

DEMETRIO RIA
UNIVERSITÀ DEL SALENTO

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

Abbiamo voluto intervistare Aldo Visalberghi, uno dei più significativi pedagogisti italiani sul tema della “educazione alla pace”. Si tratta di una finzione, evidentemente, che però aiuta a cogliere l’attualità delle sue riflessioni. Abbiamo attentamente esaminato i suoi articoli usciti sulla rivista “Scuola e Città” nella seconda metà degli anni ’80 del Novecento, abbiamo consultato alcune opere in cui ha trattato il tema, e da lì, attraverso un lavoro di ‘montaggio’ abbiamo ricavato i contenuti della presente intervista.

I tempi che stiamo vivendo ci stanno facendo rivivere l’esperienza della guerra in Europa, il grande squilibrio economico, sociale, ambientale e per certi versi anche culturale. Riteniamo che le parole di Aldo Visalberghi possano conseguire due differenti obiettivi: da un lato consentono di considerare l’educazione alla pace come impegno per la diffusione di una cultura di pace; dall’altro lato ricostruendo la dinamicità del suo pensiero, ridanno impulso alla formazione (scolastica, universitaria) come esperienza democratica, partecipativa, consapevole e responsabile verso la cura e alla valorizzazione della “casa comune” come luogo di relazione e di scambio umano.

DR – Partirei proprio dal primo obiettivo e le chiederei di ridare voce a quella sua riflessione sul senso della “cultura della pace” e di come sia importante prendere le distanze da una “ideologia della pace”.

AV – Anzitutto la ringrazio per questo invito che ho gradito particolarmente perché la mia battaglia educativa è stata orientata dall'importanza del rapporto tra democrazia e educazione. Certamente, lei saprà quanto lavoro di scavo ho condotto sul pensiero e l'opera di John Dewey e pertanto il rapporto tra educazione, pace e diritti umani sono al centro della riflessione del filosofo americano così come, a mio modo ho cercato di fare nelle mie opere. Viviamo (sic! Io non più) un mondo che sta attraversando un grave periodo di crisi, si ha quasi l'impressione di essere al confine di un'era... qualcuno parla di fine dell'antropocene. Certo è che, come ebbi modo di dire in una tavola rotonda nella seconda metà degli anni '80, ritengo che una cultura della pace, dico una "cultura della pace", non una "ideologia della pace", cioè un complesso approssimativo di argomenti per l'impegno in azioni politiche anche importanti, democratiche, ma comunque particolari. Io non assegno nessun significato negativo alla parola ideologia, però è diversa da cultura. Cultura della pace vuol dire possedere non poche conoscenze di fatto e le capacità di analisi circa i problemi che bisogna prendere in considerazione cosicché quando si tratta di decidere, autonomamente, responsabilmente, come ciascuno di noi potrà e dovrà decidere su queste cose. Decide quando anzitutto, come libero cittadino, si impegna a scegliere tra istanze politiche e tra persone. Io non credo che si possa mettere in dubbio che compito primario della scuola secondaria è quello di formare prima di tutto cittadini responsabili. È nostro convincimento ben radicato che oggi la scuola deve tener presente questa esigenza nei termini in cui si presenta attualmente in rapporto alle grandi scelte di guerra e di pace, di corsa agli armamenti o di disarmo, unilaterale o bilanciato, di conflitto economico o di solidarietà internazionale, di rispetto ecologico o di depredazione delle risorse del pianeta.

DR – Quindi educare alla pace o sostenere le ideologie pacifiste non basta per ottenere una trasformazione democratica ed emancipata delle persone? Sa professore, oggi si è avviato un programma di integrazione dei curricoli scolastici (in particolare delle scuole superiori) integrando l'orario di insegnamento con ore dedicate alla cittadinanza, costituzione, educazione civica. Lei crede che questa

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

possa essere la strada decisiva che porterà al raggiungimento di traguardi importanti per la creazione e il sostegno allo sviluppo di una “cultura della pace”?

