

Esperienze, riflessioni e prospettive. Dialogo con Claudio Desinan

BIANCA GRASSILLI*
LOREDANA CZERWINSKY DOMENIS**

BG – Ho conosciuto Claudio Desinan quando, in un pomeriggio del gennaio del 1966, il professor Gasparini bussò alla porta dello studio dell'allora Istituto di Pedagogia situato in via dell'Università - dove stavo ordinando e catalogando dei libri su un tavolo in disordine - e ci presentò un nuovo collaboratore da poco laureato, che ci avrebbe affiancato nelle esercitazioni agli studenti e dato una mano nelle varie attività dell'Istituto. Poco dopo, seppi che Claudio Desinan era insegnante nella scuola elementare di via Vasari e che quindi aveva già alle spalle un'esperienza di lavoro estraneo all'Università.

La prima domanda che i ricordi mi suggeriscono allora è questa: che cosa avevi fatto prima di arrivare all'Università? Come ci sei giunto?

CD – Quando comparvi su quella soglia non ero un giovinetto perché avevo 33 anni e già una vita intensa alle spalle. Nell'estate del '50 era morto mio padre. Aveva 46 anni e la sua scomparsa fu un gran dolore per la mia famiglia, mia madre e mia sorella. Mio padre era operaio a paga settimanale, ma è stato la mia prima grande figura di riferimento. Quando ci incontravamo sulla porta tra la camera e la cucina, e c'era un momento di esitazione perché non sapevamo chi

* Già professore ordinario di Didattica e Preside della Facoltà di Scienze della Formazione all'Università di Trieste.

** Già professore ordinario di Pedagogia Sperimentale all'Università di Trieste.

doveva passare per primo, mi fermava e mi diceva «Picio, quando che te sarà grande, e te gavarà un lavor, tientelo caro e fallo ben!»... oppure «Guarda sempre de comportarte in modo de non dover mai sbasar i oci» o ancora «Fa in modo de caminar sempre a fronte alta», e solo quando divenni grande capii che quelle non erano altro che massime kantiane.

Da mia madre imparai invece il coraggio e la fierezza: noi eravamo poveri, ma io non l'ho mai saputo. Quell'estate siamo vissuti con le 50 mila lire che il vescovo di Trieste, monsignor Antonio Santin, aveva deciso di devolvere agli orfani dei lavoratori. Era un'iniziativa inusuale nell'ambito della Caritas triestina, ma per noi fu una provvidenza.

LCD – Quando hai iniziato ad avere esperienze nel mondo del lavoro?

CD – Con la morte di mio padre abbandonai il liceo classico “F. Petrarca” e cercai un lavoro. In autunno, dopo un’inserzione sul “Piccolo”, fui chiamato dalla ditta “Adriano Cadel”, in via Giacinto Gallina, 1. Si trattava di una piccola impresa a gestione familiare di cartoleria all'ingrosso e qui mi impiegai come ragazzo di magazzino. Capii ben presto che non c'erano molte possibilità di carriera e mi procurai i libri per sostenere da privatista l'esame di abilitazione magistrale.

Un giorno, sulle lunghe strisce pedonali che portavano dal negozio di calzature “Donda” al Mercato Coperto, incontrai il mio professore di filosofia, Livio Pesante, una figura di grande prestigio nella cultura cittadina e per gli studenti una leggenda. Nei corridoi della scuola si sussurrava che era in corrispondenza con i filosofi tedeschi e che discuteva di filosofia con loro. Pesante mi chiese:

«Non ti ho visto più a scuola, come mai?»

«È morto mio padre ed ora lavoro»

«Cosa pensi di fare?»

«Mi sto preparando da solo per l'abilitazione magistrale da privatista»

«E quando studi?»

«Nelle ore libere».

Non ebbe esitazioni e subito disse: «Vieni a casa mia e vedremo cosa si può fare».

Pesante telefonò ad altri due miei professori del liceo suoi colleghi, Adriano Mercanti, professore di italiano, e Rodolfo Verzeznassi, professore di matematica e tutti e tre mi diedero lezioni gratuitamente. Fu così che nel 1952 superai l'esame e divenni maestro. Per me e per la mia famiglia si trattò del massimo traguardo possibile perché mi vedevano sistemato.

BG – E quindi hai iniziato a insegnare nelle scuole?

CD – Sì, prima nella provincia di Udine, a San Volfango, Pradamano e Cussignacco, e poi a Trieste, nella scuola elementare di San Sabba, dove conobbi Duilio Gasparini, futuro docente di Didattica nell'Università di Trieste, che era appena entrato nel Circolo come Direttore Didattico, e infine in quella di via Vasari.

LCD – *E la laurea quando venne?*

CD – Conseguì la Laurea in Pedagogia nel 1965, con la relazione e la correlazione di due studiosi di valore: Antonio Santoni Rugiu ed Enzo Petrini. Ottenuta la laurea entrai nella scuola media, e successivamente, condotto per mano da Duilio Gasparini, in quel gennaio del '66, comparvi sull'uscio dell'Istituto di Pedagogia, attivo da poco nella neonata Facoltà di Magistero.

