corso di laurea magistrale di scienze della formazione primaria, ritengo che gli strumenti di osservazione debbano essere utilizzati dagli studenti con una grande consapevolezza, riguardo alla raccolta dei dati, all'unità di analisi e all'uso dei risultati ottenuti. Uno degli obiettivi del tirocinio deve essere anche l'acquisizione di una capacità di distacco nell'osservazione, capacità importantissima quando si diventa docenti in classe.

Voglio concludere questo mio breve contributo con due citazioni:

La scomposizione del fenomeno in variabili, per quanto corrisponda ad un atteggiamento riduzionistico, può aiutare ad astrarsi – in specifiche fasi della ricerca – rispetto al coinvolgimento con il problema concreto, in modo tale da focalizzare meglio l'attenzione sulle influenze e gli effetti specifici che alcune pratiche didattiche possono avere sui risultati di apprendimento degli studenti.

Ciò può essere particolarmente utile nei contesti di formazione degli insegnanti, e non significa rinunciare alla complessità dei fenomeni concreti, bensì solo utilizzare la metodologia e le procedure della ricerca quantitativa per cautelarsi rispetto alla propria soggettività (Ibid.).

Bibliografia di riferimento

- Dewey, J. (1949, 1973). *Logica: teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi (2voll.).
Tr. it. *Logic: the theory of inquiry*. 1939. New York.
- Gattullo, F. (1998). *Approcci all'insegnamento della lingua straniera ed acquisizione di abilità di comprensione dell'ascolto a livello elementare*, Tutori: Lucia Lumbelli, Aldo Visalberghi, Roma: Università "La Sapienza".
- Lyster, R. e Ranta, L. (1997). Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19.
- Lumbelli, L. (2006). Costruzione dell'ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale, in Bondioli A. (a cura di). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: Angeli.
- Spada, N., Froelich, M. (1995). *COLT Observation scheme*. Sydney, NCELTR.
- Torrance, H., Pryor, J. (1998). *Investigating Formative Assessment: Teaching, Learning and Assessment in the Classroom*. New York: McGraw-Hill Education.
- Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia - Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4.
- Visalberghi, A. (1972). Il filosofo dallo spirito scientifico. Introduzione. In Dewey, J. (1973). *Logica: teoria dell'indagine*, Torino: Einaudi (2voll.)

Panel III: La ricerca educativa su grandi campioni/Tecnologie e ricerca educativa

Introduzione al Panel III: La ricerca scientifica sui processi educativi fra metodo sperimentale e approccio clinico, *Emilio Lastrucci, UniBas, Università della Basilicata*

A partire dagli anni '80 gli specialisti del settore psico-pedagogico-didattico sono stati impegnati in un dibattito di natura epistemologica e metodologica estremamente vivace e serrato. Il perno problematico di tale confronto era rappresentato, com'è noto, dalla contrapposizione fra l'orientamento quantitativo e quello qualitativo della ricerca, orientamenti che si contendevano il primato metodologico della migliore fondatezza scientifica, in ragione della capacità di produrre risultati di maggiore oggettività, valore conoscitivo, esaustività ed utilità.

Tale dibattito registrò anche in Italia notevole intensità, soprattutto nei contesti della ricerca maggiormente collegati all'iniziativa scientifica che trovava fermento sull'orizzonte internazionale. Fra questi ultimi contesti vi è sicuramente il Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale dell'Università "La Sapienza", fondato e diretto da Aldo Visalberghi, nel cui seno si sviluppavano ricerche collegate - anche in virtù della collaborazione con il Centro Europeo dell'Educazione di Frascati - alle grandi survey internazionali promosse dall'IEA e dall'OCSE. Visalberghi aveva infatti conferito al Dottorato una struttura a "doppio binario", cioè un'articolazione in due indirizzi, uno

destinato ad indagini rigorose mirate all'approfondimento di problemi e in contesti più delimitati e l'altro alle rilevazioni su grandi campioni. Quantunque Visalberghi fosse, com'è ben noto, più incline per vocazione alla ricerca di ordine quantitativo, tale scelta testimonia come egli intendesse, sin dall'origine, riconoscere diritto di cittadinanza con pari dignità a entrambi gli orientamenti concorrenti nell'ambito di quella scuola nella quale erano destinate a formarsi le future generazioni di ricercatori in campo educativo di più solida costituzione scientifica.

Gli incontri tenuti nella sede del dottorato costituirono, fin dai primissimi cicli (chi scrive frequentò il terzo), una straordinaria palestra di formazione, frequentata da quegli studiosi all'insegna di dispute di altissimo tenore scientifico-metodologico sulla fondatezza e il rigore scientifico dei diversi progetti elaborati e realizzati da ciascun dottorando, attraverso, spesso, un impegnativo lavoro "di cesello" dell'impianto e di raffinamento graduale della focalizzazione sugli obiettivi. E tanto più quelle dispute si mostravano aspre e vigorose, quanto più l'ossatura scientifica dei giovani studiosi si irrobustiva e le loro competenze si facevano affinate.

Ma, in realtà, allorché i cicli di dottorato si susseguivano e i primi dottori di ricerca progredivano nel loro percorso di carriera, "saltando il fosso" e ritrovandosi tra i ranghi docenti, si perveniva a nuove sintesi, in qualche misura già contenute in germe nella lezione acquisita dai loro Maestri, e i tempi si rivelavano maturi per lo sviluppo di approcci innovatori, più complessi ed elaborati, fondati sull'integrazione dei due approcci piuttosto che sull'esclusiva adozione di un modello tutto concentrato in profondità, sull'analisi qualitativa di un aspetto specifico estremamente delimitato, ovvero, all'opposto, basato sull'esigenza di espandere l'ampiezza del campione mettere a punto strumenti capaci di raccogliere una messe abbondantissima di dati, magari senza avere, però, "distillato" a sufficienza le ipotesi che orientavano l'indagine.

Già il testo che in qualche modo rappresentava il "breviario" con il quale percorrevamo i sentieri dei nostri primi lavori di ricerca, ossia il volumetto in cui Campbell e Stanley (1963) presentavano riassuntivamente i modelli maggiormente utilizzati dai ricercatori in campo educativo, illustrava sedici disegni, dei quali solamente tre sperimentali a pieno titolo, laddove altri tre venivano dagli Autori definiti

“pre-sperimentali” e altri dieci “quasi-sperimentali”, testimoniando come anche molti tipi di disegno (generalmente ritenuti di natura “qualitativa”, come i *case-studies*) non squisitamente sperimentale fossero di fatto impiegati nell’indagine scientifica, anche in ambito educativo, e consentissero di generare risultati apprezzabili e utili al progresso della scienza.

Già dalle fasi più precoci del mio itinerario di studioso, cominciai a formarmi la convinzione che la strada maestra e più promettente per affrontare i problemi sui quali via via mi ero proposto di cimentarmi nel lavoro di indagine consistesse proprio nell’adozione di disegni complessi (volti all’investigazione di questioni di ampia portata e notevole complessità), capaci di generare ricadute significative sulla prassi, che prevedono più fasi e l’avvicinarsi di momenti di esplorazione in profondità e momenti di rilevazione di variabili su campioni estesi e rigorosamente probabilistici, attraverso l’applicazione di disegni completi (pre- e post- test su gruppi equivalenti, sperimentale e di controllo).

È stato soprattutto attraverso l’approfondimento di come la ricerca di fatto ed efficacemente progredisce in quel settore dell’indagine scientifica che presenta ricadute il cui rilievo risulta alla sensibilità comune di massimo valore, ossia quello bio-medico-sanitario, che mi si è reso sempre più evidente come l’indagine clinica (anzi, per usare la locuzione introdotta da Piaget, clinico-critica) e quella sperimentale (dicotomia che considero più chiara, corretta ed esplicativa di quella che contrappone l’indagine qualitativa a quella quantitativa) si integrino proficuamente e rivelino la loro inevitabile complementarità ai fini di una chiara comprensione dei fenomeni studiati e dell’orientamento di prassi efficaci fondate su evidenze.

La ricerca clinica, in virtù delle sue caratteristiche costitutive e delle potenzialità conoscitive delle metodologie e tecniche di cui tipicamente si avvale, permette senza dubbio di affrontare un’analisi in profondità di molti aspetti e momenti dei fenomeni educativi che sovente l’indagine sperimentale ha difficoltà ad “aggredire” e al confronto con i quali incontra ostacoli di vario ordine, che limitano la sua capacità di conseguire risultati in grado di fornire risposte chiare e complete agli interrogativi da cui si è preso le mosse.

Più specificamente l’esigenza di approfondire i problemi di volta in volta assunti quali oggetti di studio con approcci di carattere clinico

si manifesta in due momenti particolari del lavoro di ricerca.

Essa rivela anzitutto notevole utilità nella fase *esplorativa* di una ricerca, allorché si manifesta l'esigenza – specie nei disegni sperimentali di architettura più complessa – di definire con il massimo della chiarezza le ipotesi sperimentali, scegliere il disegno di ricerca più appropriato ed allestire gli strumenti necessari ad eseguire la misurazione delle variabili interessate. In altri termini, come ha evidenziato la stessa Lucia Lumbelli (1984), strenua sostenitrice dell'approccio clinico-critico, la ricerca clinica e l'analisi qualitativa intervengono in modo efficace anche nella fase di elaborazione del modello analitico-interpretativo sotteso alla ricerca empirico-sperimentale. Tanto per fornire un esempio, un'intervista strutturata o un questionario di tipo aperto possono rivestire estrema utilità ai fini di un'indagine preliminare finalizzata all'allestimento di uno strumento di rilevazione oggettiva a risposte chiuse. Tale tecnica può consentire, infatti, di effettuare una migliore validazione del costruito e del contenuto dello strumento oggettivo, in quanto risulterà naturalmente molto più valido (e presumibilmente anche più attendibile) uno strumento costruito sulla base di una conoscenza approfondita e completa dei possibili percorsi mentali e delle possibili "reazioni" dei soggetti, nonché maggiormente adattato alle forme di pensiero ed al linguaggio che i rispondenti spontaneamente esprimono, in rapporto ad uno strumento elaborato *a priori* dal ricercatore, in funzione dei suoi specifici obiettivi, che risulta ineludibilmente commisurato ai propri modelli di ragionamento ed interpretativi oppure a quelli che egli presume di riscontrare nei soggetti destinatari dell'indagine.

Il secondo momento in cui l'approccio clinico può assumere una valenza decisiva al fine di migliorare la qualità dei risultati dell'indagine e della loro interpretazione è costituito da tutte quelle situazioni nelle quali i risultati stessi forniscono indicazioni solo relativamente ai "prodotti" e la spiegazione dei "processi" che li hanno determinati può essere fornita esclusivamente sulla base di inferenze a partire dal prodotto stesso. Per mantenere lo stesso tipo di esempio fornito in precedenza, allorché i risultati di un test a risposte chiuse abbiano evidenziato alcune tendenze di risposta che non si accordano con altri risultati o appaiono contraddittorie, un colloquio o un'intervista mirati a investigare e portare in luce il processo mentale che ha condotto alla scelta di determinate alternative risulta senza

dubbio prezioso per arricchire, corroborare e rendere più certi e illuminanti i risultati della ricerca (Lastrucci, 2014).

Indubbiamente, l'integrazione di tecniche diverse ai fini di un medesimo lavoro di indagine comporta un investimento di energie e risorse notevolmente superiore a quello necessario a realizzare una ricerca concentrata in un unico momento di rilevazione. Per tale motivo diversi esperti di metodologia suggeriscono, quando non risulti possibile scandire l'indagine in più fasi, la costruzione di strumenti misti, per lo meno in fase di *try-out* dello strumento stesso, che comprendano domande a risposte sia chiuse sia aperte, in modo che le seconde siano finalizzate ad evidenziare i percorsi che conducono alla preferenza per determinate alternative delle prime, oppure a fornire informazioni significative non rilevate dalle domande chiuse e a suggerire di conseguenza integrazioni a queste ultime (cfr. in part. Bailey, 1978, p. 146 sgg. ed. it.; Schuman e Presser, 1979).

Chi scrive, peraltro, ha in realtà sostenuto, e ancor più praticato una ricerca in campo educativo che si fonda sull'integrazione di metodi, tecniche e strumentari di indagine non soltanto limitata all'applicazione sinergica di metodi quantitativi e qualitativi nell'indagine empirica, ma in forma ancora più estesa, ossia ampliandosi anche alla dimensione teoretica ed a quella storica. Ciò in quanto ritengo che un'indagine in campo educativo, come in altri ambiti delle scienze umane e sociali, possa produrre risultati maggiormente fondati e significativi allorché analizzi specifici problemi, specie se di elevata complessità, tramite un *approccio sistemico*, "aggredendo", per dir così, il problema in esame da più angolature e integrando perciò una considerazione sul piano teoretico-problematico con quella di ordine storico-critico e con quella empirico-sperimentale e quindi avvalendosi di linguaggi, categorie interpretative, strumentari concettuali e tecnici diversificati e propri di ambiti del sapere e settori della ricerca distinti ed anche distanti ed eterogenei.

Ora, questa impostazione, che in linea molto generale possiamo ricondurre a un atteggiamento epistemologico sostenuto da diverse correnti del pensiero epistemologico tardo-novecentesco, ed in particolare da parte di quella corrente di idee sviluppata da un gruppo di eminenti studiosi italiani, di composita estrazione disciplinare, auto-identificantesi (anche se, per dichiarazione dei suoi stessi fondatori, in via provvisoria) come *pensiero debole*, comporta quale primo impor-

tante corollario il principio secondo cui non esistono metodi d'indagine assolutamente validi e che producono conoscenza vera ed altri che non la producono: tutti i metodi elaborati all'interno di una determinata comunità di studiosi e progressivamente perfezionati e raffinati attraverso una tradizione di ricerca consolidata all'interno di questa, in linea di principio, possono risultare utili al fine di apportare un contributo alla conoscenza di particolari oggetti d'indagine, arricchendo e migliorando la conoscenza che abbiamo di essi.

Il secondo corollario, che discende direttamente dal precedente, consiste nel fatto che la conoscenza di un certo oggetto di indagine tenderà a risultare più estesa e tendenzialmente completa, soddisfacendo così più pienamente il nostro bisogno di conoscenza, nella misura in cui saremo in grado di avvalerci del contributo di una più ampia varietà di approcci, illuminando l'oggetto stesso, per dir così, da più angolature e attraverso una pluralità di strumenti di analisi. In accordo con tale visione, l'eterogeneità dei metodi nella ricerca scientifica rappresenta senz'altro un valore: proprio nella ricchezza e varietà delle forme della razionalità storicamente affermatesi e consolidate risiede, infatti, uno dei fattori propulsivi determinanti della crescita della conoscenza scientifica.

Bibliografia di riferimento

- Bailey, K.D. (1978). *Methods of Social Research*, New York: The Free Press. Tr. it. 1985. *Metodi della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di) (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Angeli.
- Campbell, D.T., Stanley, J.C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Boston: Houghton Mifflin Company, reprinted from N.L. Gage (edit.). *Handbook of Research on Teaching*, ivi, 1966.
- Lastrucci, E. (2014). *La ricerca scientifica in campo educativo*. Roma: Anicia.
- Lastrucci, E. (2019). *Il programma RC/RT: approfondimenti qualitativi nel campione lucano*, in Calvani A, Cajola L. (2019). *Strategie efficaci per la comprensione del testo* (pp. 377-392). Firenze: SAPIE scientifica.
- Lumbelli, L. (1984). *Qualità e quantità nella ricerca empirica in pedagogia*, in Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di) (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa* (pp. 101-133). Milano: Angeli.
- Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: Il Mulino.

- Schuman, H., Presser, S. (1979). The Open and Closed Question. *American Sociological Review*, XLIV (1979), pp. 692-712.
- Vattimo, G., Rovatti, P.A. (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.
- Visalberghi, A. (1955). *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Milano: Ed. Comunità.
- Visalberghi, A. (1986). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. V ediz. Accresciuta. 1978. Milano: Mondadori.

La ricerca educativa sull'uso delle tecnologie nella scuola. Il mio percorso dagli anni del dottorato ad oggi, Donatella Cesareni, Sapienza, Università di Roma

Fin dai primi anni dell'inserimento delle tecnologie digitali nelle scuole, la ricerca educativa ha cercato di valutarne le possibilità e i rischi in ambito educativo. Ma quali strumenti di rilevamento dei dati utilizzare? All'interno di quale framework teorico è necessario muoversi e quali modelli utilizzare?

La mia ricerca di dottorato risale agli anni '90, quando vivo era il dibattito sulle metodologie di ricerca più appropriate per indagare l'uso, allora iniziale, delle tecnologie digitali in educazione.

All'interno del collegio dei docenti si discuteva sulla necessità ed opportunità di utilizzare disegni di ricerca sperimentali, che ponessero in comparazione le stesse attività svolte con o senza il computer, per valutare l'apporto di tale dispositivo ai cambiamenti riscontrati nei termini di apprendimento e/o motivazione. Gavriel Salomon (1990) poneva allora le prime obiezioni rispetto alla possibilità di operare un reale confronto fra attività condotte con e senza dispositivi tecnologici. Così come non è possibile isolare il suono del flauto all'interno di una composizione orchestrale, non si può misurare il contributo del computer all'interno di un ambiente di apprendimento. Le tecnologie digitali forniscono un fondamentale contributo all'organizzazione di attività complesse, così come il flauto contribuisce all'armonia generale. L'interesse della ricerca educativa non deve quindi essere volto a cogliere e misurare la diversità fra uso e non uso del computer, ma ad analizzare come le tecnologie possano essere inserite nella scuola al servizio di un apprendimento attivo e collaborativo; come possano diventare uno degli elementi dell'organizzazione, quale contributo in più possano offrire all'allestimento di un ambien-

te di apprendimento significativo, che rende gli studenti attivi costruttori della propria conoscenza.

In quegli anni la ricerca educativa andava quindi esplorando i possibili usi delle tecnologie digitali per supportare attività complesse, dotate di significato per gli studenti, e che sostenessero un apprendimento attivo e collaborativo. Da qui i dibattiti sull'individuazione del framework teorico all'interno del quale proporre l'inserimento delle tecnologie nella scuola: non addestramento all'uso delle tecnologie, ma inserire i dispositivi digitali al servizio della didattica quotidiana, come strumenti propri del nostro tempo, in grado di sostenere le attività didattiche favorendo sia l'agentività degli studenti sia la collaborazione dentro e fuori le mura della classe.

Si andavano esplorando nei primi anni le potenzialità del computer al servizio di una didattica della lingua scritta ispirata all'educazione attiva e alla pedagogia di Freinet: dalla cassetta caratteri mobili all'uso del computer per scrivere e per creare artefatti come ad esempio il giornalino scolastico (Calvani, 1989; Degli Innocenti, Ferraris, 1988). Sono di quegli anni molte ricerche condotte in collaborazione con gli insegnanti che utilizzavano i nuovi media per introdurre innovazione nella scuola; ispirate alla Ricerca Azione, ma forse potremmo dire antesignane del nuovo modello della Ricerca Formazione (Asquini, 2018) rivolte in particolar modo a sollecitare la riflessione degli insegnanti sul proprio operato.

Con l'avvento di Internet le possibilità di estendere le relazioni e la collaborazione all'interno e all'esterno della scuola si sono fortemente ampliate, consentendo la creazione di network fra docenti e collaborazioni fra scuole a livello nazionale e internazionale¹.

Nascono progetti europei per lo sviluppo di piattaforme per il lavoro collaborativo a distanza, che aiutino a veicolare modelli di costruzione attiva e collaborativa di conoscenza. All'interno dei progetti CINet e Itcole si costruisce e sperimenta la piattaforma Synergiea, ispirata al Modello dell'Indagine Progressiva (Muukkonen, Hakkarainen, Lakkala, 1999).

La diffusione nazionale e internazionale di queste ricerche e sperimentazioni porta quindi a riflettere sulla possibilità che le tecnologie si pongano come un possibile motore di cambiamento nella scuola. Come ricordava spesso Lydia Tornatore, non esiste nessuna panacea in educazione, non esiste nulla che possa automaticamente

risolvere i problemi; non è quindi lo strumento di per sé che sollecita il cambiamento, ma l'uso che se ne fa all'interno di nuovi metodi. Per sfruttare a pieno le possibilità offerte dalle tecnologie digitali è necessario cambiare l'approccio all'insegnamento e all'apprendimento fondandosi su solidi modelli teorici che promuovano agency e collaborazione.

Dal primo decennio del 2000 in poi le mie ricerche si sono inserite all'interno di due principali modelli teorici di stampo socio costruttivista: il Knowledge Building di Scardamalia e Bereiter (1994) e, più recentemente, l'Approccio Trialogico all'Apprendimento (Hakkarainen e Paavola, 2009; Cesareni, Sansone e Ligorio, 2018) ad esso ispirato. Il modello del Knowledge Building propone di trasformare le classi scolastiche o universitarie in comunità che costruiscono conoscenza, che partono da problemi autentici, sfruttando la diversità delle idee come risorsa per procedere alla progressiva creazione di teorie e punti di sintesi esplicativi del problema presentato. Ogni partecipante si assume la responsabilità verso la creazione collettiva di conoscenza (principio dell'attivazione epistemica), sia ricercando e utilizzando fonti autorevoli sia partecipando a interazioni discorsive volte a raffinare e trasformare la conoscenza stessa per farla progredire. Tali interazioni spesso si appoggiano alle tecnologie informatiche, sfruttando le possibilità offerte dai forum, anche attraverso software appositamente progettati, come ad esempio Knowledge Forum o Synergeia.

Partendo da questa idea di costruzione collaborativa di conoscenza, l'Approccio Trialogico all'Apprendimento propone di integrare i diversi modi in cui l'individuo apprende: l'apprendimento individuale (monologico) si pone come base, come punto di partenza per il successivo approfondimento dialogico, cioè per il confronto con l'altro, per poi dirigersi verso un terzo elemento (trialogico): la costruzione collaborativa di oggetti (concreti o cognitivi) che siano utili al di fuori della comunità stessa. Tutto questo attraverso la mediazione degli artefatti tecnologici di qualsiasi tipo, digitali o meno.

La creazione collaborativa nella scuola di oggetti significativi attraverso la mediazione delle tecnologie proprie del tempo non è una novità in campo educativo. Se ne possono trovare i principi ispiratori nella pedagogia di Dewey (1897, 1900); l'approccio trialogico ha il merito di definire con molto rigore la metodologia di attuazione, at-

traverso 6 principi che possono aiutare gli insegnanti e i docenti universitari a costruire una attività didattica ben strutturata e coesa.

L'approccio trialogico è stato sperimentato a livello di scuola secondaria e di corsi universitari. La sperimentazione di didattiche blended in ambito universitario ispirate all'approccio trialogico è stato negli ultimi anni il mio principale interesse di ricerca, analizzando in particolare il contributo peculiare di specifiche tecniche quali l'assunzione di ruolo (Cesareni, Cacciamani e Fujita, 2016) e il feedback fra pari (Cesareni e Sansone, 2019).

Tutto ciò inserito di una cornice teorica che considera le tecnologie come mezzo per ampliare le possibilità di scambio, di ricerca, di costruzione di artefatti all'interno di una comunità che costruisce conoscenza.

Bibliografia di riferimento

- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione: temi, esperienze, prospettive*. Milano: Franco Angeli
- Calvani, A. (1989). *Didattica della scrittura con il word Processor: aspetti teorici e applicativi*. In AA.VV., *Scuola, Computer, Linguaggio*. Torino: Loescher.
- Cesareni, D., Cacciamani, S., & Fujita, (2016). Role taking and knowledge building in a blended university course. *International, Journal of Computer Supported Collaborative Learning*, 11(1), pp. 9-39.
- Cesareni, D., Sansone, N. (2019). Il peer-feedback collaborativo per il miglioramento continuo dei prodotti. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, XII, pp. 139-156.
- Cesareni, D., Ligorio, M.B., Sansone, N. (2018). *Fare e collaborare: l'Approccio Trialogico all'Apprendimento*. Milano: Franco Angeli.
- Degl'Innocenti, R., Ferraris, M. (1988). *Il computer nell'ora di italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Dewey, J. (1897). My Pedagogical creed. *The School Journal*, LIV (3) (Trad. It. *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1987).
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press. (Trad.it. *Scuola e Società*, Firenze: La Nuova Scuola Editrice, 1969).
- Hakkarainen, K., & Paavola, S. (2009). Toward a trialogical approach to learning. Transformation of Knowledge through classroom interaction. In B. Schwarz, T. Dreyfus, & R. Hershkowitz (Eds.). *Transformation of knowledge through classroom interaction* (pp. 65-80). Routledge.
- Muukkonen, L., Hakkarainen, K., & Lakkala, M. (1999). Collaborative technology for facilitating progressive inquiry: Future learning environment tools. In C. Hooley & J. Roschelle (Eds.). *The proceedings of the CSCL '99*

conference, December 12-15, 1999, Palo Alto, pp. 406-415. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates.

Salomon, G. (1990). Studying the flute and the orchestra: controlled vs. classroom research on computers. *International Journal of Educational Research*, 14(6), 521-531.

Scardamalia, M., & Bereiter, K. (1994). Computer support for knowledge building communities. *The journal of the learning sciences*, 3(3), 265-283.

Visalberghi e le ricadute politiche e didattiche delle indagini internazionali, Giorgio Asquini, Sapienza, Università di Roma

Ho avuto la fortuna di conoscere personalmente Aldo Visalberghi sul campo, ben prima di aver frequentato il XVIII ciclo del Dottorato di ricerca, in particolare nel contesto dell'indagine IEA *Written Composition*, agli inizi degli anni Ottanta (CEDE, 1988). Ero coinvolto in qualità di insegnante, poiché nella fase del Try out avevo somministrato ai miei studenti le prove dell'indagine, traendone anche una serie di esempi utilizzati nella successiva fase di valutazione delle prove scritte (Asquini, 1995). Conoscevo già Visalberghi come pedagogo per il contributo dato ai Nuovi programmi della scuola media del 1979 (Visalberghi et alii, 1979), testo sul quale mi ero preparato per i concorsi dell'insegnamento, ma di lui avevo letto anche *Pedagogia e scienze dell'educazione*, e mi aveva incuriosito l'appendice 2: *Valutazione generale dei risultati IEA in Italia e ricerche connesse* (Visalberghi 1978, pp. 322-345). Si trattava della trascrizione del suo intervento al *Simposio internazionale sui risultati IEA, il mastery learning e le loro implicazioni per la politica e la pratica educativa*, che si era svolto nel Marzo 1977 presso il CEDE (Centro Europeo Dell'Educazione) di Frascati, vale a dire il centro, da lui presieduto, che curava già da allora la realizzazione in Italia delle indagini internazionali. In realtà il suo intervento era stato già pubblicato negli *Annali della Pubblica Istruzione*, la cui diffusione però era limitata al contesto ministeriale e poco oltre, ma per poter arrivare al grande pubblico serviva un editore, e una collana, decisamente più popolare, e in quegli anni gli Oscar Mondadori erano sicuramente il massimo della popolarità e reperibilità nelle librerie, e questa testimonianza come Visalberghi ritenesse importante far conoscere le indagini comparative internazionali non solo ai decisori politici, ma anche ai portatori di interesse della scuola. Perché questa

scelta? Per capirlo è bene rileggere alcune parti di quell'intervento, partendo dall'inizio.

È stato giustamente detto che le rilevazioni internazionali IEA non devono venir "vissute" come Olimpiadi del sapere, sia pure del solo sapere scolastico. Il loro interesse preminente sta nella grande quantità di variabili raccolte su notevoli campioni rappresentativi di allievi a vari livelli di età o scolarizzazione, e quindi sulla possibilità di studiarne le intercorrelazioni sia su scala internazionale, sia per singoli paesi ed anche per fasce e regioni degli stessi, in modo da poter formulare ipotesi empiricamente fondate circa l'influenza di vari fattori (economici, culturali, organizzativi, didattici) sul profitto scolastico e sugli atteggiamenti culturali. (Visalberghi 1978, p. 322).

Poche righe che sintetizzano benissimo il valore delle indagini comparative su grandi campioni, premettendo come non devono essere interpretate. La qualità dei dati di tali indagini permette di fondare percorsi di ricerca e riflessione in campo educativo, con lo scopo di migliorare gli interventi non solo di tipo didattico-pedagogico, ma coprendo l'intero cerchio delle Scienze dell'educazione, oggetto proprio dell'Oscar Mondadori. Ben presente a Visalberghi però erano anche i problemi di interpretazione ed uso dei risultati di tali indagini per il miglioramento del sistema di istruzione, soprattutto per una scarsa sensibilità dei decisori politici sul tema dei dati e delle evidenze per orientare gli interventi. Nello stesso intervento, infatti, si sottolineano i problemi evidenziati e la mancata ricerca di soluzioni:

1) Un progressivo deterioramento relativo del nostro prodotto scolastico via via che si avanza con la scolarità, 2) una particolare flessione nella preparazione scientifica a livello di licenza media e soprattutto di maturità, e infine 3) un abbassamento pauroso delle medie via via che si procede dal nord al sud del paese. [...] Ma purtroppo la consapevolezza dei nostri mali non pare generi la volontà di rimediarevi ... (Visalberghi, 1978, pp. 322-3).

Lo sconforto di allora è rimasto pressoché tale negli ultimi decenni, in cui il susseguirsi delle indagini IEA, affiancate dalle indagini OCSE, hanno regolarmente confermato i tre problemi evidenziati da Visalberghi, che risultano addirittura ampliati, segno che sono mancati efficaci interventi mirati alla loro risoluzione. La combinazione dei recenti dati IEA e OCSE conferma il peggioramento dei risultati man mano che l'età degli studenti cresce (Mullis et alii 2020; OECD 2019),

a cui si aggiunge l'ulteriore peggioramento per la popolazione adulta. Il risultato di PISA 2018 per l'ambito di Scienze risulta essere il peggiore rispetto a Matematica e Lettura, con oltre il 25% di analfabeti scientifici, e anche i dati IEA Advanced (Mullis et alii 2016) sulle scienze mostrano gravi carenze per quelli che dovrebbero essere i nostri diciottenni migliori, quelli del liceo scientifico. Le differenze territoriali permangono in tutte le rilevazioni a partire dagli ultimi anni del ciclo primario, confermate anche dai dati Invalsi nazionali, e in più sono state stimate anche le differenze interne per indirizzi scolastici, che risultano ancora più gravi rispetto a quelle territoriali. Insomma, abbiamo a disposizione montagne di dati comparativi, problemi stradocumentati, ma non riusciamo, come paese, a costruire strategie efficaci di intervento.

Un aspetto da non trascurare è anche quello dell'impatto che le indagini su grandi campioni possono avere sulla didattica, sia per quanto riguarda le tematiche di indagini proposte, sia per gli strumenti utilizzati. Anche questa è stata una felice intuizione di Visalberghi (condivisa con Maria Corda Costa), quando decise di pubblicare *Misurare e valutare le competenze linguistiche* nel 1995. Si può notare l'uso del termine "Competenze", per niente scontato in quegli anni, e il sottotitolo: "Guida scientifico-pratica per gli insegnanti", che chiarisce in modo lampante scopo e destinatario della pubblicazione, ma è la quarta di copertina che definisce l'origine: *La guida è fondata sulle metodologie di valutazione utilizzate in rilevazioni internazionali molto estese, curate dall'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) negli ultimi anni. Non vengono proposte solo procedure atte a misurare le abilità linguistiche, ma si suggeriscono anche i modi per costruire un giudizio complessivo che interpreti e unifichi il complesso delle misurazioni effettuate e orienti conseguentemente l'azione didattica* (Corda Costa & Visalberghi, 1995, IV copertina). Le indagini richiamate sono proprio *Written Composition* e *Reading Literacy Study*, ed è evidente l'intenzione di rendere concrete, nella pratica didattica, metodologie e strumenti propri di queste indagini. Nell'introduzione si forniscono anche indicazioni per adattare le prove utilizzate nelle indagini a classi diverse da quelle oggetto di indagine, nonché il collegamento con altre modalità di verifica già utilizzate nelle scuole: *Tuttavia va detto che le tecniche di accertamento oggettivo e relativamente rapido dei livelli di competenza raggiunti attraverso processi di maturazione*

di larga autonomia e respiro, sono molto affini a quelle impiegate in sede di «valutazione formativa» all'interno e alla fine di «unità didattiche» volte a promuovere e consolidare le più indispensabili abilità di base (Corda Costa & Visalberghi, 1995, p. XIV).

Quella pubblicazione ebbe un piccolo ma importante impatto sulle iniziative di formazione degli insegnanti dell'epoca, contribuendo a richiamare attenzione su prove oggettive, modalità di correzione delle prove scritte, valutazione delle competenze, ma le successive indagini internazionali non generarono altrettanti collegamenti e stimoli, nonostante la presenza di strumenti interessanti. Tra questi vogliamo citare l'uso delle domande aperte, introdotto in modo massiccio dall'indagine OCSE-PISA. Intuendo le possibili critiche all'uso esclusivo di domande a risposta chiusa, l'OCSE decise di utilizzare, soprattutto per la rilevazione degli aspetti più raffinati della comprensione e dei livelli più alti di competenza in Lettura, domande a risposta aperta (OECD, 1999, p. 34). Nello strumento ricorsivo, utilizzato nei cicli in cui la lettura non è l'ambito principale, le domande aperte sono addirittura più della metà dello strumento (Asquini, 2016) e questo ha molto condizionato il nostro risultato in lettura, poiché se la prova PISA in lettura fosse composta solo da item a risposta chiusa i nostri studenti risulterebbero in piena media OCSE, mentre la pessima performance nelle domande aperte fa crollare il risultato nazionale, e questa evidenza è chiara praticamente in tutti i cicli di PISA, estendendosi anche a Matematica e Scienze (Asquini, 2017): perché non viene approfondita questa differenza di rendimento a seconda dello strumento e non si riflette sulla valenza valutativa delle domande a risposta aperta? Se si scende in dettaglio si scopre che uno dei motivi più evidenti è l'alto tasso di omissione di risposta, evidente segnale che nelle prove di verifica gli studenti si sono abituati a mettere crocette, quindi scegliere una risposta già fornita, ma molto meno a crearla dopo un ragionamento, che è la peculiarità specifica delle domande a risposta aperta. Certo, si tratta di domande più complicate e "lente" da trattare nella fase di correzione e attribuzione dei punteggi, ma hanno un potenziale informativo maggiore e complementare rispetto a scelte multiple e vero-falso, per cui dovrebbero entrare nell'armamentario valutativo degli insegnanti ed essere usate con maggiore frequenza, soprattutto per il valore formativo sotteso nel feedback fornibile agli studenti circa le loro risposte.

Sono ragionevolmente certo che Visalberghi concorderebbe: *È bene che essi [gli insegnanti] si rendano capaci di costruire da sé, collaborativamente, prove formative di rapido impiego, ma non per questo superficiali e nozionistiche* (Corda Costa & Visalberghi, 1995, p. XIV).

Bibliografia di riferimento

- Asquini G. (1995). Il metodo di valutazione; La formazione dei valutatori; Alcuni esempi per la valutazione dell'Impaginazione e della Calligrafia. In M. Corda Costa, A. Visalberghi (a cura di). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 49:66; pp. 81:85.
- Asquini G. (2016). Dalla valutazione di sistema alla classe. I risultati di PISA e l'uso di domande aperte per la valutazione. *Orientamenti pedagogici*, 63-2, 249-271.
- Asquini G. (2017). PISA 2015: la lenta evoluzione dei quindicenni italiani. In Notti A. (a cura di). *La funzione educativa della valutazione*. Lecce: Pensa Multimedia, pp. 385-404.
- CEDE (1988). IEA IPS. Indagine sulla produzione scritta. Italia. Ricerca Educativa, anno V numero 2/3, Aprile-settembre 1988. In Corda Costa M., Visalberghi, A. (1995) (a cura di). *Misurare e valutare le competenze linguistiche. Guida scientifico pratica per gli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mullis I.V.S, Martin M.O., Foy P., Kelly D.L, Fishbein B. (2020). *TIMMS 2019. International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Hooper, M. (2016). *TIMSS Advanced 2015 International Results in Advanced Mathematics and Physics*. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/advanced/>
- OECD (1999). *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*. Paris: OECD Publication.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Visalberghi, A. et alii (1979). *Scuola media e nuovi programmi*. Firenze: La Nuova Italia.

Le indagini su grandi numeri e lo smarrito senso della misura, *Cristiano Corsini, Università di Roma Tre*

1. Il senso della misura

Il contributo metterà a confronto il senso della misura proposto da Aldo Visalberghi in campo valutativo con le letture oggi predominanti dei dati forniti dalle indagini internazionali. Per senso della misura visalberghiano possiamo intendere la scelta di opporre a qualsiasi riduzionismo nella lettura dei dati una visione deweyana del rapporto tra idee ed evidenze empiriche. Secondo tale lettura, se da un lato i dati non hanno senso a meno di non essere inquadrati dalle idee, queste altro non sono che piani di operazione sulla realtà da valutare sulla base degli effetti prodotti. Questa prospettiva, che avrebbe influenzato le letture di Visalberghi delle indagini IEA (delle quali il pedagogo triestino fu, in Italia, tra i principali patrocinatori), era già matura nei lavori degli anni Cinquanta. Se è vero che Visalberghi si sofferma più approfonditamente sul rapporto tra dati (i “fatti del caso”) e ipotesi in *Esperienza e valutazione* (1958), in *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955) la sua posizione era già chiaramente esplicitata:

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 discrezione. Si potrebbero fare, è vero, sottili analisi circa l'origine classica dei due significati ed 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'attitudine a vedere un più ed 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 che la tendenza contemporanea a “misurare” tutto si accompagni spesso con atteggiamenti opposti? (Visalberghi, 1955, p. 11).

Come vedremo, la domanda finale, *Come si spiega allora che la tendenza contemporanea a “misurare” tutto si accompagni spesso con atteggiamenti opposti?* merita, a oltre sessant'anni di distanza, di essere riproposta proprio a partire dalla penuria di senso della misura che

caratterizza le letture egemoniche delle indagini internazionali in campo educativo.

2. Le indagini internazionali oggi tra letture imprudenti, comparatismo ingenuo e teodicea sociale

È innegabile che nell'ultimo quarto di secolo le indagini internazionali in campo educativo condotte da OCSE e IEA abbiano guadagnato un'eco immaginabile nei decenni precedenti. In particolare, le uscite dei rapporti OCSE-PISA e IEA-TIMSS, accompagnate dalla massiccia diffusione nei media di classifiche incentrate sui punteggi medi raggiunti dai campioni rappresentativi dei diversi paesi partecipanti, sono accolte come misura del capitale umano e, dunque, del grado di competitività economica della popolazione.

Nei diversi contesti emergono linee interpretative e scelte d'intervento che riflettono una ritrosia generalizzata ad assumere con cautela i risultati delle indagini.

In primo luogo, sulla base delle indagini internazionali si ragiona in modo decisamente imprudente in termini di trasferimento di prassi efficaci da un contesto all'altro (Auld, Morris, 2014). Per Cowen (2014), l'opinione pubblica e il dibattito politico riflettono una frenetica ricerca dell'elemento da importare, della *best practice* da traslare da un contesto all'altro. Questa convulsa e irriflessa lettura si accompagna a contraddittorie analisi di quel che funziona e quel che non funziona, nell'intento di fornire ricette pronte per i diversi sistemi. Secondo Cowen IEA e OCSE, sfruttando la popolarità assicurata loro dall'impiego di numeri e classifiche di lettura pressoché immediata, ripercorrono le orme di Marc-Antoine Jullien, che nel suo acerbo induttivismo nel 1817 auspicava l'avvento di metodi oggettivi, in grado di traslare prassi da un contesto all'altro. A difesa di Jullien, tuttavia, va rilevato non solo che il suo lavoro si collocava agli albori del moderno comparatismo, ma anche che esso era finalizzato a confrontare tra loro scuole di diversi cantoni svizzeri, non certo i sistemi educativi dei cinque continenti.

In secondo luogo, merita una riflessione la superficialità con cui IEA e OCSE danno per scontato che i risultati raccolti per mezzo di uno strumento come i test, frutto un'opera di traduzione, negoziazione e decontestualizzazione, sia valido per rilevare gli esiti di sistemi edu-

cativi assai diversi tra loro (Gaudio, 2020). La costruzione di una prova da somministrare in decine di paesi è opera complessa, frutto di mediazioni e contrattazioni e la lettura dei risultati non può non tenere conto di questo. Al contrario, nel momento in cui tali risultati, costituendo un *benchmark* politico, vengono introiettati come fini, si verifica una pericolosa imposizione dall'alto e dall'esterno di obiettivi. Se, dal punto di vista politico, si riafferma una nuova forma di colonialismo educativo (Addey, 2020), dal punto di vista didattico ne consegue che le competenze vengono ridotte a una serie raccogliatrice delle abilità e delle conoscenze che possono essere misurate dai test.

Una scelta che tradisce il senso della misura inizialmente richiamato se si considera che, come anticipato da Visalberghi nel 1955, in campo educativo la misurazione e la valutazione funzionano se sono concepiti come mezzi di regolazione di insegnamento e apprendimento, non fini da perseguire. Lo stesso Visalberghi (1977), commentando i dati della prima ricerca IEA, biasima l'assunzione di tali esiti come obiettivi educativi, criticando apertamente l'idea che le indagini internazionali potessero essere vissute come "Olimpiadi del sapere" (fatto poi puntualmente verificatosi). La critica visalberghiana, va ricordato, traspone a livello internazionale gli assunti e i valori che portava in aula come insegnante ed educatore. Gli stessi che, da giovane professore, lo avevano già spinto a contestare in classe il feticismo del voto (1955).

Conclusioni

L'impiego attuale delle indagini internazionali da parte della politica e dell'opinione pubblica non appare finalizzato all'assunzione di decisioni informate dall'evidenza ma, al contrario, all'impiego dei dati per legittimare determinate scelte politiche (Morris, 2017; Grey, Morris, 2018). In occidente, e l'Italia non fa eccezione, la politica di riduzione degli investimenti in campo educativo imposta dal *New Public Management* guida le analisi dei risultati, proponendo letture che riducono notevolmente il peso esercitato sul rendimento da variabili socio-economiche o dall'entità della spesa pubblica in istruzione. Così, particolare fortuna incontrano a noi le analisi di Hanushek e Woessmann (2015), che trattano l'istruzione alla stregua di variabile indipendente rispetto a fattori sociali ed economici, benché lavori

come quelli di Komatsu e Rappleye (2017) abbiano ampiamente evidenziato le incoerenze e le fallacie logiche e metodologiche di simili posizioni. Si afferma così una sorta di teodicea sociale che assolve il sistema socio-economico e addossa ogni responsabilità a insegnanti e scuole, il tutto sulla base di indagini prive di disegni sperimentali, osservazioni e descrizioni di quei processi spacciati come causa di risultati sbrigativamente concepiti come “effetto scuola”.

Nulla di più lontano alla circospezione che Visalberghi usa nella lettura dei dati. Quando confronta i risultati italiani con quelli svedesi (1977), il pedagogista triestino rileva come in Svezia esista una politica, “socioeconomica prima che scolastica”, volta a ridurre le disuguaglianze. D’altro canto, per Visalberghi (1989) i miglioramenti riscontrati tra la prima e la seconda indagine IEA possono essere accostati ma mai attribuiti a specifiche iniziative didattiche.

Non è impossibile che il senso della misura si sia smarrito col mutare del perché delle indagini. Le ricerche IEA nascono sul terreno comune della democratizzazione dell’istruzione secondaria: la *Six Subjects* è finalizzata a verificare la tenuta qualitativa di questa scelta politica. Mezzo secolo dopo, la finalità è quella di misurare il livello di competitività economica dei diversi paesi attraverso il capitale umano. Le analisi si adattano alle mutate esigenze.

Bibliografia di riferimento

- Addey, C. (2020). La global data infrastructure di PISA e la politica OCSE nascosta in piena vista: data infrastructure alternative per valutare la qualità dell’educazione. In Corsini, C., Pillera G.C., Tienken C., Tomarchio M. (2020). *Evaluating Educational Quality*. Milano: FrancoAngeli, pp. 29-37.
- Auld, E., Morris, P. (2014). Comparative education, the ‘New Paradigm’ and policy borrowing: constructing knowledge for educational reform. *Comparative Education*, 50:2, pp. 129-155.
- Corsini, C. (2018). Sull’utilità e il danno di ‘misurazione e valutazione’ in educazione. In Corsini, C. (a cura di). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura, pp. 13-28.
- Cowen, R. (2014). Ways of knowing, outcomes and ‘comparative education’: be careful what you pray for. *Comparative Education*, 50:3, pp. 282-301.
- Gaudio, A. (2020). La valutazione nel gioco degli specchi comparativi. *Scholè*, LVIII:1, pp. 11-26.
- Komatsu H. & Rappleye J. (2017). A new global policy regime founded on invalid statistics? Hanushek, Woessmann, PISA, and economic growth.

