

Aldo Visalberghi

Un itinerario filosofico e pedagogico



Nel 2001 Aldo Visalberghi ha completato il periodo di fuori ruolo, ha avuto appena il tempo di assistere alla nascita del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione che costituisce il risultato di tanto impegno suo e di Maria Corda Costa. Noi gli chiediamo di continuare ad insegnare e così per alcuni anni si rende disponibile a tenere un corso di didattica per i nostri studenti. Si realizza in questi anni un rapporto tra Visalberghi e i giovani del corso di laurea di grande valore umano. Forse la stessa condizione di "professore a contratto", libero dagli impegni istituzionali, fa sì che Visalberghi viva queste lezioni con grande passione e che le ragazze e i ragazzi lo ascoltino come il maestro dei loro professori. E' per questi ragazzi che scrive una sorta di riepilogo della sua esperienza. Noi la offriamo a quanti sono a qui a ricordarlo, perché conservino accanto alle tante esperienze vissute insieme il racconto della sua vita che Aldo Visalberghi ha consegnato ai suoi studenti.

Premessa

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

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

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

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

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, perchè 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 disincrostava da ogni nazionalismo residuo con la sua apertura mentale, mai predicata, ma ispiratrice costante del suo atteggiamento di fondo in ogni questione, per noi tanto più trascinate 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 scoprì 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.

Siché, 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 Jacques Rousseau, del quale avevo curato un'edizione ridotta dell'*Emilio* per Laterza (Bari, 1953), e soprattutto, come già detto, dallo "strumentalismo" deweyano. Strumentalismo, si badi, e non "pragmatismo", termine accuratamente evitato nella *Logica* per la sua pericolosa nebulosità. Ma nella *Logica* era anche programmaticamente espunto il termine "verità", intesa solo come asseribilità giustificata inderne 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 importanti di quella che sembrava essere "terra di nessuno" o zone che segnavano radicali discontinuità nel sapere scientifico e nella visione del mondo. Si pensi alla nascita recente della genetica molecolare tramite la scoperta della "doppia elica" o a quella della intricatissima giungla delle proteine studiate dalla proteomica nella loro struttura tridimensionale.

Ma si tratta pur sempre di ipotesi da noi costruite con prudenza critica e rigore sperimentale. Quindi il circolo esperienza-natura e natura-esperienza è chiaramente bi-direzionale e, insieme, connotato da una costante consapevolezza fallibilistica. Esso stesso non è affermabile come *verità*, ma solo come ipotesi generalissima, anzi come la più ragionevole delle ipotesi a carattere esaustivo che riusciamo a formulare. Non si tratta comunque di ipotesi a carattere *deterministico*. Da un lato nessun momento dell'evoluzione naturale è ormai concepibile in termini meccanicistici, dall'altro l'impostazione fallibilistica implica che ogni conoscenza debba essere concepita non in termini di certezza, ma di probabilità.

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

Il problema dei valori

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

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

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

È ben "vero", cioè affermabile come ipotesi altamente probabile, che esista una piena libertà di effettuare scelte positive in senso "umanistico", cioè di riconoscimento del valore universale di una concreta solidarietà umana. Le scelte presuppongono tuttavia situazioni di "libero arbitrio", cioè di non-condizionamento

aprioristico in un senso o in un altro. Ma non si può, educando, "costringere al bene"? No, ciò che si sceglie per forza non è più "bene", anche se in contingenze specifiche può rappresentare sopravvivenza, come nel caso del naufrago buttato a forza in mare prima che la nave affondi. Ma il bene collettivo degli uomini non può essere che il risultato di una larga serie di libere scelte.

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 perchè 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 alla diffusione 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 evolucionistica 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.

Finito di stampare nel mese di Febbraio 2007
dal Centro Stampa Nuova Cultura, Roma