AV – Iniziativa interessante, ma come sa non sono in grado di prevedere il futuro, per me lei è il futuro. Quello che posso dirle è che a me pare che le grandi scelte di guerra e di pace, la corsa agli armamenti, il disarmo, unilaterale o bilanciato, il conflitto economico o la solidarietà internazionale, il rispetto ecologico o di depredazione delle risorse del pianeta siano problemi strettamente collegati nella promozione di una cultura di pace. Per saperli affrontare in modo serio e non semplicemente emotivo l'intero ventaglio delle materie di insegnamento, ai vari livelli scolastici, va aggiornato e migliorato, nei contenuti e nei metodi, e questo non solo al fine di attuare l'educazione alla pace ma anche per rendere, più ricca, più seria, più costruttiva e intelligente l'esperienza scolastica. Mi permetta di chiarire un po' meglio alcuni impliciti di questa mia affermazione per non ingenerare fraintendimenti. Quanto è implicato da quest'impostazione non è in contrasto con la partecipazione dei giovani a iniziative particolari di pace né con la iniziativa di docenti che attuino particolari seminari, corsi di lezioni, itinerari didattici, intesi in modo specifico a realizzare in modo particolare una educazione alla pace. Tutto questo può esserci, ma la nostra tesi è che può anche non esserci. Però la scuola ha comunque il dovere di portare avanti un discorso serio, analitico, approfondito, tale che la vastissima gamma di problemi che sono coinvolti nella discussione su questa questione della nostra sopravvivenza sul pianeta sia, per quanto possibile, chiara nella mente di tutti. Se si trattasse solo di incutere terrore di fronte alle possibilità di un conflitto nucleare, ci si potrebbe limitare ad illustrare e a far comprendere i suoi probabili effetti, effetti che vanno ben al di là di ogni immaginazione. Ma una pedagogia del terrore è una povera pedagogia: l'equilibrio del terrore non si supera con la pedagogia del terrore o solo con quella. Esso facilmente genera reazioni di fastidio e di rimozione psicologica. È inutile affliggersi per eventualità ben spaventose ma fuori del nostro controllo. In realtà il problema è proprio di capire come mai l'umanità si stia impegnando in un gioco così folle, così schizofrenico, così

paranoico. Quali egoismi spingono su questa strada e quali meccanismi decisionali rendono possibile queste scelte?

DR - Professore, quindi cosa vuol dire promuovere nelle scuole una cultura di pace, vale a dire quali conseguenze essenziali occorrono per poter giudicare autonomamente questi problemi?

AV - Beh, vuol dire promuovere anzitutto un sano senso critico, direi un sufficiente buon senso aggiornato o informato scientificamente. Tuttavia, il punto fondamentale per realizzare quella che io chiamo una cultura di pace è di non limitarsi mai ad argomenti scientifico-polemologici, giacché il problema non è solo quello di evitare disastri. Una cultura di pace deve comprendere la consapevolezza di tutti questi temi, investire praticamente tutte le materie scolastiche, dalla fisica all'educazione fisica, quest'ultima in quanto dovrebbe insegnare a distinguere tra competitività, violenza aggressiva e sana emulazione. Non solo, dunque, tutte le materie scientifiche, ma tutte le scienze umane, anche nel senso che, per esempio, biologia da un lato, storia dall'altro dovrebbero essere sviluppate nel senso di affrontare il problema del passaggio dall'evoluzione biologica all'evoluzione culturale. Ora, prendere coscienza di questo aggrovigliato complesso di problemi è cosa che esige una cultura molto seria, che permetta di orientarsi non solo su questioni di armamenti, di tecnologia e di strutture, ma anche e soprattutto, sulle cause politiche, economiche, e psicologiche della conflittualità. Non bastano i buoni sentimenti, occorrono persuasioni razionali e approfondite. E, certo, alla fine occorre anche un certo coraggio. L'atto morale deve essere in qualche modo una scommessa autonoma e coraggiosa sul futuro; non può aspettare la sicurezza che gli altri soggetti agiscano nello stesso modo, prima che ci si impegni nella direzione che si postula onestamente come "utile". Se questo atteggiamento non si realizza, a livello non più soltanto soggettivo, dove poi, in effetti, a parte tutto, si realizza poco, ma se non si realizza anche a livello di decisioni politiche, nel senso che la "cultura del sospetto" venga meno e che non si presuma sempre che la minima mossa distensiva che si fa da una parte il "nemico" ne approfitti, se non si arriva cioè, anche a livello di decisione politica, ad avere un