- Comparative Education*, 53:2, pp. 166-191.
- Losito, B. (2018). Indagini comparative e valutazione. Il contributo di Aldo Visalberghi. In C. Corsini (a cura di). *Rileggere Visalberghi*. Roma: Nuova Cultura, pp. 85-95
- Morris, P. (2016). *Education policy, cross-national tests of pupil achievement, and the pursuit of world-class schooling: A critical analysis*. London: UCL.
- Morris, P. (2017). "Policy Making and Political Pantomime: Education Policy Referencing Between England and HongKong" *Comparative Education*, 53:2, pp. 192-208.
- Morris, P., Grey, S. (2018). PISA: multiple 'truths' and mediated global governance. In *Comparative Education*, 54:2, pp. 109-131.
- Hanushek, E.A., Woessmann, L. (ed, 2015). *Universal Basic Skills: What Countries Stand to Gain*. Paris: OECD, pp. 9-14.
- Vertecchi, B. (2019). Il piano inclinato delle indagini comparative. *Tuttoscuola*, 594, settembre 2019, pp. 67-69.
- Visalberghi, A. (1955), *Misurazione e valutazione nel processo educativo*. Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Visalberghi, A. (1977). Rapporto generale sulle ricerche IEA e sui risultati connessi. Valutazione complessiva dei risultati. In *Misurazione del rendimento scolastico, Indagini IEA e situazione italiana. Quaderni degli annali della Pubblica Istruzione*, 5, pp. 125-150.
- Visalberghi, A. (1989). Le variabili centrali di un sistema nazionale di analisi del prodotto scolastico. *Scuola e Città*, XL, 9, pp. 407-409.

In ricordo di Aldo Visalberghi, Andrea Spila, Formatore e Traduttore, Alfabetà

Quando ricordiamo un maestro, ci viene naturale tornare con la memoria ad alcuni dei momenti in cui si è occupato di noi, in cui ci ha donato un'ispirazione, in cui ha commentato un nostro lavoro, in cui ha scherzato con noi. Quei ricordi rimangono indelebili e vivi, come falde freatiche che scorrono dentro di noi e che tornano alla superficie nei momenti importanti della vita. E mi permetterò quindi di raccontarvi un "mio Visalberghi", con quel piacere un po' egocentrico che tutti noi proviamo nel pensare a quei momenti privati con le persone che ci hanno guidato nella nostra crescita umana e professionale.

Aldo Visalberghi è stato per me un riferimento fondamentale nel mio percorso di studi pedagogici. Ero un allievo di Maria Corda Costa, ma lui era sempre presente. Si affacciava alla porta della professoressa, diceva "Posso?" e poi si sedeva al tavolo pieno di montagne di tesi, ricerche, paper che curava con la sua instancabile tenacia sar-

da la Corda Costa. E si incuriosiva e si impiccava di tutto, Aldo Visalberghi, fornendo idee, collegamenti, proposte di approfondimento. Così me lo ricordo, soprattutto curioso. E giocoso.

Come succede spesso per i grandi maestri, è stato anche e forse soprattutto un maestro di vita. Voglio ricordare oggi tre dei suoi commenti, essenziali e laconici come sempre, sono rimasti impressi nella mia memoria e mi hanno influenzato in tante scelte esistenziali.

Cominciamo con il primo. Dandomi la parola e introducendo la mia relazione, durante una delle riunioni di dottorato, disse: "Spila, come sempre, lei vola alto". L'affetto e l'ironia delle sue parole mi colpirono particolarmente in quell'occasione. L'invito a rimanere con i piedi saldamente a terra, aderente ai fatti, pur guidato dalla situazione problematica dalla quale partiva la mia ricerca è rimasto per me sempre vivo, in qualsiasi operazione di conoscenza condotta negli anni seguenti.

Un altro commento, il secondo che vi voglio raccontare, scritto questa volta, lo ebbi dal prof. Visalberghi, nella sua relazione finale (febbraio 1996): "La ricerca di Andrea Spila è stata condotta con molto scrupolo nella quantificazione dei dati e nelle correlate elaborazioni statistiche (e con una bibliografia consultata e utilizzata estremamente ampia). È una ricerca "seminale" nel senso proprio."

Il riconoscimento del carattere seminale del mio lavoro mi riempì di orgoglio, ma soprattutto la stima del prof. Visalberghi, espressa come sempre con discrezione e generosità, mi fece capire l'importanza di esprimere ai miei allievi le mie valutazioni sul loro lavoro con un uso attento delle parole e un approccio individualizzato, cogliendo di ognuno le specifiche capacità e competenze e riconoscendole. Un atteggiamento pedagogico ma anche profondamente etico che non ho mai dimenticato.

Questo era il contesto in cui si svolgeva il lavoro di ricerca e di didattica nella scuola di dottorato di Aldo Visalberghi, un vero e proprio vivaio di collaborazioni, una fabbrica di idee in cui si coltivavano relazioni, ci si sperimentava come gruppo di lavoro, preparandoci al mondo della scuola e della ricerca che ci aspettava fuori dalle mura di Villa Mirafiori. Una visione **partecipativa e collaborativa** della **didattica e della ricerca**, che deriva direttamente dalla visione di Aldo Visalberghi e che si "respirava" all'interno della comunità del dottorato da lui fondato.

Infine, come non ricordare il classico “much more research is needed”? Una esortazione che il prof. Visalberghi non si stancava mai di ripetere e che dovremmo fare nostra oggi più che mai, in questi tempi di tracotanza intellettuale e chiusura identitaria. Lo diceva sorridendo, Aldo Visalberghi, con un sorriso al contempo ironico e gentile. Quel sorriso, che sono sicuro ognuno di noi qui si ricorda bene, che ti riconosceva con affetto umano, con la sua grande umanità, senza però mai smettere di ricordarti le tue responsabilità di pedagogo sperimentale.

Ecco, questo è il “mio Visalberghi”, quello che ancora oggi porto dentro di me e che vi volevo raccontare, con affetto e gratitudine.

Grazie.

A chiusura della tavola rotonda su grandi campioni e tecnologie, Raimondo Bolletta, Ricercatore CEDE, Dirigente scolastico)

Per chiudere questa interessante panel vorrei sviluppare brevemente due considerazioni aggiuntive che non sono però la sintesi di quanto detto negli interventi dei colleghi. Mi riallaccio piuttosto a quanto aveva detto nel suo intervento Benedetto Vertecchi sull’epilogo dell’esperienza di Visalberghi che non ha visto la realizzazione completa del suo progetto sulla scuola Media. Anche Mosè non ha potuto mettere piede nella terra promessa dopo la traversata del deserto, l’ha potuta vedere solo da lontano da un’altura. È il destino dei profeti che sono condannati a non poter vedere compiutamente realizzato quanto hanno previsto, sognato, proposto e cercato di realizzare.

Sul programma del convegno avevo pensato che vi fosse un numero eccessivo di interventi e che i tempi assegnati sarebbero stati troppo limitati. In realtà ora, alla fine di questa giornata, sono molto contento anche del nostro panel realizzato rispettando tempi molto stretti; ma non oso fare una sintesi poiché tradirei il valore di un ricco mosaico che va visto nel suo insieme e analizzato nei particolari. Dal mosaico generale, rappresentato in tutta questa giornata, si capisce molto bene il segno lasciato da Visalberghi e dalla scuola di dottorato che ha per lungo tempo coordinato, un segno molto potente nelle persone che sono state formate e che hanno condotto in questi anni

tante ricerche e tante azioni che variamente si collegano ad una personalità che è stata per molti di noi un maestro, quasi un padre.

Fin a qui ho riportato la trascrizione del mio breve intervento come coordinatore alla fine del panel ma, profittando dello spazio concesso nella stesura degli atti, vorrei aggiungere qualche considerazione personale sul tema del panel in quanto allievo del corso di dottorato del primo ciclo.

Innanzitutto, va ricordato che già nel primo ciclo il corso fu aperto anche a laureati in discipline scientifiche, a me per la matematica e a Michela Mayer per la fisica. Eravamo già docenti di ruolo nella secondaria distaccati presso il Centro Europea Dell'Educazione (CEDE) e ciò consentiva di ottimizzare i costi non dovendo chiedere la borsa ministeriale e garantendo con il finanziamento interno del CEDE la possibilità di realizzare effettivamente le nostre ricerche empiriche che avevanouna certa consistenza. Sì, perché le ricerche empiriche su grandi campioni costano e costano molto rispetto a ricerche ed esperimenti su ambiti numericamente limitati. Le risorse disponibili erano e sono un problema rilevante per studiare in modo appropriato grandi sistemi ad alta complessità e di ciò Visalberghi era assolutamente consapevole.

Ho avuto il privilegio di lavorare con continuità per più di vent'anni nel contesto organizzato del CEDE in cui la ricerca sulla scuola e sull'educazione ha ricevuto finanziamenti e supporto connessi anche con le scelte politiche riformiste che in questi anni sono state fatte.

Sono stato testimone in questi ultimi quarant'anni dell'evoluzione del rapporto tra le ricerche valutative su grandi campioni e le tecnologie. Da una fase in cui lo spoglio di risposte ai test avveniva manualmente e in cui molti calcoli si basavano sulle semplici elaborazioni di pochi indici statisticisiamo passati a modalità rapide ed economiche di acquisizione dati che hanno dato l'illusione di poter conoscere tutto di tutti e di poter elaborare i dati con tecniche così sofisticate da poter scoprire realtà sottostantiimpredite o imprevedibili. Il CEDE è evoluto gradualmente diventando l'attuale Invalsi e non è privo di significato che nel tempo la presidenza sia passata di mano dal pedagogista Visalberghi, ad altri pedagogisti, ad un ingegnere, ad un giovane economista della Banca d'Italia fino all'attuale presidente Roberto Ricci che è uno statistico. Nel tempo le procedure di gestione

e di analisi dei dati hanno preso il sopravvento proprio per il peso e la forza delle tecnologie del calcolo e della rete che governano le ricerche su grandi sistemi complessi. La complessità di cui parlava Visalberghi nell'87 che, secondo Di Mele, prefigurava l'emersione di un razionalismo fideistico è probabilmente il contesto in cui si trova immersa ogni riflessione sul presente della società e della scuola.

Lo sperimentalismo in educazione, l'impostazione scientifica della ricerca sull'educazione che hanno ispirato la scuola di dottorato, di cui noi siamo qui un prodotto distillato dal tempo, sembrano disperdersi nella complessità delle questioni e delle scelte che le nostre società stanno operando. Per una persona come me che da dieci anni è in quiescenza fuori dall'agone, la percezione è che ora ci sia una incertezza diffusa, quasi un aumento dell'ignoranza collettiva di chi parla di scuola, un affievolirsi della consapevolezza dei valori fondanti di qualsiasi azione che voglia migliorare la qualità della educazione dei giovani e degli umani in generale.

Quest'annebbiamento è lo stesso che in questi anni di pandemia stiamo collettivamente vivendo. Ciò che vale per il servizio scolastico vale analogamente per il servizio sanitario.

Le tecnologie dell'Informazione consentono di contare tutto, di avere istantaneamente gli andamenti dell'universo, regionale, nazionale, comunitario internazionale, globale. In questo quadro apparentemente chiaro e distinto proprio la complessità dei sistemi coinvolti, sistemi sanitari, strutture di ricerca, strutture economiche, reazioni emotive delle masse, interessi politici, reti dei media, consentono di sostenere validamente una tesi e il suo contrario, forniscono conoscenze incerte che sono percepite come sicure, smentiscono ciò che il giorno prima era dato per previsione certa. Siamo in un marasma cognitivo in cui razionalità, conoscenza, pregiudizio, superstizione spesso si sovrappongono.

Questa riflessione ci riporta alla considerazione iniziale circa l'apparente sconfitta di chi opera per il miglioramento e il progresso. Forse noi progressisti ci siamo illusi che il miglioramento potesse essere lineare e che le acquisizioni della ricerca possano considerarsi stabili e accumularsi nel tempo. In realtà dovremo abituarci a pensare il tempo come una dimensione ciclica, forse una spirale o una serie di ondate, di alti e bassi in cui la ricerca e la conoscenza combattono contro una selezione evolutiva spesso impietosa. Visalberghi aveva

ben chiaro che la specie umana evolve con processi non lineari ma era anche convinto che la cultura fosse ormai la protagonista di una evoluzione che non era più soltanto biologica.

Tavola Rotonda: Le società scientifiche di pedagogia e le prospettive per la ricerca e i dottorati

Partecipano:

Luigi D'Alonzo (Presidente *SiPeS*)

Massimiliano Fiorucci (Presidente *SIPED*)

Pietro Lucisano (Presidente *SIRD*)

Pier Cesare Rivoltella (Presidente *Sirem*)

Apertura: *Guido Benvenuto*

Apriamo questa tavola rotonda per approfondire il punto di vista delle diverse società pedagogiche, le loro prospettive, per la ricerca e i dottorati. Ho chiesto all'amico e maestro Gaetano Domenici di coordinare, questo piccolo spazio di riflessione, all'interno della giornata dedicata al ciclo di dottorato di Visalberghi, perché suo allievo e collega per anni, prima di passare da *Sapienza* all'Università degli Studi ROMA TRE. Chi meglio di Gaetano Domenici, poteva essere chiamato per questo ruolo? Non credo debba essere presentato, in quanto noto professore universitario e dopo Visalberghi tra i principali studiosi della valutazione scolastica e quindi docimologia. Già presidente di una delle società qui invitate e direttore di dipartimento e tant'altro, che non occorre qui ricordare.

Le società qui invitate sono quelle che attualmente accolgono il più alto numero di iscritti e che maggiormente, a mio modesto avviso, interpretano alcune linee di pensiero e di ricerca che Visalberghi ha coltivato e promosso.

Dopo aver ceduto la parola al *chair*, seguiranno le brevi relazioni di quattro Società. Due interventi in collegamento e due in presenza. Inizieremo con il contributo a distanza, ascoltando Luigi D'Alonzo, Presidente della *SiPeS* (Società Italiana di Pedagogia Speciale). Ascolteremo quindi la Società "madre" dell'area pedagogica, sto parlando della *SIPED* (Società Italiana di Pedagogia), presieduta da Massimiliano Fiorucci, amico e collega di molte prospettive di ricerca e di iniziative accademiche e a seguire il Presidente della *SIRD* (Società Italiana Ricerca Didattica), e anche presidente del CdS in Formazione

primaria a Sapienza, Piero Lucisano. A chiudere la tavola rotonda, con un collegamento a distanza, la vicepresidente della *SIREM* (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale), Chiara Panciroli, che porta anche i saluti del Presidente, Pier Cesare Rivoltella, impegnato in questo momento in esami universitari.

Introduzione, *Gaetano Domenici*

Ho incontrato Guido Benvenuto in questa sede, quando era studente di Filosofia e seguiva con particolare interesse le Esercitazioni seminariali di Pedagogia. Esercitazioni che consistevano in vere e proprie ricerche che oggi si considererebbero piuttosto avanzate, per l'attualità dei temi, ma anche e soprattutto per le procedure metodologiche di ricerca volta a volta adottate in stretta relazione con la "natura" del problema e delle ipotesi risolutive nitidamente formulate e, poi criticamente presentate e discusse in "pubblico" prima degli esami. Cominciava così anche lui a percorrere brillantemente il primo passo di quella che può ben definirsi la "Scuola pedagogica" di Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa. Ho seguito poi a distanza lo sviluppo progressivo dei suoi orientamenti di ricerca, il principale dei quali, verso la docimologia, ci ha fatti diventare amici, diversamente da ciò che generalmente accade, ahi noi, quando si coltivano gli stessi interessi di studio.

Ringrazio certamente Guido per avermi invitato a coordinare questa Tavola rotonda; ma lo ringrazio ancor di più per aver pensato e organizzato questo importante Convegno di studi su Aldo Visalberghi quale "fondatore" e coordinatore del Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale. Basterebbero la forma organizzativa – attraverso la collaborazione di più Atenei, e l'area scientifico-pedagogica di riferimento, quella sperimentale – che includeva emblematicamente l'ambito docimologico e le indagini su grandi campioni – per assegnare a quel Dottorato e al suo principale istitutore, un posto di tutto rilievo nel panorama pedagogico italiano. Un panorama nel quale, purtroppo la ferrea legge dei numeri perpetua gli insegnamenti universitari generalissimi a scapito di quelli scientificamente fondati, con effetti disastrosi sulla formazione dei giovani ricercatori e dei docenti della scuola italiana, così come periodica-

mente, proprio indagini su grandi campioni, nazionali e internazionali, non smettono di ricordarci.

Come avrete sentito, Benvenuto ha tenuto a precisare che per offrire di fatto ai partecipanti a questa Tavola rotonda il tempo previsto, chi la coordina non può superare con i suoi interventi interlocutori il tempo complessivo di 5 minuti. Procederò per punti così da essere assai sintetico. Le questioni dell'oggi e del futuro assai prossimo relative alla ricerca educativa, ai dottorati di area e alle società scientifiche ritenute cruciali, emergeranno dagli interventi dei presidenti di queste ultime.

Come altre più antiche e accreditate Società scientifiche – alcune sorte a partire dal secolo dei Lumi in forza della spinta alla laicizzazione dei saperi e della conoscenza – anche le nostre, di area pedagogica, presentano nei loro Statuti e Regolamenti – se così non fosse dovrebbero provvedere subito ai ripari – per un verso le finalità di promozione e sviluppo della ricerca di area, l'incremento della qualità formativa di chi vi aderisce e dei professionisti del campo specifico di riferimento; per altro verso gli obiettivi di tutela, potenziamento e diffusione delle competenze di settore, quindi il potenziamento della comunicazione pubblica, certo con interlocutori privilegiati – decisori politici, per es. , ma anche con il pubblico dei non iscritti, ma praticanti professioni connesse ai saperi scientifici della specifica Società, e persino con il più vasto pubblico possibile i cui orientamento possono indirizzare le decisioni politiche (a tale proposito si pensi agli effetti positivi in campo medico, registrati durante la pandemia con il vaccino e a quelli viceversa negativi in campo educativo per le risposte formative non eccellenti date durante i lockdown solastici).

La riflessione che qui ci si chiede di fare concerne il quanto e il come tali obiettivi siano stati raggiunti, se siano stati raggiunti e le ragioni poste alla base del successo o dell'eventuale insuccesso registrati. Certo, il contesto socio-politico e ordinamentale più che facilitare ostacola il perseguimento di quegli obiettivi e la messa in atto delle funzioni precipue delle società scientifiche, ma è anche vero che l'eccessiva e non sempre giustificata proliferazione organizzativa in società con pochi o pochissimi iscritti non aiuta certo a superare gli ostacoli.

Certo, ancora, con il PNRR vengono stanziati 11 miliardi per la ricerca e 100 milioni per i nuovi dottorati di ricerca che si vogliono in-

terfacciare con l'industria. Ma occorre considerare: a) che una indagine conoscitiva dell'ADI, l'Associazione dei Dottorandi e dei Dottori di ricerca italiani, ha mostrato come in questi casi i dottorandi facciano più attività aziendale che attività di ricerca, col rischio di essere formati solo per ricerche finalizzate e/o applicative; b) che in condizioni non di crisi, cioè "ordinarie", l'Italia – con uno dei governi Berlusconi - ha negoziato con l'UE la riduzione a 1.5 punti PIL del tetto degli investimenti pubblici nella ricerca, contro il 3.0 fissato per gli altri Paesi membri come obiettivo per il 2020 (rinnovato poi al 2030). Con ciò condannando il nostro paese – permettetemi di dire - ad un mancato incremento degli investimenti in ricerca (quindi proporzionalmente anche nella ricerca educativa) e alla formazione di dottori di ricerca, pari a circa 24/25 miliardi di euro l'anno. Gli 11 miliardi del PNRR, per quanto importanti, non cambiano senso, significato e direzione al vecchio corso degli eventi: il differenziale tra i nostri mancati investimenti e i maggiori investimenti dei paesi paragonabili al nostro, che supera i quaranta miliardi, indica bene la nostra posizione regressiva internazionale nel campo della ricerca (la mancata corsa da parte nostra al vaccino anti-covid, nonostante il possesso delle competenze necessarie, esprime plasticamente la situazione).

Alla luce delle riflessioni appena fatte; del calo verticale, dai tempi della ministra Gelmini, dei posti messi a concorso nei dottorati di ricerca pari al 43% (dati ADI); della caduta a livello mondiale, e particolarmente in Italia, di circa il 10/20% delle riviste scientifiche, pur essendo stati i primi a crearle, nella seconda metà del '600 dopo la istituzione delle prime Accademie, e dal momento che i dottorati di ricerca, le società scientifiche e le riviste scientifiche rappresentano punti di riferimento importantissimi per lo sviluppo della ricerca educativa, interdisciplinare per definizione direi, pongo allora a tutti gli illustri partecipanti a questa tavola rotonda una domanda generale, forse disarmante ma con evidente potenzialità di risposte assai ricche e articolate, **cosa fare?**

Luigi D'Alonzo - Presidente della SiPeS (Società Italiana di Pedagogia Speciale)

Il progresso della ricerca scientifica si basa inevitabilmente su un interesse specialistico molto preciso. E anche in campo pedagogico la

settorialità degli interessi scientifici è molto elevata. Lo dicevate prima: Pedagogia generale, pedagogia speciale, interculturale sperimentale, storia della pedagogia, didattica, eccetera. Ed emerge chiaramente l'esigenza, a mio avviso, di creare una cultura pedagogica meno ancorata al sapere particolare, più impostata su un sapere interdisciplinare.

Infatti, se parliamo di pedagogia, se parliamo delle nostre discipline, noi vediamo come siano essenziali. Ma vediamo anche come l'educatore, l'insegnante, l'operatore formativo, per effettuare meglio il proprio lavoro e per contribuire a risolvere i gravi problemi educativi abbiano bisogno di conoscere e possedere competenze pedagogiche più ancorate al sapere scientifico, ma anche più collegate alle conoscenze delle altre scienze.

La pedagogia speciale rientra fra quelle discipline che in sé sentono l'esigenza di maturare in dialogo con le altre scienze dell'educazione, ma soprattutto merita di essere assunta come base di ogni percorso di formazione dei formatori. Perché? Perché la scuola italiana o è inclusiva o non è scuola, ad esempio. Ma anche la società italiana o è inclusiva o non è una società italiana. Perché noi abbiamo fatto proprio una scelta di campo e l'abbiamo fatto fin dalla nostra Costituzione con l'articolo tre. Di più, la pedagogia speciale può contribuire a nutrire la cultura dell'attenzione alla persona più debole, la sola in grado di portare benefici duraturi per tutti coloro che, a causa di condizioni esogene o endogene, non riescono a stare al passo con i ritmi cognitivi, sensoriali o motori di un mondo sempre più complesso e difficile.

Certo, la pedagogia speciale ha come obiettivo prioritario di favorire l'inclusione delle persone con bisogni particolari nel loro contesto sociale, nel loro contesto culturale e, quindi, di prepararli alla vita che, seppure problematica, seppure complessa, ha necessità di essere pienamente vissuta con gli altri. È una scienza operativa ed è chiamata a risolvere i problemi, spesso molto complessi e difficili di persone incapaci di proseguire con dignità, senza attenzioni particolari, appunto speciali. Sentiamo forte, perciò, noi pedagogisti speciali il compito di offrire risposte di qualità ai mille quesiti che l'esistenza difficile presenta. Proporre percorsi educativi innovativi, cercare continuamente di convincere gli educatori di sperimentare, ad esempio, metodologie didattiche inclusive.

Non possiamo permetterci, però, di rinchiuderci in un altero isolamento disciplinare. Anzi, io dico che la pedagogia speciale è, fra le scienze pedagogiche, quella che più delle altre chiamate ad interagire, collaborare in modo interdisciplinare con le diverse discipline. Come facciamo a lavorare bene con un ragazzo con autismo se non conosciamo nulla di neuropsichiatria? Se non conosciamo nulla di medicina, se non conosciamo nulla di questioni mediche sociologiche, come è possibile lavorare bene in questo settore? Non è assolutamente possibile.

È fondamentale, quindi, poter agire con competenza in questo campo. Anche in altre discipline l'educabilità dell'uomo, la prospettiva unificante dei vari apporti scientifici e culturali, la consapevolezza che l'obiettivo fondamentale rimane l'attuazione più completa dell'umanità dell'educando attraverso il passaggio dall'essere a dover essere è una dei pilastri fondamentali della pedagogia speciale.

Ma ciò che questa assume, caratterizzata nella sua autonomia, è il compito di dare risposte ai bisogni educativi speciali di questa umanità che ha bisogno di competenza. Non possiamo inventarci educatori nei confronti delle persone con difficoltà, con problemi. Non è possibile improvvisare in campo educativo. Occorre molta esperienza, occorre molta competenza. Io dico di più, occorre molta passione. E questo è il mio apporto alla domanda del nostro coordinatore di tavolo, grazie.

Guido Benvenuto

Grazie a te Luigi, per aver sollevato una questione molto importante. Lo stesso Visalberghi, nel testo da lui curato, *Pedagogia, scienze dell'educazione*, sosteneva la centralità di un approccio autenticamente interdisciplinare, ponendo ipotesi risolutive di problemi, impegnando gli studenti in piccole attività di ricerca, facendo comprendere quanto sia necessario, come diceva poco fa d'Alonzo, competenze specifiche nei diversi settori per risolvere un problema sia particolare, sia di ordine generale.

Proseguiamo il discorso con Massimiliano Fiorucci, della Società Italiana di Pedagogia

Massimiliano Fiorucci - Presidente della SIPED (Società Italiana di Pedagogia)

In primo luogo, grazie per questo invito. Grazie a Gaetano Domenici, a Guido Benvenuto e a tutti gli organizzatori della giornata di oggi: questo invito mi onora e mi emoziona. Proverò a svolgere qualche riflessione, molto sintetica sulla base delle sollecitazioni di Gaetano Domenici, ma anche tentando di ricollegarmi alla giornata di oggi e quindi anche al lavoro di Aldo Visalberghi. Lo ricordava già Gaetano Domenici: Aldo Visalberghi è stato il secondo Presidente della SIPED dal 1991 al 1994 mentre il segretario della SIPED in quel periodo era Pietro Lucisano. Sono in possesso dell'atto istitutivo, lo statuto originale che indicava la sede della SIPED in via Crescenzi, credo presso l'abitazione di Pietro Lucisano.

E ovviamente questo la dice lunga sulla mia condizione in questo momento. Per uno che vive quotidianamente il senso di inadeguatezza, sapere di succedere in questo ruolo ad Aldo Visalberghi è molto impegnativo e incrementa ulteriormente di responsabilità il ruolo che sto svolgendo. Lo diceva Gaetano Domenici prima, la Siped è considerata da tutti come la casamadre delle società scientifiche di area pedagogica e oggi ha circa 700 soci che sono cresciuti moltissimo negli ultimi anni, anche perché è stata introdotta la categoria dei soci junior. Si tratta di giovani studiosi, dottorandi, assegnisti, dottori di ricerca che prima non potevano iscriversi e che invece da qualche anno sono stati inseriti proprio per favorire una un'introduzione al confronto scientifico. In tutti i Convegni organizzati dalla SIPED ci sono delle sessioni dedicate ai soci junior, ci sono degli spazi a loro riservati sulla rivista "Pedagogia oggi". I contributi dei soci junior sono come tutti gli altri sottoposti al referaggio, senza che i referee sappiano che sono stati proposti da soci junior.

Qualche anno fa erano state introdotte le Summer School riservate ai dottorandi che sono state sospese negli ultimi anni a causa del Covid e, prossimamente, vedremo se riprendere questa abitudine ma era solo per dire che c'è un'attenzione ai dottorandi all'interno di un quadro generale che ha visto una riduzione significativa dei dottorati non solo delle borse ma proprio dei dottorati attivi a livello nazionale nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione.

In Italia sono sempre meno i dottorati esplicitamente e direttamente pedagogici. Salvo rare eccezioni nelle grandi sedi universitarie, quando va bene si tratta di curricula o di piccole sub-aree. Questo è un problema culturale molto serio e molto forte, un problema mondiale rispetto all'attenzione per la ricerca nel campo più ampio delle Humanities. Questo è un problema serio, credo, su cui dobbiamo riflettere, considerando che sempre più risorse vengono stanziare in campo scientifico-tecnologico.

Si tratta di un processo comprensibile che però, come segnalava acutamente qualche anno fa Martha Nussbaum, nel libro *Non per profitto*, comporta dei forti rischi: in un mondo che diventa sempre più complesso ci troviamo di fronte alla progressiva riduzione degli strumenti critici che servono per comprenderlo.

Non si tratta di promuovere una sterile contrapposizione tra ambito scientifico e ambito umanistico. Al contrario, i due ambiti devono camminare insieme perché un mondo sempre più incerto e complesso non può essere compreso senza gli adeguati strumenti di lettura e di interpretazione. All'interno poi di questo ragionamento va anche sottolineata con forza la specifica disattenzione e il disinteresse nei confronti delle scienze dell'educazione. Anche il PNRR enfatizza e sottolinea la centralità dell'educazione ma non sempre seguono adeguate risorse per fare ricerca seriamente e continuamente in questo ambito. Lo abbiamo visto di recente col finanziamento dei PRIN nel settore SH_3 (*The Social World and Its Diversity*), l'unico dove i pedagogisti possono presentare progetti.

Si tratta di un settore che vede al suo interno molti ambiti di ricerca: *Sociology, social psychology, social anthropology, education sciences, communication studies*. I progetti finanziati, compresi i 2 relativi agli under 40, sono complessivamente 12: 7 dei *Principal Investigator* (PI) sono colleghi sociologi di diversi SSD (SPS/07, SPS/09, SPS/10, SPS/11), uno dei PI è del settore M-DEA/01 (Discipline demotnoatropologiche), uno dei PI è del settore 13/D3 (Statistica sociale), uno dei PI è del settore L-ANT/08 (Archeologia cristiana emedievale), uno dei PI è del settore MED/43 (Medicina legale), uno dei PI è del settore MAT/4 (Matematiche complementari). Allora c'è un problema culturale forte che riguarda le scienze dell'educazione e lo vediamo anche rispetto al tema della formazione degli insegnanti.

Certamente, come Società scientifiche, dobbiamo assumerci la responsabilità di predisporre le condizioni per ricostruire un'immagine forte, significativa di credibilità della nostra area di indagine e le ricerche negli ultimi hanno evidenziato che siamo capaci di farlo. Però dobbiamo saperlo comunicare meglio. Ai tempi di Visalberghi la SIPED era l'unica società pedagogica mentre oggi ne abbiamo, se non sbaglio, otto. Dobbiamo fare una riflessione anche sulla nostra capacità di rappresentanza e fare uno sforzo per riuscire a parlare al mondo esterno con una voce unica, più forte. E questo non significa che le altre società scientifiche debbano scomparire, ma dobbiamo trovare una nuova configurazione, una nuova forma di riaggregazione che ci consenta di dare un messaggio unico, più forte e più significativo e quindi credo che questo sia un problema molto, molto serio anche rispetto ai dottorati. Sono anche le cose che Guido Benvenuto prima richiamava, cioè il carattere consortile, il tema della enciclopedia pedagogica, le questioni relative alla metodologia della ricerca e la dimensione intersettoriale.

Ecco tutti questi elementi rimandano all'intersectorialità, caratteristica della SIPED, che raccoglie tutti i settori scientifico disciplinari da M-PED/01 a M-PED/04 nell'attuale articolazione. Poi vedremo cosa succederà perché anche questo è un oggetto di discussione nell'ambito del CUN.

La riaggregazione dei settori scientifico-disciplinari è certamente un tema molto importante a mio avviso, ma rileggendo il libretto verde sul dottorato (Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale, Roma, 2002), leggendo sia le considerazioni di Tullio Gregory sia quelle di Aldo Visalberghi, ma anche l'introduzione di Pietro Lucisano, mi veniva in mente una considerazione. Pietro diceva: in questo dottorato si lavora molto e si scrive poco. Ecco, questo credo che sia un altro dei mali del nostro tempo, secondo me l'iperproduttività dei ricercatori e dei giovani ricercatori è molto rischiosa. Oggi chi si presenta a un concorso da ricercatore ha spesso una maggiore produzione scientifica di un professore ordinario che ha vinto il concorso a suo tempo. Allora anche su questo ci dobbiamo interrogare: qual è il livello di qualità delle pubblicazioni? La Consulta delle Società scientifiche di area pedagogica ha elaborato e diffuso un documento sui valori soglia per l'abilitazione scientifica nazionale (ASN) dicendo che a un certo punto bisognerà pur fermarsi. Questa crescita esponenziale del-

le soglie è qualcosa che fa scrivere tantissimo in tempi brevissimi e ovviamente a scapito della qualità, dell'approfondimento e della serietà della ricerca. Quindi questo è un tema, così come l'altro tema di oggi, tanto decantato, dell'internazionalizzazione, che un tempo era un fatto, oggi è più una dichiarazione di principio che un qualcosa spesso di reale.

Internazionalizzazione non significa semplicemente pubblicare, o farsi tradurre un testo, in inglese; pubblicare in un'altra lingua è un pezzettino di un approccio più serio, allo studio e alla ricerca. Mi sembrava quindi molto interessante la riflessione che ha fatto Lucia Giovannini in apertura sul pluralismo culturale che indica un altro elemento di ricchezza su cui dobbiamo vigilare. Ora il dottorato di ricerca è l'unico spazio oggi per fare una ricerca lunga che si avrà nella vita accademica, per come si è configurato oggi il nostro sistema universitario.

L'iperproduzione, il delirio burocratico come l'ho chiamato in un articolo che ho scritto alcuni anni fa sul dottorato, ci fa vivere dei tempi assurdi. Ecco la cura, l'attenzione che veniva dedicata ad ogni dottorando oggi si è persa. C'era un'attenzione alla ogni singola ricerca. Io credo che nessuno di noi oggi possa garantire quel tempo. Obiettivamente il tempo che ci viene sottratto da una malintesa attenzione alla qualità e alla valutazione dei processi è un altro elemento critico che si iscrive dentro una più generale degenerazione che è linguistica e culturale. Pensate a come si è corrotto il linguaggio negli ultimi anni per quanto riguarda il sistema scolastico e universitario: i prodotti della ricerca, i crediti, i debiti, gli *stakeholders*, la customer *satisfaction*. Il linguaggio economicistico e mercantile, il linguaggio del profitto è entrato in modo prepotente e preponderante dentro i sistemi e quando entra nella lingua corrode anche i sistemi dall'interno. Dobbiamo fare attenzione a salvaguardare questi spazi preziosi.

Ciò è avvenuto in parte anche nella scuola, pensiamo al tema dell'assicurazione della qualità. I modelli adottati nell'Università sono stati mutuati acriticamente dal sistema, cioè il Total Quality Management applicato al sistema universitario, è una questione veramente drammatica. Qualche volta, quando coordinavo il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione, avevo addirittura pensavo di affiggere fuori dalla porta un avviso per gli studenti con il seguente te-

sto: Caro studente, cara studentessa scusatemi ma non posso svolgere il ricevimento perché sto lavorando per la qualità della didattica. Tutto ciò sta a significare il tempo che ci viene sottratto da queste procedure è obiettivamente eccessivo. Dobbiamo fare attenzione a salvaguardare queste dimensioni. Avrei voluto dire cose molto più sensate, ma il tempo stringe e mi scuso. Grazie ancora per l'invito e per il vostro ascolto.

Gaetano Domenici

Grazie a te Massimiliano. Hai sollevato problemi di grande importanza, soprattutto relativi alle mediane e alla internazionalizzazione, e non solo. Pensando ai dottorati, ma anche con riferimento alle società scientifiche, la questione va ripresa, e riaffrontata. Se in apertura ho rivolto aspre critiche a ministero e ministri, abbiamo però anche l'obbligo deontologico di essere con meno infingimenti, critici verso noi stessi. Da quell'indagine dell'ADI, cui prima facevo riferimento, emerge che per il 19% dei dottori di ricerca l'esperienza col tutor, quando c'è stata, è stata un'esperienza fallimentare. Bisognerebbe leggere quei risultati, per scoprire (?) che il dottorato di ricerca non viene visto come luogo di formazione alla ricerca attraverso un lavoro gomito a gomito, certo con un differenziale conoscitivo e di esperienza, ma con una parità assoluta nella discussione delle ipotesi di lavoro, delle teorie e sulle teorie. Quanto alla internazionalizzazione, credo che probabilmente, come società scientifiche, dovremmo pensare alla costituzione di gruppi di lavoro non solo nazionali ma anche transnazionali e trans-interdisciplinari. L'Internazionalizzazione non si fa, come dicevi giustamente tu attraverso la pubblicazione in inglese di qualche articolo, bensì lavorando con gli altri, confrontando punti di vista non solo di singoli ricercatori, ma anche di scuole di pensiero.

Passiamo ora a sentire il Presidente della SIRD (se non sbaglio, la prima società scientifica nata per gemmazione, si potrebbe dire, dalla SIPED), del cui gruppo fondatore ho fatto parte e che ho avuto l'onore di dirigere.

Piero Lucisano - Presidente della SIRD (Società Italiana di Ricerca Didattica)

Io credo che dobbiamo fare una riflessione seria su come dovremmo riorganizzare le nostre modalità di rappresentanza dell'area pedagogica con l'obiettivo di poter meglio svolgere il nostro lavoro ed essere più incisivi nei rapporti con le istituzioni. La SIRD ha proposto di lavorare in questa direzione e la proposta è stata raccolta poi dalla SIPED e credo abbia attenzione da tutte le altre società scientifiche. Massimiliano Fiorucci accennava all'importanza di riesaminare l'evoluzione delle nostre forme di rappresentanza. La mia esperienza risale alle origini di questa vicenda. Sono stato segretario della SIPED dalla sua fondazione, prima con Gattullo e poi con Visalberghi, quindi, per una decina d'anni. Confesso che, pur comprendendo le ragioni dei colleghi, ho vissuto male la nascita della SIRD.

Oggi abbiamo una decina di società scientifiche, un grande fermento di attività, ma anche una grande debolezza e difficoltà nel coordinarci e nell'esprimerci; le nostre tante voci diventano rumore e non vengono ascoltate. Dobbiamo in primo luogo chiarire quali siano le funzioni e i ruoli delle diverse modalità organizzative, quelle di una società che rappresenti i docenti e i ricercatori dell'area pedagogica, quelle delle singole società scientifiche, quelle di rappresentanza delle funzioni didattiche.

Tuttavia, dobbiamo anche fermarci a riflettere sulla nostra area disciplinare e chiederci se la riflessione teorica e la ricerca didattica e sperimentale possano crescere separate e se separare la riflessione teorica dalla ricerca empirica giovi alla qualità del nostro lavoro. Io ho l'impressione che la frammentazione e la iperspecializzazione costituiscano, in particolare nel nostro settore, più un ostacolo che un aiuto. E che una buona ricerca educativa necessiti di coniugare la riflessione teorica con la ricerca di evidenze. Non c'è riflessione teorica che non si basi anche su un'osservazione attenta delle evidenze. Ma non c'è neanche ricerca empirica e sperimentale che non abbia dietro un quadro teorico sufficiente.

Siamo in un momento critico, dobbiamo esserne consapevoli, la criticità è dovuta ad un impianto generale che si è venuto sviluppando per la progressione di carriera e la valutazione della attività di ricerca dei docenti. Un impianto che nasce al di fuori della riflessione educa-

tiva. Un impianto che confonde quantità e qualità, che mira ad elevare la produzione senza una reale cura dei processi e dei prodotti. Si scrive molto e si legge poco, e le attività di ricerca sono spesso di poco respiro. Sappiamo che molti articoli vengono letti a stento dai referee perché la quantità di riviste pedagogiche, di articoli da pubblicare è eccezionale, ma a questa non corrisponde una altrettanto eccezionale impatto sui modelli educativi e sulle istituzioni.

Questo secondo me sta portando ad una progressiva corruzione della ricerca scientifica, che non è soltanto nel nostro settore ma nel nostro settore ha un aspetto particolare. La pedagogia, un tempo è scienza e un tempo è arte, arte, nel senso che richiama una pratica e che sapere tutto della pedagogia non comporta saper essere un buon educatore e ci possono essere dei buoni educatori che non sanno niente di pedagogia. Queste cose le scrive Otto Salomon, uno svedese, alla fine dell'Ottocento. Ed erano tradotte in italiano, perché a Catania il libro di Otto Salomon è stato tradotto nel 1893. La mancanza di un approfondimento delle radici storiche fa sì che qualcuno pensi che l'internazionalizzazione sia una trovata dei nostri tempi. Ai nostri tempi si deve piuttosto una internazionalizzazione fatta di convegni in cui si paga per pubblicare, in cui si presenta anche in assenza. In questi giorni c'è una pantomima che è una sorta di messa in ridicolo, dell'internazionalizzazione, perché è un'internazionalizzazione che si fa in compagnia, in cui si paga per pubblicare adesso. L'ossessione normativa rischia poi di portare ad una progressiva riduzione dell'atteggiamento scientifico, che invece richiede una costante apertura allo spirito critico e al dubbio.

Nell'ultimo convegno SIRD abbiamo ricordato la Lega internazionale dell'educazione nuova. Forse sulla nostra disciplina è stato detto molto, qualche volta mi viene anche in mente che sia stato detto quasi tutto, però non è stato fatto molto. All'inizio del 900, si diceva, le scuole vanno costruite per padiglioni, tant'è che a Roma ne abbiamo alcune bellissime, costruite all'inizio del 900 a padiglioni e poi hanno ricominciato a costruire le scuole come caserme.

E abbiamo detto che per fare l'insegnante occorre una formazione specifica. E poi abbiamo continuato a immettere precari e insegnanti nel nostro sistema alcun tipo di preparazione. Siamo oggi nella situazione paradossale in cui i nostri ragazzi di Scienze della formazione primaria al terzo anno sono stati immessi nelle graduatorie per le

supplenze. E quindi insegnano a prescindere dal fatto che stanno a metà del corso e non riescono più a fare il tirocinio. Cioè c'è un problema dovuto alla impermeabilità dei decisori alle nostre proposte finisce anche per mortificare il nostro modo di fare ricerca, e il nostro modo di essere presenti nella società.

Dobbiamo uscirne fuori, riorganizzando il nostro modo di lavorare, cercando di avere una nuova unità, più forte e incisiva. Una nuova modalità di lavoro che ci rappresenti in modo forte anche a livello pubblico, anche cercando di riallacciare i rapporti con gli insegnanti, con l'opinione pubblica, con i colleghi delle altre discipline interessate all'educazione. Abbiamo tentato di farlo, come SIRD con le associazioni degli insegnanti e con le persone che sono in prima fila nella realizzazione di quelle pratiche che rendono vera la ricerca.

Non c'è niente di vero nelle cose che diciamo sull'educazione se qualcuno non le trasforma in pratiche, che effettivamente cambino il sistema scolastico e il modo di rapportarsi dei docenti agli studenti, che trasformino la scuola in un luogo di attività piacevole per gli studenti, non soltanto come alternativa all'essere chiusi in casa.

In questi mesi abbiamo visto una grande passione per la scuola, perché più pur di non stare chiusi in casa parte dei nostri studenti reclamava la riapertura delle scuole. Ma dietro ai proclami di tutti i decisori sull'importanza della riapertura delle scuole, rimane il sospetto che la ragione principale fosse che senza la custodia della scuola i bambini e i ragazzi diventano un peso per la famiglia e un ostacolo alle attività produttive. Nessuno di questi decisori "preoccupati per la scuola" ha però cercato un rimedio all'assenza di un organico, alle condizioni materiali in cui si vive nelle scuole, al disagio che provoca la selezione scolastica e sui motivi che portano i ragazzi a non raggiungere gli obiettivi formativi previsti.

Abbiamo tante cose da fare e soprattutto dobbiamo proteggere i giovani dalla denutrizione intellettuale e dalla corruzione morale che il nostro modello sociale e i modelli educativi che ne derivano stanno producendo. Dobbiamo impegnarci per una educazione che adotti i risultati della ricerca scientifica e che formi nei ragazzi un atteggiamento scientifico.

Noi paghiamo come Paese lo scotto di una denutrizione scientifica sistematica nata dal 1911, quando Enriquez venne messo in minoranza da Croce e Gentile e ancora oggi ne paghiamo le conseguenze.

Dissero che la interdisciplinarietà, la matematica e la fisica erano questioni per spiriti minuti di vichiana memoria.

Abbiamo il dovere di riunire la nostra esperienza in una associazione unica che rappresenti tutti gli studiosi e i ricercatori che lavorano nella nostra area e nello stesso tempo di mantenere attive le singole società di ricerca scientifica. Abbiamo bisogno di superare le divisioni sui dettagli e di riconoscere gli elementi di unità sulle cose importanti. Oggi esistono le condizioni per realizzare di nuovo un associazionismo forte, come la prima SIPED che ha imposto i corsi di laurea in scienze dell'educazione, e che ha ottenuto il Corso di laurea in Scienze della formazione primaria. Stiamo superando un momento di grandi divisioni, e abbiamo di fronte una grande responsabilità.

Se non ora, quando?

Gaetano Domenici

È stato utilizzato per la seconda volta il termine corruzione in maniera appropriata; tuttavia bisogna tener conto che noi paghiamo come Paese lo scotto di una denutrizione scientifica sistematica avviata dal 1911, da quando a partire dal Congresso Internazionale della Società Italiana di Filosofia, fondata e presieduta da Federigo Enriques, che riteneva che in una società moderna la filosofia dovesse svilupparsi in stretta connessione con l'avanzare delle scienze e della matematica, Croce e Gentile lo misero in minoranza, sancendo in tal modo anche formalmente, l'egemonia dell'Idealismo e di conseguenza la scomparsa della pedagogia sperimentale e di discipline affini, dalle università italiane per farvi ritorno solo negli anni Sessanta. Non a caso, Clotilde Pontecorvo ha fatto riferimento alla prima Cattedra di docimologia nata solo dopo cinquant'anni rispetto alla nascita della stessa docimologia. E ancora oggi in Italia, per queste ragioni, paghiamo come conseguenza una forte denutrizione scientifica. Quindi, quando i nostri studenti svolgono attività di tirocinio occorre perciò star bene attenti che non vengano "deformati dalla carenza di conoscenze scientifiche" di molti dei nostri docenti di scuola. Peraltro, la debolezza maggiore dei nostri dottorati e dottori di ricerca di area educativa sta proprio nell'ambito metodologico procedurale scientifico.