Nell'Istituto di Pedagogia, poco per volta, si sarebbe costituito un gruppo di ricercatori che non esito a definire "gruppo storico". Era formato da due docenti di slancio, Enzo Petrini, che insegnava Pedagogia a Trieste – ma era contemporaneamente Direttore del Centro Didattico Nazionale di Studi e Documentazione di Firenze, ed in questo suo ruolo aveva portato a Trieste tutti i contatti del Centro fiorentino – e Duilio Gasparini, incaricato di Didattica e ben inserito nel mondo della scuola. Facevano poi da corona Bianca Grassilli, da poco assistente di pedagogia, e Silvano Pezzetta, uomo di intelligenza penetrante, maestro comandato per le esercitazioni agli studenti, scrittore di libri per l'infanzia, esploratore appassionato dell'immagine e della parola. L'ossatura psicologica del gruppo era rappresentata da Giorgio Tampieri, docente di psicologia dello sviluppo e Loredana Czerwinsky Domenis.

Oltrepassata quella soglia, mi ritrovai in quel gruppo iniziale. Si aggiunsero, poco dopo, Anna Maria Griselli, esperta di lingue straniere, Elena Valenti, un'insegnante molto ben preparata nella didattica della matematica, e poi Gianfranco Spiazzi, che avevo già conosciuto maestro a San Sabba, storico medioevalista, analista severo, uno dei più giovani direttori didattici vincitori di concorso in Italia.

Per la varietà delle sue figure e delle competenze di ciascuno dei membri, si trattava di un gruppo di eccellenza, interamente volto agli studi pedagogici ed alla scuola, nel quale ciascuno portava qualcosa di suo. Non c'erano rivalità, ma un continuo scambio di idee. Dopo mio padre e Livio Pesante fu questo gruppo ad essere mio maestro, perché da loro imparai tutto, anche il mestiere del ricercatore.

BG – *Queste, dunque, le tue origini. Ma ora vediamo la tua carriera universitaria. Dopo un periodo di assistente volontario alla cattedra di Didattica nel 1969 diventasti, per concorso, assistente ordinario di pedagogia. Nell'anno accademico '75-'76 iniziò la tua attività di docente universitario, con un incarico di insegnamento di Pedagogia dapprima a Verona, sede distaccata dell'Università di Padova, e poi, nel '76-'77 a Trieste, sempre per l'insegnamento di Pedagogia. La tua carriera universitaria continuò poi in progressione: assistente ordinario nel 1969, professore stabilizzato di Pedagogia nel 1978, professore associato nel 1982 e successivamente professore ordinario nel 1994, ruolo che hai ricoperto fino al 2004, quando sei andato in pensione. In quest'ultimo periodo sei stato anche Direttore del Dipartimento dell'Educazione per due tornate.*

Non meno vivace e continuata è stata la tua attività di ricercatore e di formatore degli insegnanti. L'elenco dei Convegni di Studio e dei Corsi di aggiornamento (una volta li chiamavano così) e di formazione in servizio ai quali hai partecipato è lunghissimo, tanto che diventa difficile farne una rassegna.

Ma non si può, poi, non ricordare, quella che è stata la tua attività di studio e di ricerca, raccolta in circa 180 scritti vari. In particolare mi pare importante ricordare alcuni lavori in volume di cui sei stato autore o curatore: Genitori oggi (1975), Profilo di storia della pedagogia e problemi dell'educazione infantile (1979), scritto con Enzo Petrini e Alessandro Leonarduzzi, Scuola in discussione. Ansie pedagogiche e attese educative (1984), Orientamenti di educazione interculturale (1997), Discutere la scuola. Ipotesi, contenuti e prospettive a confronto (1998), Formazione e comunicazione (2002). Né si può trascurare la lunga serie di articoli, saggi, analisi critiche, presentazioni, lavori collegiali, collaborazioni varie.

Tutti questi lavori contrassegnano il tuo percorso accademico e segnalano i tuoi campi di interesse. Inoltre hanno certamente caratterizzato il tuo insegnamento universitario, il contenuto dei tuoi corsi e delle lezioni, nonché alimentato la passione con cui hai dato vita ad una tua personalissima didattica universitaria e hai stabilito un rapporto di intesa e di rispetto con i tuoi studenti e laureandi.

Vedi, Claudio, è difficile trovare in questi tuoi scritti una netta distinzione tra ricerca pura e ricerca applicata perché, nel tuo modo di essere e di pensare l'educazione, la ricerca pura è sempre applicativa e la ricerca applicata ha, in ogni caso, solide fondamenta teoriche. E questo non per scelta concettuale, o per presa di posizione, ma perché tu sei fatto così e così è la tua persona.

Prima tu hai ricordato quelli che sono stati i tuoi maestri di vita, ma, nel ripensare allo svolgersi della tua storia professionale nel tempo, c'è stato qualcuno o qualche lettura che ti sembra abbia avuto un ruolo particolare nella tua crescita culturale e che ti è stata di orientamento?