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

minimo di fiducia nell'uomo, nel fatto che gli uomini sono consapevoli e responsabili tutti delle sorti del mondo, e se soprattutto non si arriva a rendersi conto che l'uso detrativo e continuato della parola utopia è una pessima abitudine paralizzante, insomma se molti atteggiamenti tradizionali non mutano, non ci sarà una cultura di pace. Che una "pace perpetua" non possa alla lunga fondarsi sull'equilibrio del terrore, credo che sia un fatto acclarato. Solo una stretta collaborazione fra insegnanti, un'accurata programmazione in comune, una coraggiosa e creativa promozione di momenti di sintesi e di confronto, possono fondare seriamente quell'autonomia di giudizio che connette l'impegno umano con la consapevolezza critica. Tutto ciò, peraltro, è perfettamente in linea con gli orientamenti della pedagogia più avanzata: si tratta essenzialmente di uscire dal generico delle buone intenzioni e di misurarsi con le richieste del mondo reale.

DR – La dimensione planetaria dei problemi che abbiamo richiede che si affronti il problema della nostra sopravvivenza e pertanto occorre combattere la violenza. Vero?

AV - Ma cosa vuol dire "combattere" la violenza? Immagino che lei non intenda favorire l'idea che esista una violenza giusta e che questa sia la risposta adeguata a contrastare la violenza. Questa sarebbe una risposta banale e comunque inefficace. Di fronte ai tanti problemi che il mondo di oggi ci sta ponendo innanzi il primo dovere per tutti, e per gli educatori in particolare, è di prenderne coscienza, con la massima possibile oggettività e chiarezza. Se si parte, come ho fatto io, dalla considerazione che la situazione attuale è l'esito di una diffusa paranoia e paura, ciò di cui abbiamo bisogno è di una "mutazione culturale". Ma una tale "mutazione" non può non essere globale; comportare insieme, cioè, non solo il rifiuto della guerra, ma anche la negazione del classismo, e in genere della ineguaglianza fra gli uomini. Ciò non è soltanto necessario per ragioni morali ovvie, ma generiche. Ciò è necessario anche e soprattutto perché finché esisterà lavoro alienato e l'alienazione da mancanza di lavoro non potrà aversi una diffusa "cultura della pace", ma in molti prevarranno le ragioni segrete della violenza. Io non credo che la scelta della violenza, a nessun

livello (né a quello del crimine organizzato, né a quello delle avventure belliche), risponda a latenti istinti aggressivi, quanto a una domanda di arricchimento, e non solo o prevalentemente in termini monetari, ma in termini di qualità globale dell'esistenza. Se vogliamo tentare di muoverci verso un mondo diverso, e migliore, dobbiamo renderci conto che l'uomo è fondamentalmente un essere assai meno "materialista" di quel che si creda. Ricchezza, potere, godimento sono certo per lui moventi importanti, ma il più importante è di poter svolgere attività di per sé stesse gratificanti per la loro impegnatività, varietà, progettualità. Manca oggi ogni efficace incentivo ad "accontentarsi del proprio stato", ogni spinta all'accettazione e alla rassegnazione, e questo è probabilmente un bene, ma manca anche per la maggioranza delle persone ogni effettiva possibilità di "realizzarsi" - se non in forme pervertite, di varia devianza morale (dalla droga alla piccola delinquenza), o nel crimine organizzato, o nella violenza legittimata della guerra.

DR – Si certo Prof. Visalberghi, lei ha ragione, ma come possiamo sostenere un processo di mutazione come questo? Come possiamo aiutare alla consapevolezza della complessità dei problemi, ma anche alla forza vitale dell'umano? La società moderna, tramite i mezzi di comunicazione di massa, invia potenti stimoli che spingono a non accontentarsi della meschina routine che è alla portata di ognuno nei limiti dell'onestà e della morale. Quale ruolo devono assumere la scuola e l'università?

AV - È ovvio che l'educazione alla pace, come ogni tipo di reale educazione nel senso pieno del termine, può realizzarsi solo attraverso complesse interazioni di fattori, in parte scolastici ma in parte maggiore extra-scolastici, in parte cognitivi, ma in parte maggiore affettivi e di maturazione di atteggiamenti: le due dicotomie però non coincidono, se non in piccola parte. Oggi di educazione alla pace si occupano in molti: istituzioni nazionali, internazionali e sovranazionali, associazioni di varia natura, centri di studi, talvolta universitari, enti locali, enti religiosi, e anche scuole e distretti scolastici. Esiste persino, a Roma, una "casa della pace". E, com'è naturale, volta a volta vengono accentuati alcuni fattori a scapito di altri e persino, più

raramente, in contrasto con altri. Per esempio, taluni ritengono che formarsi a sentimenti di pace sia essenzialmente realizzare un certo tipo di personalità e maturare valori interiori, senza preoccuparsi di una traduzione politica dei loro atteggiamenti. Non esistono soluzioni semplici neanche a livello educativo, dove è comunque essenziale prendere coscienza di questa estrema complessità dei problemi, ma giungere tuttavia a prospettarsi direzioni positive di sviluppo.