Ringraziando tutti per l'attenzione, passo la parola alla professoressa Chiara Panciroli, che sostituisce come Vicepresidente della SIREM,

il professor Rivoltella, che non ha potuto intervenire per impegni so-
praggiunti.

Chiara Pancioli – Vicepresidente della SIREM (Società Italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale)

L'analisi del pensiero di Visalberghi è di particolare interesse nella riflessione della società attuale e dei sistemi educativi e trova anche una connessione significativa con gli intenti di SIREM, Società italiana di Ricerca sull'Educazione Mediale, che focalizza la sua ricerca sugli elementi di innovazione che producono cambiamento e trasformazione nei contesti formativi. Questo convegno è l'occasione per ripensare ad alcuni di questi aspetti nel dibattito contemporaneo.

Un tema prioritario di questa riflessione è relativo al concetto della complessità, richiamato più volte nei tanti interventi della giornata, che ci interroga su cosa significhi oggi lavorare nella complessità e nello specifico di cosa significhi oggi lavorare nella complessità dei sistemi educativi. Per dare una risposta a questo quesito è necessario innanzi tutto intraprendere un'attività di connessione tra le diverse società pedagogiche, impegnate nella ricerca scientifica con sguardi interpretativi differenti attraverso una ricerca incentrata sul pluralismo culturale. Connessione intesa come possibilità di trovare punti di convergenza e di lavoro comune sulle principali linee di indirizzo verso una società più equa e democratica, che sappia ascoltare i bisogni, cogliere le sfide, affrontare le emergenze. Un ascolto reciproco tra società pedagogiche, che deve andare oltre le logiche settoriali, per sostenere un approccio ecosistemico alla conoscenza. A questo proposito Visalberghi richiamava ad uno spirito di apertura «per accogliere un'avvitale molteplicità di posizioni e di apporti diversi, promuovendo una discussione impegnativa, pur mai definitiva, per suscitare il dialogo genuino, come ricerca in comune ... Ancora, una ricerca al progresso in ogni sua forma, non meno che alla tradizione, in ogni suo aspetto umanizzante ...»¹.

Rispetto a questo quadro, la SIREM si interroga proprio su come supportare i giovani ricercatori in un lavoro di studio di natura inter-

¹ Visalberghi A., (1962). *Scuola Aperta*. La Nuova Italia: Firenze.

transdisciplinare, attraverso proposte formative che permettano loro sia di comprendere gli approcci più adeguati a leggere e interpretare la realtà nella sua complessità, sia di focalizzare l'attenzione sulle metodologie di ricerca più impattanti, oltre che innovative. Per fare questo è necessaria una costante rilettura del pensiero dei grandi pedagogisti, come appunto quello di Visalberghi, al fine di creare una memoria pedagogica per interpretare la contemporaneità. Come evidenziava Visalberghi occorre «impegnare gli studenti di pedagogia in reali attività di ricerca per uscire dalla difficoltà del carico enorme di conoscenza da far acquisire [...]. Non si può fare ricerca pedagogica senza qualche solido orientamento nelle metodologie e senza un interesse ed una capacità di individuare chiaramente i problemi... Il metodo della ricerca, inoltre, esige naturalmente un approccio interdisciplinare in funzione del problema affrontato... Infatti, un approccio che risponda ad interessi reali è anche interdisciplinare»². In questo contesto, occorre pertanto che le società pedagogiche lavorino in modo congiunto per dare risposte nuove alle sfide emergenti partendo proprio dalla tradizione. La ricerca pedagogica deve essere di indirizzo e di ascolto reciproco. È in questa prospettiva che è stata organizzata l'ultima Summer School di SIREM dal titolo "Metodologia della ricerca. Traiettorie e strumenti per i giovani ricercatori", con l'obiettivo di tracciare lo stato dell'arte sui principali metodi di ricerca pedagogica all'interno di una cornice internazionale e interdisciplinare, cogliendone gli elementi di trasformazione.

In questa riflessione rientra anche il tema del dottorato di ricerca in forma consortile, così caro a Visalberghi; oggi il dibattito è orientato verso una riforma dei dottorati che puntino all'innovazione, tra cui quelli industriali, che si pongono come fondamentali risorse di cambiamento e di sviluppo di una cultura della ricerca. Si tratta di dottorati intersettoriali, sviluppati sulla base di convenzioni tra atenei e imprese, che permettono ai ricercatori di lavorare su tematiche interdisciplinari e di creare connessioni di ricerca rilevanti valorizzando il lavoro in team e le sinergie tra atenei e territorio.

² Visalberghi A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Gaetano Domenici

Grazie del suo intervento e mi auguro che le Società scientifiche, pur nella loro specificità, operino in stretto collegamento, che si “connettano” per cercare di risolvere i problemi, vecchi e nuovi, emersi da questa tavola rotonda.

Auguro a tutti buona prosecuzione dei lavori.

SEZIONE III

UNA RACCOLTA DI TESTIMONIANZE
DI DOTTORI DI RICERCA DEI DIVERSI CICLI
DI DOTTORATO DI
PEDAGOGIA SPERIMENTALE
(SAPIENZA, UNIVERSITÀ DI ROMA),
COORDINATI DAL PROF.
ALDO VISALBERGHI (1984-2004)

Premessa

Le testimonianze qui raccolte nascono da un invito a ricostruire un possibile filo, una continuità di alcuni principi ispiratori e formativi, diffusi nei diversi cicli di dottorato coordinati da Aldo Visalberghi. Un dottorato che, per il suo carattere consortile, per circa vent'anni è stato unico in Italia, e che nasceva proprio con la volontà di condividere e di confrontarsi a livello nazionale. Il principio cardine di quel dottorato puntava ad una forte impronta interdisciplinare, per raccogliere e per accogliere le diverse scienze dell'educazione, indispensabili a una larga visione pedagogica e strumento metodologico di ricerca. Il modello per la comprensione e l'interpretazione dei fatti educativi, che Visalberghi aveva elaborato, proponendo una sorta di "Enciclopedia pedagogica", ha fornito la prospettiva metodologica promossa dall'intero Collegio dottorale, nelle sue articolazioni organizzative e finalità formative. Il fare ricerca nelle diverse forme di sperimentazione didattica o di indagine su grandi campioni, nell'articolazione del dottorato, diventava campo di intersezione tra aree del sapere, per oltrepassare gli steccati settoriali. L'intero Collegio dottorale e il suo coordinatore, nell'ottica interdisciplinare e intersettoriale, hanno reso possibile uno spazio di formazione alla ricerca, proprio a partire dal confronto tra approcci, paradigmi e metodologie.

Che cosa è rimasto ai Dottori di questa esperienza formativa? Come le singole strade professionali hanno ripreso, adattato, interpretato la spinta alla interdisciplinarietà, la centralità del piano dell'indagine scientifica, lo spirito critico e la specificità della ricerca pedagogica? In che modo i docenti di quel dottorato e il suo coordinatore, Aldo Visalberghi, sono ricordati in termini di esperienza formativa, umana e relazionale?

Le ricostruzioni che seguono sono la testimonianza di questo legame formativo, costruito nei diversi anni e nei diversi cicli. Si è seguito l'ordine cronologico dei cicli, riportato in Tabella 1, indicando anche l'attuale ruolo professionale, a sottolineare nell'ottica di un'indagine longitudinale il collegamento e percorso compiuto.

Un ringraziamento a tutti questi testimoni, che hanno voluto riflettere sui propri percorsi formativi e professionali e sull'esperienza collettiva di quel Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale.

Guido Benvenuto - Roma, 20 dicembre 2021

Tabella 1. Elenco Cicli di dottorato, titolo tesi e tutor.

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
I ciclo – a. a. 1983/84	Dante Ansaloni	<i>Insegnare la ricerca storica: ipotesi di lavoro e loro verifica empirica nella scuola secondaria superiore</i>	Becchi, Panera
I ciclo – a. a. 1983/84	Raimondo Bolletta	<i>Il rendimento in matematica alla fine della scuola dell'obbligo: costruzione e validazione di un test oggettivo per l'accertamento finale e la diagnosi d'ingresso agli studi successivi</i>	Gattullo, Visalberghi
I ciclo – a. a. 1983/84	Giuseppe Boncori	<i>Lo sviluppo del pensiero critico nell'ambito della scuola media: esame della letteratura e verifica sperimentale di interventi didattici</i>	Calonghi, Laeng
I ciclo – a. a. 1983/84	Bruno Losito	<i>La formazione degli insegnanti e degli operatori socio-educativi: indagini sulle sperimentazioni in atto a livello secondario</i>	Calonghi, Laeng
I ciclo – a. a. 1983/84	Michela Mayer	<i>Conoscenza scientifica e conoscenza di senso comune. Analisi dell'incidenza di fattori scolastici ed extrascolastici sull'apprendimento della fisica</i>	Vertecchi, Visalberghi
I ciclo – a. a. 1983/84	Saul Meghnagi	<i>Innovazione tecnologica e formazione post-obbligatoria: uno studio dei casi aziendali.</i>	Cacioppo, Corda Costa
I ciclo – a. a. 1983/84	Margherita Orsolini	<i>Conversare, narrare, comprendere: una ricerca sperimentale nella scuola dell'infanzia</i>	Corda Costa, Pontecorvo
I ciclo – a. a. 1983/84	Elena Picchi Piazza	<i>L'educazione al conoscere storico nella scuola dell'adolescenza: sperimentazione di unità didattiche in classi liceali</i>	Corda Costa, Siciliani
I ciclo – a. a. 1983/84	Cristina Zucchermaglio	<i>Alfabetizzazione e continuità evolutiva fra i cinque e i sette anni: una ricerca sperimentale sui processi di costruzione della lingua scritta</i>	Lumbelli, Pontecorvo
II ciclo – a. a. 1986/87	Guido Benvenuto	<i>Il problema del "riassumere": dimensioni teoriche e sperimentazioni didattiche</i>	Lumbelli, Pontecorvo
III ciclo – a. a. 1987/88	Monica Ferrari	<i>L'asilo nido in Italia: rilevazioni su scala nazionale e valutazione di istituzioni specifiche</i>	Becchi, Visalberghi
III ciclo – a. a. 1987/88	Emilio Lastrucci	<i>Insegnamento della storia e valutazione della competenza storica</i>	Corda Costa, Gattullo, Visalberghi
III ciclo – a. a. 1987/88	Raimonda Morani	<i>Scrivere storie e filastrocche, narrazione e versificazione in bambini di scuola elementare</i>	Pontecorvo, Tornatore
III ciclo – a. a. 1987/88	Anna Salerni	<i>La comprensione lessicale attraverso l'analisi dei suggerimenti testuali</i>	Corda Costa, Lumbelli
III ciclo – a. a. 1987/88	Donatella Savio	<i>Il gioco simbolico in ambito prescolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile</i>	Becchi, Pontecorvo
IV ciclo – a. a. 1988/89	Donatella Cesareni	<i>Sistemi ipertestuali per l'acquisizione di conoscenze scientifico-ambientali</i>	Laeng, Pontecorvo
IV ciclo – a. a. 1988/89	Paola Livraghi	<i>Imparare al nido: evaluation di un universo di asili nido e proposta di itinerari guidati di apprendimento cognitivo</i>	Becchi, Pontecorvo, Visalberghi
IV ciclo – a. a. 1988/89	Gisella Paoletti	<i>Apprendere da testi nella scuola media superiore: l'effetto delle modalità di riformulazione scritta</i>	Lumbelli, Pontecorvo
IV ciclo – a. a. 1988/89	Maria Teresa Siniscalco	<i>La comprensione dell'informazione televisiva di attualità da parte di pre-adolescenti</i>	Corda Costa, Lumbelli
V ciclo – a. a. 1989/90	Furio Pesci	<i>Istituti di accoglienza per adolescenti e atteggiamenti verso valori e disvalori</i>	Cacioppo, Corda Costa
V ciclo – a. a. 1989/90	Alessandra Talamo	<i>Cooperare nella scuola elementare: atteggiamenti magistrali ed esperienze socio-didattiche</i>	Becchi, Corda Costa, Pontecorvo
VI ciclo – a. a. 1990/91	Costanza Bettoni	<i>Produttività dell'istruzione primaria</i>	Capecchi, Corda Costa, Visalberghi
VI ciclo – a. a. 1990/91	Ginetta Cavazzini	<i>Comprensione verbale ed educazione ambientale: stimolazione dell'auto-controllo nelle inferenze</i>	Lumbelli, Visalberghi
VI ciclo – a. a. 1990/91	Antonio Gariboldi	<i>Fisionomie di pedagogia latente nella scuola del bambino</i>	Becchi, Capecchi, Lumbelli
VI ciclo – a. a. 1990/91	Andrea Spila	<i>Abilità metalinguistiche e prime esperienze di lettura in lingua straniera nella scuola elementare</i>	Corda Costa, Visalberghi
VII ciclo – a. a. 1991/92	Paola Berbeglia	<i>Indagine sulla presenza di alunni stranieri nella scuola media inferiore romana e sulle modalità d'intervento didattico utilizzate ad hoc</i>	Capecchi, Visalberghi
VII ciclo – a. a. 1991/92	Anita Ceraso	<i>Educazione all'intuizione geometrica con il computer e con altre tecniche didattiche</i>	Laeng, Lombardo
VIII ciclo – a. a. 1992/93	Francesca Gattullo	<i>Approcci all'insegnamento della lingua straniera e acquisizione di abilità di ascolto a livello elementare</i>	Lumbelli, Visalberghi
VIII ciclo – a. a. 1992/93	Elena Mignosi	<i>La qualità della scuola materna pubblica in un quartiere a rischio di Palermo: problemi, risorse e prospettive</i>	Becchi, Cacioppo, Visalberghi

VIII ciclo – a. a. 1992/93	Francesco Oman	<i>Orientamento scolastico e professionale con particolare riferimento alla scuola dell'obbligo: percorsi di studenti e consigli di orientamento</i>	Corda Costa, Visalberghi
IX ciclo – a. a. 1993/94	Antonella Nuzzaci	<i>Musei, visita guidata e apprendimento: una ricerca sperimentale nel settore demo-etno-antropologico</i>	Corda Costa, Laeng
IX ciclo – a. a. 1993/94	Alessandro Vaccarelli	<i>Motivazioni, atteggiamenti, abilità verbale nell'acquisizione della lingua del paese di immigrazione</i>	Corda Costa, Veggetti
X ciclo – a. a. 1994/95	Vera Marzi	<i>L'information problemsolving con particolare riferimento ai percorsi di apprendimento conducibili nella biblioteca scolastica</i>	Corda Costa, Siciliani
X ciclo – a. a. 1994/95	Patrizia Sandri	<i>Rappresentazione del tempo convenzionale e ritardo mentale lieve: una ricerca su allievi di scuola elementare</i>	Pontecorvo, Veggetti
XI ciclo – a. a. 1995/96	Sergio Cras-nich	<i>La competenza argomentativa: sperimentazione di un curriculum a livello di scuola superiore</i>	Lumbelli, Siciliani
XI ciclo – a. a. 1995/96	Maria Paola Gusmini	<i>Autovalutare il contesto della pre-scuola: ricerca su un universo di asili nido e scuole dell'infanzia</i>	Becchi, Pontecorvo, Siciliani
XI ciclo – a. a. 1995/96	Ira Vannini	<i>Insegnanti e valutazione scolastica. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di Scuola media e primo biennio superiore</i>	Giovannini, Visalberghi
XVI ciclo – a. a. 2000/2001	Paolo Carlini	<i>La valutazione della formazione nei progetti di cooperazione</i>	Visalberghi, Siciliani
XVII ciclo – a. a. 2001/2002	Andrea Giacomantonio	<i>I fattori che influenzano gli esiti scolastici: vincoli, cultura e razionalità. Un'indagine sui diplomati della Provincia di Latina.</i>	Benvenuto, Chignoni, Lombardo
XVII ciclo – a. a. 2001/2002	Chiara Maddaloni	<i>Università e abitudini di studio. Analisi esplorativa sul profitto degli studenti e nuove ipotesi formative.</i>	Boncori, Siciliani
XVII ciclo – a. a. 2001/2002	Massimo Marcuccio	<i>Il problema dell'imparare a imparare. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di insegnanti e tutor dei percorsi scolastici e formativi professionalizzanti nell'obbligo formativo.</i>	Giovannini, Pagnoncelli
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Giorgio Asquini	<i>Accedere all'università. Indagine empirica sul trattamento dei dati della prova d'ingresso al corso di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Roma "La Sapienza".</i>	Lucisano, Giovannini
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Luciano Di Mele	<i>La produzione di video a scuola.</i>	Siciliani, Rivoltella
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Perla Ronchi	<i>Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di I grado: atteggiamenti degli insegnanti e rendimento degli studenti.</i>	Benvenuto, Pagnoncelli
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Elisa Truffelli	<i>Prove di accesso all'università. Un'indagine empirica sul rapporto tra "prove" di ingresso e profitto accademico nei corsi di laurea triennale della Facoltà di Scienze della Formazione di Bologna.</i>	Giovannini, Lucisano
XX ciclo – a. a. 2004/2005	Cristiano Corsini	<i>Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine sul valore aggiunto nella scuola primaria.</i>	Lucisano, Giovannini
XX ciclo – a. a. 2004/2005	Valerio Natoli	<i>La discontinuità all'interno del primo ciclo di istruzione e formazione: Ricerca sugli atteggiamenti dei docenti</i>	Lucisano, Benvenuto

Testimonianze

Egle Becchi – (Collegio dottorale), Professore ordinario/Emerito
dell'Università di Pavia Dottorato Roma

Avevo conosciuto Aldo Visalberghi a Milano, alla metà degli anni Cinquanta, quando, fresco di una libera docenza in Pedagogia, gli era stato affidato l'incarico di pedagogia, dopo che Bertin e Dal Pra l'avevano tenuto per periodi più o meno lunghi. Le lezioni avevano come tema la misurazione e la valutazione del profitto ed erano accompagnate, sotto la mia regia di assistente volontaria, da una serie di esercitazioni che venivano eseguite con gli studenti e docenti nelle scuole, sull'argomento del corso che era la costruzione di prove di profitto. Da quel lavoro didattico realizzato nella scuola imparavo molto sulla valutazione di quanto si apprende e di quanto si insegna e il tema non venne mai dimenticato, fino alle lezioni della SSIS pavese quando assunsi l'incarico di guidare gli studenti-docenti a realizzare delle prove di profitto in diverse materie. Il tema mi sembrava non solo irrinunciabile nel bagaglio di un docente, ma fonte di riflessioni di natura morale circa il ruolo che hanno vuoi chi valuta vuoi chi viene valutato.

Aldo Visalberghi divenne ordinario, continuò ancora un anno a Milano e poi venne chiamato alla Sapienza. In questo periodo non interruppi la mia collaborazione con lui per lo IARD, il programma di individuazione e di assistenza di allievi superdotati, dove si valuta e nello stesso tempo ci si preoccupa di curare il talento di chi viene valutato attraverso reattivi costruiti ad hoc e grazie a lezioni integrative del sapere scolastico

Poi ci si perse di vista, e i rari incontri coincidevano con seminari organizzati qua e là lungo l'Italia, riunioni per *Scuola e città* nel cui comitato ero stata cooptata. Il dottorato mi riportava a temi su cui avevo fatto delle riflessioni molti anni prima- soprattutto quello della valutazione- ma anche a problemi di tipo statistico nel mettere a punto ricerca nella scuola e nella classe. Nel dottorato romano continuai a occuparmi di valutazione e di suoi strumenti, e anche nella ricerca che facevo, a latere, assieme ai dottorandi pavesi, la valutazione era per me il problema di fondo.

Il dottorato nacque in un giorno autunnale a Roma, in un incontro in un golf club dei Parioli frequentato da Aldo. Eravamo in tanti, non tutti e la scelta era stata di Aldo, che l'aveva fatta senza consultarci. E accanto ai Romani sperimentalisti, quali Maria Corda Costa, Mauro Laeng, Clotilde Pontecorvo e Nicola Siciliani de Cumis che lungo tutta la fase consortile del dottorato avrebbe redatto i verbali delle sedute, c'erano Lucia Lumbelli che veniva da Trieste, Mario Gattullo da Bologna ed io da Pavia. Oltre a noi c'erano anche due per noi ignoti palermitani, uno che era docente di pedagogia sperimentale a Palermo e uno specialista di statistica. Non mi pare fossero presenti Luigi Calonghi e Benedetto Vertecchi, che pure se anche per un breve periodo, fecero parte del dottorato. Questa, della scelta fatta da chi aveva pensato e messo in atto il dottorato di pedagogia sperimentale, era una mossa solo di Aldo, che iniziò con questa un iter monarchico, in quanto fu lui decidere chi cooptare, a sostituire, docenti che sembravano animati da scarso zelo, o che pur avendo dato il loro assenso (fu il caso di Gilbert de Landsheere che da Liegi aveva dato il suo sì, ma non era stato più contattato). Uno stile che non trovava sempre consenso, ma che era accompagnato- e questo va sottolineato- da un'organizzazione culturale e didattica originale, fruttuosa, memorabile. Non solo i dottorandi presentavano a scadenze fisse i loro rapporti, che venivano discussi dai loro tutori e dagli altri membri del Dottorato; specie primi tempi erano essi stessi a fare delle relazioni su un tema concordato. Non basta: anche i tutori facevano relazioni e la grossa novità erano i seminari di studiosi di materie estranee a quelle su cui era incentrato il dottorato. Ne ricordo specialmente due, una di antropologia culturale fatta da Cirese, piena di brio e di novità per chi non aveva seguito studi antropologici. L'altra, in una puntata fatta a Pavia, di Chiara Saraceno, la sociologa della famiglia e dell'infanzia, capace di ragionare in termini di approfondita quotidianità sui temi della scuola, dei più piccoli, del sapere delle famiglie

Le sedute non erano incontri irenici: talvolta la discussione terminava in baruffe fra docenti e fra alcuni di questi e Visalberghi, che alla lite ci stava, salvo poi a rientrare presto nel suo *mood* civile e tollerante. Ci furono degli abbandoni, in primis, dopo un anno, quella di Calonghi e di Vertecchi che andarono a completare l'incoativo dottorato di Roma Tre, e assai più doloroso, quello della

morte di Mario Gattullo, che per il suo sapere e buon carattere era stato per un periodo troppo breve irrinunciabile alla tenuta relazionale oltre che scientifica del dottorato.

Gli esami di ammissione, specie nei primi anni, furono ottimi e si raccolse una serie di dottorandi svelti, interessati, già ben preparati dagli anni universitari e che, aspetto assai positivo provenivano oltre che da pedagogia, da laurea diverse quali matematica, fisica, sociologia, storia, dando luogo anche nel loro insieme a un'esperienza interdisciplinare nuova e positiva.

Tutori e dottorandi, quindi, gruppi che avevano dei rapporti non solo di erogazione e elaborazione di sapere, ma richiedevano una didattica costruita ex novo, un dialogo culturale di alto livello, una valutazione anche durante il dottorato ben pensata e originale. Le prime coorti di dottorandi furono egregie per impegno e interesse culturale, tali da insegnare oltre che apprendere, da mostrare vie nuove del fare pedagogia in chiave scientifica, del proporre temi nuovi e talora inediti. E qui mi sembra doveroso ricordare- ci sono solo i nomi secondo un ordine alfabetico- i "miei" studenti del dottorato, di cui 6 provenivano da Pavia e si erano laureati con me: Antonio, Donatella, Monica, Maria Paola, Paola, cui si aggiunsero lungo gli anni altri tre che non provenivano da Pavia. Alessandra, Dante, Elena. Molti di questi sono rimasti nell'Università, alcuni hanno proseguito il loro itinerario di insegnanti di scuola secondaria. Con molti di loro sono ancora in contatto e ci sono scambi di pubblicazioni, di idee, di notizie sulla loro vita privata.

Con il passare degli anni il dottorato divenne diverso per quanto riguarda i giovani che vi si iscrivevano, oltrepassate le colonne d'Ercole della prova di ammissione: sempre di meno avevano delle conoscenze di pedagogia scientifica, non tutti erano al corrente dello studio pesante che li aspettava, alcuni speravano in un punteggio per esami di ricercatore, per pochi, infine, il dottorato con borsa di studio appariva un'occasione per entrare in un mercato del lavoro. Gli esami di ammissione divennero dei momenti valutativi difficili per i commissari, che dovevano scegliere e, valutando i singoli candidati, in gruppi sempre più sparuti di laureati di discipline diverse, sovente lontane dalla cultura educativa.

Anche il gruppo dei tutori cambiò, sia per l'abbandono o la scomparsa di alcuni, sia per gli studiosi che venivano chiamati per

sostituirli. Talora- è il caso della sostituzione di Gattullo- a prendere il suo posto fu Vittorio Capecci, studioso di sociologia che allora dirigeva la rivista *Inchiesta*. Vittorio si interessava anche di scuola, insegnanti e funzione sociale e politica delle istituzioni educative, ma non aveva nessuna sensibilità per problemi di sperimentazione educativa. quelli che rimasero- anche se non erano presenti ogni volta- non sempre avevano dei dottorandi da seguire, talvolta c'erano tutori senza dottorandi. in questi casi si occupavano di studenti che lavoravano su di un tema affine alla loro specialità e fungevano da iperspecialisti con particolare generosità didattica. è questo – e va sottolineato- il caso di Lucia Lumbelli, scomparsa due anni fa, che durante il dottorato fu mentore ufficiale di due dottorandi, ma ne seguì, con grande cura, molti altri nel cui lavoro c'erano delle cospicue parti dedicate al linguaggio.

A ripensare, dopo tanti anni, alla mia esperienza di tutore in un dottorato come quello romano, ne rivedo luci e ombre, forse più luci che ombre. la frequente acculturazione di giovani, interessanti, impegnati studenti era uno stimolo per ripensare la mia didassi anche nell'aula accademica, e i miei modi docimologici. Lo stare con colleghi che avevano maggiore esperienza di me di problemi di sperimentazione educativa mi persuadeva a fare attenzione a forme di educazione che nella cultura italiana erano emarginate, ma anche esistevano. Ma – e questo va sottolineato – nella gestione monarchica del dottorato da parte di Aldo Visalberghi era una parte “costituzionale” poco detta, ma molto agita: l'invenzione e la messa in pratica di un *modus docendi* originale, creativo, affascinante, tale da poter essere adottato e perfezionato anche da insegnanti di scuola superiore pre-universitaria. Per questo gli sono riconoscente.

Raimondo Bolletta (I ciclo, 1983/84) - Ricercatore Cede (Centro Europeo Dell'Educazione) e Dirigente Scolastico

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
I ciclo – a. a. 1983/84	Raimondo Bolletta	<i>Il rendimento in matematica alla fine della scuola dell'obbligo: costruzione e validazione di un test oggettivo per l'accertamento finale e la diagnosi d'ingresso agli studi successivi</i>	Gattullo, Visalberghi

“I primi cinque anni erano trascorsi velocemente, avevo completato il dottorato, collaborato a molte ricerche che i miei colleghi avevano attivato, avevo appreso molte cose che all'inizio non conoscevo. Il CEDE funzionava molto bene ma proprio la Villa Falconieri costituiva forse l'emblema di una difficoltà: il taglio elitario, quasi aristocratico del nostro presidente il prof. Visalberghi, la lontananza da Roma, l'unicità della sede a Frascati ci rendeva un corpo separato rispetto alla rete degli IRRSAE e della BDP. La stessa distanza si percepiva rispetto alle strutture burocratiche del Ministero di Viale Trastevere, rispetto alla stessa accademia universitaria. La scuola militante, pur presentissima nelle attività di ricerca dell'ente, era lontanissima e si toccava con mano il pregiudizio dei nostri colleghi i quali se ti presentavi come comandato CEDE ti guardavano come un imboscato nullafacente o un privilegiato raccomandato. Insomma eravamo in un'isola felice che però rischiava di diventare una terra di mezzo di nessuno che le opposte fazioni non intendevano esplorare.

Intendiamoci, non era esattamente così, i miei colleghi di allora che mi leggono protesteranno; diciamo allora che questa era la mia percezione prevalente della situazione.

In effetti la visione visalberghiana della scuola e della società era solitaria e forse unica: profondamente laica e democratica era rispettosa dei cattolici, sicuramente liberale e democratica era rispettosa dei comunisti, profondamente democratica era minoritaria nel partito socialista in cui ormai Craxi spadroneggiava e nel quale Visalberghi continuava a militare.

L'approccio scientifico empirista all'innovazione della scuola era tacciato di positivismo razionalista dall'area cattolica che rivendicava il primato dello spirito e della persona come chiave di lettura dell'educazione, il suo approccio era considerato come una eccessiva moderazione filooccidentale e filoamericana da parte degli intellettuali dell'area comunista. Insomma, il quadro politico stava mutando rapidamente e la scelta del '79 che aveva portato ad assegnare il CEDE all'area socialista e la BDP all'area cattolica si stava trasformando da scelta pluralista a lottizzazione che da lì a poco sarebbe esplosa nel paese come una forma di malgoverno inaccettabile".

Passi di: Raimondo Bolletta. "Villa Falconieri". Raimondo Bolletta, 2016. Apple Books. <https://books.apple.com/it/book/villa-falconieri/id1126841225>

Margherita Orsolini (I ciclo, 1983/84) - Professore ordinario di Psicologia (M-Psi/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
I ciclo – a. a. 1983/84	Margherita Orsolini	<i>Conversare, narrare, comprendere: una ricerca sperimentale nella scuola dell'infanzia</i>	Corda Costa, Pontecorvo

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale. Imparare a pensare nel dialogo

La scuola di dottorato presieduta da Aldo Visalberghi era intitolata alla Pedagogia Sperimentale, una disciplina che «non è una scienza particolare, ma un modo particolare di utilizzare diverse scienze dell'educazione al fine di svilupparne altre (soprattutto le metodologie didattiche, le tecnologie educative e la teoria del curriculum)» (Visalberghi, 1978; pag. 22). La scuola di dottorato era impostata in modo da permettere agli allievi di esplorare e in parte praticare quel vasto insieme di ambiti disciplinari che caratterizza l'Enciclopedia Pedagogica, con 24 diverse articolazioni (6 per ogni ambito disciplinare) che riguardano il settore metodologico-didattico, la Psicologia, la Sociologia, e il settore dei contenuti (dalla storia dell'educazione

all'epistemologia). Era un modello di circolarità della conoscenza che mirava al formarsi di un linguaggio comune, con concetti tratti da diverse zone dell'enciclopedia pedagogica, collegati funzionalmente ad una specifica questione di ricerca. In un ideale compasso formativo, il centro è la questione di ricerca, mentre gli abiti disciplinari costituiscono i punti da cui costruire archi di cerchio. Nella visione di Visalberghi (e nel suo personale utilizzo della lezione di Dewey), riflettere sulla rilevanza di una questione di ricerca da affrontare, scegliere da diversi ambiti disciplinari i concetti che permettono prima di ridefinire la questione e poi di indagarla con specifiche metodologie, sono funzioni centrali del pensiero pedagogico. Questo modo di formare dottorandi non era in fondo sostanzialmente diverso dal processo con cui a suo avviso avrebbe dovuto articolarsi la formazione degli insegnanti.

La scuola di dottorato permetteva, con modalità molto innovative, di incontrare accademici di diversa provenienza disciplinare, di dedicare un particolare approfondimento alle metodologie e alla riflessione epistemologica, di praticare in qualche modo un'alternanza continua tra l'imparare e l'insegnare. Ogni allievo sentiva di avere un impegno di riflessione e ragionamento portato sulla ricerca dei compagni di corso. E ognuno era chiamato a rendere la propria personale ricerca un oggetto di riflessione sia per i docenti del dottorato sia per i compagni di corso. Anche da questi ultimi si ricevevano commenti e riflessioni critiche che contribuivano a introdurre correzioni e cambiamenti nel proprio progetto.

Mi sono chiesta, in occasione di questo convegno, in che misura le ricerche portate avanti nel mio percorso professionale si siano nutrite della circolarità tra discipline diverse che aveva caratterizzato il dottorato. In effetti dopo il dottorato ho soprattutto praticato una di quelle scienze dell'educazione che già aveva formato la parte più corposa della tesi di dottorato: la psicologia dello sviluppo e dell'educazione. Il mio successivo percorso professionale è continuato in questa direzione e non si è costantemente mantenuto in quell'alveo interdisciplinare che il dottorato aveva promosso. Uno dei temi di ricerca da me affrontati si è però molto nutrito del clima culturale interdisciplinare a cui ero stata iniziata nel dottorato.

È un filone di ricerca che utilizza concetti ripresi dalla linguistica, dall'etnometodologia (dunque una branca dell'antropologia), dalla

didattica, dalla psicologia clinica. A partire dalla tesi di dottorato, si è trattato di studi sulla struttura argomentativa del discorso, di come (e se) cambi questa struttura quando i bambini di 4-5 anni interagiscono spontaneamente in giochi di finzione e quando dialogano con un'insegnante. Le analisi compiute raccogliendo sistematiche audio-registrazioni, utilizzando trascrizioni e codifiche della struttura conversazionale, hanno fornito un piccolo contributo per la descrizione delle competenze pragmatiche dei bambini nella fascia di età di 4-5 anni (Orsolini, 1993a; 1993b). Insieme a Clotilde Pontecorvo, abbiamo analizzato anche con nuove elaborazioni statistiche le condizioni che rendono possibile l'approfondirsi del pensiero e la sua esplicitazione in parole nelle discussioni in classe guidate da un'insegnante (Orsolini e Pontecorvo, 1992). La prima condizione: un'affermazione dell'altro (uno degli allievi che partecipa alla conversazione) viene ripresa dall'insegnante, rivestita di interesse, rilanciata nello spazio dialogico come pensiero da approfondire. Il secondo requisito: le affermazioni dell'altro che se rilanciate possono dare origine a un approfondimento argomentativo, sia da parte dell'autore dell'affermazione, sia da parte di un altro membro del gruppo, sono con più probabilità quelle in cui si esprime una posizione, una sia pur timida valutazione personale. La terza condizione: l'altro percepisce la genuinità dell'interesse da parte dell'adulto che ha ripreso e rilanciato una propria affermazione. L'allievo percepisce che l'insegnante riconosce il valore del pensiero che è stato formulato anche quando non si allinea, non manifesta accordo, ma semplicemente dà significato e rilevanza al pensiero che è stato espresso. Quest'ultimo requisito può manifestarsi in modo non-verbale (la pausa e il pensare dell'adulto prima di rilanciare l'affermazione da approfondire), può esprimersi verbalmente con semplici ripetizioni e riformulazioni (come nell'esempio del Box 1), o avere marcatori come "secondo te", in richieste di approfondimento che veicolano l'interesse a comprendere il pensiero dell'altro.

<p>Box 1 – Un modo di dialogare dell'adulto che facilita il costruirsi del ragionamento argomentativo</p>
--

<p>Un esempio tratto dalla discussione di una storia (precedentemente letta dall'insegnante) con bambini di 5 anni. Fausto, nell'immaginare come sarebbe potuto avvenire un diverso corso degli eventi nella storia, ha parlato come se fosse lui il protagonista della storia, "io all'orso gli dicevo...". Francesco ha messo in questione que-</p>

ste proposte di Fausto

Ins. ma Fausto glielo poteva dire? Francesco diceva di no.

(..)

Francescosennò stava nella storia

Ins.sennò stavi nella storia se glielo potevi dire tu, dice Francesco

Fausto Sì! ma pe così, se po' di così mae' (.) ma nelle favole se po' di che te stavi dentro la storia e je potevi di questo qua e quello là [per i non romani: "si può dire così, maestra, nelle favole si può dire che tu stavi dentro la storia e potevi dire questo qui e quello là"]

Qui l'insegnante compie uno degli atti conversazionali che possono innovare la comunicazione didattica (Lumbelli, 1982): ripropone e riformula quello che ha detto un precedente parlante. "Dice Francesco": il discorso di un bambino viene citato dall'insegnante, non per allinearsi ma per invitare un altro partecipante a tener conto di ciò che è stato detto. Tener conto di ciò che è stato detto è un modo per dare valore al pensiero, per riconoscerlo come atto d'intelligenza.

Più recentemente abbiamo osservato come alcune delle condizioni sopra descritte si ripropongono nel dialogo tra genitore e bambino con disturbi del linguaggio, nei momenti in cui un enunciato del bambino non viene immediatamente compreso dal genitore (Toma e Orsolini, 2013). Insieme alla collega Marilena Fatigante abbiamo riutilizzato l'analisi della conversazione per studiare le interazioni tra una psicologa e il ragazzo Damiano (nome fittizio) che aveva ricevuto una diagnosi di disabilità intellettiva (Fatigante, Bafaro e Orsolini, 2015). Abbiamo potuto così osservare che una struttura argomentativa del pensiero era presente in Damiano, si articolava con affermazioni su regolarità di eventi o di comportamenti, con esempi che le illustravano descrivendo specifici contesti o episodi, e con spiegazioni che ne ipotizzavano la causa o il motivo. Questa coerenza di ragionamento, che aveva per contenuto la propria esperienza di vita, fa comprendere che la logica e il ragionamento non possono essere valutati soltanto con i test, come avviene quasi esclusivamente nei contesti clinici. Anche per una valutazione clinica la modalità di dialogo tra adulto-valutatore e persona in difficoltà può introdurre innovazioni e lo studio della loro efficacia richiede, come Visalberghi (1978) suggeriva per le innovazioni didattiche, di analizzare che cosa funziona nel contesto innovato, in quali condizioni, per quali tipi di persone, per quale tipo di ambiente sociale.

Infine, una modalità responsiva di dialogo adulto-bambino è stata recentemente riutilizzata all'interno di un programma psico-educativo che si propone di rafforzare il pensare e alcune funzioni cognitive di base, in

bambini condisturbi o difficoltà nell'apprendimento (Orsolini, Santese e Toma, 2019).

Raccogliere affermazioni e valutazioni dell'altro rivestendole di attenzione e interesse per rilanciarle nello spazio dialogico può davvero stimolare un'esplicitazione linguistica, un pensiero argomentativo, un'apertura emotiva? Effettivamente questa regolarità di causa-effetto è stata osservata prima di tutti da Rogers (1961/2013), poi ride-scritta e osservata per il contesto pedagogico (Lumbelli, 1982; Orsolini e Pontecorvo, 1992), e inoltre rilevata nel dialogo genitore-bambino (Girolametto et al., 2002; Hudson et al., 2015). Dunque, la regolarità conversazionale appena descritta sembrerebbe costituire una di quelle regole probabilistiche che possono formare la base empirica di una teoria psico-pedagogica. Perché allora il discorso di chi insegna tende ad essere soprattutto trasmissivo piuttosto che motivare un ragionare a partire dalle convinzioni e dai saperi dell'allievo? Credo che Aldo Visalberghi avrebbe forse evidenziato che per innovare non basta essere informati su ciò che cosa può funzionare efficacemente. Innovare la didattica richiede un cambiamento di valori, con una maggiore fiducia nei confronti della ricerca scientifica, e soprattutto con un cambiamento del buon senso pedagogico che dall'insegnare trasmettendo riesca a spostarsi all'insegnare facilitando.

Aldo Visalberghi e io (Un ricordo personale)

Un ricordo è legato a un incontro avvenuto anche in presenza di Maria Corda Costa che era una delle mie relatrici. Parlando di come avrei potuto raccogliere nei bambini di 4 anni le loro narrazioni di fantasia, Aldo Visalberghi non fu molto convinto della mia proposta e suggerì che la situazione andava ripensata stabilendo un qualche rapporto con il giocare. Mi invitò a leggere la bellissima antologia di scritti sul gioco, curata Bruner, Jolly e Sylva (1976/1981), e a cercare nuove idee in quegli scritti che indagavano sul ruolo del gioco nell'evoluzione animale e umana. Feci così e in effetti chiesi ai bambini di inventare la trama di un gioco che avremmo subito potuto realizzare con il materiale di oggetti e pupazzi che formava il nostro scenario fantastico. Le narrazioni raccolte nascevano così, nella mente dei bambini, come pianificazione di un gioco che stava per essere realizzato.

Aldo Visalberghi aveva un grande interesse per la psicologia animale e l'antologia che mi suggerì di studiare conteneva interessanti ricerche sulla filogenesi del gioco. L'imparare a utilizzare linguaggi simbolici da parte delle scimmie superiori era qualcosa che nel dottorato non si poteva non conoscere!

Sono molto grata per l'ampiezza culturale e le prospettive innovative in cui si siamo stati coinvolti nel dottorato. Immagino che se ci fosse oggi, Visalberghi sarebbe molto interessato a promuovere ricerche che analizzino le condizioni per il possibile formarsi negli allievi di abiti (abitudini) di apprendimento incentrati sul sospendere l'indiscutibilità delle convinzioni, e sul praticare la ricerca di ragioni e motivi come premessa per affrontare metodologie scientifiche. Ciò che mi ha più colpito nella personalità di Aldo Visalberghi sono la profonda sensibilità scientifica e l'interesse per il ruolo della scuola nel rimuovere gli ostacoli che impediscono a molti esseri umani un pieno sviluppo della persona.

Bibliografia di riferimento

- Bruner, J.S., Jolly, A., Sylva, K. (Eds.) (1976). *Play – Its role in development and Evolution*. London: Penguin Books. Trad. it. (1981) *Il gioco- Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo*. Roma: Armando Editore.
- Fatigante, M., Bafaro, S., & Orsolini, M. (2015). "And you? What do you think then?" Taking care of thought and reasoning in intellectual disability". In M. O'Reilly and J. Lester (Eds.) *Child Mental Health: Discourse and Conversation Studies* (p.597-617). London: Palgrave Macmillan Publications.
- Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weirzman, E., Zocconi, E., Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*. 37(2), 153-171.
- Hudson, S., Levickis, P., Down, K., Nicholls, R., & Wake, M. (2015). Maternal responsiveness predicts child language at ages 3 and 4 in a community-based sample of slow-to-talk toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 50(1), 136-142.
- Lumbelli, L. (1982). *Educazione come discorso*. Bologna: Il Mulino
- Orsolini, M. & Pontecorvo, C. (1992). Children's talk in classroom discussions. *Cognition and Instruction*, 9(2), 113-136.
- Orsolini, M. (1993a). "Because" in children's discourse. *Applied Psycholinguistics*, 14, 89-120.

- Orsolini, M. (1993b). "Dwarfs do not shoot". An Analysis of children's justifications. *Cognition and Instruction*, 11, 281-297.
- Orsolini, M., Santese, A. & Toma, C. (2019). Il programma Apismela. In Orsolini, M. (a cura di) *Pensando si impara. Stimolare l'attenzione, le funzioni esecutive e la memoria di lavoro in bambini con bisogni educativi speciali* (p.154-166). Milano: Franco Angeli.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a Person. A therapist view of Psychotherapy*. Traduzione italiana (2013). *La Terapia centrata-sul-cliente*. Firenze: Giunti Editore.
- Toma, C. & Orsolini, M. (2013). Can I help you understand me? Maternal repair practices and responsiveness in interactions with language-impaired children. *Rivista di Psicolinguistica Applicata-Journal of Applied Psycholinguistics*, XIII, 89-104.
- Visalberghi, A. (1978). *Pedagogia e scienze dell'educazione*. Milano: Mondadori.

Guido Benvenuto (II Ciclo, 1986/87), Professore ordinario (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
II ciclo – a. a. 1986/87	Guido Benvenuto	<i>Il problema del "riassumere": dimensioni teoriche e sperimentazioni didattiche</i>	Lumbelli, Pontecorvo

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

L'incontro con Visalberghi e la scuola pedagogica "romana" è avvenuta ben prima dell'aver vinto il bando di dottorato di ricerca. Iscrittomi al CdS in Filosofia, a Sapienza, nel 1989-90, iniziai dal primo anno a frequentare tutti i corsi incontrando il vasto gruppo di docenti dell'area Pedagogica, coordinata dai due ordinari, Aldo Visalberghi e Maria Corda Costa. Ero inizialmente affascinato soprattutto dai vari corsi "filosofici" e l'incontro con quello di Pedagogia Generale, tenuto da Aldo Visalberghi "allargò" gli orizzonti dello studio universitario a una disciplina poco frequentata nel mio precedente percorso liceale. Sapere poi che quel Visalberghi era l'autore insieme ad Abbagnano del mitico manuale di "Pedagogia" (*Lineamenti di Storia della Pedagogia*), che dagli anni '50 era considerato il "Manuale", rendeva a me, fresco di liceo, la frequenza del suo corso una sorta di par-

tecipazione alla Notte degli Oscar. Il suo fare le lezioni, con stile assertivo e logica razionale, con una forte propensione ad aprire infinite parentesi e collegamenti, ai limiti del pensiero divergente, mi catturò immediatamente. La frequenza del suo corso, ma anche le lezioni di Maria Corda Costa, con approccio storico-critico, sempre pronta a stimolare la ricerca delle fonti e lo studio dei testi, furono una vera e propria palestra pedagogica, con una forte prospettiva di ricerca sul campo, metodologicamente fondata, che mi convinse di partecipare al bando di dottorato.