CD – In parte sì e in parte no! Come ho avuto vari maestri di vita, così ho avuto anche vari maestri di pensiero. Non posso dire di essermi formato soltanto su di un autore particolare, anche se di grande respiro. Le mie letture sono state varie e sono avvenute per interesse, ma anche per motivi di lavoro: credo che possano essere suddivise in fasi. I miei primi contatti con la pedagogia hanno avuto luogo per l'abilitazione magistrale e subito dopo per il concorso magistrale, quando studiai sul manuale *Problemi e maestri del pensiero e dell'educazione* di Aldo Agazzi. Mi ricordo ancora talune delle sue riflessioni sulla storiografia pedagogica ed una sua frase, che all'incirca suonava così: «La pedagogia deve proporsi come una forma di pensiero che genera qualcosa che, nella sua concretezza e nella sua verità, resta e non deve seguire l'esempio della filosofia che vive di ciò che combatte e muore di ciò che professa». Portai al concorso, come testo di esame, *Educazione e diseducazione*, un libro trascurato di Lombardo-Radice, che mi rese bene, perché mi permise di distinguermi da una gran parte dei concorrenti che, invece, avevano preferito autori diversi, scelti tra i nomi del movimento europeo dell'attivismo e, se vogliamo, più di tendenza.

Una seconda stagione della mia formazione fu lo studio universitario e soprattutto l'intenso lavoro di preparazione che dovetti fare, una volta diventato assistente volontario, per entrare nelle attività di ricerca dell'Istituto e per seguire

le esercitazioni agli studenti. In questa fase lessi soprattutto autori che avevano segnato la storia della pedagogia come Rousseau, Pestalozzi e Lambruschini, e poi i libri più recenti dei maggiori esponenti della pedagogia del personalismo e dell'umanismo cristiano, tra cui Calò, Agazzi, Mencarelli, Catalfamo e naturalmente tutti gli scritti di Petrini e Gasparini, che avevo sottomano. Di queste letture mi è rimasto saldo il principio che l'uomo è qualcosa di più delle sue componenti sociali, culturali, psicologiche e che l'insegnante deve essere e restare un educatore nel pieno senso della parola. Ma da questi autori ho anche imparato a scrivere – soprattutto attraverso gli scritti di Petrini, scrittore eccellente – perché mi fermavo sulle loro frasi e, per me, il loro modo di usare le parole era anche una strada per capire meglio il loro pensiero.

Non rimasi, però, solo su tali pilastri, ma allargai lo sguardo agli scritti di autori di altra provenienza e di diversa estrazione culturale e pedagogica. Un particolare impatto ebbero su di me le opere di John Dewey e Kenneth Richmond, anche se per motivi diversi. Dewey richiamò la mia attenzione sulla dimensione sociale e civile dell'educazione e Richmond mi presentò lo scenario inaspettato di un'educazione che subisce l'influenza della tecnologia fino a generare un uomo nuovo, suscitando speranza e preoccupazione insieme. Erano gli anni in cui la scena era dominata dalla grande costruzione evolutiva di Piaget e dal rigido globalismo percettivo di Decroly. Da questi due autori la scuola aveva tratto alcuni principi di massima: in primo luogo, la convinzione che Piaget doveva essere portato in classe e che bisognava ad ogni costo evitare qualunque forma di anticipazione negli apprendimenti; in secondo luogo, che ogni insegnamento doveva essere centrato sui bisogni del bambino, sulla sua percezione globale dell'ambiente e sulla scaletta rigorosa dell'osservare-riflettere-esprimere.

Le note critiche nei confronti di questi atteggiamenti culturali nel gruppo dell'Istituto di Pedagogia venivano da Silvano Pezzetta e da Gianfranco Spiazzi, che amavano cercare sempre nelle cose il lato debole. Successivamente, queste letture di formazione continuarono con Bruner, Suchodolski e Bronfenbrenner, perché la crescita di ciascun ricercatore è incessante, ed è sempre una forma più o meno convinta di revisione. Insomma, io sono il risultato di una costruzione continua, mattone su mattone.

LCD – Vorrei ritornare adesso a parlare di quello che tu hai definito “lo spirito di gruppo” presente nel nostro Istituto. All’inizio, forse, abbiamo costruito insieme questo spirito di gruppo lavorando a un progetto che era quello del “Programma AZ” e alla predisposizione di un libro, Maestri domani, un notevole e inaspettato successo editoriale nazionale, scritto a più mani, ma che nacque e fu confezionato a Trieste. Come ricordi tu questi momenti formativi iniziali?

CD – Il “Programma AZ” ha rappresentato una fase importante per l'intero gruppo triestino. Si trattava di un'iniziativa sperimentale, che aveva raccolto un numero significativo di insegnanti triestini e della regione, nata nella Marca Tre-

vigiana con Enzo Petrini, l'Ispettore Ermanno Crevatin ed altri collaboratori e poi portata a Trieste dallo stesso Petrini.