DR – Professore, quindi mi pare di capire che lei ritenga fondamentale per lo sviluppo di una “cultura della pace” educare alla complessità del mondo. Sa, oggi si discute molto della crisi dell’“antropocene” e di come tale questione si a frutto dell’inefficacia educativa e culturale del mondo che viviamo. Il crollo della funzione educativa della scuola, lo scioglimento dei valori in personalizzazioni di obiettivi, come lei ha detto, intorno a desideri personali da raggiungere ad ogni costo. Mi chiedo e le chiedo quale epistemologia della complessità occorre sostenere per una democrazia reale fatta di autonomia di pensiero e di azione fondata su valori?

AV – Giovane collega, lei sa che l’obiettivo profondo della pedagogia è quello di accompagnare le giovani generazioni a divenire esseri umani capaci di dominare e orientare opportunamente gli sviluppi tecnologici e di operare valutazioni complessive di estremo impegno e che richiedono, fra l’altro, una assai consistente «massa critica» di conoscenze di fatto in differenti settori. È assolutamente impensabile che ad abilità ed atteggiamenti del genere gli esseri umani si possano formare tramite addestramenti estrinseci e forme di insegnamento eterodirette. O il giovane e poi l’adulto maturano il gusto di un impegno attivo e largamente autonomo anche nel campo delle valutazioni e delle decisioni più complesse e impegnative, oppure dobbiamo accettare come ineluttabile la triste alternativa di un’umanità ridotta a uno stato di pratica, anche se indolore, schiavitù mentale, del genere di quello descritto nelle «utopie negative» di un Aldous Huxley o di un George Orwell. Le due fondamentali istanze da tenere presente si possono sintetizzare in via ipotetica e approssimativa al modo seguente:

- 1) Ogni essere umano «educato» dovrebbe farsi capace di giudicare «del bene e del male» in ordine alle sorti comuni dell'umanità su questo pianeta.
- 2) Ogni essere umano «educato» dovrebbe aver maturato una capacità critica, debitamente nutrita di conoscenze specifiche, ma insieme sufficientemente ricca di percezioni e atteggiamenti «valoriali», che lo abilitino a giudicare responsabilmente delle questioni di estrema complessità che costituiscono le principali sfide cui l'umanità è chiamata oggi a rispondere se vuole continuare a vivere su questa terra una vita di sufficiente dignità qualitativa.

Le due esigenze prospettate appaiono certo molto ambiziose sul piano delle competenze cognitive e della sensibilità nella percezione dei «valori» che sembrano esigere. Esse vanno al di là della richiesta, anche la più avanzata, di una educazione logico- scientifica concepita in termini tradizionali. Esse sembrano implicare in modo molto deciso la capacità di pervenire a quegli abiti intellettuali e a quegli atteggiamenti valutativi che connotano la capacità di affrontare problemi di grande complessità. Si tratta cioè di giungere al livello di una «epistemologia della complessità», quale quella recentemente individuata e teorizzata da filosofi, epistemologi e scienziati particolarmente attenti ai sintomi di crisi crescente di molto «scientismo» tradizionale (Bocchi e Ceruti, 1985).

L'«epistemologia della complessità» è esposta al rischio di venire confusa con posizioni scettiche e nullistiche, o quanto meno con una sorta di «epistemologia dell'ignoranza», quale quella prospettata da Friedrich Van Hayek nel settore dell'economia e in genere delle scienze umane. Secondo Van Hayek noi viviamo in un'età di superstizione: «Un'età di superstizione è un'epoca in cui la gente immagina di sapere di più di quanto sappia veramente. In questo senso, il ventesimo secolo è certamente stato una illustre era di superstizione, e la causa di ciò è la sovrastima di quel che la scienza ha raggiunto non nel campo dei fenomeni relativamente semplici, dove ha avuto successi straordinari, ma in quello dei fenomeni complessi, dove l'applicazione delle tecniche dimostratesi così utili con fenomeni essenzialmente semplici, si è rivelata estremamente sviante» (Van Hayek, 1986).