Guidato da Visalberghi e Corda Costa e dall'intero collegio, che vedeva docenti per me, fino allora, solo autori di testi e massimi esperti del sapere "pedagogico", ho passato tre anni di formazione indimenticabile. Forse perché seppero, per la loro azione di stimolazione, guida e complementarità interdisciplinare, mettermi di fronte alla necessità di studiare tanto, ma proprio tanto. Dalla lettura di testi "sacri", e loro tutti ne conoscevano e ne avevano scritti proprio tanti, e dalla spinta a costruire progetti di ricerca rigorosi metodologicamente e sostenibili nell'arco di tempo a disposizione, ne è scaturito un triennio impegnativo per lo studio e affascinante per le diverse provocazioni intellettuali e esperienze di ricerca.

Non posso nascondere che la presidenza del CEDE da parte di Visalberghi è stata una spinta insostituibile e probabilmente fortunosa per un dottorando che come me aveva iniziato a partecipare alle indagini internazionali, già precedentemente, da studente. La guida e amicizia che contemporaneamente si era inaugurata con Piero Lucisano ha reso davvero formidabili quegli anni. Partecipare operativamente alle diverse fasi di diverse ricerche sul campo, a livello nazionale internazionale, con disegni campionari e metodologie miste (quali-quantitative) è stata un formidabile percorso formativo. E fu proprio dal franco confronto, spesso portato avanti per ore durante gli incontri di dottorato, discutendo dei nostri "progress" di ricerca, e dalla inevitabile commistione dei diversi paradigmi metodologici nella ricerca educativa, che il Collegio decise di assegnarmi due tutor che hanno saputo arricchire fortemente gli orizzonti metodologici a tutti noi.

Al tempo non si parlava di metodi misti, ma i diversi paradigmi trovavano nei componenti del Collegio Dottorale validi sostenitori e accaniti difensori di approcci sperimentali con metodi quantitativi e

approcci più qualitative. La partecipazione alle ricerche condotte da Visalberghi per il Cede, la frequentazione con Corda Costa di corsi di aggiornamento ai docenti nelle scuole di Roma e provincia, e la spinta tutoriale di Clotilde Pontecorvo e Lucia Lumbelli, hanno permesso di confrontarmi con campi di studio con approccio interdisciplinare e paradigmi di ricerca che si completavano e proponevano una visione di integrazione e specificità per le diverse fasi del mio dottorato. La ricerca di dottorato fu quindi un compendio dei due paradigmi di riferimento. La metodologia mista e gli strumenti di rilevazione quali-quantitativi di fatto hanno permesso di affiancare un disegno sperimentale per gruppi e dimensioni di analisi più orientate all'approfondimento di natura narrativa e introspettive.

La riflessione e integrazione di diversi approcci metodologici ha segnato fortemente sia il dialogo nel Collegio, sia la mia ricerca, ma sicuramente il mio percorso professionale accademico, prima di ricercatore di Pedagogia sperimentale, per dieci anni, quindi di professore di Metodologia della Ricerca Educativa e di Pedagogia Sociale. La ricerca dottorale fu, dunque, una sorta di banco di prova, di spazio per il confronto, e la discussione accesa e costruttiva, per me, i tutor e l'intero Collegio.

Una volta terminato il dottorato la dimensione interdisciplinare è stata ben presente nel breve periodo di insegnamento nella scuola secondaria di primo grado (allora scuola media). Ho insegnato Italiano, Storia e Geografia nella provincia di Roma dal 1990 al 1995, contemporaneamente al periodo di assegno post-dottorale. L'insegnamento a scuola, e la contemporanea collaborazione con le cattedre di Pedagogia mi ha permesso una valida fusione di teoria e prassi, agendo sperimentalmente e autenticamente in prima persona nell'istituzione scolastica. E già in quella prima attività professionale ho cercato di progettare e monitorare attività collegiali e progetti con colleghi di altre discipline, proprio per dare forma a modelli didattici interdisciplinari, per costruire piani di valutazione maggiormente collegiali, per integrare i diversi saperi disciplinari e figure da coinvolgere nel processo educativo (famiglia, associazioni, ente locale, territorio).

Da ricercatore, dal 1995 fino al 2005, ho poi collaborato con Visalberghi e con gli altri docenti dell'area pedagogica romana (Giuseppe Boncori, Giacomo Cives, Maria Corda Costa, Piero Lucisano, Lucio Pagnoncelli, Nicola Siciliani de Cumis), mettendo a frutto le dimen-

sioni di interdisciplinarietà e sperimentando i diversi approcci metodologici nei vari campi di interesse e settori pedagogici. Impossibile elencare qui le innumerevoli attività collegiali curate insieme, le ricerche condotte, le attività di formazione presso strutture scolastiche e istituzioni educative, le pubblicazioni e contributi prodotti. Certo è che lo spirito comunitario e collegiale che il gruppo di pedagogisti di Sapienza ha saputo costruire negli anni ruotava fortemente intorno alla figura di Aldo Visalberghi e il dottorato ha allargato tale spirito nell'ottica consortile e nazionale.

Aldo Visalberghi e io

Credo che l'insieme di immagini e momenti che mi riportano alla lunga conoscenza di Aldo Visalberghi si possano sintetizzare facilmente: grande curiosità intellettuale e forte riconoscimento del suo valore culturale. E questo ha reso e rende me ancora orgoglioso di aver collaborato a lungo con lui.

I suoi molteplici campi di interesse e spessore culturale potrebbero essere esemplificati lungamente, ma preferisco riprendere alcuni tratti della sua personalità come spunto per ricordare particolari incontri delle nostre interazioni e collaborazioni.

Autorevolezza nel gestire le tensioni di gruppo. Negli incontri di dottorato le posizioni erano spesso elemento di contrapposizione a volte scientifica, a volte accademica, e nella gran parte dei casi le discussioni trascendevano le nostre ricerche di dottorato. Noi dottorandi eravamo spesso il pretesto per un confronto tra punti di vista, tra differenti e poco collimanti posizioni di studiosi della tematica, insomma anche tra forti personalità accademiche. E molto spesso Visalberghi alimentava la discussione argomentando e ponendo richieste di chiarimento, anche animatamente, ma il suo ruolo di coordinatore e una sua innegabile attitudine al comando, lo portava a mediare le contrapposizioni, offrendo possibili sintesi delle diverse argomentazioni o rilanciando con prospettive creative o di futuri approfondimenti. Insomma, non si tirava certo indietro nel prendere posizione o contro-argomentando le posizioni altre, ma assumeva sempre con determinazione il ruolo, anche "paterno", per traghettare momenti di conflittualità collegiale con autorevolezza e spunti per la prosecuzione costruttiva del dialogo.

Forte determinazione nella soluzione dei problemi con centratura sul compito. La sua determinazione nel portare al termine non solo il “compito”, ma a sintesi gli incontri e le discussioni, portava a dilatare i tempi o stabilendo il tempo per completare e raggiungere accordi o “prodotti” programmati. Si discuteva quindi fino a raggiungere una sintesi e ciò richiedeva una concentrazione continua che assorbiva completamente le energie sue e dei collaboratori. Ricordo con estrema chiarezza, e Cristiano Corsini, allora studente può fornire la sua versione, un momento preciso di un lavoro collaborativo con Aldo Visalberghi. Era il pomeriggio dell’11 settembre del 2001, data fissata nella nostra memoria collettiva per il funesto attacco alle torri gemelle a New York. Eravamo nella sua stanza a revisionare, per una volta ancora, il test sullo studio del suo Manuale, che periodicamente veniva rivisitato alla luce dei dati emersi dalle somministrazioni precedenti. Un esempio di dedizione docimologica che destava, e continua a destare in me, ammirazione per la serietà e coinvolgimento intellettuale, oltre che metrologico. Mentre eravamo completamente assorti nella rielaborazione e riformulazione di un item, e non ricordo se particolarmente difficile o per l’ambiguità di alcuni distrattori, quando bussano alla porta (e ancora si usava farlo!), tassativamente chiusa quando la concentrazione doveva essere garantita, per avvisarci della tragedia in corso, trasmessa in diretta dal piccolo televisore che avevamo nella stanza attigua alla sua. Visalberghi, anche leggermente stizzito, dopo aver permesso di entrare e, nonostante l’imbarazzo palese di Corsini nel comunicare che qualcosa di terribile stava avvenendo nel mondo, ancora completamente assorbito dal “compito” in corso, ha risposto “Non è il momento, grazie”. Certo non eravamo a conoscenza dell’immane tragedia in corso, ma il mio stupore nella risposta fulminea, associata al tono della comunicazione che era davvero allarmata, mi creò un forte imbarazzo, ma al tempo stesso un’enorme ammirazione per la concentrazione che il professore aveva anche sulle piccole cose, a cui attribuiva un enorme valore professionale, davvero raro. Al termine del lavoro in corso io mi precipitai nella stanza dove si erano concentrati studenti vari per veder quelle immagini che molti di noi ricordano troppo bene e Visalberghi salutandoci disse che avrebbe visto il tutto al telegiornale delle 20, suo immancabile appuntamento con l’informazione nazionale. Ovviamente

il giorno dopo commentammo ampiamente l'accaduto, con la doverosa attenzione.

Curiosità verso le nuove tecnologie. Già dagli anni '80 fu tra i primi a valorizzare l'importanza dell'informatica e delle tecnologie per l'insegnamento e in generale, promuovendo l'acquisto dei primi "Calcolatori" e "Computer". Veri e propri cimeli, oggi. Molte delle nostre chiacchierate, mattutine, erano richieste di consigli sulle funzioni e comandi da adoperare, e come un bambino che si avvicina a oggetti poco conosciuti si metteva alla prova. Al tempo stesso con autentica curiosità chiedeva spiegazioni operative e allargava il discorso con riflessioni scientifiche, sulle finalità e problematiche connesse.

Ecco, per finire. Le diverse occasioni professionali e di incontro comunitario mi permettono di sottolineare innanzitutto la sua spiccata curiosità intellettuale, che allargava ai diversi campi del sapere, e di ordine operativo-strumentale, per le strumentazioni e tecnologie. Certo è che a distanza di circa trent'anni dal suo ultimo testo *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo* (1988, Firenze: La Nuova Italia) le sue inquietudini sull'utilizzazione "educativa" delle nuove tecnologie sono più che attuali: "è un problema di tempestività e misura, di giustizia e sequenzialità, di illuminata «orchestrazione»" (cit. p. 124) sottolineando di «privilegiare sempre il momento attivo, sociale e comunicativo, porre al centro la progettualità del singolo e del gruppo di allievi, mai impiegare strumentazioni tecnologiche per potenziare inconfessate ambizioni didatticistiche e autoritarie del docente» (cit. pp.133-34).

Monica Ferrari (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/01), Università di Pavia

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
III ciclo – a. a. 1987/88	Monica Ferrari	<i>L'asilo nido in Italia: rilevazioni su scala nazionale e valutazione di istituzioni specifiche</i>	Becchi, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Il dottorato di ricerca in Pedagogia che ho frequentato presso l'Università "La Sapienza" di Roma, tutors Egle Becchi e Aldo Visalberghi, ha rappresentato una svolta nei miei interessi di studio e ha

profondamente influito sugli sviluppi del mio personale percorso di professionalizzazione. Durante il dottorato, che ho poi conseguito nel 1991 con una tesi dal titolo *L'asilo nido in Italia: rilevazioni su scala nazionale e valutazione di istituzioni specifiche*, mi sono accostata al tema della *educational evaluation* di contesto in ottica formativa, secondo una prospettiva che proprio in quegli anni Guba e Lincoln definivano "di quarta generazione", ma soprattutto al tema della valutazione come questione epistemologica inscritta nei processi gnoseologici che orientano il procedere scientifico e le relazioni umane. Alla base dell'esperienza di ricerca, dopo una ricognizione sul dibattito pedagogico circa il nido d'infanzia in Italia con particolare riguardo alla valutazione delle istituzioni educative per la prima età, stava un'indagine su scala nazionale circa un servizio che, anche quanto al dover essere, aveva fisionomia specifica nelle diverse regioni e che necessitava - e necessita - di essere studiato in prospettiva ecologica, attenta cioè alle interazioni tra i diversi livelli di contesto che ne determinano l'offerta in realtà specifiche. Anche per questo le discussioni circa l'adattamento italiano e la validità transculturale di uno strumento come *l'Infant and Toddler Environment Rating Scale*, pubblicata da T. Harms, D. Cryer e R.M. Clifford nel 1990, avevano preceduto, nella mia ricerca, la prova sul campo in diversi nidi italiani, al fine di riflettere su cosa significhi valutare la qualità educativa della micro-situazione nel caso specifico di ambienti pedagogici per la prima infanzia. A partire da quella per me significativa occasione di studio e riflessione che è stata la tesi di dottorato avevo poi iniziato a collaborare a esperienze di indagine e di ricerca-formazione che, nelle loro diverse espressioni, tuttavia convergevano verso un "modello di valutazione formativa" a lungo discusso con un gruppo di ricercatori che faceva capo a Egle Becchi e Anna Bondioli.

Il tema della *educational evaluation*, negli snodi dei rapporti tra *paideia* e *politeia*, tra idee di educazione, di educatore, di individuo in formazione, di cittadino e di società civile è poi sempre stato al centro dei miei itinerari di ricerca successivi. Nella mia riflessione attuale sono ancora impegnata a discutere di valutazione in educazione in quella che, secondo Peter Dahler-Larsen, è divenuta oggi una *evaluation society*, con le sue antinomie ma anche con le sue potenzialità in tema di empowerment, nei suoi rapporti con i meccanismi di disciplinamento e di controllo da un lato e dall'altro con processi formativi

vi capaci di far crescere in consapevolezza singoli e gruppi. In quanto formatrice di formatori ma anche docente di scuola secondaria dapprima, ricercatrice e docente universitaria poi, impegnata anche in diverse occasioni nella formazione iniziale degli insegnanti della secondaria secondo le forme assunte da tali percorsi dal 1999 a oggi, la valutazione degli apprendimenti, delle competenze, delle professionalità, dei contesti e dei processi educativi, del sistema scolastico ha costituito negli anni un tema cruciale del mio percorso di riflessione a livello umano e professionale.

L'interesse per i congegni formativi, orientati sovente da un ricombinarsi di dispositivi imprevedibile agli esordi, mi ha spinto ad analizzare per studi di caso, sul lungo periodo, l'intreccio di questioni politiche e pedagogiche in alcuni aspetti ove si addensano i processi identitari degli individui e dei gruppi sociali e professionali. Gli snodi della *educational evaluation*, tra teoria e prassi, tra paradigmi epistemici e modelli di azione didattica, da tempo al centro di un vasto dibattito epistemologico internazionale, invitano a riflettere, come già il dottorato romano invitava a fare, sulle ideologie sottese alle pratiche valutative quotidiane a scuola, che necessitano, ieri come oggi, di avvedute occasioni di confronto culturale tra tutti gli attori sociali implicati nei processi e di sistematica metavalutazione. Ad anni di distanza, durante i miei corsi di Filosofia dell'educazione, la rilettura di *Theory of Valuation* (1939) di Dewey, oltre che di *Misurazione e valutazione del processo educativo* (1955) e di *Esperienza e valutazione* (1958) di Aldo Visalberghi, caratterizza un aspetto ineludibile delle discussioni con gli studenti sul tema della valutazione educativa come problema culturale. Anzitutto perché, come appunto ricorda lo stesso Visalberghi in *Esperienza e valutazione* (1958 - ma qui cito l'edizione del 1967, p. V): "Chi si occupa di discipline che hanno l'uomo a loro oggetto immediato, chi studia ad esempio i problemi educativi, si trova continuamente nella necessità di effettuare valutazioni che hanno per loro materia altre valutazioni". Ma anche perché il tema della *educational evaluation* è una questione pedagogica, politica e culturale che incrocia le controverse polisemie della qualità e del merito, ponendo problemi che hanno una diretta influenza sui processi di apprendimento e di individuazione degli esseri umani e dunque sui loro abiti di pensiero e di azione. Sono grata ai miei tutori del dottorato romano e alle occasioni di discussione da loro promosse

per avermi aiutata, al di là degli steccati disciplinari, a crescere in consapevolezza sul senso dell'analisi pedagogica a partire da una esperienza di ricerca circa una questione tanto rilevante quale è la valutazione della qualità dei contesti educativi. Si tratta di un problema che occupa un posto significativo non solo nel mio percorso di crescita professionale e umana, ma in un vasto dibattito epistemologico che durante il dottorato ho imparato a studiare; credo che uno degli impegni da prendere per il futuro sia quello di lavorare per radicarlo nell'esperienza quotidiana di vita e di lavoro dei formatori e dei facilitatori dell'apprendimento.

Aldo Visalberghi e io

In tale ottica, mi ricordo quando Aldo Visalberghi, in occasione di una delle riunioni del corso di dottorato, alla quale partecipavano, come d'uso, dottorandi e docenti del Collegio di riferimento, presentò la sezione monografica dell'*International Journal of Educational Research* (vol. 11, n.1, 1987), dedicata al seguente tema: "*Educational Evaluation: the State of the Field*". Il saggio di Richard M. Wolf sulla "natura" dell'*educational evaluation* apre il dibattito sulle pagine della rivista che contiene contributi di autori quali, ad esempio, W. James Popham, Jaap Scheerens, A. Harry Passow, Daniel L. Stufflebeam, tra gli altri. In particolare, il saggio d'apertura di Wolf ha costituito per me un importante punto di riferimento al fine di meglio comprendere in cosa consista l'*educational evaluation*. Wolf parte dalla definizione di Beeby (1977) secondo il quale l'*evaluation* consiste nella "*systematic collection and interpretation of evidence, leading, as a part of the process, to a judgment of value with a view to action*" (ivi, p.8). Wolf commenta quelli che a suo avviso sono i 4 elementi chiave di tale definizione: 1. la sistematicità dell'indagine, 2. l'aspetto ermeneutico circa il dato (costruito e interpretato), 3. la questione del giudizio di valore inevitabilmente sotteso al processo valutativo, 4. il progetto di ricerca e di azione che guarda al futuro. Pertanto, afferma, anche sulla base di tale definizione, che l'*educational evaluation* "*is clearly decision-oriented*". E, nel riflettere sul rapporto tra misurazione e valutazione, affronta una questione che Visalberghi aveva magistralmente definito anni prima nel volume *Misurazione e valutazione nel processo educativo* (1955, p.18): "la misurazione nasce dalla valutazione e nella valutazione confluisce". Nel rileggere queste pagine ad anni

di distanza, in un momento nel quale test di vario orientamento sono entrati nella pratica didattica (a scuola e in università), ne comprendo una volta di più l'importanza.

Anna Salerni (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/03), Dipartimento di Psicologia Dinamica, Clinica e Salute, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
III ciclo – a. a. 1987/88	Anna Salerni	<i>La comprensione lessicale attraverso l'analisi dei suggerimenti testuali</i>	Corda Costa, Lumbelli

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

La comprensione lessicale attraverso l'analisi dei suggerimenti testuali.
Questo il titolo della mia ricerca di Dottorato. Sono passati più di trent'anni da quella data e per rispondere alla domanda che mi è stata posta in occasione di questo Convegno è inevitabile dover riprendere in mano la tesi di Dottorato e sfogliare i due tomi prodotti per cercare di ricordare. Ricordare, come ero allora (appena laureata in Filosofia e vincitrice di un Dottorato di ricerca), perché ho scelto quel tema per il mio dottorato e soprattutto quanto quella ricerca abbia contribuito alla mia formazione professionale e quanto la mia esperienza di studio si leghi ad Aldo Visalberghi, che, insieme a Maria Corda Costa, è stato mio Maestro, prima negli studi universitari e successivamente nel Dottorato di ricerca.

Al percorso universitario, si aggiunge la formazione informale nei 15 anni in cui ho lavorato come redattrice della rivista di problemi educativi e di politica scolastica "Scuola e Città" (La Nuova Italia, Firenze) diretta da Aldo Visalberghi, Maria Corda Costa, Raffaele Laporta, prima, Giunio Luzzatto, dopo. Negli anni della redazione ho avuto modo di conoscerlo ancora meglio come studioso poliedrico, curioso, interessato ad accogliere ogni novità, insuperabile nella sua capacità di leggere e dare titoli ai tanti contributi indirizzati alla rivista, che allora era certamente tra le più importanti nel panorama nazionale e internazionale. Anni in cui la sua cultura e la sua competenza mi intimorivano, ma al contempo mi stimolavano a studiare e a incuriosirmi per le tante cose che non sapevo. Ero giovane e natural-

mente dovevo ancora studiare molto, ma ero spinta da un'indole curiosa ereditata certamente anche dalla mia famiglia e dalla fortuna che aveva messo sul mio cammino Maestri che alimentavano il mio desiderio di conoscenza.

Forse è meglio iniziare dal presente per poi ritornare a trent'anni fa.

Dal 2020 sono professoressa di ruolo di prima fascia nel settore scientifico disciplinare M-PED/03, insegno *Didattica generale* nel corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione e *Strategie e tecniche di educazione per gli adulti*, nel corso di laurea magistrale. Nel 2005, quando sono diventata docente di ruolo alla Sapienza, ho sostituito Aldo Visalberghi nell'insegnamento di *Didattica generale*, che gli era stato affidato una volta andato in pensione. Io, appena arrivata alla Sapienza, avevo l'onore di sostituire niente meno che il mio Maestro, che consideravo irraggiungibile per cultura, intelligenza e notorietà.

I temi principali che hanno indirizzato il mio percorso di studi e di ricerca, come detto fortemente ispirato anche dal pensiero di Aldo Visalberghi e della scuola pedagogica romana, riguardano il rapporto teoria e pratica (fini e mezzi), la relazione tra apprendimento e insegnamento (il cosiddetto "paradosso pedagogico"), il rapporto tra esperienza e educazione, l'attenzione alla politica educativa e all'imprescindibile legame tra educazione e politica. Un percorso, il mio, che pone al centro di tutto gli allievi.

A partire dal dottorato di ricerca, i miei studi e le mie attività si sono concentrati, da una parte, sull'educazione linguistica - in particolare i problemi relativi alla comprensione della lettura, alla competenza lessicale e alla produzione di testi scritti - e, dall'altra, all'educazione alla cittadinanza - nello specifico il tema dell'educazione ai diritti dell'uomo e il possesso delle competenze chiave necessarie per la partecipazione e la coesione sociale.

Studiare con Visalberghi mi ha inoltre permesso di partecipare a ricerche nazionali e internazionali [IEA/SAL, IEA CivicEducation, OCSE/PISA, ricerche commissionate dal MIUR, dagli Istituti Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (ex IRRE), dal CEDE-INVALSI].

Oggi i miei interessi riguardano i rapporti fra Università e mondo del lavoro e delle professioni in chiave didattico-formativa. Nello specifico in questi ultimi anni mi sono occupata di indagare l'istituto

del tirocinio formativo e universitario come pratica riflessiva e quale attività formativa e orientativa al lavoro. Nella mia esperienza didattica fini e mezzi sono inseparabili «nella misura in cui questo rapporto non è di astratta sussunzione dei secondi ai primi, ma è piuttosto concepito come una relazione vitale e coniugata» (Visalberghi, 1965, p.31).

Ci è stato dato uno spazio per raccontare la ricaduta del percorso di dottorato sulla nostra attività professionale, le cose da dire sono tante. Su una voglio soffermarmi, prima di terminare, ed è quella che mi riporta più da vicino a ciò che sono oggi e al mio ruolo di Coordinatrice del Consiglio di Area Didattica in Pedagogia e Scienze dell'Educazione e della Formazione. Nell'assunzione di tale ruolo ritrovo ciò che ho studiato nei miei primi anni di formazione alla ricerca, ovvero quanto sia importante mettere al centro gli studenti, ascoltare le loro richieste, trovare strategie e tecniche che favoriscano l'apprendimento, considerando interessi, tempi e motivazioni di chi apprende. L'istruzione, infatti, è efficace quando la distribuzione del profitto si discosta dalla curva normale, altrimenti gli sforzi educativi si debbono ritenere falliti. Tutto ciò, direttamente e indirettamente, mi rimanda dunque al *Masterylearning*, strategia didattica di cui Visalberghi è stato uno dei massimi sostenitori, considerandola una sorta di 'toccasana' contro il tanto lamentato decadimento della scuola di massa (1988). Un insegnamento individualizzato teso a far sì che tutti o quasi tutti possano raggiungere gli obiettivi di apprendimento e che si possa insegnare tutto a tutti. Una didattica, appunto, che metta realmente al centro l'allievo.

Bibliografia di riferimento

Visalberghi, A. (1965). *I problemi della ricerca pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.

Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Aldo Visalberghi e io

Ora debbo necessariamente tornare a trent'anni fa e richiamare alla memoria quelle giornate di dottorato in cui eravamo convocati per presentare le nostre ricerche, lo stato dei nostri lavori, i nostri

dubbi. Ricordo soprattutto l'agitazione dovuta a quel senso di inadeguatezza, cui ho accennato sopra, come mi sentivo così poco all'altezza di quel consesso. Intorno a un tavolo, lo stesso che si trova nel laboratorio dedicato a Visalberghi, che oggi inauguriamo, noi giovani studenti trepidanti in attesa del nostro turno, insieme ai docenti di diverse università italiane. Il nostro, era un dottorato consortile, fortemente voluto da Aldo Visalberghi. Intorno a un tavolo, non gli studenti da una parte e i docenti dall'altra, ma enciclopedia in circolo. Ciò che ricordo di più di quegli anni è la paura di fare brutta figura e le immancabili critiche da parte dei componenti del collegio di dottorato che ascoltavano con interesse i nostri interventi. Ripensandoci ora, senza la paura di allora, penso che questi incontri ci abbiano fortificato e formato. Ci hanno insegnato il rigore e quanto sia importante il pensiero divergente per acquisire un atteggiamento scientifico, proprio perché offre molteplici soluzioni al problema che si presenta e favorisce la libertà di ragionamento. Sta al ricercatore trovare la strada, i mezzi per raggiungere i fini, a partire da ipotesi chiare e ben formulate. Nulla, infatti, nella ricerca deve avvenire per "servile imitazione e partigianeria," come afferma John Dewey ne *Le Fonti di una scienza dell'educazione*.

Ripensando, a trent'anni di distanza, a quanto è rimasto nel mio fare penso di avere imparato: a studiare in profondità, a lasciare spazio alle suggestioni, a pensare criticamente, ad ascoltare i giganti.

La discussione allora, in certi momenti, era molto, troppo animata, da sentirsi male. La nostra ricerca diventava occasione per un confronto/scontro tra i docenti del collegio su temi a loro cari. A un tratto, Aldo (come lo chiamavano i colleghi), con la sua immancabile pipa in bocca (allora non era vietato fumare in aula!) prendeva lentamente la parola e con estrema autorevolezza (vivido è il ricordo della sua voce) e competenza, in modo al contempo autoritario e autorevole, metteva ordine alla discussione riprendendo, come solo lui sapeva fare, il filo del discorso e suggerendo una possibile strada da percorrere, che non si poteva non approvare.

Emilio Lastrucci (III ciclo, 1987/88), Professore ordinario (M-Ped/04), Università della Basilicata (UniBas, Università della Basilicata)

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
III ciclo – a. a. 1987/88	Emilio Lastrucci	<i>Insegnamento della storia e valutazione della competenza storica</i>	Corda Costa, Gattullo, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Il Dottorato di Ricerca in Pedagogia Sperimentale dell'Università "La Sapienza" di Roma, fondato e diretto per lungo tempo da Aldo Visalberghi, ha sicuramente rappresentato e continua a rappresentare una Scuola di formazione di ricercatori in campo psico-pedagogico-didattico che si situa ai massimi livelli di prestigio nel contesto sia nazionale sia internazionale. Ad esso Visalberghi diede origine sotto forma di un cenacolo intellettuale generatosi da una congiuntura "astrale" (nel "firmamento" della cultura pedagogica) decisamente unica. Per gli studiosi che, come chi scrive, hanno avuto l'onore di appartenere alle prime generazioni di dottorandi formati in quel consesso, esso ha perciò costituito, oltre che un percorso di altissima formazione scientifica, anche una straordinaria palestra, talora una vera e propria arena, di fermento e confronto ideali, nella quale la massima parte delle più belle menti della pedagogia italiana della seconda metà del Novecento, rappresentative di tutti gli orientamenti teorici e metodologici, con straordinario e generoso impegno, con garbata finezza di pensiero e spirito battagliero a un tempo, hanno offerto alla generazione di studiosi successiva un nutrimento intellettuale preziosissimo, oltre che, appunto, un'esperienza di formazione scientifica inestimabile e forse irripetibile. Visalberghi, sommo Maestro fra grandi Maestri, era infatti riuscito a comporre un sodalizio intellettuale nel quale tutte le migliori energie concentrate nello sviluppo di nuove, sempre più estese frontiere di ricerca potevano costruttivamente dialogare, nonché a consentire a queste di fecondarsi reciprocamente, nella scoperta di fertilissime convergenze e originali sintesi di pensiero. Il ricordo, vividissimo, di quelle giornate estenuanti quanto appassionanti, nelle quali eravamo sottoposti alla se-

verissima ed impagabile disamina critica dei nostri lavori, mi fa rivivere la più entusiasmante stagione della mia crescita, oltre che scientifico-intellettuale, anche personale ed umana, La maggior parte (sette su tredici) dei Maestri che componevano il primo Collegio (al momento dell'avvio del I ciclo, nel 1983) sono scomparsi – alcuni, purtroppo, prematuramente) e continuiamo a compiangerci nel mentre che continuiamo a trarre fondamentali insegnamenti dall'inesauribile tesoro che abbiamo avuto il privilegio di ricevere in eredità da tutti loro.

L'impianto didattico del corso di Dottorato, cui Visalberghi aveva impresso profondamente la sua impronta, rifletteva fedelmente la personalità intellettuale del suo Fondatore, mirando a formare affinatissime competenze metodologiche nella ricerca sperimentale (in special modo quelle di ordine matematico-statistico), coniugate ad un'attitudine al più estremo rigore scientifico, ma con la massima, costante attenzione a non retrocedere mai in una visione aridamente tecnicistica, bensì improntando il lavoro di ricerca (spesso, peraltro, notevolmente faticoso e talora anche ripetitivo) ad una riflessione di ordine teorico e problematico-critico (profondamente ispirato al pensiero di John Dewey, del quale, com'è noto, Visalberghi è stato uno dei massimi esperti ed esegeti, e non esclusivamente, come qualche affrettata biografia afferma o lascia intendere, entro i confini linguistico-culturali italiani), che doveva non soltanto precedere, ma anche accompagnare l'intero itinerario della ricerca, per assolvere poi il suo ruolo culminante nella fase di elaborazione ed interpretazione dei risultati. Chi, come chi scrive, ha seguito passo-passo il Maestro in tutte le fasi salienti dello svolgimento delle più rilevanti ricerche comparative internazionali svolte in quel torno di anni, nelle quali Egli e tutta la sua équipe (composta, sostanzialmente, da molti di noi, attuali membri del Collegio di Dottorato) eravamo coinvolti con ruolo di protagonisti, non ha potuto non assimilare, interiorizzare e rendere proprio quel profilo intellettuale di cui Egli è stato costante e fulgido esempio. Si tratta di un profilo di filosofo-scienziato imperniato sull'esigenza e sullo sforzo costante di conferire alle indagini di massimo impegno e respiro cui davamo vita nei contesti del nostro operare (oltre al Dottorato, il Dipartimento del quale le Cattedre di Pedagogia facevano parte, il Centro Europeo dell'Educazione ed il SNQI, poi InValSI, del quale egli fu il primo Presidente, il GULP) tan-

to un quantomai solido fondamento razionale (attraverso una riflessione approfondita sui terreni e con gli strumenti della filosofia e di varie scienze umane e sociali) quanto valide e circostanziate giustificazioni pragmatiche, sul terreno politico (nell'accezione più nobile che tale aggettivo può rivestire), vale a dire sul piano delle ricadute sulla prassi didattica-educativa diffusa e sull'organizzazione del sistema scolastico-educativo, orientando in senso evolutivo e progressivo le scelte e le decisioni che scaturivano nella fase di capitalizzazione dei risultati.

Naturalmente, alla nostra generazione¹ è affidato il compito di custodire e preservare quell'instimabile patrimonio e trasmetterlo agli ancor più giovani ricercatori, "nipotini" di quei Grandi, in continuità con la poderosa tradizione di cui costituisce il lascito, ma rinnovato e ulteriormente valorizzato dall'impulso evolutivo che gli abbiamo impresso attraverso il nostro contributo di ricerca e di riflessione, originale e innovativo - traendo origine dalle sollecitazioni problematiche scaturenti dalla società del nostro tempo - e insieme fedele e organico a quella matrice.

Aldo Visalberghi e io

La vicinanza stretta, quotidiana, con il mio Maestro è durata moltissimi anni ed ha quindi lasciato – in un immenso “deposito” nel quale la memoria episodica opera in stretta sinergia con quella semantica - una costellazione straordinaria di ricordi, gelosamente custoditi e nei quali ed attraverso i quali la figura di Aldo continua a risplendere e si ravviva di continuo. Dalla ricostruzione autobiografica di quel lungo periodo che segna il mio percorso di carriera e insieme la mia esistenza e crescita personali, affiorano moltissime reminiscenze di straordinario valore, numerose delle quali sicuramente utili a concorrere ad una aneddotica preziosa al fine di mettere a fuoco in forma ancora più nitida e definita la personalità intellettuale di Visalberghi.

Le lunghe e spesso appassionate conversazioni che intrattenevo con lui spaziavano su un orizzonte tematico pressoché sterminato, che invadeva i territori della filosofia (soprattutto dell'epistemologia), della biologia, dell'etologia, della matematica e della statistica, della storia contemporanea, ma anche della letteratura, dell'arte, della cinematografia. Amava confrontarsi con me, in particolare, sui film appena visti in prima visione, sui romanzi appena letti o riletti, sulle

¹ Va, ovviamente, tenuto conto del fatto che il concetto di "generazione" rappresenta una sorta di finzione storiografica, dal momento che il processo di trasmissione, nonché di rinnovamento, del sapere e delle competenze all'interno della comunità scientifica ha carattere fluido in relazione agli elementi anagrafico-accademici identificativi dei singoli studiosi.

vicende di politica estera in corso. Leggeva sempre con caparbia attenzione i miei scritti in procinto di essere pubblicati ed era spesso ansioso di sottopormi la lettura dei suoi in corso di stesura o che aveva appena finito di redigere.

Un ricordo che conservo con particolare affetto riguarda l'incarico che svolsi, su nomina del Ministro, come capo della delegazione italiana alla Conferenza del Consiglio d'Europa per la comprensione internazionale, svoltasi a Brugge nel 1991. Si era raccomandato che appena rientrato passassi immediatamente da lui. Giunto a Villa Mirafiori, prima ancora che mi toglia il cappotto e mi sedessi di fronte a lui su una poltroncina del suo studio, mi chiese di condensare in pochi minuti un resoconto nel quale porre in evidenza i tre risultati più significativi emersi dalla discussione nel corso della Conferenza. Dopo che glieli ebbi esposti, mi guardò soddisfatto e soggiunse: "Bene! Prepara per domani mattina un articolo ampio per "Scuola e città", articolato in tre paragrafi, uno per ciascuno dei riscontri rilevanti che hai evidenziato, più una premessa ed una conclusione. È determinante che tu rielabori le tue impressioni e le tue riflessioni ancora "a caldo" e le metta subito nero su bianco. Dopo qualche giorno rischiano già di sbiadirsi e deformarsi. Domani, dopo che mi avrai consegnato l'articolo, mi racconterai estesamente ed in tutti i dettagli come è andata la conferenza. Adesso mettiti al lavoro". È soltanto uno degli innumerevoli esempi del rigore metodologico del quale era inderogabilmente improntato ogni momento ed ogni minima procedura nella composita attività che quotidianamente svolgeva come studioso (da docente, da coordinatore di ricerche, da saggista, da direttore di riviste, da conferenziere, da orientatore delle politiche educative e culturali, da opinionista, da articolista nelle terze pagine dei quotidiani ...). Un rigore metodologico che, intimamente connesso alla passione per la ricerca (specie per quella che impone di cimentarsi con avvincenti sfide ed avventure intellettuali), con atteggiamento sempre estremamente amichevole, affettuoso, premuroso, talora paterno, esortava nei suoi allievi e che si è integralmente trasmesso, come segmento fondamentale del DNA scientifico-intellettuale, dal suo al mio genoma.

Donatella Savio (III ciclo, 1987/88), Ricercatore (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università Di Pavia

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
III ciclo – a. a. 1987/88	Donatella Savio	<i>Il gioco simbolico in ambito prescolare: analisi dell'interazione tra adulto e gruppo infantile</i>	Becchi, Pontecorvo

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

La stimolante proposta di rileggere il mio percorso di ricercatrice attraverso l'esperienza di dottorato mi ha permesso di mettere a fuoco molteintonie con le tre dimensioni su cui si sollecita la riflessione, ovvero la ricerca empirica, l'attenzione alla didattica e l'interdisciplinarietà.

La ricerca empirica ha caratterizzato costantemente il procedere dei miei studi, con un'impostazione sempre più meno rigorosamente sperimentale, cioè orientata alla messa a punto di interventi educativi e alla verifica della loro efficacia.

In questa prospettiva, entrambi i filoni di indagine a cui mi sono specialmente dedicata riguardano l'ambito della didattica inteso in senso ampio. Infatti mi occupo, fin dalla mia ricerca di dottorato, della messa a punto di modalità interattive per promuovere il gioco dei bambini rispettandone la natura libera e autofinalizzata; inoltre, attraverso l'approfondimento dell'*educational evaluation* formativa condotto con la scuola pavese di Egle Becchi, Anna Bondioli e Monica Ferrari, le mie indagini si sono concentrate sulla definizione del ruolo del formatore nella formazione riflessiva e partecipata degli insegnanti, con riferimento in particolare alle istituzioni educative 0-6. Evidentemente parlo di didattica con cautela, appunto intendendola in senso ampio, considerato che mi muovo nell'ambito della pedagogia dell'infanzia, del gioco e della formazione dei formatori; ma certamente il tema di individuare, mettere alla prova e verificare l'efficacia di strategie interattive per sostenere crescita e apprendimento in certi, particolari, soggetti e ambiti di competenza, è al centro del mio lavoro.

Mi pare rilevante sottolineare che questi orientamenti di ricerca li ho sempre intrecciati con l'esigenza di essere a stretto contatto con la

realtà della scuola, nel mio caso con la realtà delle istituzioni educative per l'infanzia, esigenza che a mio avviso rappresenta un'altra cifra del "nostro" dottorato: la ricerca empirica non può che essere ricerca dentro la scuola, a contatto con le questioni poste dai contesti operativi e lontanissima dalla scienza da "tavolino" che Dewey (1929-1951) stigmatizza.

Riguardo all'interdisciplinarietà, poiché in entrambi gli ambiti di ricerca indicati mi sono concentrata principalmente sulle dimensioni relazionali, posso dire che è stato ed è imprescindibile il dialogo con quelle scienze dell'educazione che studiano le dinamiche interattive favorevoli ai processi di apprendimento. Ma poiché una prospettiva pedagogica è sempre dettata da scelte valoriali di fondo, che determinano tra l'altro gli equilibri di potere all'interno di un rapporto per sua natura asimmetrico, ho dialogato in particolare con alcune prospettive di queste scienze. Infatti, per la definizione sia dell'interazione ludica tra adulto e bambini sia dello stile del formatore dei formatori, ciò che mi interessava e interessa studiare è un approccio relazionale capace di porre al centro il soggetto in apprendimento attribuendogli un ruolo primario nella determinazione dei propri percorsi di crescita. In termini relazionali, ciò significa fornire sostegno all'espressione delle sue potenzialità, entro dinamiche caratterizzate da condivisione, accoglienza, reciprocità ed equilibrio di potere/sapere. Decisivo per orientarmi in questa direzione fin dal mio percorso di dottorato è stato il co-tutoraggio di Egle Becchi e di Clotilde Pontecorvo. Intrecciando la psicologia vygotskyana e le funzioni del tutoring con l'approccio rogersiano e sistemico, ma anche con la psicoanalisi, la filosofia della maieutica e la microsociologia dell'interazionismo simbolico, grazie alla guida di Anna Bondioli, sono giunta a precisare i tratti di fondo uno stile relazionale che chiamiamo "promozione dall'interno". Questi tratti di fondo sono stati operazionalizzati, cioè tradotti in "mosse" interattive differenti - ma sostanzialmente affini - per l'intervento nel gioco dei bambini e per il formatore dei formatori; queste "mosse" sono state oggetto di numerose indagini empiriche finalizzate a verificarne l'efficacia, che ho condotto nel tempo sempre all'interno di servizi e scuole dell'infanzia e con il coinvolgimento attivo degli insegnanti.

A proposito di questa operazionalizzazione, un aspetto che ho incontrato durante il dottorato e che mi ha accompagnato lungo tutto il

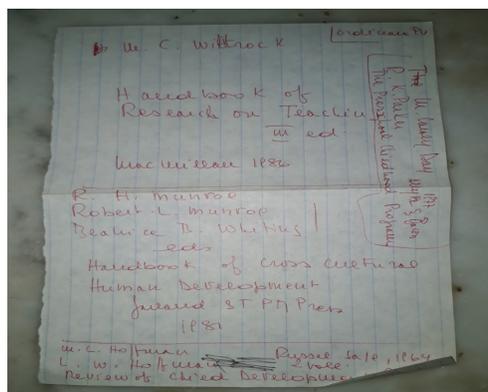
mio percorso di ricercatrice è la valorizzazione del momento esplorativo proposta da Lucia Lumbelli, con la sottolineatura del punto di vista transazionale così come lo delinea Aldo Visalberghi (1973) in riferimento alla concezione deweyana. In questa prospettiva, le idee sono “anticipazioni di possibilità attive” (ivi, p. XII) che danno significato all’evento e quindi lo trasformano, mentre contestualmente l’evento perturba il pensiero e sollecita lo sviluppo delle idee. Nelle mie indagini rispetto al gioco ad esempio, i passaggi per me più stimolanti e fecondi sono stati quelli in cui le strategie di intervento dell’adulto, ipoteticamente favorevoli al gioco infantile e definite sulla base delle teorie di riferimento, venivano messe in atto per una prima prova sul campo e contestualmente trasformate su sollecitazione di quanto avveniva nel “vivo” dell’interazione ludica con i bambini; ma anche quelli in cui queste trasformazioni venivano attentamente lette e risignificate grazie a nuovi riferimenti teorici richiamati dall’incontro con la situazione indagata, per arrivare a una ripuntualizzazione delle strategie d’intervento. Una dinamica che posso forse descrivere come una attivazione contemporanea di processi bottom-up e top-down tipica principalmente dei momenti esplorativi per la definizione delle ipotesi da verificare.

Più recentemente, il mio incontro con la valutazione di quarta generazione di Guba e Lincoln (1989) mi ha portato ad associare la valorizzazione di questi passaggi all’esigenza di attivare uno scambio aperto, direi democratico, con i soggetti coinvolti nelle indagini per attivare processi di co-costruzione di conoscenze. In questa prospettiva gli interventi che intendevo/intendo mettere alla prova vengono da me attivati sul campo sempre accompagnati da una domanda, più o meno sottotraccia, rivolta ai soggetti coinvolti: vi pare sensato? Rientra tra ciò che vi sembra plausibile in relazione a quanto stiamo facendo insieme (giocare/formarci come insegnanti?). E dall’attesa autentica di una risposta, letta anche attraverso le mosse interattive degli interlocutori, per verificare, modellare e dare significato a quanto sto indagando. Nel caso delle insegnanti questo passaggio viene affrontato anche in termini espliciti: ad esempio, la ricerca condotta con fondi PRIN 2009 sulla “promozione dall’interno” ha previsto incontri e questionari per le équipes educative dedicati a questa domanda. Anche questa esigenza di un procedere democratico della costruzione scientifica del sapere educati-

vo mi pare una cifra che ho fatto mia a partire dall'approccio sperimentato nella nostra scuola di dottorato.

Aldo Visalberghi e io

Non ho dei ricordi particolari dei periodi romani del mio percorso di dottorato, forse proprio perché quel percorso si è sviluppato principalmente a stretto contatto con l'Università di Pavia. Ho però un ricordo netto dell'atmosfera che si respirava durante gli incontri a Roma con l'intero gruppo dei docenti e dei dottorandi. Un po' di tensione per il momento in cui si presentava lo stato di avanzamento della propria ricerca a tutti, seguito poi, generalmente da un confronto tra i docenti sul nostro lavoro. Con lo sguardo di allora, era un confronto che mi preoccupava: la mia attenzione era tutta concentrata sulla possibilità che ne sortissero nuove richieste e nuove direzioni per il mio percorso di ricerca, magari non del tutto coerenti tra loro, e sullo sforzo di comprendere e prendere appunti. Con lo sguardo di oggi mi rendo conto che, soprattutto in quei momenti, ho avuto l'opportunità di partecipare alla vita di una comunità scientifica nella sua espressione più vitale di confronto aperto su temi e metodi di ricerca. Una comunità scientifica peraltro composta da studiosi e studiose che hanno costruito la pedagogia empirica e sperimentale in Italia; ma anche di questo e dunque dell'eccezionalità dell'opportunità avuta mi rendo pienamente conto solo ora. Una comunità attraversata da interessi scientifici condivisi e anche, in alcuni casi, da legami di amicizia importanti che, a volte, proprio per la confidenza che l'amicizia porta con sé, permettevano ai toni del confronto di farsi particolarmente accesi. E su questo il ricordo di Aldo Visalberghi si fa per me più chiaro. Non ho episodi precisi da riferire; piuttosto mi ritorna il vissuto del suo ruolo di mediatore, di chi cerca e costruisce coerenze tra proposte e riflessioni anche distanti, senza ridurne la complessità. Con lo sguardo di allora, per me era un riferimento perché riduceva il mio tasso di confusione e mi restituiva una bussola per orientarmi. Con lo sguardo di oggi, riesco a riconoscere la statura intellettuale, culturale e scientifica che stava dietro e dentro alla capacità di fare sintesi senza chiudere, ma anzi alimentando il procedere del pensiero.