Ci incontravamo a Grado, Spilimbergo, Clauzetto, nei Convegni residenziali appositamente organizzati dal Centro di Firenze, per presentare i risultati ottenuti e progettare il percorso successivo, discutendo la sera fino a tardi.

Il "Programma AZ" aveva come obiettivo l'apprendimento della lettura e della scrittura nei suoi diversi aspetti ed il gruppo dell'Istituto di Pedagogia triestino aveva messo in cantiere tutta una serie di ricerche sulla storia dei metodi di insegnamento della lettura e della scrittura, il linguaggio dei libri di testo, l'analisi e la registrazione delle conversazioni dei bambini, da cui poi trarre gli elementi per un vocabolario infantile di base.

LCD – Se ben ricordo, le ricerche sulla storia dei metodi furono approfondite da Gasparini, mentre Bianca Grassilli e Silvano Pezzetta realizzarono una batteria di prove oggettive di lettura. Era uno strumento nuovo e originale nel panorama della pedagogia e della psicologia dell'epoca, molto facile da usare, ma la semplicità solo apparente era supportata da una conoscenza delle complesse dinamiche di apprendimento e pertanto permetteva all'insegnante sensibile e attento di seguire, passo passo, i progressi e di individuare le difficoltà dei propri bambini nel loro cammino di lettori.

CD – Sì, è così, ma Bianca e Silvano, dopo la loro ricerca sul problema, erano anche arrivati alla conclusione che a queste prove doveva essere assegnata solo una funzione didattica e non potevano essere utilizzate come *mental test* e tanto meno come test predittivi.

Io poi avevo predisposto ed elaborato i risultati di un'indagine nazionale sull'apprendimento della lettura e della scrittura, che con l'aiuto del Centro fiorentino era stata spedita alle scuole campione del territorio nazionale. I risultati fecero emergere che in Italia gli insegnanti elementari non applicavano nelle loro classi il metodo globale di Decroly puro, ma utilizzavano di preferenza il metodo misto, in cui comparivano, più o meno numerosi e intensamente utilizzati nel percorso di apprendimento dello scolaro, elementi alfabetici e sillabici, cosa che nel gruppo triestino avrebbe suscitato una viva discussione.

BG – Come ha detto Loredana, tu hai contribuito anche a Maestri domani. È stato un volume di successo, che ha continuato ad essere pubblicato, con riedizioni e altre denominazioni, dal 1975 fino al 1999. Vuoi spiegare com'era nato Maestri domani?

CD – Ho già avuto modo di ricordarlo in un mio scritto in memoria di Silvano Pezzetta, comparso nell'ultimo numero dell'"Archeografo Triestino". Lo ripeto volentieri perché qui in sala vedo tanti colleghi del passato e perché questo libro rappresenta un segnale della vivacità del gruppo storico triestino e della sua capacità di presenza immediata.

Con il D.M. 5 marzo 1975 erano stati pubblicati dal Ministero della Pubblica Istruzione i nuovi programmi per il concorso magistrale. Si trattava di un documento fondamentale perché, per suo mezzo, senza clamori, il Ministero rivoluzionava la preparazione dell'insegnante elementare italiano e con esso l'impostazione e la natura dell'intera scuola elementare nazionale. Il futuro maestro doveva dimostrare di conoscere tutta una serie di temi e dar prova di un elenco di capacità del tutto nuove di organizzazione, osservazione, verifica, valutazione, autoanalisi della propria didattica, documentazione e programmazione.

Qualcuno notò che l'editoria nazionale era totalmente impreparata di fronte ad un simile cambiamento e qualcun altro disse che la questione meritava una cena di lavoro. Ci ritrovammo, così, la sera, nella trattoria "Le Barettime". Pezzetta fu l'animatore delle serata, commentò con vivacità il programma concorsuale, ne sostenne il valore rivoluzionario, dichiarò che il Ministero aveva sepolto, di colpo, la scuola tradizionale ed aveva lanciato una figura nuova di insegnante.

Credo sia stato Gasparini a suggerire un volume di preparazione al concorso ed in breve, su un tovagliolino di carta, ne venne steso l'indice. Al gruppo iniziale delle "Barettime" si aggiunsero i direttori didattici triestini Gianfranco Spiazzi, Sigismondo Zamborlini, Ervino Gregoretti e l'ispettore scolastico ministeriale Giovacchino Petracchi. L'editrice Le Monnier si dichiarò pronta alla stampa. In sette mesi il libro fu scritto e pubblicato ed uscì in tempo, prima della prova scritta. Il testo ebbe un successo imprevisto e per tre settimane di seguito comparve in testa alla classifica della saggistica più venduta in Italia, che regolarmente veniva pubblicata dal quotidiano "La Stampa".

LCD – Maestri domani è stato, però, anche un lavoro di sistemazione delle esperienze che l'intero gruppo triestino aveva raccolto nei suoi contatti con la scuola ed ha rappresentato poi lo sviluppo di quanto aveva elaborato per il Programma AZ.