La complessità dei problemi di maggiore impegno sociale, civile e politico non può quindi giustificare una politica generale di «non intervento» nelle questioni di interesse collettivo, solo una politica di accurato e intelligente contemperamento fra ambiti di intervento ed ambiti di autonomia, tale da «ottimizzare» il rapporto fra «libertà dal bisogno» (che significa anche libertà concreta di scelte autonome almeno in un certo ambito) e «libertà di iniziativa» in qualche modo non solo da «tollerarsi», ma da incoraggiarsi nella misura in cui la sua realizzazione promette di riuscire utile e feconda per tutti, di là dal personale interesse e dalla gratificazione che ne ritrae il soggetto che la effettua.

Le implicazioni pedagogiche delle considerazioni fin qui svolte sono certo estremamente impegnative. Promuovere capacità di valutazione che tengano conto da un lato della complessità del reale, a prescindere dalle valutazioni umane di ciò che è preferibile, e dall'altro di accettabili e tendenzialmente universalizzabili criteri di preferibilità nelle scelte concrete a tutti i livelli, significa tentare di influire ad un tempo su tutti i registri cognitivi e valutativi operanti negli esseri umani.

DR – Quindi lei suggerisce di intensificare le competenze valutative e di relazione per poter affrontare un mondo la cui complessità sta assumendo (come in altre occasioni lei stesso ha affermato) una dimensione ipercomplessa, vero?

AV – Quando in un fenomeno o in un processo per sé già complesso entrano in gioco le decisioni umane, la situazione si complica almeno nella misura in cui non ci limitiamo a «prendere atto» di ciò che accade, ma ci poniamo anche e soprattutto il problema di cosa sarebbe possibile fare per intervenire nella situazione, e quali sarebbero le direzioni di intervento preferibili. Sia chiaro che questa estensione del campo considerato non è affatto il portato di una sorta di gusto della ipercomplessità. Se definiamo come «ipercomplessità» quella che deriva da una sorta di sintesi o integrazione fra la complessità di tipo «naturale» e quella propria dei fenomeni di «valutazione» umana in ordine a possibili decisioni individuali e più spesso collettive, allora dobbiamo ammettere che l'ipercomplessità è un carattere distintivo e ineliminabile di gran parte e probabilmente di tutti i problemi di maggior rilevanza

umana e sociale. Mentre a rigore è possibile ricostruire e interpretare fenomeni «naturalisti» anche di grande complessità evitando l'ipercomplessità propria dei problemi umanamente impegnativi che implicano l'analisi valutativa circa le motivazioni di decisioni umane che vi intervengano, il contrario non è razionalmente possibile. Non è possibile cioè compiere valutazioni serie che non coinvolgano largamente conoscenze ed esperienze relative all'andamento naturale dei processi sui quali si preveda di poter influire. Scrivevo già molti anni fa a tale proposito che le operazioni reali, cioè quelle che si decidono in base a «valutazioni» effettive, impegnative, vere «scommesse» sul futuro, «implicano una consapevolezza mentale relativamente precisa di una serie di rapporti, spesso estremamente complessi, fra condizioni e conseguenze». Una siffatta consapevolezza è essenziale all'attività valutativa. Un'educazione alla «ipercomplessità» delle valutazioni più impegnative appare dunque a sua volta come qualcosa di estremamente complesso, o se vogliamo ipercomplesso. Si potrà osservare che l'insistere rischia di realizzare una sorta di terrorismo pedagogico o «iperpedagogico».

DR – Professore allora possiamo riassumere il suo messaggio di questa intervista affermando che prima che educare, o meglio educare significa favorire lo sviluppo della cultura dell'umano. Per questo la “cultura di pace” costituisce il magma vitale dell'umano e occorre svilupparlo sia nella riflessione, nella capacità di analisi, nella costruzione di un bagaglio di conoscenze importanti; ma anche nella azione, nella partecipazione nella pratica della libertà. Questo suo pensiero, però, è ancora ostacolato in alcune abitudini culturali presenti a scuola, in alcuni abiti di pensiero che molti insegnanti hanno difficoltà a dismettere.