Donatella Cesareni (IV ciclo, 1988/89), Professore associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
IV ciclo – a. a. 1988/89	Donatella Cesareni	<i>Sistemi ipertestuali per l’acquisizione di conoscenze scientifico-ambientali</i>	Laeng, Pontecorvo

L’esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Sollecitata dalla richiesta di riflettere sulla ricaduta del percorso di dottorato sulla mia attività professionale, mi sono subito messa all’opera, scartabellando fra le mie vecchie carte di 30 anni fa, alla ricerca di ricordi di quegli anni. Accanto ai report periodici, alle sintesi e commenti sulla bibliografia raccolta, ai materiali per la produzione di un software didattico ipermediale, oggetto della mia ricerca, mi è capitato di trovare l’elenco scritto a mano, le fotocopie e le sintesi delle prime letture che ci sono state consigliate all’inizio del nostro percorso. Accanto all’irrinunciabile lettura di alcuni testi di Dewey e di Visalberghi, appare il “Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa”¹ che poteva considerarsi la “Bibbia” del nostro dottorato. Curato da Egle Becchi e Benedetto Vertecchi, comprendeva saggi di tutti o quasi i nostri docenti, e ci aiutava a riflettere sulla dif-

¹ Becchi, E., Vertecchi, B. (a cura di) (1984). *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

ferenza fra semplice innovazione e reale atteggiamento sperimentale in campo educativo. Accanto alla riflessione critica su problematiche e difficoltà inerenti teoria e pratica della ricerca educativa, venivano illustrati aspetti metodologici ed esposti esempi di sperimentazione e ricerca condotte nella o sulla scuola.

L'attenzione alla nostra formazione in ambito metodologico si ritrova poi nelle altre letture consigliate e in quelle "obbligatorie" proposte al primo anno di dottorato: il saggio di Luigi Calonghi sulla "Sperimentazione nella scuola"², il testo di Mario Gattullo "Didattica e docimologia"³ e il saggio di Donald Campbell "Experimental and Quasi - Experimental Design for Research"⁴.

Uno degli aspetti che ha quindi particolarmente caratterizzato il nostro percorso, e inevitabilmente influenzato le mie scelte in ambito professionale, è stata l'attenzione verso la rigorosità del metodo, non limitata alla scelta del disegno sperimentale, ma estesa alle diverse fasi della ricerca stessa, dalla definizione del problema alla raccolta e interpretazione dei dati, anche quando la metodologia non poteva definirsi strettamente sperimentale. Ricordiamo tutti le interessanti e roventi discussioni all'interno del collegio docenti fra sostenitori di metodologie di "ricerca qualitativa" e "quantitativa", tema di grande interesse epistemologico in quegli anni. Negli anni successivi, la mia ricerca si è orientata verso l'adozione di metodi misti, cercando di raggiungere ciò che viene definito triangolazione dei dati, ma le discussioni di quel periodo mi hanno certamente indirizzato verso lo scegliere in modo oculato metodi e tecniche, siano essi qualitativi o quantitativi, che siano definiti e vagliati in base agli specifici obiettivi conoscitivi che mi si pongono.

L'attenzione e la scrupolosità era rivolta, inoltre, anche ai contenuti dei nostri progetti di ricerca, specie se orientati a produrre materiali didattici. Fra le mie carte ho trovato una vecchia lettera scritta nel '91 a Lydia Tornatore, mio tutor; è una lettera di accompagnamento al materiale scientifico e divulgativo raccolto e organizzato per essere inserito nel gioco didattico multimediale che stavo preparando. In

² Calonghi, L. (1977). *Sperimentazione nella scuola*. Roma: Armando Editore.

³ Gattullo, M. (1967). *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*. Roma: Armando editore.

⁴ Campbell, D., Stanley, J. (1963). Experimental and Quasi - Experimental Design for Research. *Handbook of Research on Teaching* 5, 171-246.

tale missiva specifico che, seguendo le indicazioni scaturite dall'ultima seduta di dottorato, ho fatto revisionare tutto il materiale ad un docente di chimica di Sapienza, esperto del problema dei rifiuti, per conferire dignità scientifica al materiale didattico.

Altro aspetto importante del nostro percorso di dottorato è stata l'attenzione alla didattica, alla scuola intesa non come "luogo in cui sperimentare" ma all'interno del quale instaurare un rapporto di collaborazione con tutti gli operatori; era sempre ribadito come il partire dai problemi concreti della scuola si ponesse come condizione e garanzia di rilevanza di una ricerca educativa. Questa attenzione ha sempre accompagnato il mio percorso di ricerca, orientato a ricercare negli insegnanti collaborazione e condivisione dei temi e dei modi della ricerca insieme definita, fino ad aderire qualche anno fa al centro CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità degli Insegnanti), di cui molti fra gli ex allievi del nostro dottorato fanno parte. Nel gruppo ho sperimentato attività di Ricerca-Formazione, intesa come il "fare ricerca in collaborazione con gli insegnanti, per lo sviluppo professionale di essi e per una effettiva ricaduta dei risultati nella realtà scolastica e formativa".

Ultimi elementi caratterizzanti il percorso di dottorato sono l'apertura alle altre discipline e la dimensione internazionale. L'enciclopedia pedagogica di Visalberghi ha anticipato ciò che si realizza adesso in molti dei nostri dipartimenti: il lavorare a stretto contatto con colleghi di altre discipline che si occupano da diverse prospettive di problemi educativi. Il mio percorso successivo al dottorato è caratterizzato da questa forte interdisciplinarietà, lavorando per molti anni come unico pedagogo all'interno di un dipartimento di Psicologia, intessendo rapporti di collaborazione con psicologi dell'educazione anche al di fuori del dipartimento stesso. Partecipando a incontri internazionali relativi a "insegnamento e apprendimento", percepivo come questa forte differenziazione fra Pedagogisti e Psicologi fosse presente solo in Italia; le persone con cui ho collaborato all'interno di progetti europei o che ho incontrato nei convegni internazionali si definivano studiosi di scienze dell'educazione, a prescindere dalla tipologia di formazione ricevuta.

La necessità di una prospettiva che superasse le barriere nazionali si percepiva già ai tempi del dottorato, sia nel venire a contatto con le ricerche IEA (*International Association for the Evaluation of Educational*

Achievement), sia nella partecipazione ad incontri e convegni internazionale ai quali venivamo indirizzati. La mia prima esperienza l'ho svolta a Cretanel 92, in una "scuola Nato", *Advanced Study Institute on Psychological and Educational Foundations of Technology Based Learning Environments*. In quegli anni la Nato finanziava programmi di ricerca, eventi formativi e pubblicazione di libri sulle "Tecnologie Educative Avanzate". L'incontro di Creta, durato 8 giorni, prevedeva eventi formativi per dottorandi e incontri fra studiosi esperti nel tema. Ho continuato negli anni, grazie anche a Clotilde Pontecorvo che mi ha indirizzato e aiutato, a collaborare con studiosi in ambito internazionale, partecipando a 5 progetti europei e a numerosi incontri internazionali, fra i quali quelli organizzati biennialmente dall'EARLI (*European Association for Research on Learning and Instruction*).

Ripensando, quindi, agli anni della scuola di dottorato, ritengo che il respirare un clima caratterizzato da rigosità scientifica e metodologica, attenzione alla didattica e alla ricerca *con* la scuola piuttosto che *sulla* scuola, interdisciplinarietà e internazionalità abbiano profondamente inciso sulla mia attività di ricercatore e docente universitario.

Aldo Visalberghi e io

Il mio ricordo di Aldo Visalberghi è, come per tutti, di un docente con un particolare carisma e fascino, capacità di "ammaliare", con i suoi discorsi e le sue considerazioni, l'uditorio di noi dottorandi e dottorande.

Un particolare aneddoto che voglio qui riportare mette in luce la sua figura di docente illuminato ma anche di "gran signore"

Il mio progetto di dottorato era in qualche misura differente e contrastante rispetto al canone tipico di una ricerca di dottorato in pedagogia sperimentale. Si trattava di progettare un ipermedia didattico che proponesse un'attività di educazione ambientale, e di sperimentarne l'uso con studenti fra i 12 e i 15 anni. Il progetto è stato a lungo oggetto di discussione all'interno del collegio docenti, con alterne vicende, passando dall'interesse verso i nuovi media alla preoccupazione verso la correttezza del messaggio e la rigosità dell'impianto sperimentale. Aldo Visalberghi era particolarmente interessato a che l'attività didattica si rivolgesse all'analisi delle possibili fonti di energia, rinnovabili o no. Il mio contatto con Michela Mayer, che

all'interno del CEDE si occupava di ricerca sull'educazione ambientale e, attraverso di lei, con esponenti di Lega Ambiente, mi ha portato a progettare "Ecolandia" un gioco didattico di esplorazione di un ambiente, delle sue caratteristiche, risorse e problemi. I ragazzi esploravano l'ipermedia a coppie, ricevendo dai sindaci di tre paesi consorziati l'incarico di proporre soluzioni per lo smaltimento dei rifiuti dopo essersi documentati su leggi, aspetti scientifici relativi alla protezione ambientale e caratteristiche del territorio. Ognuno dei tre paesi rappresentava e illustrava un problema ambientale: l'inquinamento delle acque, l'inquinamento dell'aria, la protezione dei boschi. Scopo principale dell'attività didattica era insegnare a percepire la complessità delle relazioni che si instaurano in un ambiente e a prevedere le conseguenze delle nostre azioni. Non esisteva una soluzione univoca, e soprattutto non era presente all'interno del software. Le informazioni raccolte dagli studenti e le soluzioni da loro prospettate dovevano essere discusse in classe, simulando una seduta del consiglio comunale, in cui si esaminano i pro e i contro di ogni proposta.

Al termine del mio percorso di dottorato, dopo aver presentato nelle riunioni di dottorato il prodotto e i risultati della sperimentazione, il prof. Visalberghi mi chiede di entrare nel suo ufficio. Mi siedo, in parte preoccupata, e il professore, prendendo la sua amata pipa, mi fa i complimenti per il risultato ottenuto. Mi dice di essere stato sempre piuttosto titubante rispetto ad un lavoro di questo tipo, ma che ne riconosceva ora le potenzialità. Mi congeda dicendo, con aria piuttosto seccata e in parte disgustata: "peccato però quel suo incaponirsi nel non prendere in considerazione l'energia e voler lavorare con i rifiuti...".

Gisella Paoletti (IV Ciclo, 1988/89), Professore Associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04), Dipartimento di Studi Umanistici, Università di Trieste

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
IV ciclo – a. a. 1988/89	Gisella Paoletti	<i>Apprendere da testi nella scuola media superiore: l'effetto delle modalità di riformulazione scritta</i>	Lumbelli, Pontecorvo

Sono qui per raccontarvi la mia esperienza nel dottorato e la sua influenza sulla mia vita di lavoro e ricerca, con alcune conclusioni positive e altre un po' meno. Ho frequentato il dottorato durante il suo iv ciclo, tanto tempo fa. Il mio gruppo di quattro giovani studiose (con Cesareni, Ferrari, Livraghi) era tra i primi gruppi. Sperimentavamo, tra l'altro, su tecnologie curiose, che oggi non ci sono più e forse non sapremmo neanche più riconoscere. Non c'era Internet.



Fig. 1. Floppy disk anni 70, 80.

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Sono stata indirizzata al Dottorato in Pedagogia Sperimentale da docenti molto attive e interessanti, con cui avevo collaborato negli anni di raccolta dati per la laurea. In particolare, avevo fatto parte di un gruppo di ricerca (guidato da Clotilde Pontecorvo, Lydia Tornatore) che proponeva l'uso del calcolatore nella scuola.



Fig. 2. Commodore 64.

Sperimentavamo programmi ormai desueti.

Erano i tempi del Commodore 64, del BASIC e del Logo, del Word processor come macchina per pianificare, revisionare il testo, della programmazione "casalinga".

Chi c'era ricorderà che pensavamo di avere il potere di programmare ogni strumento; ogni insegnante sperimentava o programmava, con un lavoro non meno impegnativo di quello di un informatico professionista.



Fig. 3. Scuola Città Pestalozzi – Rione di S. Croce, Firenze.

Negli anni della laurea frequentavo un gruppo di ricerca che si radunava a Firenze, a Roma, nel Veneto, per inventare programmi metalinguistici e imparare la programmazione. Insieme, a Scuola Città Pestalozzi, a Bagno a Ripoli, in alcune scuole romane e del Veneto, abbiamo studiato e scritto su tematiche come la scoperta delle regole linguistiche, della revisione del testo, dello scrivere e revisionare insieme. Vedi, per esempio fig. 4.

Planning story completion in a collaborative computer task
 Clotilde Pontecorvo & Gisella Paoletti
 Abstract
 The aim of this investigation is to describe planning strategies and ideational processes of dyads of primary school children in a problem solving story completion task. Nine dyads of 2nd graders were asked to fill in the gaps of a 10 sentence story using a piece of computer software.

Fig. 4. Planning story completion in a collaborative computer task.

Contemporaneamente, nel periodo degli studi per la laurea, a lezione trovavamo testi fondamentali, sui fondamenti teorici, i metodi, l'interdisciplinarietà della Pedagogia Sperimentale. Un libro, in particolare, era presente su ogni banco. L'ho visto anche di recente, forse viene ritenuto insostituibile?



Fig. 5. il Becchi e Verecchi.

Negli anni della laurea frequentavo un gruppo di ricerca che si radunava a Firenze, a Roma, nel Veneto, per inventare programmi metalinguistici e imparare la programmazione. Insieme, a Scuola Città Pestalozzi, a Bagno a Ripoli, in alcune scuole romane e del Veneto, abbiamo studiato e scritto su tematiche come la scoperta delle regole linguistiche, della revisione del testo, dello scrivere e revisionare insieme. Vedi, per esempio fig. 4.

Durante i seminari Visalberghi c'era sempre. Mai assente in 4 anni. Sempre interessato.

Talvolta sembrava sullo sfondo, pensare ad altro. Ma sempre è stato ascoltatore attento, preparato e critico. Inquadrava, sollecitava approfondimenti. Anche quando l'argomento di cui si parlava non sembrava proprio dei suoi, era in grado di vedere il tuo lavoro sotto una luce nuova, illuminante.

Ricerca empirica, attenzione alla didattica, interdisciplinarietà hanno poi accompagnato il mio percorso professionale, durante il quale ho proposto le idee apprese e maturate sulla ricerca educativa a tanti studenti.

Li ho convinti? Qualcuno, specialmente quando le mie proposte coincidevano con le proposte del contesto in cui lavoravo.

Durante la mia permanenza alla Facoltà di Psicologia, dove ero approdata alla fine del dottorato, e dove già in precedenza aveva fatto da apripista la prof. Lucia Lumbelli, e grazie anche alla sua energia e determinazione, penso proprio di sì. Abbiamo condiviso metodi e tematiche in un ambiente favorevole all'approccio empirico.

Minore potere divulgativo ho avuto in seguito. Ma, e questa è la mia conclusione, non è solo per il cambiamento di approccio e di tradizione scientifica.

Il problema è il tempo.

C'è stata una riduzione dei tempi da dedicare allo studio, quando si è passati da quattro o cinque anni per la laurea al tre più due, come si dice.

Invece per fare una ricerca si vuole molto tempo, bisogna leggere tanto, selezionare, ipotizzare, sbagliare e correggersi.

Quando la tesi diventa un breve resoconto che fornisce pochi crediti, non c'è il tempo per progettare, sperimentare, verificare attentamente, ciclicamente. Non c'è più il tempo per costruire gli strumenti, provarli e modificarli.

Ne parlo perchè il primo aspetto apprezzabile del dottorato è stato, a mio parere, **l'averci dato questo tempo**. Ci ha lasciato il tempo per provare, magari sbagliare, verificare, senza fretta (e con la guida di studiosi maturi, e generosi del loro tempo ovviamente).

Forse siete d'accordo sul fatto che il tempo che abbiamo per fare ricerca è sempre meno. E le richieste sono sempre più pressanti.

E così io ho risparmiato tempo assistendo a questa conferenza a distanza, invece di venire in presenza. Sono grata che fosse a distanza, così sono potuta venire, ed ho potuto anche partecipare ad altre conferenze, questo anno, risparmiando tempo e denaro, che non avevo.

Ma nello stesso tempo ho perso qualcosa, delle esperienze, la vostra compagnia. Tutto ciò che sta fuori della videoregistrazione.

Aldo Visalberghi e io

Infine, come ricordo del percorso di Dottorato, della figura di Aldo Visalberghi e della dimensione comunitaria delle decisioni potrei raccontare del processo di scelta dei miei temi di ricerca.

Mi ero sempre occupata di scrittura con il computer, nell'interregno tra laurea e dottorato. Quando fu il momento di definire un tema di ricerca, al dottorato si valutò che in quel ciclo ci fosse *troppo* computer - nelle nostre ricerche - dato che anche una mia compagna avrebbe analizzato quella che oggi si chiamerebbe una App.

Quindi scrittura fu, ma con la penna... come strumento per imparare.

Fu un approfondimento utilissimo per me. Mi costrinse ad allargare il focus, ad analizzare altri approcci. Ho imparato molto.

E tuttavia dalla reazione che ebbi rispetto alla mia proposta ci si può immaginare un dottorato che si occupava di tecnologie, ma al momento si sentiva un po' assediato dai nuovi strumenti.

Riprendendo il tema, aggiungo che, assegnato il tema, ci fu il **tempo**, per approfondire, per sperimentare. Un tempo utile ad imparare, che non si è più ripresentato con la stessa durata. E noi sappiamo adesso che il tempo è una risorsa scarsa, nella nostra vita e molto molto preziosa.

Furio Pesci (V Ciclo, 1989/90), Professore Ordinario (M-Ped/02), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
V ciclo – a. a. 1989/90	Furio Pesci	<i>Istituti di accoglienza per adolescenti e atteggiamenti verso valori e disvalori</i>	Cacioppo, Corda Costa

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Devo dire, anzitutto, che questa bella iniziativa permette di “celebrare” Visalberghi per un aspetto, a mio avviso, cruciale della sua opera: la dimensione collegiale, quasi corale dell'indagine scientifica che ispirò e gestì per molti anni alla “Sapienza”, di cui vorrei, oggi, con uno sguardo retrospettivo sollecitato proprio da questo incontro a Villa Mirafiori, dare una “testimonianza”, partendo, peraltro, dal ricordo dei miei anni di studente di filosofia.

Quando mi iscrissi al corso di laurea, la mia scelta era stata dettata da un'intenzione precisa: studiare in quello che mi sembrava essere (ed era effettivamente), all'epoca, uno dei principali centri di ricerca filosofica, non solo in Italia, in cui si concentravano figure di spicco del pensiero italiano, da Tullio De Mauro a Lucio Colletti, per citarne solo due che affascinavano molti studenti, a Visalberghi stesso che, insieme ai suoi altri colleghi pedagogisti, aveva impostato la didattica sull'interrelazione tra teoria e pratica. Anche ad altri corsi erano collegati alcuni “seminari”, in genere tenuti da assistenti e ricercatori, ma solo le esercitazioni di pedagogia coinvolgevano attivamente gli studenti, oltre tutto in esperienze “pratiche” e di gruppo che in gran parte si svolgevano all'esterno, nelle scuole che ospitavano le “soministrazioni” delle prove costruite dagli studenti insieme ai loro coordinatori.

Questa era una caratteristica del tutto peculiare dei corsi pedagogici. Io partecipai, nel primo anno, all'esercitazione di Gaetano Domenico (a diciannove anni, fu la scoperta di un mondo “altro” rispetto allo studio sui libri); a seguito del suo passaggio, da professore, al Magistero (RomaTre), nei due anni successivi seguii l'esercitazione di Bruna Bianchi Valentini, che ricordo sempre con molto affetto. Furono esperienze molto belle, che mi permisero di integrare la formazione condotta nei corsi e nella preparazione dell'esame sui testi previsti per le varie annualità (una con Maria Corda Costa e due con Nicola Siciliani de Cumis). Ed anche se questo convegno è dedicato a Visalberghi in particolare, desidero fare riferimento espressamente a Maria Corda Costa e Nicola Siciliani de Cumis, che nel ricordo degli anni della mia formazione non posso separare o distinguere dalla figura di Visalberghi stesso, anche perché, pur nell'originalità e nella peculiarità delle rispettive produzioni scientifiche, hanno per circa vent'anni realizzato insieme quella circolarità tra didattica e ricerca

da loro congiuntamente sostenuta come un carattere essenziale tanto nella formazione quanto nel lavoro scientifico.

Gli anni del dottorato furono per me, in un certo senso, all'insegna della continuità con l'esperienza di studio degli anni precedenti. Avevo già, peraltro, maturato il mio interesse prevalente per la storia della pedagogia e per la ricerca storico-educativa, che ho sempre cercato di perseguire in una prospettiva di storia delle idee, più congeniale per la mia formazione "filosofica", sotto la guida di Giacomo Cives, che, tra le tante cose che mi ha insegnato, ha sempre sottolineato una visione interdisciplinare della pedagogia, ancora oggi, a mio avviso, attuale. Fu lui, peraltro, dopo la laurea, parlando del mio "futuro" (già lavoravo tra scuole e comunità d'accoglienza per minori), a suggerirmi di provare ad accedere al dottorato di pedagogia sperimentale in virtù di quella visione, in fondo deweyana, della pedagogia come un insieme transdisciplinare di saperi, in cui teoria e pratica, fatti e valori, mezzi e fini, sono "circolarmente" connessi tra loro.

Con queste premesse, l'esperienza del dottorato fu esaltante. Per me significò, fin dalla preparazione e dal buon esito dell'esame d'accesso, l'incontro con discipline relativamente nuove per chi, come me, aveva studiato pedagogia e storia della pedagogia all'interno di un corso di laurea in filosofia: in particolare la metodologia della ricerca sociale ed educativa, ambiti molto ampi e complessi, in cui fui guidato dai miei *tutor* ad approfondire in particolare ciò che sarebbe stato utile allo sviluppo della mia ricerca; tuttavia, ne nacque una "passione" per i problemi epistemologici e metodologici che ho cercato di mantenere costante anche dopo la conclusione del dottorato.

Una delle ragioni della persistenza di questi interessi è quella che chiamerei, oggi, la "cultura del dato", intendendo con questa espressione innanzi tutto il rispetto per la complessità del reale e l'esigenza di una "umiltà", per così dire, che dovrebbe contraddistinguere l'atteggiamento del ricercatore di fronte ai fenomeni che studia. Un atteggiamento che riguarda la ricerca in genere e non soltanto il settore delle scienze dell'educazione, la ricerca storiografica come quella sperimentale. I metodi variano anche a seconda dell'oggetto di studio, evidentemente, ma hanno in comune la consapevolezza della non-banalità del dato raccolto; anzi, la stessa raccolta dei dati, non meno che l'analisi di essi, la loro interpretazione, richiede una com-

plexa attività preliminare volta all'identificazione degli elementi che caratterizzano, deweyanamente parlando, la stessa "situazione problematica" e la formulazione delle "ipotesi" relative.

La ricerca di dottorato fu, ai miei occhi, un lavoro "ibrido", dedicato allo sviluppo del ragionamento morale negli adolescenti con particolare riferimento alle situazioni problematiche e di "disagio"; la definizione stessa degli oggetti di studio (il "ragionamento morale", il "disagio minorile") richiese un lavoro di "dissodamento" metodologico in cui Visalberghi fu fondamentale. Credo di aver capito allora, specialmente nel primo anno di dottorato, tutto il potenziale della teoria dell'indagine deweyana, che, sia pure al costo di qualche incomprensione con i miei colleghi storici, reputo tutt'oggi essenziale anche negli ambiti di ricerca non sperimentali del vasto campo di studi che sono le scienze dell'educazione contemporanee e, in particolare, la ricerca storico-educativa.

I dati non sono quel che sembrano a prima vista; potrei riassumere così l'insegnamento più importante che ho tratto da quattro anni di dottorato, un insegnamento essenziale non solo sul piano specifico della metodologia, ma su quello deontologico. Le figure più decisive che ho incontrato negli anni della formazione alla ricerca hanno avuto il merito di saper insegnare questo atteggiamento e di declinarlo anche nei suoi risvolti, per così dire, "esistenziali"; e da questo punto di vista, per me non è frutto del caso nemmeno la collaborazione di Visalberghi con Nicola Abbagnano, sostenitore di un esistenzialismo "positivo" molto affine alla visione del mondo deweyana, proprio nella preparazione di uno dei più fortunati e riusciti manuali di storia della pedagogia italiani, a riprova del valore di questa lezione epistemologica e metodologica, non soltanto nel lavoro di ricerca, ma anche come atteggiamento di fronte alla vita e alla storia (Marrou docet!) - e ai problemi contemporanei. In questo travagliato periodo di pandemia, un atteggiamento quanto mai attuale.

Aldo Visalberghi e io

Come ho già accennato, il mio ricordo degli incontri con Aldo Visalberghi non inizia con gli anni del dottorato ma da quelli in cui ho studiato filosofia a Villa Mirafiori. Fin dal primo anno (il 1983) frequentai il corso di Pedagogia, allora tenuto per la prima annualità, da Nicola Siciliani de Cumis, a cui erano collegate le esercitazioni di ri-

cerca, come ho detto un'esperienza unica per gli studenti frequentanti, che non aveva equivalenti nell'organizzazione didattica del Corso di laurea in Filosofia.

Tutto si svolgeva nelle "quattro stanze quattro" al terzo piano della Villa, in una situazione che, certamente, era meno critica per gli spazi di quanto non sia divenuta con il passare del tempo; la stanza di Visalberghi, in comune con Maria Corda Costa, mi ha sempre dato l'impressione (e credo che lo stesso accadesse a non pochi altri studenti, almeno quelli che trascorrevano più tempo in Villa) di essere un "pensatoio" molto attivo, un laboratorio che produceva continuamente ricerche nuove con un metodo di lavoro che creava nella quotidianità delle giornate un circolo virtuoso di collaborazioni tra docenti e studenti. Lo stesso ambiente in cui si svolse la mia esperienza di dottorato, in cui questa impressione si rafforzò ulteriormente.

Incontrai Visalberghi nella stanza dei docenti di Pedagogia, in cui all'epoca era soprattutto Maria Corda Costa a gestire le attività didattiche e i rapporti con gli studenti. Lo ricordo come un ascoltatore attento e partecipe, anche quando era occupato in altro, durante i colloqui che si tenevano nella stanza per esercitazioni o ricevimento degli studenti.

Durante il dottorato Visalberghi non fu il mio *tutor*, ma la mia ricerca fu sviluppata in costante contatto anche con lui, all'epoca ancora coordinatore del dottorato; e mi diede ottimi, decisivi consigli di carattere metodologico, specialmente per quanto riguardava il campionamento e il trattamento dei dati, e prima ancora nella fase di formulazione dell'ipotesi. Ma la sua importanza per me, e il ricordo, grato, che ne ho sempre avuto, consiste nell'avermi mostrato con la sua stessa "presenza", la serietà che caratterizza la ricerca, un atteggiamento, un modo di essere, che era non solo "professionalità", ma un aspetto profondo della sua persona, di una vita dedicata allo studio e alla ricerca scientificamente controllata.

La bellezza, che definirei "impareggiabile", di quegli anni di dottorato, tra il 1990 e il 1994 (allora il corso era quadriennale) sta anche negli incontri seminariali, animati da un collegio di docenti, tra i quali Visalberghi appariva, ai miei occhi di dottorando, come un *primus inter pares*, che in molti momenti mostrava la sua genialità con interventi e commenti sempre stimolanti e persino, talvolta, costruttiva-

mente provocatori alle relazioni dei docenti stessi e ai nostri *report*, in un clima di collegialità fondato sulla frequentazione e la collaborazione di lunga durata tra i docenti membri del dottorato - un contesto molto proficuo anche nei momenti (ve ne furono) di disaccordo, o persino di "scontro", tra posizioni epistemologicamente e metodologicamente differenziate: un pluralismo di voci che è l'ultimo aspetto, tra i tanti di rilievo, che vorrei menzionare nella storia, non ancora conclusa, di una struttura di ricerca come il dottorato in pedagogia sperimentale della nostra Università.

Andrea Spila (VI Ciclo, 1990/91), Formatore e Traduttore, Alfabetà

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
VI ciclo – a. a. 1989/90	Andrea Spila	<i>Abilità metalinguistiche e prime esperienze di lettura in lingua straniera nella scuola elementare</i>	Corda Costa, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

"Vorrei battermi, se sei d'accordo anche a tuo nome, affinché si inserisca una parte osservativa nel progetto: sono convinto che ne vada della sua serietà e validità. Senza una prima parte esplorativa, senza conoscere quali valutazioni vengono messe in atto dalle insegnanti in modo più o meno informale, siamo destinati a lavorare in modo del tutto sganciato dalla realtà di classe su cui andremmo unicamente a 'imporre' una valutazione che potrebbe risultare completamente inadeguata, se non dannosa."

Era il novembre 1994. La mail, indirizzata a Francesca Gattullo, era dedicata a un progetto di educazione linguistica che coltivavamo insieme e che proponeva l'adozione di una griglia di osservazione per le insegnanti di scuola primaria, e più in particolare il ricorso alla "osservazione sistematica come strumento di formazione/autoformazione degli insegnanti".

Questo era il contesto in cui si svolgeva il lavoro di ricerca e di didattica nella scuola di dottorato di Aldo Visalberghi, un vero e proprio vivaio di collaborazioni, una fabbrica di idee in cui si coltivavano relazioni, ci si sperimentava come gruppo di lavoro, preparandoci

al mondo della scuola e della ricerca che ci aspettava fuori dalle mura di Villa Mirafiori.

Inoltre, la necessità della collaborazione tra gli insegnanti è stata per me un elemento fondamentale della lezione di Visalberghi:

«Personalmente ho visto funzionare veramente bene solo un altro tipo di soluzione, quella della cooperazione degli insegnanti fra di loro, cioè degli insegnanti che si organizzano, che scambiano esperienze e «prodotti», che anche tentano di ottenere, spesso con successo, la collaborazione dall'esterno, da parte di specialisti, ma che sostanzialmente impostano e realizzano tutto ciò essi stessi.» (Visalberghi, 1965).

Qualche mese dopo, nel febbraio 1995, scrivevo un'altra mail a Francesca, in cui tessevo le lodi del lavoro di Fanselow (J.F. Fanselow. "Let'sSee": *Contrasting Conversations about Teaching*", TESOL Quarterly, Vol. 22, No. 1 (Mar., 1988), pp. 113-130) il quale proponeva un modello di osservazione/auto-osservazione per gli insegnanti che aiutasse gli stessi ad assumere, grazie all'esplorazione in classe, una visione critica, creativa del proprio lavoro didattico, contro l'accettazione acritica delle "verità" proposte dalle autorità pedagogiche. La conclusione era che ogni insegnante poteva in questo modo prendere coscienza della propria capacità di agire sul mondo e del fatto che tali azioni potevano contribuire a trasformare il mondo stesso.

In quegli anni fertili, la collaborazione con gli altri dottorandi mi insegnò che si poteva realmente agire sul mondo, ed eventualmente trasformarlo, se si lavorava insieme, ricercatori e insegnanti, con un approccio di collaborazione che rispettasse il ruolo di ognuno all'interno della pratica educativa.

Dopo il dottorato, pur non continuando a lavorare nella scuola primaria come insegnante di L2, ho trasferito questi insegnamenti in modi diversi nella mia attività lavorativa. Citerò qui brevemente un esempio di ricaduta professionale, nel contesto di un progetto europeo condotto nell'ambito del Programma Erasmus+ in collaborazione con il Dipartimento di Studi Europei, Americani e Interculturali della Sapienza, dal titolo *CommonSpaces for collaborative learning*.

CommonSpaces for collaborative learning

In questo progetto, al quale ha partecipato anche la prof.ssa Donatella Cesareni, abbiamo esplorato le comunità di apprendimento online come strumento di apprendimento collaborativo in cui i docenti svolgono un ruolo di animatori/co-ordinatori.

La comunità di apprendimento è di fatto una comunità di pratica e nello sviluppo di CommonSpaces ho proposto di fare riferimento ai sette principi proposti da Wenger et al. nel loro intervento all'interno del reader *Cultivating Communities of Practice* (2002). Wenger e i suoi co-autori scrivono: "Poiché le Comunità di pratica sono 'entità viventi', richiedono un approccio alla progettazione organizzativa che riconosca appieno l'importanza della **passione**, delle **relazioni** e delle **attività volontarie** all'interno delle organizzazioni".

Non è casuale che abbia spinto per l'adozione all'interno del progetto CommonSpaces di questo genere di approccio, in quanto lo ritengo direttamente legato alla mia formazione nell'ambito del dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale. Tutti e tre gli elementi citati da Wenger et al. come fattori importanti da stimolare all'interno delle organizzazioni che partecipano alle Comunità di apprendimento dipendono a mio parere da una visione della **didattica partecipativa e collaborativa**, che coinvolge quindi i docenti nella definizione dei contenuti formativi oltre che degli strumenti di valutazione, che come ho indicato all'inizio di questo intervento, deriva direttamente dalla visione di Aldo Visalberghi e che si "respirava" all'interno della comunità del dottorato da lui fondato.

Aldo Visalberghi e io

Aldo Visalberghi è stato per me un riferimento fondamentale nel mio percorso di studi pedagogici, ma come succede spesso per i grandi maestri, è stato anche e soprattutto un maestro di vita.

Tre dei suoi commenti, essenziali e laconici come sempre, sono rimasti impressi nella mia memoria e mi hanno influenzato in tante scelte esistenziali.

Dandomi la parola e introducendo la mia relazione, durante una delle riunioni di dottorato: "Spila, come sempre, lei vola alto". L'affetto e l'ironia delle sue parole mi colpirono particolarmente in quell'occasione. L'invito a rimanere con i piedi saldamente a terra, aderente ai fatti, pur guidato dalla situazione problematica dalla qua-

le partiva la mia ricerca è rimasto per me sempre vivo, in qualsiasi operazione di conoscenza condotta negli anni seguenti.

Come ricorda Piero Lucisano: “i dati prima di essere dati devono essere “presi”, e soltanto una volta “presi” possono essere “dati”, ma dipendono fortemente da come e perché sono presi e una volta presi non sono più gli stessi. Non solo, ma una volta dati, la loro verità risiede nelle menti di chi li interpreta.” (*Rileggere Visalberghi*. A cura di: Cristiano Corsini (2018). Roma: Nuova Cultura Editore.)

Il commento di Visalberghi ha sempre echeggiato nella mia coscienza come un invito a diventare consapevole di questo ruolo di interprete e ad assumermi la responsabilità di questo ruolo, con la necessaria umiltà.

Un altro commento, scritto questa volta, lo ebbi dal prof. Visalberghi, nella sua relazione finale (febbraio 1996): “La ricerca di Andrea Spila è stata condotta con molto scrupolo nella quantificazione dei dati e nelle correlate elaborazioni statistiche (e con una bibliografia consultata e utilizzata estremamente ampia). È una ricerca “seminale” nel senso proprio.”

Il riconoscimento del carattere seminale del mio lavoro mi riempì di orgoglio, ma soprattutto la stima del prof. Visalberghi, espressa come sempre con discrezione e generosità mi fece capire l'importanza di esprimere ai miei allievi le mie valutazioni sul loro lavoro con un uso attento delle parole e un approccio individualizzato, cogliendo di ognuno le specifiche capacità e competenze e riconoscendole. Un atteggiamento pedagogico ma anche profondamente etico che non ho mai dimenticato.

Infine, come non ricordare il classico “much more research is needed”? Una esortazione che il prof. Visalberghi non si stancava mai di ripetere e che dovremmo fare nostra oggi più che mai, in questi tempi di tracotanza intellettuale e chiusura identitaria. Lo diceva sorridendo, Aldo Visalberghi, con un sorriso al contempo ironico e gentile. Quel sorriso che ti riconosceva con affetto umano, senza però mai smettere di ricordarti le tue responsabilità di pedagogista sperimentale.

Paola Berbeglia (VII ciclo, 1991/92), Presidente Concord Italia, International And National Educational Expert C20, Membro Supplente Direttivo Comitato Unesco Italia

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
VII ciclo – a. a. 1991/92	Paola Berebgia	<i>Indagine sulla presenza di alunni stranieri nella scuola media inferiore romana e sulle modalità d'intervento didattico utilizzate ad hoc</i>	Capecchi, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Il mio periodo di dottorato non è stato semplice ma ha permesso di dare un grosso impulso alla mia attività professionale. Sono sempre stata impegnata in attività educative a carattere non formale ed informale, con le Organizzazioni non governative, diventate in seguito note come i taxi del mare. Avevo necessità di perfezionare i metodi di ricerca per affinare gli interventi sperimentali. Poter operare su target specifici del mondo educativo, in particolare connessi con l'integrazione interculturale è sempre stata una sfida per non cadere nella banalità del "vogliamoci bene".

Ovviamente a tale spinta iniziale mancavano molti elementi che sono presenti nel mondo educativo attuale, soprattutto quello a carattere internazionale. L'educazione alla cittadinanza globale, tema che si è precisato nel tempo, è diventata una delle priorità internazionali del G20 e personalmente ho potuto introdurre questo concetto a partire dall'Arabia Saudita, nella quale sono stata invitata come esperta internazionale. L'UNESCO ha fatto della *Global Citizenship education* uno dei suoi principali ambiti di sperimentazione, creandone la *clearinghouse* in Corea.

L'OCSE l'ha immessa come competenza da misurare nell'ambito delle ricerche PISA, ritenendola tanto vitale quanto l'alfabetizzazione e la matematica.

Le Nazioni Unite all'interno dell'Agenda 2030 l'anno inserito come obiettivo specifico: il 4.7.

Attualmente l'educazione alla cittadinanza globale è uno dei vettori del piano di sviluppo sostenibile finanziato con i fondi del PNRR.

Personalmente il dottorato ha contribuito non poco a crearmi uno strumentario, che tutt'ora utilizzo nel condurre gruppi di ricerca, ad esempio presso l'Università Angelicum, dove esistono master specifici su questo tema.

Scrivo progetti ed utilizzo fondi europei da anni, collaboro con istituzioni internazionali e reputo che il dottorato sia stato una tappa, a volte faticosa e dolorosa, ma utile del mio percorso.

Aldo Visalberghi e io

È stato fra i primi a sottolineare l'idea di complessità ed avere una visione cosmopolita.

Ricordo quando ancora l'educazione interculturale non era un tema frequente, mi disse di seguirlo in un convegno a Milano con Duccio Demetrio e Graziella Favaro, dove è stato importante poter essere presenti. C'era già allora in nuce l'allargamento dal tema di inclusione a scuola come pre-requisito per l'inclusione nella cittadinanza. In seguito a quell'evento altri allievi hanno iniziato ad occuparsi del tema.

Mi sono chiesta a lungo, dopo oltre 25 anni come narrare l'esperienza del nono ciclo di dottorato, un ciclo complicato e faticoso, di cui resto, su questo compendio, l'unica testimone scrivente, probabilmente.

Era il 1992 ed io ero già laureata da cinque anni ormai. L'esperienza universitaria era stata molto soddisfacente e personalmente ero riuscita ad affrontare temi che avevano unito la mia passione per la cooperazione internazionale ed i miei studi filosofici, culminati con una tesi scritta per lo più in Africa, dove avevo fatto un lavoro sperimentale sull'apprendimento della matematica fra i Moose del Burkina Faso, incrociando studi ed interessi professionali.

Sotto la guida esperta di Alba Rosa Leone, l'etnologa della cattedra di antropologia a Villa Mirafiori, avevo avuto la possibilità di approfondire sul campo le competenze necessarie all'apprendimento dell'aritmetica per bambini che frequentavano classi di terza e quinta elementare, in città, in periferia e nella brousse di Ouagadougou.

Sono così arrivata al dottorato in pedagogia, pensando di mettere a frutto le competenze, che avevo a mia volta maturato all'incrocio fra antropologia, psicologia e pedagogia, immaginando di poter compa-

rare ciò che avevo visto e vissuto in Africa, con quanto facevano alcuni ragazzi immigrati che vivevano qui in Europa.

Così ho incontrato Visalberghi, persona che in quegli anni aveva già riflettuto sui temi della complessità e dell'internazionalizzazione dell'educazione. Era in contatto con la cattedra di Duccio Demetrio all'Università di Milano e si era interessato insieme con l'ISMU, allora nascente, agli studi sulla multietnicità.

Personalmente, essendo già da allora impegnata a livello di studio e lavoro sul tema, con le Organizzazioni non governative, mi domandavo se l'accoglienza ai minori non italiani e l'educazione interculturale potessero non limitarsi a discorsi un po' generici. Ero alla ricerca di metodi che avrebbero potuto garantire a ragazzi di origine non italiana, il recupero di quei due anni di gap, di cui le ricerche del Consiglio d'Europa parlavano già diffusamente.

E così proposi un metodo sperimentale di cui avevo sentito parlare da alcuni esperti, il metodo Feuerstein che permetteva di lavorare sull'aspetto metacognitivo e sul potenziamento dell'intelligenza, basandosi spesso su materiali non verbali, prendendo in considerazione il piano cognitivo, emotivo e comportamentale.

D'altra parte, i miei studi sull'antropologia mi avevano già messa in guardia sulla comparabilità di risultati in soggetti dal retroterra troppo differente.

Inoltre, all'epoca mancava molta letteratura sul tema, letteratura che adesso è abbondante e diffusa, prodotta ormai in un centinaio di lingue e paesi. L'uso del metodo Feuerstein, ad esempio, attualmente costituisce una parte innovativa e sperimentale di master che si svolgono alla Ca' Foscari, sotto la Direzione del Prof. Di Mauro e vengono applicati al San Raffaele di Milano. Sono alla base del mio lavoro come professionista, sia all'interno delle classi, sia a livello di singoli individui, che desiderino potenziare la propria capacità di problem solving nel settore pubblico, nel privato profit e non profit.

Ma la mia proposta di sperimentazione all'epoca non venne accettata ed io cambiai il mio progetto di ricerca, iniziando un lavoro di indagine sulla presenza degli alunni stranieri e le modalità di intervento didattico ad hoc.

La survey è durata anni e mi ha permesso di prendere contatto direttamente con quelli che sarebbero divenuti nel tempo i principali co-attori del processo di sviluppo educativo alla sostenibilità e alla

cittadinanza global (settore che attualmente rappresento a livello europeo): istituzioni nazionali ed europee e nei territori, educatori, insegnanti, dirigenti scolastici, autorità ministeriali e della Commissione europea ed ovviamente e per primi gli studenti.

Dico questo perché da allora i temi della Cittadinanza globale, all'interno dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite sono diventati prioritari. In particolare, l'obiettivo 4.7 - ovvero un'educazione di qualità, volta a creare cittadini che saranno tali se rispetteranno i temi della sostenibilità sociale, economica e ambientale- rappresenta un orizzonte ormai condiviso a livello universale e spesso sono chiamata a rispondere su come concretizzarla a livello formale e non formale. La metodologia di ricerca e la spinta a cercare, oltre quello che è già noto, facendone un elemento di divulgazione, è diventata pertanto la mia principale attività e sicuramente le radici affondano in quegli anni di dottorato. Tuttavia, non posso dire che sia un ricordo privo di ombre, specie per quanto riguarda i rapporti umani.

Io e Visalberghi

Il mio ricordo è proprio in fase iniziale, rispetto al dottorato: su invito di Visalberghi mi trovai a partecipare ad uno dei primi importanti convegni sulla molteplicità a Milano, organizzato dall'ISMU, istituto sulla multietnicità. Erano i primi anni di studi sistematici e venni ospitata da una collega di Pavia. Era un anticipo di ciò che avrei sicuramente fatto per tutta la vita.

Francesca Gattullo (VIII ciclo, 1992/93), Istituto Comprensivo 20, Bologna e Università degli Studi Alma Mater di Bologna

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
VIII ciclo – a. a. 1992/93	Francesca Gattullo	<i>Approcci all'insegnamento della lingua straniera e acquisizione di abilità di ascolto a livello elementare</i>	Lumbelli, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

In questo intervento passerò brevemente in rassegna alcuni punti di riflessione che ho sviluppato negli oltre 23 anni che sono seguiti alla

fine del dottorato, prima, come ricercatrice con borse di studio, poi, dal 2000, come insegnante della scuola primaria e, infine, dal 2004, anche come docente di inglese nei laboratori della SSIS e del corso di laurea di scienze della formazione primaria.