Io vorrei ricordare anche un altro libro che di solito viene trascurato rispetto ad altri e che fa parte della nostra serie di teacher's books, L'educatrice d'infanzia, destinato alle scuole materne, che nelle successive edizioni dovemmo anche cambiare nel titolo, facendolo diventare Educare l'infanzia, perché erano comparsi nelle scuole materne nazionali i primi educatori maschi.

In quel periodo l'intero gruppo era impegnato nei corsi di aggiornamento annuali per gli insegnanti della scuola materna – come si chiamava allora – del Comune di Trieste.

Tu però avevi anche lavorato a lungo con altre scuole materne del territorio?

CD – Sì, nello stesso periodo ho lavorato anche con le educatrici delle scuole materne dell'ex ONAIRC, dirette dalla prof.ssa Livia Scrosoppi e seguite da due appassionate vigilatrici: Daria De Zorzi, per le scuole italiane, e Vincenza Canziani per le scuole slovene ed ho inoltre curato un libro su queste esperienze, comparso nel 1976, *Nuove prospettive per la scuola dell'infanzia e decondizionamento culturale*, nel quale venivano descritte le iniziative assunte. Avevano anche messo in atto, per più anni, con la collaborazione di Annamaria Griselli, un programma

di insegnamento della lingua straniera (il francese) nella scuola materna di Barcola dell'Opera.

Negli anni successivi ho preso parte ad un'ampia ricerca sulla scuola materna regionale, condotta per l'IRRSAE del Friuli-Venezia Giulia con Antonietta Longo Micalessin, l'ispettore Odorico Serena ed il prof. Antonio Cobalti per la parte statistica. Abbiamo lavorato soprattutto nella prospettiva delle innovazioni legate all'applicazione dei Nuovi Orientamenti, mentre Bianca era impegnata analogamente a Trento.

LCD – Ma hai anche portato nel gruppo triestino la tua esperienza sulla formazione delle educatrici dei nidi d'infanzia, un'attività che oserei dire pionieristica, in quanto si proponeva di delineare e definire l'identità educativa dei nidi d'infanzia. La mancanza di una cultura educativa consolidata in quelle istituzioni vi portava a scandagliare alcuni problemi come la conquista di un rapporto fiduciario in primo luogo con le famiglie e poi con il successivo ordine di scuola dell'infanzia. In quell'esperienza avete applicato – sarebbe più opportuno dire inventato - una metodologia di intervento top-down, che andava dal fare al sapere, che cercava di dare estensione e senso pedagogico alle cose che le operatrici dei nidi d'infanzia già facevano nella quotidianità.

Ci vuoi parlare di questa esperienza con i nidi d'infanzia? L'hai vissuta anche tu come un'esperienza pionieristica?

CD – Sì, pionieristica perché rappresentava la prima iniziativa di formazione regionale rivolta ai nidi ed era diretta all'intero personale, comprese le cuoche. All'origine, i nidi, come del resto era già accaduto per la scuola materna, svolgevano una funzione prevalentemente assistenziale ed in regione era stata avvertita dalle stesse operatrici dei nidi la necessità di cambiar passo. La Regione Friuli-Venezia Giulia aveva dato vita ad un apposito Comitato di Coordinamento pedagogico ed organizzativo. La Presidenza era stata affidata a Maria Teresa Bassa Poropat, docente di Pedagogia nella Facoltà di Lettere e Filosofia del nostro Ateneo – ed oggi Presidente della Provincia di Trieste – ma, oltre a chi parla, era anche presente nel Comitato una terza docente universitaria, Loredana Hvastja Stefani, professoressa di Psicologia evolutiva, nonché vari altri esperti e le rappresentanti delle educatrici dei nido, che diedero un contributo originale ai lavori. Le relazioni di quei Convegni e le esperienze di quelle educatrici furono anche raccolte in più scritti e in alcuni volumi collettanei.

LCD – Secondo me l'aspetto caratterizzante che vi ha portati a realizzare un lavoro incisivo con gli operatori è che non vi siete posti come insegnanti, come esperti che calano conoscenze e consigli dall'alto, ma avete cercato piuttosto di dare un senso pedagogico alle cose che stavano già facendo: avete realizzato un percorso di formazione dal basso senza rivoluzionare l'esistente.

A questo punto vorrei riallacciarmi al tema della conquista di quel rapporto fiduciario che gli adulti devono stabilire con i bambini che sono affidati alle loro cure.

Tu che cosa suggeriresti agli insegnanti e agli adulti che seguono bambini nella prima infanzia per fare in modo che essi crescano in maniera organica ed armonica, in un periodo così importante della loro formazione?

CD – La fiducia è uno degli elementi di base per la crescita della prima infanzia, ma non è il solo. Credo che si debba puntare soprattutto su tre aspetti di fondo per quanto riguarda il bambino piccolo in generale. Questi tre aspetti primari sono da tenere in considerazione non soltanto nell'ambito scolastico ma anche familiare: è necessario infatti fare un discorso unitario e non distintivo tra scuola e famiglia in un tale contesto.