AV – Comprendo le sue osservazioni critiche, ma è proprio per queste ragioni che le attività di formazione e sviluppo delle professioni educative deve poter sviluppare il senso morale di ognuno. È vero che il senso morale si sviluppa piuttosto grazie a esperienze e suggestioni che si generano nei gruppi elementari (familiari e di coetanei) o in certe situazioni di massa connotate dall'esaltazione di pulsioni elementari. Questo è vero oggi e sarà probabilmente vero anche nel futuro. Va

ammesso che in qualche misura, non sappiamo in quale, questi meccanismi di fondo che presiedono alle motivazioni, e particolarmente a quelle di tipo superindividuale, appaiono ben altrimenti efficaci che non le prospettazioni razionali di ciò che oggettivamente sarà il risultato probabile di scelte e decisioni rilevanti per quanto concerne il nostro prossimo a distanze spaziali e temporali crescenti. Ma queste ultime considerazioni, mentre costituiscono validi argomenti contro forme di nuovo «razionalismo etico» a base scientifica, accentuano invece l'esigenza di fondo di concentrare il massimo degli sforzi nel senso di una promozione di attività ludiche e ludiformi non solo ai fini della crescita cognitiva, ma anche a quelli della maturazione di motivazioni pratiche ricche e costruttive. Il problema, al solito, è un problema di opportuno dosaggio e di intelligente concertazione. Il «retrotterra extrascolastico» rimane ovviamente fondamentale sia sotto il profilo emotivo che, in qualche buona misura, anche sotto quello cognitivo. La scuola, a prescindere da una qualche capacità di influenzare l'ambiente sociale e culturale e le stesse famiglie, ha principalmente il dovere di conoscere bene il materiale umano sul quale (o meglio con il quale) è chiamata ad operare. La scuola deve utilizzare pre-atteggiamenti e precognizioni per svilupparle, modificarle, riorientarle, integrarle, affinarle. Ma questa può sembrare una banalità: la nascita della pedagogia moderna è contrassegnata dall'imperativo rousseauiano «conosci il tuo allievo». Se abbiamo ripreso e messo a fuoco questa banalità è perché troppo spesso si concepisce l'azione scolastica come qualcosa di diametralmente opposto, nella sua intrinseca natura, rispetto all'esperienza pre- ed extra-scolastica. Quand'anco si ammetta il carattere sostanzialmente ludico-esplorativo di questa esperienza, si tende poi ad accentuare troppo il carattere prescrittivo o addirittura coattivo e disciplinare dell'esperienza scolastica. Il passaggio dall'esperienza pre - ed extra-scolastica a quella scolastica è visto non tanto come un passaggio dal ludico al ludiforme, cioè da un'esperienza concepita come fine a sé stessa a un'esperienza in cui si iniziano a intravedere scopi e valori ulteriori, quanto come una brusca transizione dalla libertà al controllo, dal disordine all'ordine «programmato», dalle motivazioni intrinseche alle motivazioni estrinseche. Il

risultato è troppo spesso una dicotomia, nella coscienza dell'allievo, fra vita reale e genuina e nozioni e precetti scolastici, questi ultimi con valore puramente strumentale in ordine a situazioni considerate artificiali e transeunti. Per fortuna ciò non vale in assoluto, non è vero in tutti i casi. Ma è vero in qualche misura per la gran maggioranza degli allievi, e in buona misura per una considerevole minoranza.

Breve nota biografica del prof. Aldo Visalberghi

Aldo VISALBERGHI nacque a Trieste il 1° agosto 1919, studiò alla Scuola normale superiore di Pisa dove fu compagno di studi di Carlo Azeglio Ciampi e si laureò in filosofia nell'anno accademico 1941-42 sotto la guida di Guido Calogero. Di quest'ultimo condivise gli ideali politici (liberal-socialismo). Nel corso degli anni Quaranta i suoi interessi, originariamente orientati alla letteratura e alla filosofia, si andarono precisando in direzione pedagogica. Il suo interesse per la cultura educativa e in particolare per le opere di John Dewey, del quale pubblicò nel 1949 la traduzione dell'imponente *Logica, teoria dell'indagine*, fu un passaggio decisivo tanto che approdò rapidamente ad una importantissima monografia totalmente dedicata a John Dewey (1951). Vincitore della borsa Fulbright andò negli Stati Uniti con l'intento anche di incontrare Dewey cosa che purtroppo non gli riuscì per gli strani casi della vita. Nel 1962 gli fu assegnata la cattedra di pedagogia della facoltà di lettere dell'università di Roma. Sul versante teorico rivolse il suo impegno ad approfondire aspetti del pensiero deweyano relativi alla metodologia della ricerca, alla struttura del giudizio valutativo, alla centralità delle attività ludiche nello sviluppo cognitivo: a questi temi è dedicata un'altra sua importante opera *Esperienza e valutazione* (1958). Sul versante della ricerca empirica, che in Italia nella prima metà del secolo non aveva assunto la rilevanza raggiunta altrove, si impegnò per riprendere il cammino intrapreso da studiosi di orientamento positivista (culminato nella definizione da parte di Maria Montessori del metodo che reca il suo nome) e nel 1955 pubblicò

Intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi

Misurazione e valutazione nel processo educativo. L'inizio degli anni Sessanta fu caratterizzato da un aspro confronto sulla riforma della scuola media, a cui Visalberghi fornì un contributo essenziale, non limitato agli aspetti ordinamentali. Riteneva, infatti, che la riforma dovesse offrire l'occasione per promuovere un nuovo approccio ai problemi dell'educazione e sostenne la necessità di affiancare a nuove norme un forte impegno per la ricerca. Quella per la quale Visalberghi riteneva giusto impegnarsi era una scuola democratica, capace di assicurare un'effettiva uguaglianza delle opportunità educative. Per raggiungere tale uguaglianza occorreva assicurare le condizioni perché un corredo culturale di base fosse acquisito da tutti. Erano le posizioni espresse, con Visalberghi, da Benjamin Bloom, Torsten Husén, John Bissell Carroll e altri studiosi che, sulle due sponde dell'Atlantico, affermavano una comune fiducia sulla possibilità di contribuire attraverso l'educazione al progresso e alla pace.

Negli anni Ottanta continuò a impegnarsi dirigendo il Centro europeo dell'educazione. Visalberghi richiamò l'attenzione su temi che solo successivamente sarebbero stati considerati, come l'educazione alla pace, il rispetto per l'ambiente, la sostituzione del servizio militare con quello civile (anche per le ragazze), il contrasto dell'irrazionalità che trovava espressione in credenze parascientifiche. Anche dopo aver lasciato l'insegnamento, in qualità di professore Emerito dell'Università di Roma continuò a impegnarsi per il progresso dell'educazione, in un quadro qualificato da una fruizione generalizzata dei diritti civili. Pubblicò volumi e coordinò collane presso molte case editrici e, insieme a Maria Corda Costa e Raffaele Laporta, diresse a lungo *Scuola e città*, la rivista fondata da Ernesto Codignola che nella seconda metà del Novecento ebbe una più decisa funzione di orientamento per la pedagogia laica. Non cessò mai il suo impegno politico: nel 1993 fu tra i fondatori del Movimento d'azione giustizia e libertà e nel 1997 fu candidato al Consiglio comunale di Roma. Morì il 12 febbraio 2007¹.

¹ Gran parte degli scritti di Visalberghi sono disponibili in formato pdf nel sito spaziogutenberg.uniroma3.it/AldoVisalberghi.

Nota bibliografica

Per realizzare questa intervista (im)possibile ad Aldo Visalberghi si è fatto diretto riferimento – con opportuni rimaneggiamenti, ma non manomissioni – alle seguenti opere:

Visalberghi, A. (1985). Scuola e cultura di pace. *Suggerimenti per gli insegnanti*.

Visalberghi, A. (1986). Educazione alla pace. *La Nuova Italia, Firenze*.

Visalberghi, A. (1998). *Educare alla pace: i diritti umani nel mondo contemporaneo*. Esperia.

Visalberghi, A., “Filosofia dell’educazione”, in *Scuola e Città*, XXVIII, 12, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp. 521-535.

Visalberghi, A., “Educazione alla pace: problemi e prospettive”, in *Scuola e Città*, XXXIII, 11, Firenze, La Nuova Italia, 1982, pp. 499-504.

Visalberghi, A., “Che cosa significa educare alla pace?”, in *Scuola e Città*, XXXVII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1986, pp.410-413.

Visalberghi, A., “Don Milani e l’educazione alla pace”, in *Scuola e Città*, XXXVIII, 9, Firenze, La Nuova Italia, 1987, pp.373-378.