Seguirò gli spunti forniti dagli organizzatori per sviluppare il mio intervento.

Ricaduta del percorso di dottorato sull'attività professionale

La mia ricerca di dottorato, supervisionata dalla Prof. Lucia Lumbelli e dal Prof. Aldo Visalberghi, riguardava gli approcci didattici dell'insegnante di inglese nella scuola primaria e la loro ricaduta sull'acquisizione delle abilità di ascolto degli alunni. Gli strumenti di rilevazione degli approcci didattici erano due: un questionario costruito sulla base di alcuni tratti distintivi dell'approccio comunicativo, seguendo il modello "COLT" (elaborato in Lightbown e Spada 1990) e uno strumento di codifica dell'interazione insegnante-alunno, basato su un'elaborazione del modello IRF (Sinclair e Coulthard 1975), e successivamente arricchito in modo da tenere conto della tipologia di feedback correttivo nella L2 (in Lister e Ranta 1997).

L'ipotesi iniziale, poi ribaltata dai risultati della mia ricerca sperimentale, era la seguente: l'insegnante "comunicativo" avrebbe permesso ai propri alunni di sviluppare migliori capacità di ascolto. I risultati avvalorarono invece la tesi opposta, cioè che l'insegnante che adottava un approccio maggiormente orientato verso la tradizionale lezione "frontale" per la maggior parte del tempo in classe, negli anni del secondo ciclo della scuola primaria, aveva alunni che ottenevano risultati migliori nei test di ascolto.

L'ulteriore analisi dell'interazione fra docente e alunni permise di approfondire la natura dell'approccio considerato, portando alla luce un fattore "nascosto", cioè l'attenzione particolare da parte dei docenti più tradizionalmente "frontali" al feedback correttivo della produzione sbagliata dell'alunno. Risultò infatti, che un feedback "rispecchiante" e "sollecitante" da parte del docente fosse di maggior stimolo all'autocorrezione rispetto ad un feedback esplicitamente e direttamente correttivo.

Questi due risultati della ricerca di dottorato, insieme al generale approccio empirico/sperimentale acquisito negli anni (prima del dottorato, anche con il Master in linguistica applicata nel Regno Unito)

avrebbero indubbiamente influenzato la mia attività professionale in due direzioni.

Ricerca empirica

La ricaduta immediata fu l'approfondimento nel filone di ricerca dell'interazione docente / alunni, nel contesto della scuola primaria del secondo ciclo, grazie ai fondi del TMR (*Training and Mobility of Researchers*) dal 1998 al 2000. I risultati parziali sono pubblicati in un breve articolo seminale su Language Testing del 2001, a cui rimando. In sintesi, adottai il framework della Valutazione formativa di Torrance and Pryor del 1998, adattandolo alla lezione di L2, e mettendo a punto un'unità di analisi dei feedback correttivi dell'insegnante che tuttora ha riscontro nella ricerca in questo campo da parte di ricercatori da tutto il mondo (riscontro dalle citazioni dell'articolo negli ultimi 10 anni).

Attenzione alla didattica

Successivamente, nel 2000, con l'ingresso nella scuola come docente specialista di inglese L2 e poi, dal 2008, su posto comune, la complessità del reale processo di apprendimento/insegnamento per come si svolge in classe, sotto gli occhi di chi vi prende parte, insieme al mio "esserci" nella vita scolastica, nel rapporto con le famiglie, con le agenzie di supporto e con i colleghi, mi portarono gradualmente ad un distacco, per non dire ad uno scetticismo, rispetto alla possibilità, teorica e, mentre per altri risulta apparentemente più spontaneo ed autonomo sperimentale, di una ricerca rigorosamente scientifica nel contesto scolastico. Ero stata per così dire sovrastata dall'eccesso di complessità del processo e dagli innumerevoli fattori che lo compongono.

Negli ultimi tempi, tuttavia, forse per una maggiore maturità di lavoro ed una maggiore esperienza nella scuola, sto rivalutando l'importanza sia della realizzazione da parte di ricercatori sperimentali di ricerche sul campo, sia dello studio da parte degli stessi docenti e dai futuri insegnanti dei corsi di laurea in SFP dei risultati di tali ricerche.

Ho comunque personalmente sempre prestato grandissima attenzione ai diversi aspetti del processo apprendimento/insegnamento: la costruzione graduale di una struttura (*scaffolding*) all'interno della

quale un alunno possa maturare una nuova acquisizione, o un insight. Si tratta di un lento e lungo processo che per alcuni alunni necessita di un accompagnamento.

Elena Mignosi (VIII ciclo, 1992/93), Professore Associato (M-Ped/01), Università di Palermo, Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche, dell'esercizio Fisico e della Formazione (Sppeff)

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
VIII ciclo – a. a. 1992/93	Elena Mignosi	<i>La qualità della scuola materna pubblica in un quartiere a rischio di Palermo: problemi, risorse e prospettive</i>	Becchi, Cacioppo, Visalberghi

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Vorrei dividere questo contributo in due parti interconnesse: la prima legata alla dimensione formativa in generale, cioè relativa a quali sono stati gli apprendimenti significativi che hanno avuto una ricaduta sul mio modo di insegnare e di fare ricerca; la seconda legata più strettamente al mio lavoro di Dottorato e a come questo abbia influenzato e sostenuto le mie scelte lavorative e i miei campi di interesse.

Riguardo alla prima parte, sento la necessità di un "prequel" (come si usa dire in ambito cinematografico rispetto agli antefatti di una storia). Sono arrivata al Dottorato in Pedagogia Sperimentale all'inizio degli anni '90, dopo 14 anni di lavoro come insegnante nella scuola dell'infanzia, utilizzata, per i miei titoli di studio, come psicopedagogista nelle scuole dei quartieri a rischio di Palermo, in un progetto ministeriale contro la dispersione scolastica. Concorrere per il Dottorato era stata una mia scelta, libera e consapevole: volevo approfondire le mie conoscenze e le mie competenze nella ricerca in ambito educativo e sociale, ma ero interessata anche ad una prospettiva interdisciplinare che tenesse insieme le "scienze dell'educazione" e che avesse in particolare un'attenzione alla dimensione psicologica e alla dimensione di gruppo. Avevo analizzato vari dottorati presenti sul territorio nazionale e quello de La Sapienza mi era sembrato cor-

rispondesse ai miei bisogni e ai miei desideri, per la sua impostazione e le finalità dichiarate, ma anche perché i docenti che facevano parte del collegio erano quelli sui cui testi mi ero formata, con i quali avevo continuato a dialogare idealmente durante il mio lavoro sul campo in contesti socio-culturali difficili e problematici. Nei quattro anni di Dottorato ho quindi avuto la possibilità di affrontare temi per i quali avevo una forte motivazione, ma l'esperienza è andata oltre le aspettative e si è rivelata molto arricchente proprio in termini culturali in senso lato. Una delle principali ragioni era, a mio parere, legata all'impianto del dottorato e alla sua organizzazione: coinvolgeva docenti di diverse Università italiane da nord a sud del Paese, di discipline affini ma diverse, e prevedeva un primo anno di studio di testi considerati fondamentali per dare una cornice epistemologica, che spaziavano dalla psicologia sociale, alle scienze biologiche (e ricordo ancora con gran piacere la scoperta di George Mead o di Stephen Jay Gould) e che alimentavano, tutti, il pensiero critico, il farsi domande, il dubitare.

Poiché anche i dottorandi provenivano da regioni d'Italia diverse, a cadenza bimensile si tenevano a Villa Mirafiori incontri formativi di tipo residenziale, all'interno dei quali, per 3-4 giorni, si faceva una supervisione di gruppo ai vari progetti di ricerca e si proponevano seminari tenuti non solo dagli stessi docenti del Dottorato, ma anche da studiosi (nazionali e internazionali) invitati appositamente in funzione dell'argomento/problema di volta in volta oggetto di riflessione. I 12 dottorandi di tutti e quattro gli anni (3 per anno) si ritrovavano insieme a seguire i seminari e, sempre insieme, ad ascoltarsi reciprocamente rispetto allo svolgersi delle proprie ricerche. Prima di ogni incontro residenziale, infatti, era previsto che ciascuno mandasse via *email* il *progress report* ai docenti del collegio, oltre che al proprio tutor, in modo che potessero fare riflessioni, domande e dare eventuali consigli con cognizione di causa, tutti insieme. Un tale assetto organizzativo mi ha dato la possibilità di apprendere un metodo di lavoro sistematico che mi è servito moltissimo nella mia professione: documentare con precisione via via il percorso; soffermarsi a cadenza regolare per fare una sintesi, riflettere e valutare con rigore e attenzione, sono solo alcuni degli apprendimenti che, ad un metalinguistico livello, sono entrati a far parte del mio modo di operare. Nello stesso tempo mi ha dato anche l'opportunità di fare esperienza della ric-

chezza del gruppo dei pari: ritrovarci tutti insieme a prendere in qualche modo parte al lavoro di ciascuno e trovarci, provenendo da città diverse, a trascorre insieme anche il tempo libero, per più giorni, ci permetteva di continuare a riflettere e a discutere tra noi, a scambiarci idee anche dopo i seminari e le riunioni di supervisione, oltre che a condividere esperienze culturali e ludico-ricreative (cinema, teatro, mostre, cene, feste, passeggiate “fuori porta” e, persino, l’arrampicata sportiva). Una tale condizione non solo creava una intimità tra tutti noi e faceva nascere amicizie (molte sono durate nel tempo e ancora oggi con alcuni ex colleghi mantengo rapporti che posso definire affettivi oltre che professionali), ma contribuiva anche ad arricchire la nostra formazione, intrecciava i discorsi intrapresi, rilanciava le questioni affrontate e, poiché ciascuno seguiva progetti differenti, allargava lo sguardo e stimolava l’interesse verso direzioni diverse dalla propria. Eravamo comunque un piccolo gruppo (11-12 massimo) e diventavamo, col tempo, una piccola comunità aperta e dinamica (ogni anno 3 dottorandi chiudevano il loro ciclo e 3 nuovi iniziavano). Anche questo ha avuto per me una ricaduta professionale, non solo perché ha creato una bella rete di colleghi tra chi poi ha continuato la carriera universitaria (siamo stati in tanti ... ed è un piacere ritrovarsi anche in questa occasione), ma anche perché ha accresciuto il mio interesse e la fiducia nel lavoro tra pari. Nelle mie lezioni propongo sempre attività in piccoli gruppi ai miei studenti ed ho approfondito nel tempo, a livello teorico e metodologico, la dimensione del gruppo di lavoro e le sue risorse. Inoltre, ho aderito con entusiasmo e convinzione ad un progetto nato da un gruppo di colleghi di area scientifica della mia Università, che si chiama “Progetto Mentore” e che ha come finalità il miglioramento della metodologia didattica attraverso l’osservazione e la valutazione tra pari e che sta diventando sempre più “di sistema” contribuendo a migliorare la qualità dell’offerta formativa. Volendo utilizzare delle parole-chiave per concludere questa prima parte più generale mi vengono in mente: etica e metodologia della ricerca, interdisciplinarietà, gruppo di lavoro, riflessività, apertura e curiosità verso strade non programmate.

Riguardo alla seconda parte, cioè quella relativa in senso stretto al mio percorso di ricerca durante il dottorato, posso dire che ha profondamente influenzato i miei ambiti di indagine e di intervento suc-

cessivi. Ho infatti condotto per tre anni una ricerca-intervento sulla *educational-evaluation* nei servizi educativi per la prima infanzia in una prospettiva partecipativa e autoriflessiva, coordinata da Egle Becchi che mi ha permesso di apprendere da un lato come si fa una ricerca sul campo e come si utilizzano strumenti qualitativi e quantitativi, dall'altro come si interviene nei contesti educativi "dall'interno", al fine di una ricaduta pratica e di un apprendimento anche in termini organizzativi e sistemici. Questo mi ha dato l'opportunità, nella mia professione accademica, di continuare a dialogare con i nidi e le scuole dell'infanzia, avviando processi formativi e "trasformativi" e di mantenere costante il lavoro sul territorio in una prospettiva comunitaria e partecipativa, avviando processi di *empowerment* a livello individuale e di gruppo. Ho anche avuto modo, grazie alla professionalità acquisita in questo campo, di collaborare a progetti internazionali europei ed extra-europei, e il percorso continua ... Non avevo immaginato, prima del Dottorato, che avrei preso questa direzione, che mi sarei occupata di valutazione dei contesti come pratica formativa e come azione di cambiamento; parallelamente, posso affermare che un tale approccio ha incontrato la mia passione politica e sociale e il mio impegno, nato anche dall'esperienza di lavoro precedente come psico-pedagoga nei quartieri a rischio di Palermo, a utilizzare la ricerca e le pratiche educative come strumenti di emancipazione individuale e collettiva in una cornice comunitaria e inclusiva.

Aldo Visalberghi e io

Ad Aldo Visalberghi devo innanzitutto la prosecuzione del mio percorso formativo dopo il primo anno. Non avendo in partenza un docente di riferimento all'interno del collegio di Dottorato, mi era difficile, infatti, trovare per il secondo anno, così come previsto, un tutor disposto a seguirmi in ciò che avevo in mente come progetto di ricerca. Ricordo di avere proposto due temi che mi erano stati "bocciati" entrambi e ricordo lo scoraggiamento iniziale. Aldo Visalberghi allora mi convocò nel suo studio e mi parlò molto affettuosamente: mi invitò a non demordere e disse che avevano deciso di ammettermi al secondo anno e che lui sarebbe stato il mio tutor insieme alla prof.ssa Becchi, ma che era necessario accettare di occuparmi dei temi di ricerca legati alla *educational*

evaluation (che erano in quel momento quelli di cui, appunto, si occupava Egle Becchi). Ho capito che mi aveva “presa in carico” e che aveva cercato di trovare una soluzione per permettermi di continuare il Dottorato. Durante i tre anni rimanenti il riferimento principale del mio percorso è stata Egle Becchi, da cui ho imparato molto, ma Aldo Visalberghi ha continuato ad essere, per tutto il tempo, un riferimento di fondo: seguiva il mio lavoro ed era un interlocutore attento e incoraggiante che mi dava fiducia e mi faceva sentire il suo sostegno. Credo che ci fossero tra noi comuni valori di riferimento e, probabilmente, anche comuni passioni civili. In questo senso devo anche ricordare la sua grande curiosità, umanità e umorismo, insieme alla sua profondità di pensiero e alla sua chiarezza nel coniugare in Pedagogia teoria e prassi, riflessione e impegno sociale. Essendo il coordinatore del Dottorato, immagino che abbia avuto un ruolo rilevante nella organizzazione della struttura e nella definizione delle finalità che si sono rivelate così efficaci a livello formativo, così come avrà avuto un ruolo nella costituzione di un gruppo di docenti di grandissimo valore.

In conclusione, vorrei sottolineare come, in seguito ai tagli consistenti fatti dai governi che si sono succeduti negli ultimi 30 anni, il numero dei dottorati in Italia si sia dimezzato e sia cambiata anche la configurazione. Il collegio dei docenti è, per legge, molto più ampio, le discipline implicate sono tante ma spesso non collegabili e, in più, non è più possibile coinvolgere Università diverse (al massimo un paio all’interno della propria regione). Si sono quindi perse, a mio parere, sia l’identità e la caratterizzazione dei singoli Dottorati, sia la collegialità e la condivisione di gruppo (per i docenti come per i dottorandi), insieme alla ricchezza degli scambi tra accademie con storie e culture diverse in zone diverse del Paese. Mi considero quindi una privilegiata per aver potuto prendere parte ad una esperienza comunitaria con un percorso riconoscibile, coerente, articolato ma unitario e ricco di senso.

***Antonella Nuzzaci (IX ciclo, 1993/94), Professore
Associato di Pedagogia Sperimentale (M-Ped/04),
Università degli Studi dell’Aquila, Dipartimento di
Scienze Umane***

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
IX ciclo – a. a. 1993/94	Antonella Nuzzaci	<i>Musei, visita guidata e apprendimento: una ricerca sperimentale nel settore demo-etno-antropologico</i>	Corda Costa, Laeng

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

L'esperienza di Dottorato ha lasciato un segno importante nella mia vita, di cui ho ritrovato nel tempo frammenti e tracce negli aspetti più inusuali del mio percorso culturale, e ha profondamente influenzato anche le mie scelte personali. Il periodo di Dottorato ha contraddistinto, infatti, il momento nel quale si è alimentata la mia passione, quella della ricerca di elevato livello, a partire soprattutto dal costante confronto con professori, ricercatori e dottorandi, che condividevano un sentimento comune, una "comunità di destino", oltre che spazi di riflessione e obiettivi che mettevano sempre al centro la solidità e il rigore della ricerca educativa e dei suoi strumenti, anche quando a prevalere fosse lo scontro tra visioni e interpretazioni, senza cedere alla tentazione di perseguire mode imperanti. "Villa Mirafiori" era (ed è rimasta) un po' la nostra casa, caratterizzante quel lavoro di ricerca "distintiva" che può dirsi di "qualità"; questo era ciò che sentivo allora, e che per certi versi sento ancora oggi, ossia una idea di appartenenza ad un gruppo che potesse, con la sua attività, apportare sostanziali contributi alla conoscenza ed occuparsi di problemi della vita reale con notevoli implicazioni per la società e la formazione. Tutto ciò mi ha incoraggiato a cercare di mantenere nel tempo elevato quel presupposto iniziale, o almeno lo spero, con pubblicazione di articoli e contributi scientifici che cercassero di non tradire quelle premesse, sostanzialmente etiche. Il Dottorato allora non era percepito solo come un luogo di cultura e di esplorazione scientifica, ma si caratterizzava per essere un raffinato laboratorio che includeva diversi interessi e territori di ampia intersezione disciplinare, come bene mostra la mia tesi dal titolo *Musei, visita guidata e apprendimento: una ricerca sperimentale nel settore demo-etno-antropologico*, di cui erano tutori la Prof.ssa Maria Corda Costa e il Prof. Mauro Laeng e dei quali è difficile compendiare l'importanza che abbiano avuto nella mia formazione scientifica: l'una, per il suo solido, appassionato e fattivo contributo culturale, e, l'altro, per la sua preziosa riflessione pedagogica intrisa di profonda umanità.

“Maestri”, quei maestri dei quali non si può fare a meno e di cui non si riesce che a leggere nell’anima parole vive: Maria Corda Costa, che ha guidato i miei passi nel percorso dottorale sempre con grande affetto e grande cura per me, e Mauro Laeng, che mi ha insegnato a guardare “oltre la siepe”. Ed oggi, sono qui a scrivere su “Villa Mirafiori”, che ci accoglie ancora, aprendo le sue porte per ricordarci i “noi” di ieri.

Aldo Visalberghi e io

È agli incontri periodici di Dottorato che risalgono i ricordi più nitidi che ho del Prof. Aldo Visalberghi, laddove mi colpiva la sua capacità di esplorare in profondità nuovi argomenti e prospettive in pochi minuti, velocemente, anche dopo brevi presentazioni o discussioni sui Report di ricerca esposti da noi giovani dottorandi negli incontri trimestrali. Ciò che di lui mi entusiasmava e mi sorprendevo allo stesso tempo era la sua capacità di guardare lontano e di rendere i ragionamenti sui problemi sempre più articolati e scientificamente fondati. Le sue obiezioni e i suoi interventi ai nostri Report lasciavano intravedere quel rigore e quella serietà con cui guidava la nostra formazione alla ricerca, lasciandoci ammirati davanti alle sue puntuali osservazioni e alla sua curiosità continua verso ogni elemento conoscitivo, senza mai dare nulla per scontato. Ci aiutava così a trattare con sistematicità anche le questioni più complesse, consentendoci di separare il grano dal loglio e di ricomporre i dettagli del problema all’interno di un quadro logico principale. Fu lui che tra la proposta di una tesi sull’apprendimento della L2 e quella sull’apprendimento nei musei mi orientò verso la seconda, ma soprattutto mi disse che solo se fossi riuscita ad effettuare una esplorazione profonda e mirata sugli usi scolastici della visita guidata in contesto museale avrei potuto ambire successivamente a svolgere anche una parte “propriamente sperimentale”. Capii solo più tardi il senso di quella richiesta.

Non ho mai avuto il piacere di lavorare con il Prof. Visalberghi, ma ricordo che, quando mi fece chiedere da Anna Salerni un articolo per *Scuola e Città*, estratto della mia tesi, mi sentii onorata della sua attenzione e ancora oggi penso a quella occasione come ad una vera opportunità di crescita. È dalle letture dei suoi scritti, ma soprattutto dalle spiegazioni fornite in un brogliaccio sulle variabili (che ancora oggi conservo gelosamente) che egli ci offrì negli incontri intermedi

di dottorato quale frutto della sua riflessione metodologica, che capii quanto fosse importante il “rigore scientifico” nella ricerca, quello stesso rigore che per me è divenuto elemento strutturale del mio lavoro, il quale, dalla mia dissertazione dottorale in poi, non mi ha mai più abbandonato.

Alessandro Vaccarelli (IX ciclo, 1993/94), Professore Associato di Pedagogia Generale (M-Ped/01), Università degli Studi dell’Aquila

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
IX ciclo – a. a. 1993/94	Alessandro Vaccarelli	<i>Motivazioni, atteggiamenti, abilità verbale nell’acquisizione della lingua del paese di immigrazione</i>	Corda Costa, Veggetti

L’esperienza del dottorato e la mia attività professionale

È una bella occasione, questa, per fare un po’ di autobiografia: cognitiva? Culturale? Scientifica? Professionale? Sì, ma anche e soprattutto umana. Erano gli anni ’90 e quando entrai in dottorato (l’ormai lontano VIII ciclo) avevo 25 anni. Una laurea in sociologia, la Pantera alle spalle (che ruggiva ancora dentro di me), un ruolo nella scuola elementare preso che ero ancora “ragazzino”, un look tendente all’alternativo. Fatta la domanda di dottorato, tra altre che non ebbero seguito perché non mi presentai ai concorsi, fui attratto da quel nome – Visalberghi – che conoscevo per essere l’autore, insieme ad Abbagnano, di quella *Storia della pedagogia* che all’Istituto magistrale aquilano ci avevano fatto studiare soprattutto per la preparazione alla maturità. L’impatto con il concorso di dottorato è stato fondamentale e fortemente incisivo: andavo da esterno, dopo aver studiato una bibliografia ricavata dalle bacheche di Villa Mirafiori, un pomeriggio forse un po’ piovoso. Avevo inoltre in tasca un po’ di pedagogia studiata a scuola, un concorso magistrale vinto, qualche anno di insegnamento alle elementari e nessun esame di pedagogia nel mio piano di studi di laureato alla Sapienza. E, soprattutto, non conoscevo nessuno di quei professori. “Ma dove vai?": la mia voce interiore. Vado. Fu spiazzante quel concorso, spiazzante l’onestà intellettuale di quella commissione (come non ricordare il mio primo incontro con Maria

Corda Costa in quella circostanza?). Si preparavano anni intensi, anche duri, di un dottorato quadriennale in cui la prima cosa che imparavi era quell'umiltà del ricercare, che è la prima condizione per il rigore scientifico. Precisione, costanza, ritmo e stimoli culturali che venivano da quell'impostazione "enciclopedica" che calcava appieno l'idea di Pedagogia e scienze dell'educazione che, in pieno spirito deweyano, Visalberghi aveva affermato ormai da qualche anno. Avrei voluto studiare il pregiudizio tra i banchi scuola, cosa che avrei fatto qualche anno dopo. Fu proprio Visalberghi a spingermi invece verso altri temi, sempre di natura interculturale, che riguardavano gli atteggiamenti, le motivazioni, le attitudini nell'apprendimento della lingua del paese di immigrazione. Non che fossi felice di questa virata, ma la questione era urgente, in una scuola che aveva iniziato ad accogliere alunni e alunne neoarrivati/e in Italia, con insegnanti (gli stessi insegnanti che ereditavano tanta buona cultura pedagogica degli anni '70 e degli anni '80 in tema di individualizzazione, integrazione, svantaggio sociale) disorientati e impreparati a gestire l'accoglienza, gli apprendimenti, le relazioni sociali in presenza di soggetti non italo-foni provenienti da tante parti del mondo. Aiuto.

Lentamente, con umiltà, precisione, tante letture e ricerche bibliografiche, tanto lavoro metodologico e di ideazione, con diverse strigliate da parte di qualche docente del dottorato (me ne ricordo una incisiva della compianta Lucia Lumbelli), questo lavoro esce fuori. Maria Corda Costa e Serena Vegetti, le mie tutor, Visalberghi sempre curioso di sapere come andassero le cose e di parlare con me. Pedagogia, sociologia, psicologia, sociolinguistica, psicolinguistica, statistica, antropologia culturale: la mia ricerca, che si è interessata soprattutto dei bambini e delle bambine cinesi a Roma, prendeva forma scavalcando le discipline, partendo da domande pedagogiche, attraversando altri mari, per porre "risposte" (sempre provvisorie, tendenziali, caute, per carità...) che rientravano nei contorni mai netti e sfumati della pedagogia. D'altronde: la pedagogia... Quale pedagogia? La pedagogia generale? Quella sperimentale? La didattica? La storia della pedagogia? Il giovane Vaccarelli questa cosa dei settori disciplinari proprio non se l'era posta, perché dentro il dottorato quadriennale in *Pedagogia sperimentale*, la pedagogia (molto grazie a Visalberghi) era "una" e al tempo stesso tante cose, era chiaramente delineata e altre volte sfumata dentro una spinta non solo interdisci-

plinare, ma anche addirittura transdisciplinare. Una cosa bellissima. Visalberghi storico della pedagogia, filosofo dell'educazione, sperimentalista: un pedagogista, dunque. D'altronde, i seminari organizzati spaziavano dalla storia e dalla pedagogia generale (indimenticabili Siciliani de Cumis e il suo Makarenko o Egle Becchi e le *scritture bambine*), alla statistica, dall'antropologia culturale alle questioni sulla valutazione, dalla psicologia culturale e dal Vygotskij della Veggetti, alle questioni della sociologia dell'educazione. L'"enciclopedia" in essere, sostanziata. Una cosa, per me, che si rivelerà anche un po' "scomoda", ma tanto scomoda quanto formativa. Concorso da ricercatore in M-Ped/01, Pedagogia generale e sociale. Entro nel mondo della generale con un bagaglio molto sperimentale. In seguito, qualche problema di "adattamento" l'ho sentito. I dati, i numeri, la metodologia della ricerca e il fare ricerca empirica (quantitativa e qualitativa), oltre che l'esigenza di respiro teorico, facevano parte del mio essere giovane pedagogista. Non c'è da stupirsi se qualche volta mi sia sentito dire, anche in sede concorsuale, di essere tarato di più per M-Ped/03 o M-Ped/04. La verità è che, invece, proprio quella formazione, così trasversale, mi ha consentito di spaziare anche nella generale e tanto più nella pedagogia sociale e interculturale, per poi affrontare il tema della pedagogia dell'emergenza. Solo per fare un esempio, quando scrissi un breve saggio, dal titolo *La pedagogia interculturale tra emergenze sociali e rapporti interdisciplinari* (in A. Mariani, a cura di), *25 saggi di pedagogia*, Franco Angeli, Milano, 2011), il primo paragrafo lo intitolai: *Le fonti della pedagogia interculturale*. Sì, perché quello che poi tanto ha contribuito alla mia maturazione scientifica, era quell'impianto epistemologico e intrinsecamente deweyano su cui il dottorato insisteva così tanto con noi dottorandi e dottorande, molto centrato sull'idea di fonte e sul rapporto tra pedagogia e scienze dell'educazione. Il procedere della mia didattica all'università ha non di meno seguito questa direzione: tracciando possibili rapporti tra pedagogia e sociologia, antropologia culturale, psicologia sociale, storia contemporanea (e altre scienze ancora), possiamo costruire un'idea di pedagogia interculturale che attinge a diversi campi di ricerca e di problema e che riconduce all'educativo definendo (più facilmente?) strategie di intervento e di trasformazione degli individui, dei gruppi, della società. Da quell'esperienza sono poi nate amicizie, *colleganze*, collaborazioni scientifiche che sono durate nel tempo e con

le quali ancora oggi mi diletto a fare ricerca, scrivere, pensare oltre i settori scientifico-disciplinari.

Si deve sapere che il dottorato è stata anche un'esperienza dura, in cui i docenti e le docenti si scontravano sui temi, si scontravano tra di loro e si scontravano con noi. Quante volte abbiamo dovuto azzerare gli impianti delle ricerche, cancellare uno strumento costruito con tanta fatica o fare i conti con ramanzine pubbliche, sonore, incisive... A turno è toccato un po' a tutti e a turno tutti ci siamo trovati a "consolare" o ad essere "consolati", i dottorandi di primo anno da quelli degli anni successivi, quelli degli ultimi anni dai già dottori di ricerca: Anna e Guido, o Pietro, che giganteggiava come il Ricercatore (poco presente però per il suo mandato politico alla Regione Lazio) li vedevamo come veterani, punti di riferimento, modelli da seguire. Con il senno di poi, la tensione con cui preparavamo i nostri *report* o arrivavamo agli incontri di dottorato è stata un elemento importante e fondamentale della nostra formazione perché il messaggio era: rigore scientifico! E quando vedo i nuovi dottorandi del ciclo in corso (perché qualcuno lo seguo, seppur dall'esterno), con le stesse emozioni, tensioni, soddisfazioni sudate, allora... io mi beo e penso che quella "storia" ancora continua.

Aldo Visalberghi e io

Voglio ricordare alcuni momenti e alcuni aneddoti che riguardano il mio rapporto con Visalberghi. Naturalmente, per me, giovanissimo pivello, Visalberghi era una specie di divinità. Il che non significa che fosse una persona *distante* o che mettesse le distanze. Anzi. Naturalmente, come tutti e tutte, riconoscevo in lui quell'autorità scientifica e culturale che nutre, attraverso l'ammirazione, la voglia di studiare e di fare ricerca.

Entrai in dottorato con un fulmine arrivato nella mia vita a ciel sereno: avevo sbagliato a fare la domanda di servizio civile, avevo tentato invano di farmi riformare, dovevo partire per fare il militare proprio quando iniziava quel percorso che mi pareva un sogno. Lasciare la scuola mi pesava anche in vista del dottorato, lasciarla per il militare mi sembrava un abominio, lasciare un dottorato o tardarlo per la leva era la mia disfatta. Corda Costa e Visalberghi, con cui presi ansiosamente appuntamento, mi aspettavano e videro di sicuro che ero agitato, tendente al depresso e all'angosciato e forse, effettiva-

mente, avevo le sembianze del classico topo che sta per essere infilato in una gabbia. La risolsero con un consiglio che non ebbe seguito dal punto di vista scientifico, ma che valse per la mia salute psicologica durante il mio primo anno di dottorando fatto sotto naia. E mi disse qualcosa del genere: proviamo questo primo anno (facciamo sempre in tempo a chiedere una proroga), già lascia lo stipendio e almeno prende la borsa (non ero ricco e lo percepivano), trovi il modo di farti trasferire a Roma, e soprattutto: osservi, osservi, osservi. Fu Visalberghi ad invogliarmi ad osservare le dimensioni della vita in caserma, di capire qualcosa dell'educazione militare e queste osservazioni, che riportai in qualche colloquio con lui, contribuirono a "salvarmi la testa" da quell'esperienza che non accettavo minimamente. Fui trasferito a Roma, trovai il modo di studiare e di presentarmi ai report, e ce la feci a superare il primo anno dignitosamente.

"Forse non lo sapete, ma io sono un appassionato di torta Sacher. Che cosa fa di una torta Sacher una buona torta Sacher?" Suonava così l'*incipit* di una lezione di Visalberghi a noi dottorandi. E non era una domanda retorica. Era proprio una domanda. Dove voleva portarci? Io, che non conoscevo ancora la torta Sacher, credo di aver fatto come fanno i nostri studenti quando poniamo loro domande in aula: sguardo basso, guardare gli appunti, sviare l'attenzione del nemico, rendersi trasparenti. Voleva portarci a parlare di quantità e qualità, di valutazione e poi di tecniche quantitative e qualitative e poi ancora di valori, fini, ecc ... Una lezione bellissima, breve, intensa, che mi iniziò a quella passione per la torta Sacher che ancora oggi mi accompagna e che ancora oggi, immancabilmente, mi riporta con il pensiero a lui.

Corda Costa e Visalberghi mi chiamarono, al terzo anno, dicendomi qualcosa del tipo: "Sappiamo che le piacerebbe occuparsi di razzismo e abbiamo pensato a lei per un'unità didattica per contrastare il razzismo nelle scuole medie e superiori". Fu bello vedere che avevano serbato memoria dei miei interessi originari. Tornai da Visalberghi con qualche appunto e qualche risultato delle mie prime ricerche bibliografiche, pensando di stupirlo nel sentirmi parlare di fisiognomica, frenologia, eugenetica. Mi disse: legga *L'alfier nero*, di Arrigo Boito, un racconto breve, ottimo per i ragazzi. E come al solito fu lui a stupire me. Beh... leggetelo!

L'ultimo ricordo che ho di Visalberghi è di quando pronunciò il suo discorso in onore di Maria Corda Costa, davanti al carro funebre nel

piazzale di Villa Mirafiori. Un giorno doloroso, per me e per tutti, che riunì al completo quella comunità scientifica intergenerazionale che si era costruita nel sogno del cambiamento. Era tempo di lasciare testimoni, di far traghettare le migliori culture, pedagogiche e politiche a un tempo, costruite nei decenni precedenti, al futuro. Mi colpì molto quando ci tenne a dire, tra le altre molte cose belle, che aveva condiviso con lei, negli anni giovanili, anche l'esperienza di pulire i gabinetti e le stanze, a riunione finita, a Frascati, in occasione di un qualche importante incontro del CEDE. Mi chiari definitivamente, con queste parole, che tutto ciò che aveva scritto, elaborato, professato era lontano dall'essere esercizio di stile accademico, ma che era espressione autentica e convinta del suo essere uomo, intellettuale, pedagogista.

Sergio Crasnich (XI ciclo, 1995/96), Istituto dell'educazione della Repubblica di Slovenia

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XI ciclo – a. a. 1995/96	Sergio Crasnich	<i>La competenza argomentativa: sperimentazione di un curriculum a livello di scuola superiore</i>	Lumbelli, Siciliani

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Come alcuni tra noi, non ho intrapreso il percorso di dottorato al termine degli studi universitari, ma dopo avere già iniziato un'esperienza lavorativa come docente. Rispetto alla scelta della tematica e dell'approccio da adottare, tale circostanza ha agito sul mio lavoro di ricerca tanto da vincolo quanto da potenzialità. Essa, infatti, lo ha incardinato nella direzione vincolante della sperimentazione didattica, consentendone al tempo stesso – una volta determinata l'efficacia – l'implementazione in contesti di programmazione curricolare dell'educazione agli usi della lingua. Ciò ha garantito alle proposte metodologiche e operative, messe a punto nel quadriennio del mio ciclo di studi, immediate occasioni di restituzione e proficue opportunità di applicazione.

L'itinerario da me compiuto negli anni della Sapienza ha ricalcato il circolo di problematizzazione, implementazione didattica e successiva riflessione che dovrebbe contraddistinguere la dimensione profes-

sionale di un docente. La piena comprensione e interiorizzazione del significato e del valore di ognuna di queste fasi è un processo che presuppone e richiede tempo. Per questo, ritengo che la scansione cronologica quadriennale prevista per il nostro dottorato di ricerca, per quanto potesse essere percepita come ridondante in termini di durata, permettesse al dottorando di elaborare una adeguata e ponderata riflessione sul ruolo delle diverse fasi del lavoro di ricerca educativa, con esiti positivi sia nel breve periodo (in termini di migliore strutturazione del progetto in corso di elaborazione) sia nel lungo periodo (in termini di più attenta e consapevole pratica progettuale).

La ripresa della mia attività professionale al termine del percorso di dottorato, dapprima come docente e in seguito come consulente pedagogico per le istituzioni scolastiche con lingua d'insegnamento italiana in Slovenia, ha indubbiamente tratto giovamento dall'esperienza di cui ho potuto beneficiare grazie al nostro dottorato in pedagogia sperimentale. Preciso, peraltro, che le attività in cui mi trovo a operare non presentano caratteristiche cui sia possibile attribuire il carattere di rigore, richiesto a una sperimentazione didattica. Piuttosto, esse si prestano meglio all'implementazione di pratiche di riflessione e sensibilizzazione del personale educativo e docente, basate sulla predisposizione di documenti curricolari, o di percorsi di ricerca-azione.

Il curriculum che avevo predisposto e sottoposto a sperimentazione didattica è stato oggetto di disseminazione presso colleghi, docenti di lingua italiana in alcune scuole medie superiori. Per sua natura, inoltre, esso si è prestato a fungere agevolmente da mezzo nella realizzazione di progetti legati a corsi di dibattito. Un'ulteriore ricaduta positiva di tale lavoro si è avuta nell'ambito della costituzione della commissione nazionale che, in Slovenia, ha proceduto alla revisione dei curricula di lingua italiana nelle scuole primarie, secondarie inferiori e secondarie superiori: in tale occasione, infatti, mi è stata offerta la possibilità di arricchire la declinazione di alcuni obiettivi didattici con una parte delle indicazioni, di cui avevo potuto controllare e documentare l'efficacia.

Una seconda occasione in cui ho portato, nella mia attività, l'esperienza di approfondita, critica discussione, riconducibile alle pratiche di condivisione di pensiero interne alle dinamiche del nostro

dottorato, si è presentata in occasione della mia partecipazione a due progetti trilaterali (Italia, Austria, Slovenia) miranti alla predisposizione di moduli di educazione interculturale e di riflessione sugli aspetti metacognitivi dell'apprendimento linguistico (progetti CROMO 1 e CROMO 2). Anche in questo caso, la scansione cronologica – di relativamente ampio respiro – che era stato possibile ottenere in sede di programmazione, aveva permesso di sottoporre i materiali progettuali tanto a un'approfondita riflessione – in sede di stesura – quanto a una attenta riformulazione e rifinitura, a seguito delle informazioni emerse dalla fase di sperimentazione di prova.

Una terza occasione di ricaduta della mia formazione pedagogica nell'esperienza professionale è legata a un progetto multilaterale (KEPASS) che coinvolgeva un gruppo di scuole medie superiori di alcuni paesi dell'area adriatico-ionica, e nell'ambito del quale era stato previsto lo scambio degli studenti del penultimo anno curricolare, con la contestuale individuazione e introduzione di pratiche didattiche innovative e condivise. Anche in questo caso, la durata relativamente lunga del progetto aveva richiesto sia una attenta e preliminare fase di studio e confronto dei diversi curricula, sia l'individuazione di modelli consensualmente riconosciuti per la misurazione, la verifica, la valutazione e il reciproco riconoscimento delle competenze acquisite dai discenti nell'esperienza formativa.

Vorrei proporre una ulteriore, e finale, considerazione a proposito dei periodici momenti di confronto che si svolgevano a Villa Mirafiori, in occasione della presentazione delle relazioni con cui si documentava, ai docenti del collegio e ai colleghi, l'avanzamento del percorso di ricerca.

In tali occasioni non potevano non manifestarsi criticità e differenze di valutazione, espresse anche in modo diretto e, per il destinatario della comunicazione, non sempre facile da accettare. Tuttavia, ogni singola istanza e osservazione, formulata nel corso dei lavori, era poi seguita da una esauriente disamina dei punti oggetto di difformità, e accompagnata da delucidazioni illuminanti e foriere di potenti ristrutturazioni. Indipendentemente dal fatto che noi, partecipanti a quegli incontri, ne avessimo o meno consapevolezza, trovava in quei momenti concreta e rigorosa implementazione il principio – alla base di ogni comunicazione autentica – consistente nel fornire all'interlocutore appoggio e critica incondizionati.

Qualche anno dopo la conclusione del dottorato, nell'ambito di uno dei progetti che ho menzionato, ebbi l'opportunità di collaborare con l'attuale consigliere delegato del Centro austriaco per la certificazione delle competenze linguistiche (ÖSZ) di Graz nella predisposizione di un questionario di rilevazione della presenza di atteggiamenti e rappresentazioni in grado di agire, in senso positivo o negativo, sulla disponibilità all'apprendimento delle lingue dei paesi confinanti con quello di residenza. Nel confronto che ci vide impegnati in quell'occasione, da lui stesso descritto come un esempio del costrutto di *critical friendship*, l'esperienza di costante, indefessa ponderazione dei contenuti, unita a un imprescindibile rispetto nei confronti dell'interlocutore, fu in me sorretta, in misura decisiva, dall'apprendistato degli anni di dottorato.

Aldo Visalberghi e io

I docenti ai quali devo la mia ricerca sono stati la Professoressa Lucia Lumbelli e il Professor Nicola Siciliani De Cumis. Non ho, quindi, potuto beneficiare dell'assiduità con cui il Professor Visalberghi attendeva al lavoro di studenti e dottorandi, da lui seguiti in prima persona.

Nonostante ciò, tutti noi abbiamo esperienza diretta del vaglio con cui il Professor Visalberghi assisteva – anno dopo anno – al progressivo affinamento che, attraverso l'elaborazione di un'ipotesi e di un piano di ricerca metodologicamente rigorosi, trasforma la proposizione di un problema nella provvisoria individuazione di conclusioni, aperte a ulteriore e interminato controllo.

Il mio primo ricordo del Professor Visalberghi rimanda a un giorno di dicembre del 1996, poco prima della presentazione (prevista per il febbraio del 1997) del documento che, per noi esordienti dottorandi dell'undicesimo ciclo, avrebbe costituito il momento del debutto.

Eravamo stati invitati a un breve incontro a Villa Mirafiori, al quale erano presenti solamente il Professor Visalberghi e la Professoressa Maria Corda Costa. Dopo avermi ascoltato, entrambi commentarono, con estrema delicatezza e rispetto, le mie acerbe argomentazioni a supporto della proposta di costruire un curriculum di stimolazione del testo argomentativo nella scuola media superiore, ispirandosi ad alcuni elementi della nuova retorica di Chaim Perelman.

Nella conversazione informale che avemmo al termine dell'incontro, il Professor Visalberghi mi incoraggiò a proseguire nell'approfondimento dei fondamenti teorici del progetto appena abbozzato, invitandomi a non trascurare il riferimento alle riflessioni di John Dewey sul rapporto tra comunità, partecipazione, educazione e democrazia. In seguito, nel corso degli incontri periodici che si svolgevano in via Carlo Fea, non mancò di segnalarmi alcune tematiche suscettibili di trattazione e didattizzazione in senso argomentativo. Ricordo poi, in sede di predisposizione degli strumenti di valutazione dell'intervento didattico, la sua proposta di integrare la rilevazione dei necessari riscontri quantitativi con la raccolta di elementi di valutazione qualitativa, legati alla capacità del percorso di costituirsi come esperienza formativa autenticamente coinvolgente.

A questi ricordi, però, si sovrappone una memoria intima.

Di Monfalcone, sua città natale e nella quale io vivevo, il Professor Visalberghi ricordava l'asilo, frequentato nella prima infanzia, e il cantiere navale, fonte di lavoro e benessere per tante famiglie, ma anche di malattia e morte per non pochi operai. Non dimentico l'espressione di profonda, umana condivisione del suo sguardo quando, in una conversazione, accennai alle vicende dei lavoratori esposti all'amianto, uno dei quali era mio padre.

Maria Paola Gusmini (XI Ciclo, 1995/96), Supervisione Pedagogica Istituto Facchetti-Treviglio e Pfs Collegio Degli Angeli, Università di Pavia

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XI ciclo – a. a. 1995/96	Maria Paola Gusmini	<i>Autovalutare il contesto della pre-scuola: ricerca su un universo di asili nido e scuole dell'infanzia</i>	Becchi, Pontecorvo, Siciliani

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Allo sguardo retrospettivo innescato dalla consegna ricevuta, il mio percorso di dottorato si configura come una vera e propria matrice generativa di un processo di auto-formazione continuo, sviluppatosi ben oltre la conclusione del percorso stesso. Il lavoro di indagine

condotto in quegli anni⁵, sotto la guida di Egle Becchi, Clotilde Pontecorvo, in seguito sostituita da Nicola Siciliani de Cumis, fu laboratorio attivo di apprendimento, secondo la visione visalberghiana che considera la ricerca “via regia” alla formazione⁶.

Ho costruito tutto il mio percorso professionale sulla traccia della postura di ricerca che interroga l’esperienza, finalizzandola alla formazione, siamuovendomi dall’*interno* della scuola, nel ruolo di insegnante di filosofia, sia dal suo *esterno*, nel ruolo di ricercatrice esperta nei percorsi formativi e, più di recente, nella supervisione pedagogica in due istituti paritari della provincia di Bergamo.

Apprendere da grandi maestri quali sono stati i membri del collegio docenti del nostro dottorato, ha significato per me non solo far proprio un metodo di ricerca, di impianto scientifico, allo studio dei processi educativi, ma anche un “modello di deontologia professionale”, come lo ha chiamato Pietro Lucisano: *si scrive di ciò che si conosce, si generalizza poco e solo sulla base di evidenze*⁷.