Il primo aspetto riguarda la necessità di un ambiente sereno dal momento che la serenità dà sicurezza; il secondo riguarda il bisogno di aiutare il bambino a conquistare la propria autonomia nei movimenti e nei comportamenti perché il bambino autonomo è uno degli obiettivi fondamentali della prima educazione infantile. Il terzo aspetto di fondo è l'educazione del linguaggio verbale e qui vorrei dare un suggerimento di massima: sono molto belli ed utili quegli esercizi e quelle schede percettive che vengono proposte al bambino. Io però sono convinto che sia fondamentale insistere di più sul linguaggio. Penso al linguaggio perché dal linguaggio nasce ogni aspetto della crescita: dal linguaggio viene la conoscenza, il linguaggio è lo strumento primo dell'educazione e infine è il mezzo per formare il pensiero e controllare gli eventi.

BG – *Queste considerazioni portano naturalmente ad alcune osservazioni che si potrebbero fare sul tuo lavoro di ricerca e sottolineano la tua presenza sul campo e la tua incidenza nell'ambito della problematica scolastica ai vari livelli. Ad una lettura generale di alcuni tuoi lavori, una lettura in grado di raccogliere i tuoi scritti più importanti dando loro anche un senso cronologico, per certi aspetti il tuo discorso pedagogico può apparire fondamentalmente tradizionale, dove per tradizionale si intende una qualche cosa lontana dalla realtà viva e dai vissuti quotidiani, perché sembra rifarsi agli aspetti valoriali tradizionali di più antica origine, quali il personalismo e poi, dopo la sua crisi, la persona.*

Le considerazioni che fino ad ora abbiamo fatto, però, ci aiutano a capire che una lettura non superficiale e più attenta dei tuoi lavori è in grado invece di cogliere nella tua produzione non una linearità di sviluppo, né una ripresa ripetitiva delle questioni fondamentali. Nell'affrontare i temi e i problemi emergenti dell'attualità del contesto pedagogico tu ti impegni piuttosto in un procedere ricorsivo che di fronte alla nuova problematica ti fa sentire il bisogno di richiamare quanto già detto e scritto per confermarlo e poi per reinterpretarlo, forse anche per rafforzarlo.

Il tuo discorso pedagogico, infatti, non è un argomentare di principio da cui parti, ma è il punto di arrivo necessario a cui tu giungi, proprio a partire dall'analisi dell'esperienza. Insomma tu non vai dall'alto al basso, ma vai nel basso per riscoprire l'alto.

Detto ciò, che cos'è per te la pedagogia? Quando tu scrivi, ad esempio, in Scuola in discussione, «al cambiamento si educa anche attraverso il dominio dei grandi temi» (pag. 59): è questa la tua pedagogia?

CD – Sì, ma forse non è soltanto questo. Partiamo dal principio che la pedagogia è una scienza che studia l'educazione, così come la medicina studia la malattia. Dobbiamo, però, tener conto che la pedagogia è ormai una disciplina molto ricca ed articolata: è diventata una scienza a più dimensioni, interdisciplinare, ed è obbligata a cercare negli scaffali della filosofia, in quelli della psicologia e dell'antropologia culturale e si potrebbe continuare l'elenco perché la serie delle discipline umane che portano un contributo alla conoscenza dell'educazione è oramai molto ricca. È chiaro, comunque, che la pedagogia non può frantumarsi in queste discipline e che al di sotto di queste aree di ricerca e di provenienze delle conoscenze ed al di là di questa ricchezza di temi, si devono rintracciare degli elementi comuni di fondo e di riferimento.

In altre parole, la pedagogia ha oggi il compito di dar ordine alle conoscenze prodotte dalle altre scienze umane e di ricondurre ad unità i loro saperi distinti. Anche le nuove richieste che oggi vengono rivolte all'educazione non devono essere solo una necessità che viene dall'emergenza di un periodo di crisi come il nostro, ma devono trovare sostegno su qualcosa di più solido e duraturo. Ed è questo che intendo quando invoco dei *principi di fondo*. Per me, è interessante poi il fatto che questi principi si ritrovano, parimenti, e forse con maggiore chiarezza, nel discorso storico della pedagogia e sono quindi di alimento per la lettura delle novità. Insomma oggi per fare bene pedagogia, bisogna anche fare storia della pedagogia.

BG – *Ti leggo un passo molto breve, riportato nel tuo Orientamenti di educazione interculturale (a pag. 39):*

Dall'aggregazione dei valori e dei diversi sistemi culturali bisogna passare ad una fondamentazione dei valori sulla persona ovvero a un qualcosa che superi i sistemi culturali stessi. I fini dell'educazione culturale che abbiamo indicato come educazione al dialogo e all'ascolto, all'empatia e alla collaborazione, alla solidarietà e all'accettazione delle diversità culturali trovano giustificazione prima che sul terreno sociologico e antropologico su quello di una filosofia della persona, di un neoumanesimo critico capace di superare le contrapposizioni e di abbattere gli steccati.

CD – Direi che questa tua citazione rende più esplicito quanto ho già detto e rappresenta un po' la sintesi di quello che è stato il mio lavoro di ricerca in pedagogia.

BG – *E per il futuro della pedagogia? Cambia qualcosa?*

CD – Il futuro si lega al presente. Suchodolski, che avevo già ricordato prima come uno dei miei maestri, aveva scritto un libro dal titolo *Educazione per il tempo futuro*, dove si era chiesto come doveva essere inteso il futuro e la sua risposta era stata all'incirca questa: il futuro non deve essere visto come qualcosa di oscuro e di imprevedibile, da aspettare più con timore che con speranza, per cui noi dob-

biamo solo attendere e non possiamo fare altro. Il futuro è invece già tra noi. Esso sarà costituito da quanto facciamo oggi.

Se è così, il futuro della pedagogia è rappresentato da un suo buon presente. E allora posso dirti quale dovrebbe essere, a mio avviso, il cammino della attuale ricerca pedagogica. Il primo aspetto è che essa deve continuare a restare scienza interdisciplinare perché oggi sta diventando sempre più evidente che il suo compito è proprio quello della sintesi. Il secondo aspetto è che deve procedere decisa sulla strada di una ricerca scientifica di tipo qualitativo, piuttosto che quantitativo, dal momento che la ricerca quantitativa consente di arrivare ai numeri delle situazioni e cioè ai dati statistici di un determinato fenomeno o di un evento, mentre una ricerca qualitativa permette di cogliere i fattori che animano fenomeni ed eventi e cioè cosa è accaduto e cosa si sta facendo. Il terzo aspetto è che il tutto va sempre fondato sui grandi principi, che però non vanno considerati in maniera rigida, ma devono essere continuamente rielaborati e rivisti nel contesto dei cambiamenti della società contemporanea, ed anzi, per me, questo lavoro di ricerca nell'esistente è più importante della loro semplice enunciazione. Il percorso che la pedagogia dovrebbe intraprendere è quindi un cammino che va avanti ma che rimane in qualche modo ancorato al passato.

LCD – Da ciò che avete detto sorgono diverse domande. Io però vorrei riportarti dal futuro della pedagogia all'oggi della scuola. Ti proporrei di declinare il concetto di persona e di valore nella "quotidianità della scuola" per poter vedere assieme come si concretizza questa tua continua esigenza personale di rielaborare le tue idee nella quotidianità.

CD – Anche in questo caso torno a quello che è un po' il mio discorso di fondo e cioè la necessità di mantenere viva la base personalista del discorso pedagogico, che però va sempre e comunque declinata nella realtà contemporanea; in altre parole si tratta di stabilire che cosa bisogna insegnare oggi ai giovani a scuola, in una società caratterizzata dalla globalizzazione e da una crisi che oramai è diventata permanente. Mi ricordo che già da piccolo sentivo dire che la società è in crisi: se, però, la crisi è permanente è inutile stracciarsi le vesti, ma dovremo, con un sano senso pragmatico, insegnare ai giovani a vivere nella crisi.

Ritengo, tuttavia, che anche per imparare a vivere nella crisi si debba puntare soprattutto su tre cose: prima di tutto sul senso di responsabilità, intesa non solo come regola dell'agire morale ad ogni livello della vita sociale, ma anche come consapevolezza delle conseguenze delle proprie azioni. In secondo luogo il rispetto verso l'altro, sia l'altro del condominio, sia l'altro culturalmente diverso, perché responsabilità e rispetto sono importanti per il bene comune. In terzo luogo educare alla giustizia e al senso della moderazione, perché senza questi due valori non c'è collaborazione, né intesa tra le persone e tra i popoli e resta, inevitabile, solo il conflitto. A loro volta, la responsabilità va posta alla base dell'esercizio dei doveri, mentre il senso della moderazione va coniugato con i progetti della propria esistenza, perché nella vita bisogna imparare a misurare le proprie forze.

Credo che questi siano gli elementi sul piano formativo, civile e politico da proporre alle nuove generazioni. E veniamo, ora, a quelli che possono essere gli aspetti sul piano scolastico e dell'apprendimento che devono essere tenuti presenti perché concorrono al raggiungimento del risultato finale: non c'è educazione senza apprendimento e non c'è insegnamento senza educazione. Questo discorso va rivolto agli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria di ogni ordine e grado: bisogna decidersi ad uscire da una presentazione del sapere frammentaria e a segmenti distinti. Oggi si fa molto nella scuola però c'è il rischio che si perda il senso dell'unità della cultura, con la conseguenza che una cultura segmentata non insegna a pensare. Come tornare allora ad un'unità della cultura? Mi limito a due regole di massima: ritengo che bisogna riflettere seriamente su quali siano i saperi e le competenze irrinunciabili ed essenziali che la scuola deve proporre ai giovani oggi, perché solo questi saperi danno il senso della totalità e rappresentano il terreno solido del pensiero. In secondo luogo è necessario insegnare ai giovani che la conoscenza non è mai qualcosa di definitivo, ma va sempre rivista e rielaborata. Una regola didattica efficace e di facile applicazione è che l'insegnamento scolastico non deve solo andare avanti, ma deve anche tornare indietro per ricollegare il nuovo al già noto: si tratta di perfezionare, alla luce delle conoscenze appena acquisite, le conclusioni già tratte, riprendere in considerazione i concetti già espressi in modo da procedere a nuove sintesi e cogliere inattesi confronti, perché tali modalità di lavoro mentale sono fondamentali per la costruzione dell'unità del sapere, danno chiara l'idea del cambiamento ed insegnano a pensare.