Nella prefazione a *Le motivazioni della esperienza* di Hadley Cantril, Visalberghi richiamava l’intima connessione fra il conoscere e il valutare, l’inseparabilità di “fatto” e “valore”, l’inesistenza di dati precostituiti alla ricerca⁸. Riconoscere che il “dato” ha natura costruita e deriva dalle categorie percettive e interpretative adottate significa assumere una prospettiva epistemologica la cui ricaduta si traduce in responsabilità professionale nei confronti dei soggetti in formazione. Vi è qui sottesa una teoria della conoscenza secondo il concetto di transazione, sviluppata da Dewey e Bentley⁹, per la quale anche il processo dell’indagine ad ogni suo livello, quando sia considerato nella sua interezza debba essere visto come transazione, ovvero una inter-azione, “spirale senza fine”, che coinvolge tutti gli attori in gioco, superando la tradizionale scissione tra teoria e pratica.

⁵ Gusmini M. P., *Autovalutare il contesto della prescuola: ricerca su un universo di asili nido e scuole dell’infanzia*, a.a. 1999-2000.

⁶ Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell’educazione*, Milano, Oscar Mondadori.

⁷ Lucisano P. (2002), Introduzione in *Il dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale*, Roma, Università degli Studi “La Sapienza”, Facoltà di Filosofia, Dipartimento di ricerche storico-filosofiche e Pedagogiche.

⁸ Visalberghi A. (1958), Presentazione, in H. Candril, *Le motivazioni dell’esperienza*, Firenze: La Nuova Italia.

⁹ Dewey J., Bentley A. F. (1949), *Knowing and the Know*, citato da A. Visalberghi (1958), Presentazione, in H. Candril, *Le motivazioni dell’esperienza*, op. cit.

Fanno parte della mia “cassetta degli attrezzi”, costruita nel percorso di dottorato: la definizione dell’ambito d’indagine o di ricerca-formazione, l’inquadramento della letteratura specialistica di riferimento, gli approcci metodologici, la scelta degli strumenti di rilevazione, il ricorso ad analisi qualitative ma anche quantitative e le abilità comunicative specifiche di conduzione degli incontri collettivi o individuali.

Ricerca-formazione. Conseguito il dottorato, ho iniziato una mia più attiva collaborazione nell’ambito di progetti di ricerca-formazione coordinati dagli Insegnamenti pedagogici dell’Università di Pavia. Continuando ad occuparmi della valutazione formativa di contesto, ho partecipato ai molti progetti di formazione con le scuole, attivati in convenzione con l’Università stessa. *Valutare* inteso come accertamento sistematico della qualità pedagogica del contesto educativo, letto attraverso indicatori e criteri di valore dichiarati; *restituire* dati raccolti, elaborati e discussi in quanto significati; *riflettere* come problematizzare, decentrandosi dalla realtà da cui il processo ha preso le mosse per acquisire maggiore consapevolezza dei fattori che garantiscono la qualità educativa di un certo contesto e di assunzione di responsabilità professionale, sempre più condivisa e finalizzata¹⁰. Di queste fasi essenziali del modello di valutazione formativa elaborato, mi sono occupata del *riflettere*¹¹.

Nei primi anni 2000, come professore a contratto, ho insegnato discipline pedagogiche nei percorsi abilitanti per docenti della scuola superiore (SSIS, TFA, PAS) e nelle Facoltà di Infermieristica e Odontoiatria. La metodologia della ricerca, riferita ad ambiti di contenuto e pratiche definite, è stata il campo su cui i docenti e futuri operatori sanitari, sono stati impegnati nello sviluppo di nuove competenze, verso una relazione più consapevole e verso la riflessività. Ho lavorato in particolare sulla pratica della comunicazione non-direttiva intesa come strumento di formazione per l’insegnante di sostegno e come

¹⁰ Bondioli A., Ferrari M. (2004), (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg); Gusmini M. P. (2004), “Riflettere” in A. Bondioli, M. Ferrari, (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, op. cit.

¹¹ Bondioli A., Ferrari M. (2004) (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg); Gusmini M. P. (2004), “Riflettere” in A. Bondioli, M. Ferrari (a cura di), *Verso un modello di valutazione formativa*, op. cit.

dispositivo funzionale all'ambito didattico¹². Ricorrendo a tale pratica ho promosso l'utilizzo dell'"intervista non-direttiva" rivolta a professionisti dell'ambito sanitario che hanno fornito materiale di analisi rispetto al quale riconnettere, anche con approccio interdisciplinare, le proposte teoriche e metodologiche relative alla relazione con il paziente presentate durante le lezioni¹³.

Insegnare. Nel corso di questi anni non ho mai smesso di insegnare. Come docente di filosofia, ho posto particolare attenzione alla comunicazione verbale¹⁴ per la promozione della ristrutturazione e della chiarificazione ad alta voce di concetti e passaggi logici nelle conversazioni su contenuti filosofici, documentata tramite l'analisi degli scambi discorsivi di alcuni protocolli. Ho inoltre approfondito la mia riflessione sul ruolo del tutoring riflessivo ad alta voce, in contesti potenziati dalle tecnologie digitali¹⁵.

Supervisione pedagogica. La supervisione pedagogica caratterizza l'attività professionale che svolgo da molti anni. Ho piegato il mio ruolo secondo la dimensione della *formazione in servizio*. La regolare pianificazione degli incontri con gli insegnanti e lo staff di direzione nei momenti di progettazione e monitoraggio nel corso dell'anno scolastico garantisce un'esperienza formativa continua. I temi dell'*inclusione*, della *didattica digitale* e del *curricolo continuo* sono al centro del mio lavoro. Si tratta dunque di un ruolo di *secondo livello* che supporta docenti, educatori e responsabili scolastici rispetto alle dimensioni metodologiche e pedagogiche che possano leggere continuità e discontinuità, progressività o stagnazione delle esperienze

¹² Bondioli A., Gusmini M.P., Schietroma E. (2006) "La comunicazione non-direttiva: dalla formazione dell'insegnante di sostegno all'uso didattico", in A. Bondioli, M. Ferrari, M. Marsilio, I. Tacchini, (a cura di), *I saperi del tirocinio. Formare gli insegnanti nelle SSIS*, FrancoAngeli, Milano.

¹³ Lumbelli L. (1981) *Educazione come discorso*, Il Mulino, Bologna; Lumbelli L. (1990) (a cura di), *Pedagogia della comunicazione verbale*, FrancoAngeli, Milano; Kanizsa S. (1988), *L'ascolto del malato*, Guerini Studio, Milano; Moja E. A. (2000), *La visita medica centrata sul paziente*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

¹⁴ Lumbelli L. (1981), *Comunicazione non autoritaria*, Angeli, Milano; Lumbelli L., "Un approccio alla valutazione formativa: per una metodologia dell'interrogazione orale", *Scuola e Città*, 1990, 1, 8-18; Mignosi E., "I presupposti metodologici delle interviste" in E. Mignosi, *La scuola dell'infanzia a Palermo*, Junior, Azzano San Paolo (Bg); Pontecorvo C., Ajello A. M., Zuccheromaglio C. (1991), *Discutendo s'impara*, Carrocci, Roma.

¹⁵ Gusmini M.P. (2015), "La comunicazione come variabile extra-tecnologica dell'ambiente di apprendimento 2.0", in Petti I., Triacca S. (a cura di), *ITC Insegnare con le tecnologie*, edizioni junior, Azzano San Paolo (Bg).

didattiche e ambientali che gli alunni vivono a scuola. L'approccio pedagogico impegnato nella supervisione si configura come sguardo che riconnette mezzi e fini, tecniche e valori, attraverso la riflessione guidata da approcci metodologicamente fondati, agita nel contesto del gruppo, attraverso il discorso a più voci, vero terreno d'incontro tra rappresentazioni e aspettative, tra indicazioni programmatiche e scelte intenzionali e consapevoli. Il campo dei problemi educativi è aperto a radicali ambiguità di fondo che, in quanto tali, si configurano come situazioni complesse. La figura di una professionalità esperita che opera con insegnanti già inseriti nella loro attività professionale diventa formativa nella misura in cui produce consapevolezza e apertura al cambiamento. In tempo di pandemia da Covid-19, il mio ruolo si è tradotto in supporto per la realizzazione della DDI¹⁶, sulla base di competenze già presenti nella scuola, progettando ambienti per l'apprendimento integrati dalla tecnologia.

Aldo Visalberghi e io

Visalberghi stava seduto su una delle poltrone che arredavano l'aula dedicata agli incontri ufficiali del dottorato a Villa Mirafiori. Egli Becchi mi presentò facendo cenno all'approccio sperimentale della mia tesi di laurea e ai suoi esiti. Visalberghi si mostrò sinceramente interessato e mi chiese di più. Mi sedetti accanto a lui, cercando timidamente di rendere il senso del lavoro di ricerca condotto. Si creò uno spazio di prossimità e di ascolto, nonostante il bailamme dell'andare e venire tipico dei momenti di transizione tra un'attività e l'altra. Fu il mio inizio, il mio "varcare la soglia", tra il prima e il dopo. C'è in questo ricordo uno dei tratti, forse il più forte, che porto con me del maestro Aldo Visalberghi: la capacità di creare uno spazio d'incontro e l'attitudine sincera al confronto intergenerazionale. Ricordo in modo vivido quando, nel corso del terzo anno di ricerca, mi trovai a riferire di come stavo affrontando la fase cosiddetta della "restituzione" dei dati e delle difficoltà che stavo incontrando. Avevo incominciato a porre l'attenzione al processo di riflessione innescato durante la conduzione degli incontri con i gruppi di insegnanti a partire dai dati raccolti. Visalberghi intervenne esprimendo un forte interesse per lo sviluppo della professionalità docente pensabile dentro una cornice

¹⁶ "Linee guida per la didattica digitale integrata", All. A, DM n. 89 del 7 agosto 2020.

dialogica di riflessione collettiva, guidata da processi rigorosi di rilevazione dei dati, ma al tempo stesso “maieutica” e dunque trasformativa. Mi sostenne e mi invitò a concentrarmi sul rapporto tra i dati e gli strumenti, tra gli assunti e i valori che a questi erano sottesi. Quell’attenzione a me dedicata fu preziosa e mi incoraggiò a concentrarmi sul costruito del riflettere e a studiarne, anche per via teorica, le caratteristiche per meglio definire il rapporto tra teoria e ricerca. Restano sullo sfondo dei miei ricordi la postura di Aldo Visalberghi, la sua inseparabile pipa e quel parlare triestino con Egle Becchi e Lucia Lumbelli nei momenti più informali, tra una pausa e una battuta di spirito.

Ira Vannini (XI Ciclo, 1995/96), Professore ordinario (M-Ped/04), Alma Mater Studiorum, Università di Bologna

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XI ciclo – a. a. 1995/96	Ira Vannini	<i>Insegnanti e valutazione scolastica. Un’indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di docenti di scuola media e primo biennio superiore</i>	Giovannini, Visalberghi

Aldo Visalberghi e io

Un aneddoto fra i tanti...

Durante uno di quegli incontri del dottorato consortile in Pedagogia Sperimentale, dentro cui periodicamente ci immergevamo, mente e corpo, per quattro o cinque giorni, nella stanza al III piano di Villa Mirafiori; dove nessuno riusciva a pensare ad altro che ai più minimi particolari del proprio disegno di ricerca, alla sua coerenza interna, ai milioni di possibili punti di criticità che sarebbero emersi durante le interminabili discussioni, al timore (a volte forse anche terrore) che lo avrebbe invaso quando avrebbe dovuto giustificare, argomentare, finanche ascoltare e comprendere quanto gli veniva indicato da quello straordinario e irripetibile Collegio dei docenti... Ebbene, in apertura di uno di quegli incontri, il professor Aldo Visalberghi presentò orgogliosamente una nuova metafora che aveva elaborato in merito alle molteplici funzioni della valutazione: lo *spettro della valutazione*. O, forse, gli *spettri* della valutazione. Riferendo ovviamente questo termine al campo della fisica.

La mia ricerca di dottorato si incentrava appunto sui temi della valutazione, in particolare le funzioni della valutazione degli apprendimenti scolastici e gli atteggiamenti degli insegnanti in merito ad esse. La metafora suscitò in me forte attenzione, desiderio di comprenderne il significato più profondo perché ormai mi era chiaro che quando Visalberghi si soffermava su nuovi concetti o su specifiche riflessioni – con quel suo tono leggero, spesso giocoso e ironico – non c’era mai quasi nulla di banale, o di banalmente intuitivo. Il pensiero di Visalberghi richiedeva quasi sempre un’attenzione severa e una certa raffinatezza intellettuale per poter comprendere a fondo.

Quella degli spettri era a prima vista un’immagine buffa, per il gioco di significati che richiamava e per come lo stesso Visalberghi quasi fanciullescamente l’aveva proposta; ricordo anche che qualcuno – non so chi – mi regalò una matita che aveva in cima una gomma a forma di fantasma per prendere in giro questo mio essermi appassionata alla metafora. Sì, l’immagine era molto efficace: le funzioni della valutazione disegnano in effetti uno spettro, così come un fascio luminoso si scompone in un fascio policromatico quando passa attraverso un prisma, dando appunto luogo ad una “striscia in cui si susseguono i colori dell’iride” (dal vocabolario Treccani). Le funzioni della valutazione sono insomma molteplici, specifiche, ma anche l’una integrata strettamente con l’altra, capaci di disegnare processi valutativi che coinvolgono l’intero percorso di insegnamento-apprendimento (o l’intera istituzione scolastica) orientandolo verso finalità ben precise. L’immagine, di per sé, richiama gran parte del dibattito sulla valutazione degli ultimi 50 anni e potrebbe essere a ben vedere l’inizio per un trattato.

Visalberghi sapeva aprire le possibilità di comprensione e pensiero; attivava processi di ricerca e riflessione a partire da singoli concetti; era credibile perché autentico; è stato un onore e un regalo averlo avuto come professore; era ed è ancora – ogni volta che rileggo le sue parole – un maestro.

L’esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Il mio percorso professionale mi ha portato a diventare una ricercatrice di Pedagogia Sperimentale e una docente universitaria: il mestiere più bello del mondo, diciamo a volte fra colleghi e colleghe. Il dottorato quadriennale in Pedagogia Sperimentale rappresenta anco-

ra oggi il mio senso di “casa”, il mio senso di identità e appartenenza a una comunità scientifica, la solidità di una *casa* sicura, dove i valori sono chiari, espliciti, dove la competenza metodologica si sposa con scelte ideologiche di riferimento, dove la parola “ideologia” rimane fondante e imprescindibile, come mi venne detto da Egle Becchi e Lucia Lumbelli durante il colloquio del concorso di dottorato.

Il mio percorso accademico è stato faticoso e bellissimo, doloroso e generoso. L’amore per la ricerca, la passione del fare ricerca empirica in pedagogia, del “rompersi la testa” sui costrutti di un quadro teorico, sui dettagli di un disegno di ricerca o sull’analisi dei risultati, l’ho imparato prima di tutto in quei quattro anni di dottorato. Nessuno di noi, credo, si rendeva allora pienamente conto di che cosa ci era stato regalato nel far parte di quella comunità dottorale; era complicato capire davvero che in quei quattro anni di ansie, fatiche, a volte davvero terrore nel confrontarsi con quel gruppo di professori, si nascondesse una ricchezza scientifica così grande. Oggi è quasi incredibile ripensare alle infinite ore che Visalberghi e la Corda Costa, la Becchi e la Lumbelli, la Pontecorvo, la Veggetti, Siciliani De Cumis, ... ci hanno dedicato nell’analizzare i nostri percorsi di ricerca. Nessuno (eccetto forse il dottorando terrorizzato sottoposto all’analisi critica del Collegio) aveva mai fretta di chiudere una discussione, il tempo correva fino a sera, le discussioni erano interminabili. Ed erano discussioni che – se in quella stanza di Villa Mirafiori coinvolgevano, molto animatamente, gli studiosi e le studiose presenti – di sera continuavano durante le cene fra noi dottorandi e dottorande, ancora presi dall’individuare con precisione gli item di un questionario, dall’ampliare le letture per la costruzione di un quadro teorico, dal perfezionare la definizione di un’ipotesi... Quell’ipotesi... Eh, certo, perché sulla certezza di un’ipotesi di tipo causale o correlazionale si basava gran parte delle grandi discussioni, nelle quali il paradigma quantitativo-sperimentale costituiva la base e lo sfondo di riferimento per tutti gli attori che stavano chiusi in quella stanza, ma anche dove si insinuavano via via posizioni differenti, che richiamavano l’esigenza di un paradigma più di tipo fenomenologico-qualitativo che arrivasse a fare da supporto alla validità interna di un disegno di ricerca, che aiutasse a mettere in discussione e a ridare sostanza a quell’ipotesi, grazie a momenti di ricerca di tipo qualitativo-esplorativa, così come la intendeva Lucia Lumbelli. Ma poi c’era Egle

Becchi che azzardava posizioni ancor più spinte verso il qualitativo e ancora Visalberghi che perdeva le staffe e urlava: “ma dov’è l’ipotesi???”. In quella stanza di Villa Mirafiori abbiamo ascoltato grandi maestri e maestre mettere in scena pur sommessamente – con forte competenza e cognizione di causa – quel dibattito qualità-quantità di cui abbiamo letto nella letteratura internazionale e che in Italia, credo, ha trovato davvero lì in quel dottorato una comunità disposta a viverne il conflitto, i dubbi, gli interrogativi, la passione e l’urgenza di continuare a garantire rigore e serietà alla ricerca empirica italiana in ambito educativo. O di proteggerla dalle derive che, già sapevano, sarebbero potute arrivare.

Lì abbiamo vissuto concretamente la bellezza di una ricerca in ambito educativo che si sostanzia di competenza metodologica, ma che è sempre orientata verso valori fondanti, che riesce a tenere sempre a mente un’idea di società democratica e di scuola quale – pur forse utopico – motore della democrazia. Lì abbiamo visto che per fare ricerca educativa occorre avere bene in mente che il campo di azione è quello delle scienze dell’educazione nella loro molteplicità e che gli sconfinamenti disciplinari sono arricchimento continuo. Lì abbiamo capito l’importanza di un lavoro di ricerca inter- e trans- disciplinare e l’impegno che esso richiede (quando raramente esso si realizza); lì abbiamo potuto vedere che cosa fosse vera internazionalizzazione, grazie soprattutto all’esperienza di maestri e maestre che allo studio di grandi studiosi stranieri avevano dedicato gran parte della loro vita.

Dire quali sono state le ricadute di quel dottorato sulla mia vita professionale è come chiedermi di raccontare tutti i momenti del mio impegno di ricerca in questi ultimi 20 anni. Forse, provando a sintetizzare, ho imparato a mettere in dubbio; a studiare, ri-studiare e accorgermi di non sapere. Ho imparato a riconoscere da lontano che cos’è autorevolezza scientifica. Ho capito che il conflitto – quando si parla di ricerca – può essere molto acceso, ma anche appassionante. So che nella ricerca occorre procedere a piccoli passi, con umiltà; che la ricerca è bella di per sé, come mezzo che è anche un fine in se stesso, al di là dei risultati che saranno raggiunti. Ho però imparato anche che i fini sono importanti, perché delineano orizzonti per la costruzione di una società migliore ed è per questo che vale la pena fare ricerca educativa. Grazie a quel dottorato so che le risposte a un pro-

blema di ricerca vanno cercate mettendosi in gioco anche in ambiti disciplinari di confine e che i confini sono interessanti proprio quando si possono travalicare.

Credo, a dire la verità, di aver ancora tutto questo da imparare, ma so di avere una Scuola di riferimento a cui poter tornare per riflettere e continuare a imparare. Sono grata, immensamente grata, per tutto questo.

Massimo Marcuccio (XVII Ciclo, 2001/02), Professore Associato (M-Ped/04), Mater Studiorum – Università di Bologna

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XVII ciclo – a. a. 2001/2002	Massimo Marcuccio	<i>Il problema dell'imparare ad imparare. Un'indagine empirica su opinioni e atteggiamenti di insegnanti e tutor dei percorsi scolastici e formativi professionalizzanti nell'obbligo formativo.</i>	Giovannini, Pagnoncelli

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Come per tutti i fenomeni umani, imputare al Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale una qualche forma di “causalità” – *ricaduta* – in relazione al proprio sviluppo professionale risulta piuttosto complesso. Penso che sia possibile solo elaborare un’*ipotesi* di “connessione causale” *a posteriori* il cui valore ha tutti i limiti epistemologici della ricostruzione “storica” personale. Inoltre, provenendo da una sede consortile – Bologna – questo tipo di lavoro ricostruttivo diventa ancor più difficile poiché discernere i fattori connessi al Dottorato *in sé* e quelli legati al proprio tutor non è alquanto facile. Tuttavia, alcune “prove” intersoggettivamente riconoscibili possono aiutare a elevare il potere esplicativo dell’*ipotesi* che intendo sostenere: una tale *ricaduta* c’è stata ed è stata anche rilevante.

Tre sono gli elementi, tra i molti altri, che ritengo aver lasciato su di me un segno rilevante. Guardando retrospettivamente, riesco a rintracciarli nei miei scritti come un filo conduttore; attualmente fungono ancora da guida nel mio lavoro di ricerca.

Il primo elemento riguarda un *principio pedagogico* che ha fatto da direttrice a tutto il mio lavoro di dottorato e che continua a essere

per me criterio di analisi e valutazione dei fenomeni pedagogici in riferimento a qualsiasi contesto educativo e a qualsiasi fascia di età. Lo esprimo con le parole di Aldo Visalberghi che per me, neo dottorando, sono state come un' *illuminazione* perché hanno dato forma linguistica e dignità pedagogica a un "sentire" che da anni mi accompagnava: «L'imperativo pedagogico è di far sì che ogni essere in formazione sia posto, nel complesso delle sue esperienze, in situazioni tali che possa verificarsi per lui l'ideale priorità dell'apprendimento spontaneo rispetto all'insegnamento sistematico: questa a noi sembra la chiave di volta cui dovrebbe ispirarsi in concreto l'azione educativa» (Visalberghi, 1988, p. 9). In questa prospettiva, l'«insegnamento non è altro che una stimolazione al processo di scoperta, cioè alla percezione di un problema ed alla autonoma attività di indagine condotta fino a una sia pur provvisoria conclusione» (ivi, p. 9).

Altri due elementi sono legati alla *metodologia della ricerca empirica*. Il primo riguarda l'approccio, di stampo deweyano, con cui "delimitare" la *situazione problematica* che si è sempre respirato all'interno del Dottorato già a partire dalla natura composita dei componenti del collegio: pedagogisti sperimentali, pedagogisti generali e sociali, storici della pedagogia, psicologi, statistici. Richiamo ancora le parole di Aldo Visalberghi per esprimere tale aspetto: «Assumere il punto di vista deweyano [...] significa [...] aprire la discussione sui problemi pedagogici con uno spirito nuovo, con una mentalità aperta e vigile, altrettanto aliena dallo scambiare i mezzi con i fini, quanto dal separarli sterilmente [...]. (In Dewey) i problemi pedagogici non ci appaiono [...] astrattamente semplificati, ma al contrario più complessi e impegnativi che mai, strettamente connessi con ogni aspetto della cultura e della vita democratica della società in tutte le sue espressioni» (Visalberghi, 1976, p. 40). Questo implica anche un riferimento all'*interdisciplinarietà*. E qui il riferimento va anche a Lucio Pagnoncelli – mio co-tutor di dottorato – e alla prospettiva di analisi politica e sindacale del complesso rapporto tra fenomeno formativo e lavoro a cui mi ha introdotto affascinandomi con i racconti delle sue "lotte" per la formazione degli adulti con le parole contenute nelle sue opere dove veniva evidenziato, nelle sue molteplici forme, il problema del «controllo sociale sui processi formativi e del lavoro» ossia la «possibilità di guida sociale, collettiva e ravvicinata, dei reali pro-

cessi di riforma del sistema educativo, da un lato, e del governo del mercato del lavoro dall'altro» (Pagnoncelli, 1979: 52). Una tale apertura alla realtà da indagare l'ho sempre respirato anche a Bologna a fianco di Lucia Giovannini, mia tutor di dottorato, che, in questo, si è fatta continuatrice della «visione d'insieme sistematica» propria dell'approccio alla ricerca di Mario Gattullo (Giovannini, 1992, p. 118) e che mi ha portato a guardare sempre le interconnessioni tra i diversi livelli della realtà in cui si inserisce l'oggetto di indagine di volta in volta preso in esame.

Il secondo aspetto metodologico riguarda l'approccio alla raccolta e analisi dei dati che cerca di andare oltre alla distinzione e/o contrapposizione tra "qualità" e "quantità". Durante le discussioni avvenute nei vari momenti di monitoraggio dello stato di avanzamento delle varie ricerche, è sempre stata presente un pieno riconoscimento – pur nella specificità di ciascun componente del Collegio – di approcci diversi, sia qualitativi sia quantitativi sia "misti" che – già dalla distinzione interna ai possibili percorsi del Dottorato tra ricerca su grandi campione e ricerca didattica – caratterizzavano l'impostazione del Dottorato. L'accettazione del mio disegno di ricerca che prevedeva uno studio esplorativo con interviste semi-strutturate somministrate secondo la tecnica del rispecchiamento a un piccolo campione di insegnanti per la messa a punto dei costrutti della ricerca – secondo l'approccio di Lucia Lumbelli – e la conseguente indagine con questionario strutturato somministrato su un ampio campione di docenti è di fatto la testimonianza di questa apertura del Dottorato a strumenti e procedure di raccolta e analisi dei dati diversi anche all'interno della medesima ricerca. Questo si poneva in sintonia – pur con talune differenze – con quanto già nel 1988 aveva affermato, con un implicito richiamo a una posizione di stampo deweyano, la mia tutor a proposito della valutazione dei progetti innovativi: «Data per scontata la necessità di un processo valutativo dell'innovazione che fornisca dati utili e attendibili, non si tratta tanto di farsi sostenitori di questo o quel modello e di contrapporli fra loro. Si tratta piuttosto di definire bene quanto ci si propone di modificare, di esplicitare gli scopi del processo valutativo, di utilizzare in modo appropriato le procedure e gli strumenti di volta in volta più adeguati; è importante inoltre descrivere le modalità con cui si sono ricavate le informazioni.» (Giovannini, 1988, p. 24). È questo approccio che ci ha portato a

presentare nel dicembre del 2008 al VI Congresso scientifico della SIRD a Roma un contributo che aveva come tema l'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale (Giovannini, Marcuccio & Truffelli, 2009) e nel 2012 un saggio sui criteri di qualità delle ricerche pedagogiche con "metodi misti" (Giovannini & Marcuccio, 2012).

Aldo Visalberghi e io

Il ricordo personale di Aldo Visalberghi è legato a un momento vissuto durante uno degli incontri a cadenza plurimensile che avvenivano per monitorare l'andamento delle ricerche dei dottorandi presso la sede del Dottorato a Villa Mirafiori di fronte a tutti i componenti del Collegio di dottorato. Durante una seduta pomeridiana, mentre si stavano discutendo le ricerche in atto, si sparse la voce dell'arrivo a breve di Visalberghi che, fino a quel momento, non aveva ancora partecipato agli incontri del XVII ciclo. È ancora vivo il ricordo del fatto che a un certo punto tutti i professori, quasi all'unisono, si alzarono in piedi mentre scese, immediatamente, un silenzio reverenziale che non capii subito a cosa fosse dovuto perché mi trovavo di spalle alla porta di entrata. Voltatomi, vidi entrare il prof. Aldo Visalberghi: la sua statura imponente e il suo camminare leggermente stentato rendeva ancora più forte quell'aura carismatica che la fama e la situazione particolare avevano creato attorno a lui. Ricordo di aver rivolto il mio sguardo a chi allora chiamavo ancora "la prof." (Lucia Giovannini) e vidi sul suo volto una profonda commozione commista ad ammirazione che sembrava averla fatta tornare ad essere una dottoranda di fronte al proprio mentore. Fu in quel momento che percepii che c'era veramente "qualcosa" di "grande" in gioco oltre alla grandezza dello studioso e del ricercatore riconosciuta indiscutibilmente attraverso lo studio dei suoi scritti. Solo col tempo, e grazie ai racconti di Lucia, sono riuscito a comprendere il valore e il coraggio delle scelte di Aldo Visalberghi per la nascita e lo sviluppo del Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale e, in relazione a questo, il particolare rapporto istituzionale e di stima che lo legava alla sede di Bologna e in particolare alla figura di Mario Gattullo.

Circa la dimensione comunitaria "consortile", che riconosco a posteriori essere la vera cifra del dottorato, sono molti gli aspetti e i momenti che ricordo. L'aspetto culturale della comunità, devo con-

fessarlo, fa riemergere tutta l'ansia, inevitabile e giustificabile, vissuta prima e durante le presentazioni del mio lavoro davanti a tutti i docenti del Collegio: io novellino imberbe di fronte a persone con storie professionali di cui si sentiva, senza che fosse fatto però cadere dall'altro, tutto il peso. E nel contempo il piacevole "stupore" di fronte al fatto che mi ascoltavano! Mi ascoltavano con attenzione e intervenivano con fermezza, talvolta decisa, ma sempre con comprensione per condividere il loro "pensare" unito a suggerimenti per proseguire con maggior sicurezza e qualità il "mio" – si poteva chiamare, a quel punto, ancora solo mio? – lavoro.

Ricordo, anche, con piacere i momenti conviviali serali, l'altro aspetto comunitario del dottorato, voluti e promossi da Piero Lucisano, che hanno favorito il "creare gruppo" tra noi pedagogisti sperimentali nonostante le diverse provenienze e i diversi destini professionali già in parte delineati. E il profondo valore di questi momenti per cercare di creare una rete di ricercatori basata sulla stima e la fiducia reciproca, allora solo intuito vagamente, sono riuscito a comprenderlo appieno – anche in modo amaro – solo a posteriori.

Bibliografia di riferimento

- Giovannini, M. L. (Ed.) (1988). *La valutazione delle innovazioni nella scuola*. Bologna: Cappelli.
- (1992). Mario Gattullo e la "valutazione scolastica": usi rigorosi e coordinati per un sistema scolastico più equo. *Scuola e città*, 3, 117-122.
- Giovannini M.L., Marcuccio M. & Truffelli E. (2009). L'applicazione dei "metodi misti" nell'analisi di percorsi integrati tra istruzione e formazione professionale. In G. Domenici & R. Semeraro (a cura di) (2009), *Le nuove sfide della ricerca didattica tra saperi, comunità sociali e culture* (pp. 21-34). Roma: Monolite.
- Giovannini M. L., Marcuccio M. (2012). La valutazione di ricerche pedagogiche con "metodi misti" da parte dei referee: tra criteri di qualità e aspetti problematici. In AA.VV., *Il futuro della ricerca pedagogica e la sua valutazione* (pp. 272 - 287). Roma: Armando.
- Pagnoncelli L. (1979). *Sistema formativo e educazione degli adulti*. Torino: Loescher.
- Visalberghi, A. (1976). *John Dewey* (2ª ed.). Firenze: La Nuova Italia (1ª edizione del 1951).
- (1988), *Insegnare ed apprendere. Un approccio evolutivo*. Firenze: La Nuova Italia.

Andrea Giacomantonio (XVII Ciclo, 1995/96), Professore Associato (M-Ped/04), Università Telematica Pegaso

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XVII ciclo – a. a. 2001/2002	Andrea Giacomantonio	<i>I fattori che influenzano gli esiti scolastici: vincoli, cultura e razionalità. Un'indagine sui diplomati della Provincia di Latina.</i>	Benvenuto, Ghignoni, Lombardo

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Difficile segmentare il proprio flusso di esperienze senza incorrere in ricostruzioni che, celando contingenze, idiosincrasie e decisioni irrazionali, assumono il vago sentore di una filosofia della storia personale. Lo studio dei lavori di Aldo Visalberghi – iniziato con la tesi di laurea –, l'esperienza dottorale e le ricerche successive rappresentano, in vero, una deleuziana matassa.

Nel corso delle ultime due decadi, ci siamo progressivamente allontanati dal pragmatismo deweyano che ricopre un ruolo centrale nel pensiero di Visalberghi. Quattro gli incontri decisivi: la filosofia della scienza kuhniana¹⁷, i suoi esiti neo-kantiani¹⁸ e tre letture suggerite da Rocco Marcello Postiglione: *Eclisse della ragione* di Max Horkheimer¹⁹, *Finalità dell'educazione* di Jean Gatty²⁰ e *Nascita della biopolitica* di Michel Foucault²¹. Seguita a breve dallo studio de *La volontà di sapere*²². L'ipotesi, ancora embrionale, per cui le grandi disposizioni di potere²³ probabilmente esercitano sulla pedagogia, sulla didattica e sulla pedagogia sperimentale un effetto intenso ci allontanano sia dalle congetture deweyane relative al rapporto tra *democrazia e educazione* sia-

¹⁷ Kuhn T. S., *La tensione essenziale*, Einaudi, Torino 1985; Id., *La rivoluzione copernicana. L'astronomia planetaria nello sviluppo del pensiero occidentale*, Einaudi, Torino 1972; Id., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1969.

¹⁸ Kuhn T. S., *Dogma contro critica. Mondi possibili nella storia della scienza*, a cura di S. Gattei, Raffaello Cortina, Milano 2000.

¹⁹ Horkheimer M., *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale*, Einaudi, Torino 1969.

²⁰ Gatty J., *Finalità dell'educazione. Educazione e libertà*, Anicia, Roma 1994.

²¹ Foucault M., *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*, Feltrinelli, Milano 2005.

²² Foucault M., *La volontà di sapere. Storia della sessualità 1*, Feltrinelli, Milano 1978.

²³ Carmagnola F., *Dispositivo. Da Foucault al gadget*, Mimesis, Milano-Udine, 2015.

dalle utopie sociali visalberghiane²⁴. Al loro interno, il valore dell'elegante «relazione coniugata tra fini e mezzi»²⁵, organicamente connessa al modello generale dell'indagine²⁶, radice della ragione strumentale, viene ridimensionato a favore di altre (forse) kantiane manifestazioni della ragione. In questa prospettiva, la distinzione tra storia interna e storia esterna della scienza, tra scienza pura, scienza applicata e scienza orientata alle decisioni, tra scienza pratica e a-pratica rappresenta probabilmente un ostacolo per la comprensione della natura delle "scienze dell'educazione" (o, meglio, di alcune di esse).

Nonostante tutto nel nostro lavoro sono presenti alcuni concetti visalberghiani, resi necessariamente indipendenti dalla loro matrice culturale. Alcuni esempi: il ruolo nell'istruzione degli *insegnamenti sequenziali e strutturati* e delle *attività di tipo euristico e socializzato*²⁷; il valore attribuito agli studi interdisciplinari e transdisciplinari²⁸; e, soprattutto, il principio o criterio transazionale²⁹. Un principio che abbiamo provato a tener presente sia nel corso della ricerca dottorale sia nelle indagini successive.

Il dottorato. Al suo interno abbiamo svolto una ricerca che corre sulle linee di confine tra diverse discipline scientifiche – alla quale, ci auguriamo, Visalberghi possa riconoscere un carattere interdisciplinare. Il suo obiettivo era quello di identificare le variabili che, in via

²⁴ Visalberghi A. et al., *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia, Firenze 1973; Id. (a cura di), *Quale società? Un dibattito interdisciplinare sui mutamenti della divisione sociale del lavoro e sulle loro implicazioni educative*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 1985.

²⁵ Visalberghi, *Esperienza e valutazione*, Edizioni di Comunità, Torino 1958, pp. 131-152. Il concetto pervade l'opera visalberghiana. Si veda a puro titolo esemplificativo: Visalberghi, *John Dewey*, La Nuova Italia, Firenze, 1951, p. 3 e pp. 52-56; Id., *Problemi della ricerca pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1965, pp. 31-33; Id., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano 1986, p. 55-58.

²⁶ Una rappresentazione nitida dell'organicità del pensiero deweyano, Visalberghi la fornisce nell'*filosofo dello spirito scientifico*, saggio introduttivo a Dewey J., *Logica, teoria dell'indagine*, Einaudi, Torino 1973, pp. XI-XXX.

²⁷ Visalberghi A., *Pedagogia e scienze dell'educazione*, cit., p. 76.

²⁸ Visalberghi A., *Jean Piaget e la pedagogia*, in Goldman L. (a cura di), *Jean Piaget e le scienze sociali*, La Nuova Italia, Firenze 1973, pp. VII-XXIII; Id., *Altri temi di analisi interdisciplinare per una valutazione comparativa dell'educazione nella specie umana*, in Berretta A., Barbieri M. S., *Il centauro e l'eroe. Discussione interdisciplinare sul rapporto pedagogico*, Il Mulino, Bologna 1974, pp. 159-166.

²⁹ Il concetto è presente in tutta l'opera di Visalberghi. Si veda a titolo esemplificativo Visalberghi A., *Esperienza e valutazione*, cit., pp. 111-112; Id., *Il filosofo dello spirito scientifico*, cit., p. XII; Id., *Complessità e «transazione» in Dewey filosofo e pedagogista*, in Alcaro M., Bufalo R. (a cura di), *John Dewey oggi*, Abramo, Catanzaro 1996, p. 37.

d'ipotesi, influenzano le decisioni scolastiche degli studenti. Prendendo le mosse principalmente da uno studio di Diego Gambetta³⁰, abbiamo elaborato un modello per cui le scelte degli studenti sono influenzate da vincoli economici e culturali, da forze non intenzionali (valori sub-culturali e percezione di sé) e, infine, da decisioni assunte su base razionale (sia di tipo adattivo sia finalizzate alla massimizzazione del criterio d'utilità)³¹. Una ricerca su un ampio campione: 1684 diplomati. Le cui ipotesi sono state corroborate. Importanti due incontri: con la statistica e con Pierre Bourdieu.

La ricerca evolve in due direzioni. La prima è segnata dalla collaborazione con Postiglione. Le indagini sugli esiti vengono ripensate come un esame dell'efficacia con cui la *prestazione* erogata dal sottosistema formativo soddisfa le «svariate pretese» degli altri sottosistemi sociali³². Si tratta, in altre parole, dell'analisi di un flusso complesso di transazioni. Per svolgere questo esame è probabilmente necessario comparare quattro profili: quello educativo reale, quello educativo atteso, quello occupazionale atteso, quello occupazionale reale³³. L'unità linguistica costitutiva dei profili è rappresentata dalla competenza.

Questa è la seconda direzione evolutiva della ricerca di dottorato. In merito sono state importanti due letture. Da una parte quella di *Costruire competenze a partire dalla scuola* di Philippe Perrenoud³⁴. Attraenti le ipotesi per cui una competenza è l'insieme di schemi d'azione che possiede un individuo in un determinato periodo della sua vita e che questi costituiscano il suo *habitus*. La promessa inevasa

³⁰ Gambetta D., *Per amore o per forza? Le decisioni scolastiche individuali*, il Mulino, Bologna 1990; si veda anche IRES - Istituto Ricerche Economico-Sociali del Piemonte, *Le scelte scolastiche individuali*, Abburrà L., Gambetta D., Miceli R., Rosenberg & Sellier, Torino 1996.

³¹ Giacomantonio A., *I fattori che influenzano gli esiti scolastici: vincoli, cultura, razionalità e progettualità. Indagine sui diplomati della Provincia di Latina*, tesi del dottorato in *Pedagogia sperimentale*, XVII Ciclo, Anno Accademico 2004 – 2005, p. 160.

³² L'apparato terminologico concettuale ha un evidente debito nei confronti di Luhman N., Schorr K., *Il sistema educativo. Problemi di riflessività*, Armando, Roma 1988.

³³ Giacomantonio A., «Gianni» e il «figlio del dottore» quattro anni dopo. *I percorsi dei diplomati e le pratiche didattiche*, Nuova Cultura, Roma 2010, pp. 66-72; Postiglione R. M., *La formazione professionale. Appunti teorici su dispositivi didattici, pratiche sociali e politiche formative*, Anicia, Roma 2011, pp. 67-76; Id., *Per una pedagogia strutturale. Un contributo strutturalista al dibattito sull'epistemologia pedagogica*, Anicia, Roma 2012, pp. 110-125.

³⁴ Perrenoud P., *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Anicia, Roma 2010².

di un programma di ricerca transdisciplinare che collega l'epistemologia genetica piagetina con la micro-sociologia di Pierre Bourdieu. Dall'altra parte, la lettura delle opere di Michele Pellerey³⁵. In questa prospettiva, la competenza è costituita da tre componenti: l'oggettiva, la soggettiva e l'intersoggettiva. Pellerey sottolinea come si definiscano reciprocamente. Ancóra, quindi, il principio transazionale: tre entità non precostituite definite transitoriamente dalla loro relazione. Attribuendo valore alle conoscenze, ipotizziamo che, per lo sviluppo di una competenza, siano necessarie visalberghianamente sia le attività didattiche strutturate – si pensi al *mastery learning* – sia quelle destrutturate di carattere euristico-socializzato.

Il modello elaborato per la ricerca dottorale lo stiamo attualmente utilizzando per la valutazione degli esiti del progetto *Orientamente*, un'iniziativa di orientamento alla quale hanno preso parte tutti gli istituti comprensivi di Parma. Il disegno della ricerca è simile a quello dell'indagine svolta per il dottorato. Ma le ipotesi si allontanano dall'approccio eclettico di Gambetta e sono particolarmente influenzate dalla lettura di Boudieu³⁶. Quest'ultima e le riflessioni sulla libertà limitata dell'essere umano potrebbero produrre, forse, un ulteriore allontanamento dalle congetture deweyane e visalberghiane.

Questo tentativo, largamente imperfetto, di sbrogliare una matassa ha sacrificato il ruolo dei compagni di viaggio. Ne nomino solo due e mi scuso con i tanti altri: Guido Benvenuto e Emilio Lastrucci.

Aldo Visalberghi e io

Per prima cosa ringrazio Massimo Marcuccio e la sua memoria che generosamente ci hanno aiutato a restituire un certo nitore a immagini e ricordi sui quali si sta annualmente e inesorabilmente depositando una certa quantità di polvere.

Se dovessimo attribuire un titolo a questo ricordo sarebbe: la saggezza del maestro.

³⁵ Ne citiamo solo tre: Pellerey M., *Questionario sulle strategie di apprendimento (QSA)*, LAS, Roma 1996; Id., *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*, La Scuola, Brescia 2006; Id., *Competenze. Conoscenze, abilità, atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010.

³⁶ Anche in questo caso ci limitiamo a citarne solo tre: Bourdieu P., *Il senso pratico*, Armando, Roma 2005; Id., *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale*, vol. 2, Mimesis, Milano-Udine 2021; Id., *Sul concetto di campo in sociologia*, Armando, Roma 2010.

Siamo nel 2001. Primi incontri del dottorato. Chiara Maddaloni, chi scrive e il buon Massimo sono le matricole. Il nostro senso di disorientamento è ancora evidente. Paolo Carlini è uno dei dottorandi anziani, un nonno, giunto al terzo anno. È occupato in una organizzazione non governativa. Opera in Libano dove soggiorna con una certa frequenza. È tornato di recente. Presenta la sua relazione. Un buon lavoro di carattere descrittivo. La rappresentazione, di carattere prevalentemente storico, viene apprezzata. Restituisce la «complessità» e l'«ipercomplessità» dell'ambiente all'interno del quale assumono forma, prendono corpo e sangue processi educativi, *à la* Visalberghi, intenzionali e non intenzionali.

Non tardano le osservazioni critiche. Manca la rilevazione su larghi campioni; non si accenna a sperimentazioni di dispositivi didattici. Sul piano metodologico, il lavoro sembra avere limiti di rilievo. Appare quasi come un corpo estraneo all'interno di un dottorato in *Pedagogia sperimentale*. Ricordiamo in modo vivido l'imbarazzo dei professori del collegio. Il desiderio di trovare una soluzione sostenibile, di orientare la ricerca, di ricondurla nell'alveo della tradizione sperimentale era evidentemente frustrato. Nonostante il tempo, è ben impressa nella nostra mente l'espressione significativa dipinta sul volto di Piero Lucisano. Il clima era divenuto opprimente.

In questa atmosfera, prende la parola Visalberghi, più che ottuagenario. Formula un'ipotesi di ricerca e di lavoro. È raffinata. Ma credibile. Si attiva un *brain storming* senza la necessità che intervenga un direttore d'orchestra. Ogni docente offre il proprio contributo all'*idea* che – in spirito deweyano – progressivamente si raffina.

Il clima si modifica. Il sollievo è tangibile. Cogliamo uno sguardo d'intesa tra lo stesso Lucisano e Lucio Pagnoncelli. È di liberazione e, al contempo, di ammirazione e riconoscenza nei confronti del Maestro. Difficile esprimerlo a parole. Nello stile greve del dialetto romano, potrebbe suonare come: «Ma li mortacci! Anvedi er nonnetto!».

L'esito? Visalberghi diviene tutor di Paolo. E, con la sua pacata signorilità anglosassone, propone di sviluppare l'ipotesi di lavoro in una serie di incontri che si sarebbero svolti nella dimora dello stesso Visalberghi.



(Discussione della Tesi di dottorato di Andrea Giacomantonio.