BG – Per tornare a te, oggi il Presidente dell'Università Popolare ti ha donato una medaglia per ricordare la tua lunga collaborazione con le iniziative educative e di formazione dell'Ente, rivolte sia ai genitori sia agli insegnanti elementari delle scuole di lingua italiana dell'Istria. So, però, che hai avuto anche altri riconoscimenti. Quali sono stati?

CD – Oltre alla medaglia che mi è stata consegnata dal Presidente Silvio Delbello, mi sono cari altri due riconoscimenti. Con Enzo Petrini ho ricevuto, nel 1977, il Premio alla Cultura della Presidenza del Consiglio dei Ministri per il lavoro svolto a favore della preparazione degli insegnanti. Poi ho avuto tutta una serie di attestati e di lettere per l'attività didattica e collaborativa da parte del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università "Juraj Dobrila" di Pola, dove insegno da oltre vent'anni Pedagogia prescolare, in applicazione di un protocollo di collaborazione tra l'Università di Trieste, l'Università di Pola, l'Università Popolare di Trieste e l'Unione Italiana di Fiume. Devo dire che tutti e tre sono stati riconoscimenti inaspettati, perché non mi pareva di aver fatto tanto e mi sono sentito onorato. In particolare devo riconoscere che a Pola, da quei colleghi e da quegli studenti, ho ricevuto più che dato, e sono loro riconoscente. L'ultimo, emozionante, riconoscimento è questo Convegno, organizzato dai miei quattro allievi, ai quali va il mio più vivo ringraziamento.

LCD – *Per concludere, Claudio, abbiamo parlato del futuro della pedagogia e del futuro della scuola; ora, dal momento che sappiamo che stai ancora lavorando sia nell'ambito dell'insegnamento sia della ricerca anche di carattere storico, potresti parlarci del tuo futuro?*

CD – Il mio futuro dipende da ciò che mi chiedono di fare perché ho sempre lavorato, oltre che per i miei interessi di studio, sulla base di esigenze che sorgevano al momento. Quello che mi propongo, oggi, è legato ad una valorizzazione della scuola triestina così come si era presentata negli anni '60-'70 e su questo argomento ho anche scritto un testo che è stato pubblicato nel volume collettaneo in memoria di Duilio Gasparini, *Le dimensioni dell'educare e il gusto della scoperta nella ricerca*, curato da Luciano Malusa e Olga Rossi Cassottana e presentato prima a Genova e poi qui, in questa medesima Aula Magna, ad un folto gruppo di insegnanti, amici e colleghi, il 18 maggio 2012.

La scuola triestina di quegli anni è ricchissima di iniziative e di figure attive e valorose, ma se queste iniziative e queste figure non vengono ricordate si corre il rischio che tutto venga dimenticato, perdendo così non solo la loro memoria, ma anche quanto esse hanno ancora da dire ai giovani di oggi. Credo sia questa la strada che percorrerò in un prossimo futuro.

BG – *Vogliamo chiudere questa breve conversazione ringraziandoti e facendo i migliori auguri a te e a tutta la tua famiglia in occasione dei tuoi splendidi 80 anni!*

CD – Se me lo permettete vorrei porgere anch'io i miei ringraziamenti. Voglio ringraziare ancora il Preside, prof. Giuseppe Battelli, per le sue belle parole di presentazione, e la Facoltà di Scienze della Formazione, che per disposizione di legge oramai chiude – come chiudono tutte le Facoltà delle Università italiane – e che ha patrocinato questo ultimo Convegno. Ringrazio di nuovo il Presidente dell'Università Popolare di Trieste, Silvio Delbello, per la medaglia che ha voluto darmi. Ringrazio le proff. Bianca Grassilli, già Preside della Facoltà, e Loredana Czerwinsky Domenis, con le quali ho avuto una lunga abitudine di lavoro, per le loro domande. Torno a dire grazie ai miei quattro allievi per le loro attente relazioni, augurando loro di avere il successo di carriera che si meritano e di continuare nello spirito del “gruppo storico” dei pedagogisti triestini, che in sostanza consiste nel fare “una pedagogia di azione”. Infine ringrazio tutto il pubblico di colleghi ed amici che ha affollato quest'Aula Magna, e che, con la propria presenza, mi ha fatto sentire il suo affetto ed ha dato segno della consuetudine, anche personale, che si era stabilita tra Università e scuola. Il ricordo di questa giornata mi resterà nell'anima e soprattutto mi resterà nell'anima il sussurro di quella collega che abbracciandomi, qui in sala, mi ha detto “Grazie per tutto quello che ha fatto per la scuola”.