Giorgio Asquini (XVIII Ciclo, 2002/03), Professore Associato (M-Ped/04), Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Sapienza, Università di Roma

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Giorgio Asquini	<i>Accedere all'università. Indagine empirica sul trattamento dei dati della prova d'ingresso al corso di laurea di Scienze dell'Educazione e della Formazione di Roma "La Sapienza".</i>	Lucisano, Giovannini

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

L'imprinting visalberghiano nel mio caso c'è stato molto prima del dottorato, quando ancora giovane insegnante di scuola media lessi i Nuovi programmi, che dovevano diventare la base del mio lavoro. Visalberghi aveva coordinato il gruppo di esperti disciplinari e aveva redatto l'introduzione. Poiché provenivo da studi letterari e linguistici fu la prima cosa che lessi di Visalberghi, e di fatto era un long abstract del suo pensiero, poiché in poche pagine aveva concentrato la sua visione pedagogica orientata all'applicazione in percorsi di istruzione reali. In particolare mi colpì il paragrafo 2.6, Didattica della ricerca: "La centralità dello *scoprire* nel processo di apprendimento è

una costante della pedagogia attiva o progressiva forse più ancora della pedagogia del fare, con cui d'altronde si connette strettamente. John Dewey, in *Democrazia e educazione*, utilizza punto per punto il suo modello della struttura di ogni indagine genuina per criticare la scuola tradizionale. Se momenti essenziali della ricerca ad ogni livello sono la percezione della problematicità di una *situazione*, la formulazione di *prime ipotesi*, *l'osservazione* e la *sperimentazione* guidate da quelle, la conseguente rielaborazione delle ipotesi stesse o *ragionamento* che approdi ad un giudizio conclusivo da sottoporre infine a *verifica*, dobbiamo ammettere che la scuola tradizionale costituisce un ambiente fisico e umano poco favorevole allo sviluppo di vere ricerche." Da una parte si rafforzò il desiderio di fare scuola in modo diverso da quella tradizionale che avevo subito io (volevo fare l'insegnante anche e soprattutto per quello), ma dall'altra questo approccio metodologico centrato sull'apprendimento e sul continuo processo di ricerca mi indicava la strada alternativa da percorrere. Per cui cercai di essere insegnante-ricercatore, quello che poi ho scoperto essere un professionista riflessivo.

Arrivato in età avanzata al dottorato, con lo scopo principale di certificare le mie esperienze di ricerca precedenti, non ho fatto altro che rovesciare il punto di vista, ma sempre con gli stessi occhiali, quindi ricercatore-insegnante. Il vantaggio di aver rivestito entrambi i ruoli ha caratterizzato il percorso di dottorato, a cui ho cercato di partecipare in modo attivo mettendo il naso anche nelle ricerche dei colleghi, ma soprattutto si è dispiegato nella successiva attività di ricerca e didattica all'interno della Sapienza. In primo luogo, è proseguita la collaborazione con l'Invalsi per l'indagine OCSE-PISA, in cui la rigosità sulle diverse procedure e fasi di ricerca, acquisita anche nel percorso di dottorato, si è rivelata utilissima, soprattutto nei momenti in cui le scorciatoie metodologiche sarebbero state comode per finire prima e magari pubblicare di più. Rispetto al dottorato ho sempre cercato di spingere sul tasto del dato utile per un qualche decisore, sia politico di alto livello per quanto riguardava la gestione del sistema formativo, sia educativo locale per quanto riguardava la gestione della classe. L'attenzione all'etica specifica della ricerca educativa, che deve tener conto delle urgenze in atto e indagare prioritariamente ciò che può produrre evidenze applicabili ai campi educativi, è nata proprio all'interno del dottorato.

Ma sicuramente l'aspetto più rilevante che si è riversato nel lavoro successivo è la costante attenzione per il mondo della scuola e il rispetto del lavoro degli insegnanti, punti fermi dei contributi agli incontri di dottorato di Visalberghi, ma anche di Corda Costa e Siciliani De Cumis, perché chi fa attività sperimentale in campo educativo ha una serie di problemi più delicati da affrontare rispetto a chi sperimenta all'interno di un laboratorio. E secondo quanto indicato sopra da Visalberghi ho cominciato a cercare i miei laboratori nelle scuole che in qualche modo non volevano essere tradizionali, perché è lì che la ricerca può produrre qualcosa di utile per il sistema scolastico, o almeno una sua larga parte. Quindi collaborazione con scuole o reti di scuole che rischiavano qualcosa di innovativo, per fornirgli il punto di vista del ricercatore.

La tensione fra visione educativa e versione operativa si è rivelata sempre una sfida appassionante, col costante richiamo al tema della verifica e della valutazione, in primo luogo di ciò che si stava sperimentando, per cui i punteggi dei test erano anche e soprattutto una fonte informativa di quanto fatto dalla scuola e dagli insegnanti. E una cosa del genere non è certo facile da spiegare e da digerire per i professionisti dell'istruzione. Per cui tanto, ma tanto, tempo dedicato alla formazione docente, più o meno istituzionale, basata sul principio che se la ricerca educativa produce solo piccole esperienze cristallizzate in un saggio, serve solo ad avvicinarsi a qualche soglia. Ma qui ho avuto fortuna, perché ai tempi del mio dottorato non c'era l'ossessione di firmare ogni mese qualcosa, e chi si fermava a riflettere su quello che stava facendo non era perduto.

In definitiva il cammino professionale post dottorato su temi della ricerca educativa non poteva che confluire nella definizione metodologica della Ricerca-Formazione, realizzata all'interno della comunità scientifica del CRESPI (Centro di Ricerca Educativa Sulla Professionalità dell'Insegnante), con quello spirito consortile che mi ha fatto spesso ricordare il Dottorato di Pedagogia Sperimentale. Sono ragionevolmente certo che Visalberghi avrebbe apprezzato, e non tanto per averlo citato accanto a Dewey come fonte ispiratrice, ma per la consapevolezza che un tale approccio di ricerca si nutre di interdisciplinarietà, si realizza in un ambiente educativo reale, con tutte le sue contraddizioni, si struttura secondo le diverse Scienze dell'Educazione.

Infine, la didattica, perché sono nato insegnante e il dottorato mi ha fatto capire che potevo fare e dire la mia anche con gli studenti più grandi, dalle matricole dell'esercitazione ai dottorandi. E per farlo anche in questo caso ho scelto il più possibile le vie scomode delle collaborazioni con le scuole che in qualche modo cercano di realizzare la "pedagogia attiva".

Ho la fortuna di continuare a lavorare nel nipotino di quel mio dottorato, e spero di riuscire a restituire ai giovani ricercatori almeno la metà di quello che ho ricevuto io.

Aldo Visalberghi e io

La conoscenza con Visalberghi era iniziata ben prima del dottorato, nel contesto delle indagini internazionali IEA degli anni Ottanta, proseguita istituzionalmente nella chiamata al CEDE poco prima del suo passaggio di testimone al neonato Istituto Nazionale di Valutazione. La prima immagine che ho è un incontro di lavoro per l'indagine IEA-IPS, per me il primo, in cui lui spiegava ai nuovi collaboratori il senso di quell'impresa titanica (si trattava di valutare oltre 10.000 elaborati scritti, tutti con almeno doppia lettura), non nascondendo le difficoltà, ma sottolineando le opportunità che un'indagine del genere poteva fornire alla scuola italiana. Di quel periodo, proseguito anche con l'indagine IEA-SAL, ricordo l'attenzione ai dettagli, il voler sapere come procedevano i lavori, che tipo di problemi c'erano, come si potevano risolvere, il tutto sempre con una pacatezza invidiabile, seppur ogni tanto messa a dura prova da qualche collega con posizioni diverse. Semmai un po' di perdita di staffe la manifestava con la burocrazia ministeriale, forse consapevole che con loro un ragionamento basato sulle evidenze fosse impossibile.

Quando cominciai il dottorato Visalberghi insegnava ancora Didattica generale nel neonato corso di Scienze dell'Educazione e della Formazione, quindi ho avuto anche l'onore di essere nella stessa lista degli insegnamenti previsti dall'Ordine degli studi della Facoltà di Filosofia, lui Emerito, io contrattista.

Per cui lo incontravo nell'auletta degli incontri di dottorato, dove mi stupiva ogni volta fornendo una suggestione originale (fosse anche un dubbio da verificare, che di norma gettava nel panico il dottorando) su ogni ricerca di dottorato in corso, anche se fortunatamente sulla mia ricerca grandi dubbi non emersero, ma perplessità su cosa

sarebbe successo con la necessità di introdurre prove di accesso ai nostri corsi di studio, sì: chi sarebbe rimasto tagliato fuori? Con che criteri si tagliava fuori? Cosa si poteva fare per ridurre il danno? Evidentemente il tema dell'equità gli era ben presente, anche nel nostro contesto quotidiano.

Ma lo incontravo anche nei corridoi del terzo piano, tra la 104 e la sua stanza, spesso curioso dei nuovi pc installati, senza mai ostentare i suoi trascorsi con gli elaboratori a schede perforate, che comunque tutti conoscevano. In breve tempo mi abituai al fatto che le curiosità fossero di reale interesse, perché magari a distanza di una settimana ritornava su un argomento, segno che aveva "studiato" le novità, cercando di andare oltre le brevi spiegazioni del terzo piano. E infine la pazienza agli show delle esercitazioni, a cui ha sempre cercato di assistere, anche se spesso trasformati in maratone oratorie in cui non era stato ancora ben compreso il valore del tempo assegnato. Ma lui sempre in prima fila ad ascoltare e preparare qualche domanda/considerazione su ciò che ascoltava. Perché Visalberghi ascoltava.

Luciano Di Mele (XVIII Ciclo, 2002/03), Ricercatore (M-Ped/03), Università telematica internazionale Uninettuno

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Luciano Di Mele	<i>La produzione di video a scuola.</i>	Siciliani, Rivoltella

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

L'esperienza del dottorato è iniziata per me dopo oltre dieci anni di insegnamento, prima nella scuola primaria e successivamente nella scuola secondaria di secondo grado. Quando è iniziato il triennio del dottorato nel 2002 avevo accumulato un bagaglio di esperienza sufficientemente lungo per toccare con mano tutte le sfide che la scuola e i docenti stavano affrontando in quegli anni. Prima fra tutte la pressione delle tecnologie sull'organizzazione scolastica, sui processi di insegnamento e sul ruolo dell'insegnante. Lo sviluppo del world wide web e la svolta digitale rappresentavano qualcosa di più di un ulte-

riore strumento nelle mani degli insegnanti, essi stavano ridisegnando la didattica, le relazioni tra scuola e società, l'accesso e l'elaborazione della conoscenza. Uno scenario complesso che sarebbe diventato, da lì a pochi anni, ancora più difficile da decifrare per l'ondata innovativa portata dai social media.

Il periodo del dottorato fu un'occasione preziosa di distanziamento cognitivo per analizzare la mia professione che, ricca di prassi, non trovava più una direzione certa. Il lavoro che il mio tutor, prof, Siciliani de Cumis, e tutti i membri del collegio di dottorato fecero per l'intero primo anno, fu la decostruzione di quelle teorie implicite che caratterizzavano il sapere di un insegnante già formato. Un percorso di sottrazione invece che di aggiunta di competenze, per eliminare le forme di pregiudizio legate al saper fare, o credere di saper fare, il proprio mestiere. La mia ricerca si focalizzava sulla produzione video nella scuola e la costruzione di strumenti oggettivi di indagine su come gli insegnanti promuovevano l'uso dell'audiovisivo aveva necessariamente bisogno di una mente libera. Grazie al dottorato ho via via acquisito un habitus mentale di apertura a nuove direzioni di ricerca, al cambiamento, alla messa in discussione delle certezze.

L'accettazione dell'incertezza è diventato così un atteggiamento quasi necessario per il mio ruolo di ricercatore, che poi ho cercato di conservare anche negli anni successivi al dottorato. Non una dimensione sgradevole da cancellare o superare quanto prima, ma una condizione che permetteva soluzioni possibili e inaspettate.

Il mio percorso è continuato poi come ricercatore e docente in una università telematica, nello specifico nella facoltà di psicologia. Un contesto sicuramente affine alla pedagogia, ma comunque diverso dal mondo della scuola che avevo frequentato e per cui avevo sviluppato la ricerca di dottorato. Grazie al lavoro del dottorato e all'attitudine al dialogo ho potuto inserirmi senza difficoltà con colleghi che in maggioranza avevano un profilo scientifico disciplinare psicologico.

La ricorsività del processo di ricerca, l'incertezza quale condizione, l'interdisciplinarietà sono state le parole chiave e i tratti distintivi che mi sono sempre serviti nel nuovo contesto di lavoro.

Aldo Visalberghi e io

In uno dei miei primi dialoghi con Aldo Visalberghi mi sfuggì per sbaglio l'espressione "scienza" dell'educazione. Visalberghi nel rispondermi in modo bonario enfatizzò col tono della voce "scienze" dell'educazione, quasi a segnalarmi la differenza sostanziale del termine al plurale. Questo piccolo imbarazzo servì a chiarirmi, qualora ce ne fosse bisogno, che chi si occupa di educazione vive ad un crocevia di epistemologie diverse. La condizione del pedagogista è quella di dare coerenza unitaria a discipline spesso distanti ma ugualmente necessarie ai processi della formazione. Questa esperienza mi ha portato negli anni ad attingere a contributi di diversi settori scientifici e gestire il dialogo con ricercatori di provenienze e formazioni diverse. Il percorso si è concretizzato in un Dottorato interdisciplinare di ricerca in *Mente e Tecnologie nella Società Digitale* (Uninettuno), il cui collegio è costituito da membri afferenti a discipline quali Pedagogia, Diritto, Psicologia, Letteratura, Scienze della Comunicazione. Sicuramente una sfida che deve ancora essere vinta, ma che ci costringe a superare i perimetri delle epistemologie di settore per cercare intersezioni e sovrapposizioni. Devo senz'altro a Visalberghi essere arrivato a concepire questa frontiera come il tentativo di comprendere la "complessità del reale" che costituiva uno dei suoi impegni di uomo e intellettuale.

Perla Ronchi (XVIII Ciclo, 2002/03), Insegnante di Lingue Straniere nella Scuola di II Grado e Consulente al Benessere ([Https://Aletheiasophia20.Altervista.Org](https://Aletheiasophia20.Altervista.Org))

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XVIII ciclo – a. a. 2002/2003	Perla Ronchi	<i>Lo studio delle lingue straniere nella scuola secondaria di I grado: atteggiamenti degli insegnanti e rendimento degli studenti.</i>	Benvenuto, Pagnoncelli

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Ricevuto l'invito di partecipazione al convegno in memoria di Aldo Visalberghi, mi sono domandata come la mia esperienza professionale, in qualità di docente nella scuola pubblica di I e II grado, svolta nell'arco di oltre quindici anni, in numerosi istituti della Provincia di

Bologna, avrebbe potuto contribuire a fornire al dibattito pedagogico un timido esempio di aggancio tra teoria e pratica, tra università e mondo della scuola ed essere, al contempo, uno spunto per le due differenti realtà, nonché un utile confronto, fonte per me di nuove idee operative.

Il percorso di dottorato ha avuto, infatti, una ricaduta essenziale nella mia pratica insegnante. Esso ha rappresentato la base della mia formazione unendo teoria e pratica, permettendomi, in quanto “sperimentale”, non solo di osservare sul campo le relazioni tra i fenomeni studiati, ma di “viverle”, di costruire strumenti allo scopo di raccogliere dati concreti, di verificare ipotesi, di imparare agendo. Concetti chiave della Pedagogia –nelle opere di Visalberghi così valorizzati!- e da me ulteriormente approfonditi in ambito psicologico. In questi anni ho avuto modo di applicare nella mia professione educativa una visione teorico-pratica nata grazie all’esperienza di dottorato e che, a tutt’oggi, pone sul tavolo del dibattito elementi quali la definizione pratica dei saperi, la condivisione di obiettivi e di strategie, la creazione e l’uso di strumenti oggettivi per la valutazione degli apprendimenti, i vari tipi di valutazione, la concezione dell’errore e dell’insuccesso quale fonte di conoscenza, la diffusione di buone pratiche condivise, per citare solo alcuni esempi.

Ho quindi pensato di prendere in esame tre aspetti tra quelli sopra citati, maggiormente connessi al percorso di dottorato da me svolto e di farlo in termini più pratici che teorici, estremamente pratici in realtà, come stimolo a quel confronto invocato in incipit, senza pretesa alcuna di significatività scientifico-sperimentale, ma appunto, come esempi di realtà concentrati in una zona del nostro Paese, quella della provincia dove ho operato.

Fare divertendosi

A partire dalle indicazioni europee a quelle nazionali per il curricolo, alla riforma degli istituti professionali, ai risultati delle prove Invalsi somministrate a livello nazionale, l’accento è ancora posto sullo sviluppo di competenze, le competenze per i cittadini del XXI secolo. Eppure, nell’immaginario della maggior parte degli alunni, delle famiglie e degli insegnanti la scuola è, soprattutto, trasmissione di contenuti. Contenuti spesso vissuti come “noiosi” e lontano dalla realtà degli alunni, i quali attendono, secondo un approccio già smantellato

dalle teorie socio-costruttiviste degli anni '70 del secolo scorso, che siano gli insegnanti a fare, a dare, a trasmettere saperi. Lontani dall'antico concetto greco di *Scholè*, gli alunni studiano perché "devono" e lo fanno "per prendere dei voti". La scuola, quindi, riesce a trasformare una motivazione intrinseca come quella insita nel bambino che inizia il percorso alla scuola primaria secondo una naturale curiosità (o almeno così sembra funzionare per la maggior parte di essi) in motivazione estrinseca: si studia per prendere un voto, possibilmente dalla sufficienza in su. A scuola è invece possibile divertirsi e ci si diverte facendo! Intanto, perché secondo un aspetto sottolineato dallo stesso Visalberghi, l'aspetto ludico è legato all'apprendimento. Sono varie le attività che, in qualità di docente di lingue straniere, ho avuto modo di proporre in questi anni mirate a collegare esperienza, divertimento, apprendimento: dal teatro in lingua, al tutoring tra pari, da visione di film e ascolto di canzoni a lavori su testi e a realizzazione di spettacoli in collaborazione con docenti di altre discipline, dalla costruzione di unità didattiche trasversali all'uso di una tecnica oramai molto diffusa: la cosiddetta *flippe-dclassroom*, utilizzata nelle scuole e dai docenti in vari modi. Gli argomenti sono stati talvolta proposti dall'insegnante stesso, ma anche sollecitati tra gli interessi degli alunni e questo in un'ottica di "programmazione" annuale più fluida, che si sviluppa, a partire dal libro di testo –ancora base dell'apprendimento scolastico e fonte dei contenuti su cui costruire le competenze- ma che deve slacciarsi dal libro di testo, muovere il divertimento, stimolare la curiosità tipica della nostra specie, e così contribuire a una visione diversa della scuola, del suo ruolo e dei suoi veri protagonisti.

Obiettivi e strategie condivise

Che cosa ho appreso nella mia formazione di dottorato? A inquadrare una situazione, a pormi degli obiettivi, a definire strumenti e metodi per raggiungerli. Ora, in tutte le scuole dove ho insegnato il programma è steso dai vari dipartimenti disciplinari, secondo le indicazioni ministeriali, quando non viene steso in maniera individuale e non condivisa da ogni singolo docente. E gli studenti? La maggioranza non li legge nemmeno, non sapendo quindi, concretamente, a che cosa mirino le discipline studiate a scuola. Com'è possibile giungere in un luogo all'oscuro della propria destinazione e dei

mezzi per arrivarci? Come essere protagonisti del proprio apprendimento senza essere aiutati a comprendere i processi dello stesso? Condividere obiettivi e strategie con i propri studenti è una priorità essenziale. Non vi è competenza senza strategia. La competenza deriva dall'unire strategie e contenuti, adattando ciò che si conosce a una determinata situazione pratica e usando la propria creatività in maniera efficace. Ho così potuto osservare negli anni che gli alunni ottengono migliori risultati se, fin dal primo giorno, viene sollecitata una riflessione sugli obiettivi che per primi intendono perseguire, anche quando questi sono espressi in maniera confusa o apparentemente ingenua. La pratica di guidarli sull'uso di strumenti e strategie concrete muove, in realtà, in modo sottile anche gli aspetti motivazionali, allo scopo di rendere i discenti veri protagonisti del proprio apprendimento e della propria crescita.

Cadere e rialzarsi

Tra gli elementi di riflessione più importanti condivisi con gli alunni che arrivano direttamente dalla mia esperienza di dottorato, e in questo caso mi riferisco in particolare al pensiero di Mario Gattullo e alla riflessione docimologica che ne deriva (ho trovato molto interessante, da parte del dottorato fondato da Aldo Visalberghi, l'aver saputo unire nella ricerca scuole come quelle de "La Sapienza" e dell'"Alma Mater" permettendo una maggiore circolazione di idee e di confronti) vi è il saper riconoscere gli errori quali fondamentale elemento all'apprendimento. Essere in grado di comprendere i propri punti deboli e punti forti diventa uno dei principi fondamentali per riuscire a migliorare e a costruire le proprie conoscenze. È questo uno degli aspetti più complicati nel processo di apprendimento, per le variabili che entrano in gioco. In primo luogo, variabili psicologiche di tipo motivazionale e legate alla costruzione della propria autostima, della visione diffusa secondo la quale "sbagliare è sbagliato". Far accettare agli alunni che "commettere errori serve" è stato uno degli ostacoli maggiori alla realizzazione del processo di apprendimento. Ma quando questo è avvenuto ha cambiato in maniera decisiva il modo in cui gli studenti non solo guardavano alla scuola, ma anche alla vita stessa: qualcuno mi ha spontaneamente scritto che "ha imparato dai propri errori", che "ha imparato a cadere e a rialzarsi". In realtà, la valutazione è anche uno degli aspetti che più mette in difficoltà gli

insegnanti –ancora!- timorosi nell’usare, malgrado tutti questi anni di dibattito, griglie “troppo complicate”, strumenti che “non li lascino liberi”, titubanti a condividere in maniera chiara e precisa gli stessi criteri di valutazione con gli alunni che non sempre riescono a comprendere quali abilità e saperi sono associati a determinati voti.

Aldo Visalberghi e io

Roma, Giugno 2003.

Villa Mirafiori è immersa in un’atmosfera indaffarata di studenti che vanno e vengono, un cicalio di voci e suoni. Elegante, altera, distinta occhieggia dietro agli alti pini in questa calda giornata di tarda primavera, forse già inizio estate. Noi dottorandi ci troviamo in una delle stanze del Dipartimento di Filosofia, attorno a un tavolo ovale. Dopo alcuni mesi è giunto il momento di definire la ricerca di cui dovremo occuparci. Siamo all’inizio del nuovo secolo, il Progetto Lingue 2000 sta portando una ventata d’Europa nelle scuole italiane. Una ventata di Europa oggi, 2021, la cui atmosfera appare lontana e, forse, svanita. È, infatti, il resto di un’Europa illuminista e intellettuale, dove le lingue rappresentano una ricca cultura di valori concreti, dove la pace è considerata qualcosa di appurato, stabile, raggiunto... quasi scontato. Dove la diversità è incontro, condivisione, tolleranza.

Ed eccoci lì, docenti e dottorandi, tutti attorno allo stesso tavolo ovale. Ognuno immerso in un progetto... non solo di ricerca, forse di vita, com’è, in effetti, il percorso di ogni ricercatore.

Credo che l’aura di alcune persone sia percettibile. Lo è sicuramente nella loro energia vitale, nella potenza intellettuale. È l’energia della sicurezza, è l’energia dell’autorità naturale, quella che viene dall’essere al posto giusto, a fare le cose in cui si crede, in cui ci si appassiona, per cui si studia, si lotta, si osa, si spianano strade che altri percorreranno. E quando qualcuna di queste persone parla diventa impossibile non ascoltarle. Io non ho conosciuto Aldo Visalberghi, eppure anche a lui, indirettamente, devo l’aver seguito il Dottorato in Pedagogia Sperimentale e l’aver ottenuto alcune delle soddisfazioni tra le più importanti della mia storia professionale e personale. L’unico ricordo che ho di lui è dentro a quell’antica stanza di Villa Mirafiori, in quel lontano giorno di quasi 20 anni fa. Un uomo già anziano, pieno di storia, di sapere, di vitalità, di autorità, di coraggio. Ricordo il timbro della sua voce quando mi dice che la ricerca da me

proposta è interessante, e il mio sollievo, la mia gioia, quasi gratitudine nell'ascoltare, con interesse e curiosità, le sue indicazioni. La mia ricerca mescolava apprendimento delle lingue e scuola, lingue e società, risultati e atteggiamenti, metodi, strumenti. E allora non capivo ancora quanto importante potesse essere l'approccio di Visalberghi: un approccio che aveva saputo unire discipline come filosofia, letteratura, pedagogia, sociologia, psicologia e quanto questo sia, proprio oggi, l'orientamento prioritario di ogni scienza. I saperi non sono fatti per essere usati singolarmente; la storia di Visalberghi ce lo insegna in maniera assai chiara. Ma allora non conoscevo tutte queste cose... e sentivo soprattutto l'onore e la gioia dell'incontro.

Cristiano Corsini (XX Ciclo, 2004/05), Professore Associato (M-Ped/04), Università di Roma Tre

a.a.	Dottore	Tesi di dottorato	Tutor
XX ciclo – a. a. 2004/2005	Cristiano Corsini	<i>Misurare l'efficacia scolastica. Un'indagine sul valore aggiunto nella scuola primaria.</i>	Lucisano, Giovannini

L'esperienza del dottorato e la mia attività professionale

Terminato il dottorato ho continuato la mia carriera in università occupandomi di ricerca valutativa, dunque, le ricadute del percorso sulla mia attività successiva sono in primo luogo legate a una coerenza di natura contenutistica. Nel corso del dottorato (XIX ciclo, dall'anno accademico 2003/04 al 2005/06) ho indagato la validità di quello che veniva presentato come un promettente indicatore di efficacia scolastica, ovvero il Valore Aggiunto. Nel complesso, credo di poter dire oggi che il Valore Aggiunto rimane un indicatore con un promettente futuro alle spalle. Di fatto, pur non rivelandosi all'altezza delle aspettative, esso continua a esercitare un certo fascino su chi assume decisioni di politica educativa. Il tema di ricerca era decisamente inesplorato e il mio dottorato ha avuto la fortuna di inaugurare una serie di indagini sul Valore Aggiunto condotte parallelamente da Sapienza e Alma Mater. L'assegnazione della tematica mi colse di sorpresa. Eravamo nel corso di una delle prime interminabili "due giorni" che ogni tre mesi chiamavano a raccolta docenti, dottorande e dottorandi, probabilmente l'evento che meglio di altri

scandiva il tempo del dottorato. Nel corso di queste “due giorni” ogni corsista con un tema già assegnato passava una mezzoretta a rendere conto dello sviluppo del proprio lavoro rispondendo alle osservazioni del collegio docenti. Domande e risposte prendevano strade imprevedibili. Tornerò su queste due giorni rispondendo sul punto 2, sta di fatto che nello spazio riservato alle matricole venne proposto che io mi occupassi di stimare il Valore Aggiunto di scuole primarie romane. Non avendo mai sentito parlare di Valore Aggiunto e convinto che potessi occuparmi dell’impatto sugli apprendimenti di determinati modelli organizzativi di Tempo pieno, rimasi piuttosto spiazzato dalla proposta avanzata, ma il disorientamento non fu motivo sufficiente per impedirmi di accettare.

L’aver lavorato su un indicatore basato sul calcolo di una regressione e impiegato sia in funzione autovalutativa sia rendicontativa (accountability ad alta e media posta in palio) ha rappresentato per me una preziosa occasione di apprendimento. Infatti, nei tre anni di dottorato ho dovuto fare i conti con modelli statistici per la stima dell’efficacia, con la costruzione e la validazione di prove oggettive, con il rapporto tra rilevazione longitudinale degli apprendimenti e qualità dell’insegnamento, con la validità di contenuto, criterio, costruito e delle conseguenze di indicatori di efficacia scolastica, con la relazione complessa tra misurazione e valutazione, in particolare laddove a esigenze autovalutative si aggiungano finalità rendicontative. L’aver affrontato questi nodi si è rivelato utile nel corso delle mie successive esperienze, dato che buona parte della mia attività di ricerca ha avuto a che fare con la valutazione dell’efficacia e dell’equità di processi e contesti di istruzione.

Aldo Visalberghi e io

Avendo iniziato il dottorato nell’aa 2003-04 non ho avuto modo di avere un confronto diretto con Visalberghi (raramente partecipava alle due giorni). Ricordo però un suo intervento estremamente significativo relativo alla difficoltà di valutare la validità di una ricerca dottorale di un collega. L’indagine riguardava progetti in paesi che allora erano definiti “in via di sviluppo”. Quell’intervento, partendo dalla necessità di riparametrare totalmente i costrutti di validità e affidabilità rispetto al contesto dell’indagine, mi spinse a rivedere alcuni miei assunti, legati prevalentemente a un’idea di causalità sequen-

ziale, per prendere maggiormente in considerazione una visione genetica della causalità, decisamente più adatta a contesti complessi e nuovi e ad azioni radicalmente trasformative.

Concludo tornando sulle “due giorni” dottorali per evidenziare due temi visalberghiani, ovvero il senso della misura e quello di comunità.

In primo luogo, al di là dell’insegnamento legato all’episodio sopra ricordato, ritengo che l’aver assistito per tre anni alle prolungate (talvolta estenuanti) discussioni sulle indagini di tutte e tutti abbia inciso (probabilmente non a sufficienza) sulla mia tendenza a mettere costantemente in discussione i rapporti tra i dati da un lato e, dall’altro, gli strumenti, le ipotesi, gli assunti e i valori che producono quei dati.

In secondo luogo, le due giorni erano occasioni di incontro (e, talvolta, di scontro) con una comunità che partiva dall’idea che in assenza una adeguata socializzazione delle soluzioni proposte i problemi inquadrati da ciascuna ricerca difficilmente avrebbero potuto essere affrontati con qualche possibilità di successo. Tale presupposto, che onestamente non mi pare possa essere considerato egemonico nel mondo della ricerca pedagogica, credo fosse connesso con l’impegno visalberghiano a rendere operativo il legame tra atteggiamento scientifico e cooperazione educativa.

Postfazione

Il collegio dottorale coordinato da Visalberghi

Ci è sembrato necessario dedicare questi atti all'intero gruppo iniziale di collegio di dottorato, che Visalberghi ha coordinato per i diversi cicli di Dottorato di Pedagogia Sperimentale (Sapienza, Università di Roma, 1984-2004).

Riportiamo di seguito una breve ricostruzione della istituzione di quel dottorato, e concludiamo quindi lasciando la parola proprio ad Aldo Visalberghi, che ci ha lasciato una sua ricostruzione del proprio itinerario di studi.

Questa postfazione non vuole e non può quindi essere un ricordo ma una dedica finale, un ringraziamento all'intero collegio da parte di tutti i partecipanti al Seminario (professori e dottori di ricerca) e che hanno voluto contribuire a questi atti.

Il Dottorato in Pedagogia Sperimentale, dopo il coordinamento, in ordine cronologico, da parte dei colleghi Maria Corda Costa, Siciliani de Cumis, Pietro Lucisano è confluito in un dottorato più ampio con i colleghi del Dipartimento dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, sotto il titolo di Dottorato di "Psicologia sociale e dei processi di sviluppo e educazione" per la facoltà di Medici a Psicologia di Sapienza.

Ma questa è un'altra storia!

Istituzione e sviluppo del dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale¹

I corsi di dottorato di ricerca sono stati istituiti con il DPR 11 luglio 1980, 382, art. 68 e seguenti, che ha regolato sia l'organizzazione del dottorato sia l'attribuzione delle borse di studio. Con il successivo decreto ministeriale 15 giugno 1982, il Ministero della Pubblica Istruzione ha istituito complessivamente 2.100 posti per la frequenza al primo ciclo dei corsi di dottorato, distribuiti tra le diverse discipline.

Un'analisi del modello al quale si richiama l'organizzazione del dottorato di ricerca nella normativa e nella esperienza italiana è stata condotta dall'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario del MURST e pubblicata come parte integrante del Parere sullo Schema di "Regolamento in materia di dottorato di ricerca" predisposto in data 8 ottobre 1998 (<www.mur.st.it/osservatorio/oss-1398.htm>, ultima consultazione 19 giugno 2001). Nella relazione si afferma: "nel panorama internazionale, con riguardo ai modelli prevalenti nell'organizzazione del dottorato di ricerca, si può affermare che sono sostanzialmente due:

1. il primo è quello di un corso di studio nel quale, almeno nel primo anno, l'attività maggiore del dottorando consiste nel seguire corsi di lezioni e/o seminari strutturati;
2. il secondo non prevede invece corsi di lezioni di alcun tipo e il dottorando si limita a svolgere attività di ricerca.

È chiaro che obiettivi formativi, modalità organizzative e requisiti di idoneità delle sedi sono assai diversi nei due casi. Nel primo modello, infatti, un corso di dottorato richiede un numero consistente di partecipanti, mentre il secondo modello è compatibile anche con un solo partecipante. La legge 382/80, pur non avendo operato una scelta esplicita tra i due modelli, sembra orientarsi verso il primo modello" (ivi, p. 1).

Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale nasce, presso la Facoltà di Lettere e filosofia dell'Università degli Studi di Roma, con una decisa valenza formativa e con un programma scientifico che

¹ In: Università degli studi di Roma "La Sapienza" Facoltà di Filosofia, Dipartimento di Ricerche Storico-Filosofiche e Pedagogiche, *Il Dottorato di ricerca in Pedagogia Sperimentale*, Roma, 2002, p.4.

prevede la specificazione di due distinti curricula: l'indirizzo di sperimentazione didattica e quello di rilevazione su grandi campioni, entrambi con una durata di tre anni. Il settore disciplinare di riferimento è quello di Lettere, Lingue e Magistero.

Non è agevole ricostruire l'iter normativo del corso di dottorato: i primi bandi sono stati pubblicati con criteri di volta in volta diversi - il concorso è indetto talvolta dal Ministero, su base nazionale, talvolta direttamente dai rettori di un gruppo di Università - e non sempre comprendono informazioni quali quelle relative alle sedi consorziate. Frequenti sono le omissioni, che richiedono l'emanazione di provvedimenti integrativi. A partire dal 1988 si rilevano indizi di una "normalizzazione" delle procedure: nel Supplemento ordinario alla Gazzetta Ufficiale, Serie concorsi, insieme al bando di concorso vengono pubblicate per la prima volta le modalità di partecipazione, il fac-simile della domanda di ammissione e gli indirizzi delle sedi amministrative delle università interessate.

Il quinto ciclo di dottorato viene ancora indetto, nel maggio 1989, dal Ministero della Pubblica Istruzione. Tuttavia nel giugno 1989, con un decreto del neo Ministero dell'Università e della Ricerca scientifica a firma di Ruberti, vengono riaperti i termini per il concorso, "per non arrecare pregiudizio agli studenti che conseguiranno la laurea nella sessione estiva dell'anno accademico in corso".

A partire dal quarto ciclo, la durata del Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale passa da tre a quattro anni, accogliendo così la proposta formulata dal collegio docenti che, già in occasione del primo ciclo, aveva segnalato l'esigenza di disporre, per la ricerca pedagogica empirica, di cicli più che triennali, soprattutto in considerazione del difficile raccordo tra le fasi della ricerca e il ritmo delle attività scolastiche nelle quali la ricerca si inserisce [...].

Sempre a partire dal quarto ciclo vengono indicate nel bando di concorso le sedi consorziate: Bologna, Palermo, Parma e Pavia. Dal quinto ciclo le sedi consorziate saranno le Università di Bologna, Palermo, Pavia e Trieste. A partire dall'anno accademico 1999/2000 (XV ciclo) i dottorati di ricerca sono stati istituiti e banditi dalle università e dagli Istituti universitari nella loro piena autonomia organizzativa, didattica e scientifica, sulla base della nuova disciplina introdotta dalla legge n. 210 del 3 luglio 1998, in conformità al re-

golamento in materia di dottorato di ricerca (DM 30 aprile 1999, n. 224, pubblicato nella G.U. n. 162 del 13 luglio 1999).

L'emanazione della legge n. 210/1998, relativa alle Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo, ha sollecitato una esplicita riflessione sugli obiettivi che l'università si propone con l'istituzione del dottorato di ricerca. Il Consiglio Universitario Nazionale, in un parere espresso nel settembre 1998, ha sottolineato il significato scientifico che riveste, per un'istituzione universitaria, l'attivazione di un corso di dottorato in "un quadro di riferimento unitario del sistema di formazione alla ricerca" ed ha auspicato che siano previsti, ove possibile, percorsi formativi che consentano l'utilizzazione dei dottori di ricerca "sia nel mondo accademico sia nella ricerca avanzata del mondo economico-produttivo" (<www.murst.it/cun/pareri/98.09-18-dottorato.html>, ultima consultazione 19 giugno 2001). Il modello di un corso di studio che prevede un ampio spazio per l'attività formativa, con l'attivazione di lezioni e di cicli seminariali, è decisamente ribadito dalla legge n. 210/1998, coerentemente con l'obiettivo dichiarato di "ampliare a tutti i settori della ricerca, siano essi pubblici o privati, la valenza della formazione data dai corsi di dottorato, non limitandola alla preparazione del personale ricercatore universitario" (MURST, Parere sullo Schema di "Regolamento in materia di dottorato di ricerca", cit.).

La percezione dell'esigenza non soltanto di ampliare e sviluppare il settore disciplinare specifico, ma anche di rispondere con immediatezza alle sollecitazioni provenienti in primo luogo, ma non esclusivamente, dal mondo della scuola è stata alla base della decisione di limitare nuovamente, a partire dal XVI ciclo, la durata del Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale a tre anni.

Il collegio dei Docenti

Il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale è nato dall'iniziativa e dalla collaborazione di un gruppo di docenti interessati al settore della ricerca empirica e sperimentale in campo educativo. L'eterogeneità degli apporti scientifici e disciplinari confluiti nel gruppo di lavoro ha caratterizzato l'impostazione interdisciplinare del corso di dottorato, assicurando la presenza di precise competenze in tutti i

settori connessi sia al campo della sperimentazione didattica sia a quello delle rilevazioni su grandi campioni.

Il gruppo iniziale, che si è costituito con il coordinamento di Aldo Visalberghi, era inoltre composto da 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, Alberto Zuliani.

La composizione del Collegio docenti è variata nel corso degli anni, a seguito dell'articolarsi degli impegni di lavoro dei diversi membri e di un naturale processo di avvicendamento. È stato così possibile avvalersi successivamente della collaborazione di Giovanni Cacioppo, Vittorio Capecci, Enzo Lombardo, Carlo Pancera, Franco Vaccina, Maria Serena Veggetti, ai quali, in tempi più recenti, si sono aggiunti Guido Benvenuto, Giuseppe Boncori, Maria Lucia Giovannini, Pietro Lucisano, Lucio Pagnoncelli, Furio Pesci.

È tuttavia rimasta sempre presente, nel corso degli anni, la consapevolezza che l'attuazione di un corso di dottorato non implicava soltanto la presenza di docenti esperti nel settore specifico del dottorato, ma anche l'attivazione di lezioni e cicli seminariali diretti sia ad approfondire materie di base non adeguatamente trattate nei corsi di laurea sia a particolari aspetti dell'elaborazione teorica e della ricerca in campo educativo.

In questo spirito di formazione e di aggiornamento, e nell'intento di favorire una interazione fra ricerche nazionali e internazionali, agli incontri periodici del corso di dottorato - tenuti almeno tre volte nel corso di ogni anno - sono stati invitati quali relatori anche docenti non appartenenti al Collegio, che hanno contribuito con i loro interventi allo sviluppo di tematiche trasversali o di materie specifiche. Sono stati ospiti del dottorato: Girolamo Arnaldi, Lucia V. Betsfai Davydova, Andrej V. Brushlinskij, Alberto Cirese, Pietro Clemente, Vassilij V. Davydov, Marta Fattori, Emilia Ferreiro, Torsten Husén, Valeri S. Lazaref, Riccardo Luccio, Nikolai D. Nikandrov, Cari Ratner, Gennaro Sasso, Antonio Schizzerotto, Alberto Sobrero, Vittorio Somenzi, Gastone Tassinari, Franco Zambelli. I risultati che il Dottorato di ricerca in Pedagogia sperimentale ha ottenuto nei suoi diciotto anni di attività confermano la validità dell'impostazione adottata dal Collegio dei docenti. La formazione di personale specializzato nel settore educativo - professori ordinari di materie pedagogiche

nell'università e quadri della ricerca pedagogica in istituzioni nazionali e internazionali - e la produzione di un numero rilevante di ricerche a stampa, riguardanti sia argomenti formativi e pedagogici di area generale sia indagini didattiche e su grandi campioni, testimoniano l'impegno del lavoro svolto a livello accademico, nell'ambito del sistema formativo nazionale, nel contesto delle politiche attive per il lavoro e la società.

Un itinerario filosofico e pedagogico

Aldo Visalberghi

Premessa¹

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.

¹ Questo *Itinerario* è stato pubblicato per la prima volta per la ricorrenza dei 100 anni dalla nascita di Aldo Visalberghi. Un omaggio, da parte dei pedagogisti di Villa Mirafiori, in occasione del Convegno SIRD SIPES SIREM SIEMES, Le Società per la società: ricercar, scenari, emergenze, Villa Mirafiori, Roma, 26 e 27 settembre, 2019; Roma: Centro Stampa Nuova Cultura, 2019.

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.

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 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 disincro-

stava 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.

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 argomenti 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 apersero 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.

L'impostazione filosofica

Quest'approccio pedagogico che ho qui riassunto nei suoi aspetti operativi essenziali traeva ispirazione anche dal pensiero di Jean Jac-

ques Rosseau, 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 evolucionistico 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 im-

portanti 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 afferabile 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.

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 temperare 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.

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.

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 diffusioni 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") perchè 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 Makigushi, 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 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 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.

CONSIGLIO SCIENTIFICO-EDITORIALE
SAPIENZA UNIVERSITÀ EDITRICE

Presidente

UMBERTO GENTILONI

Membri

ALFREDO BERARDELLI
LIVIA ELEONORA BOVE
ORAZIO CARPENZANO
GIUSEPPE CICCARONE
MARIANNA FERRARA
CRISTINA LIMATOLA

COLLANA CONVEGNI

Per informazioni sui precedenti volumi in collana, consultare il sito:
www.editricesapienza.it

48. Modern Forms of Work
A European Comparative Study
Stefano Bellomo and Fabrizio Ferraro
49. Confini e parole
Identità e alterità nell'epica e nel romanzo
Atti del Convegno, 21-22 settembre 2017 Sapienza Università di Roma
Annalisa Perrotta e Lorenzo Mainini
50. Contesti, forme e riflessi della censura
Creazione, ricezione e canoni culturali tra XVI e XX secolo
Lucia Bachelet, Francesca Golia, Enrico Ricceri, Eugenia Maria Rossi
51. I Romani nelle Alpi
Storia, epigrafia e archeologia di una presenza
Gian Luca Gregori e Romeo Dell'Era
52. Sapienza for International Development Cooperation
Strategies, Projects, Actions
Carlo Giovanni Cereti and Francesca Giofrè
53. Lo scaffale degli scrittori: la letteratura e gli altri saperi
*Miriam Carcione, Matilde Esposito, Serena Mauriello,
Letizia Anna Nappi, Ludovica Saverna*
54. Competenza comunicativa: insegnare e valutare
L'università tra scuola e mondo del lavoro
Marita Kaiser, Federico Masini, Agnieszka Stryjecka
55. Fatto e diritto nella storia moderna dell'ultimo grado del processo civile europeo
Atti del convegno del 22 dicembre 2017 in memoria di Nicola Picardi
Claudio Consolo, Alessandro Fabbi, Andrea Panzarola
56. Historical-Cultural Theory
Studies and research
Guido Benvenuto and Maria Serena Veggetti
57. Tempi di lavoro e di riposo
Leggi nazionali, norme europee e interventi della Corte di Giustizia
Stefano Bellomo e Arturo Maresca
58. Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile
in Pedagogia sperimentale
Guido Benvenuto

Il volume raccoglie gli Atti del convegno *Aldo Visalberghi e la scuola di Dottorato consortile in Pedagogia sperimentale*, tenutosi a Villa Mirafiori, Sapienza Università di Roma, in data 20.12.2021.

Un convegno che ha reso possibile un incontro, a distanza di anni, tra gli allievi dottorandi che hanno condiviso gli insegnamenti di uno dei più prestigiosi pedagogisti italiani del '900, Aldo Visalberghi. Un convegno per riprendere quel dialogo formativo, quel confronto tra gli allievi dei primi cicli di dottorato e alcuni colleghi del collegio di dottorato coordinato di fatto da Visalberghi dal 1984 e fino al 2002. Un dottorato unico nel panorama formativo dei cicli dottorali, in quanto di natura consortile, connotato da una forte impronta interdisciplinare e una particolare attenzione alle dimensioni teoriche intersettoriali e a modelli metodologici misti.

Gli interventi vari hanno permesso di ripercorrere le idee fondative e le prospettive pedagogiche di quel percorso formativo, e di formulare e riflettere sulla centralità del discorso pedagogico, oggi, nella formazione alla ricerca e alla sperimentazione in campo educativo.

Guido Benvenuto, professore ordinario afferente al Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, Facoltà di Medicina e Psicologia, a Sapienza Università di Roma, è titolare dei corsi di Pedagogia Sociale e Metodologia della ricerca educativa. Partecipa ad attività di ricerca sulle tematiche della dispersione scolastica e inclusione sociale, all'università e per istituzioni nazionali e internazionali. Si occupa di formazione iniziale e in servizio dei docenti, di ricerche e interventi in campo socio-educativo.

ISBN 978-88-9377-236-5



9 788893 772365

