

## La valutazione della ricerca pedagogica con l'esperienza futura nella società.

**Problemi di sostanza che hanno conseguenze anche nella terminologia**

Di Franco Blezza<sup>1</sup>



Il termine inglese *research* ha un etimo latino come in alcune lingue romanze (francese *recherche*, italiano *ricerca*, romeno *cercetare*). In un latino piuttosto tardo, *circari* costituiva la verbalizzazione della preposizione "circa", intorno; questo verbo tendeva a denominare un "andare attorno a" qualche cosa di determinato. La particella "re" a prefisso indica quell'impegno, quella costanza, quella determinazione, quella volitività che, in genere, richiedono una reiterazione di atti ed un ritorno continuo su fatti e circostanze, ipotesi e riflessioni, in una ricerca che

possa dirsi propriamente tale.

La situazione in tedesco è diversa (e richiederebbe distinzioni tra *Suche* e i derivati come *Forschung*, *Nachforschung* o *Untersuchung*). Ancora diversa essa è nelle lingue romanze iberiche (castigliano e galiziano *investigación*, catalano *investigació*, portoghese *investigação*), che rimandano al latino *investigare* cioè "seguire le tracce".

Sussistono comunque alcune corrispondenze, che riguardano la processualità, e l'orientamento verso l'oggetto di studio.

Generalmente parlando, si potrebbe dire che tutta la ricerca, e la ricerca scientifica in particolare, ha finalità pedagogiche intrinseche e molto pregiate. Se invece decidiamo di stringere il campo, e di occuparci specificamente della ricerca *in* pedagogia, e non ad esempio di qualunque ricerca che abbia finalità pedagogiche, ci si collega strettamente con quello che si chiama correntemente lo statuto epistemologico della pedagogia, ammettendosi che si possa considerare la pedagogia una *ἔπιστήμη* in qualche senso e che quindi sia suscettibile di considerazione appunto epistemologica.

Non dovrebbe far velo a questo il dibattito pluridecennale che si è svolto in Italia circa la scientificità della pedagogia, essendo ben noto che *ἴσθημι* è il verbo essere e che la preposizione *ἐπί* indica "su, sopra" in svariati sensi. Non è quindi in questione necessariamente la scienza, cioè un *λόγος*, e acquista semmai un significato particolare e molto fecondo il fatto che il nostro sapere non sia una "-logia", anzi sia l'unico a possedere quella particolare desinenza "-agogia", assieme ai correlati geragogia ed andragogia, termini che non trovano in italiano e in altre lingue l'impiego che pure hanno invece in lingua tedesca o nelle lingue slave. Il problema non è quindi nominalistico se non come conseguenze remote.

In questa corretta prospettiva di collocazione dei nominalismi a conseguenza remota di questioni essenziali, acquista un significato importante il fatto che la prima occorrenza del termine si incontri in latino, *paedagogia*, nel 1495 e in Francia, cioè non in Italia dove l'Umanesimo aveva già proceduto ad una impegnativa riconquista della conoscenza del greco classico attraverso la chiamata di professori bizantini, un greco classico che nessuno più conosceva in Occidente dopo un Medio Evo nel quale si erano imposte letture unilaterali e acritiche dei classici, spesso in versioni convenzionali in lingue più recenti.

In effetti, il termine "*pedagogia*" non deriva dal greco come pure a volte si insegnerebbe, ma dal latino *paedagogus*, e indicava l'arte del soggetto incaricato di condurre l'educando, sia in senso materiale con in senso metaforico, nelle occasioni nelle quali egli potesse avere la migliore educazione. Un tale soggetto solo in alcuni limitatissimi periodi era stato uno schiavo, ed era comunque uno schiavo di pregio (un greco nella Roma classica, ad esempio) per il quale

<sup>1</sup> PO Pedagogia sociale, Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze Sociali – Università "G. d'Annunzio" – Chieti

si poteva provar affetto; ricordiamolo sempre perché spesso su di esso si insegnano cose parziali e fuorvianti. Che poi questo termine latino fosse un calco del greco παιδαγωγός, e che questo secondo a sua volta derivasse da παις – παιδός ed ἄγω, è un discorso che non ha alcuna conseguenza circa l'eventuale direttività o prescrittività della materia; semmai, potrebbe essere interessante notare che παις non indicava primariamente il bambino od il fanciullo, e che le occasioni di educazione classiche nelle quali in παιδαγωγός conduceva il παις erano occasioni sociali e che poco o nulla avevano a che fare con ciò che si sarebbe inteso dall'evo moderno in poi come scuola (Blezza 2010, pag. 3-6).

L'etimo del termine non è quindi greco; può invece considerarsi greco-classica la radice storica e culturale della pedagogia, che risale fino ai Sofisti come esercizio professionale, e a Socrate e ai suoi allievi come dottrina.

A quelle radici remote è giusto e necessario ricondurci perché ad esse risalgono importanti strumenti concettuali ed operativi di evidente attualità.

Possiamo cominciare la nostra esemplificazione con πάντων χρημάτων μέτρον ἐστὶν ἄνθρωπος, τῶν μὲν ὄντων ὡς ἔστιν, τῶν δὲ οὐκ ὄντων ὡς οὐκ ἔστιν di Protagora di Abdera (ca. 490- 420 a.C.); οὐδὲν ἐστὶν, εἰ δ' ἐστὶν οὐ νοητόν, εἰ δὲ νοητόν, ἀλλ' οὐ γνωστόν, εἰδὲ καὶ γνωστόν, ἀλλ' οὐ δηλωτόν ἀλλοῦς di Gorgia da Lentini (ca. 485-c.380 a.C.); φύσει μὲν ἐστὶν ἄνθρωπος ζῶον πολιτικόν di Aristotele (384-322 a.C.); il ruolo e l'importanza della ῥητορεία; il διάλογος socratico; la πολιτεία intesa come socializzazione e come partecipazione attiva alla vita politica; la logica classica e le sue regole; il γνωθι σεαυτόν (*nosce te ipsum*), con la piena consapevolezza delle potenzialità e dei limiti propri di ciascuno, e la condanna della ὑβρις, superba e arrogante condotta come se il limite umano non esistesse; ma potremmo continuare a lungo per linee altrettanto significative.

Già questo è un implicito programma di ricerca scientifica: attualizzare alla società e alla cultura d'oggi il patrimonio di idee e di strumenti che ci provengono da 2500 anni di storia.

Qui notiamo ancora, seguendo nella terminologia le conseguenze, come il dualismo chiuso scienza prescrittiva – scienza descrittiva rientri in quel complesso di dualismi ottocenteschi, interni alla Filosofia e ad essa pertinenti in senso stretto, per il cui superamento si è impegnato John Dewey (part. 1916). Vale l'analogo per quello tra scienza nomotetica e scienza idiografica, che si deve a Wilhelm Windelband (1848-1915).

Ma ci torniamo tra poche righe.

### ***Il rapporto organico della pedagogia con la realtà educativa e la relativa esperienza***

Specialmente se vogliamo rimarcare la pedagogia come ἐπιστήμη, cioè propriamente come padronanza, dimestichezza, dominio, cogliamo nella sua particolare denominazione una buona metafora esplicativa. Questo sapere composito non risulta riducibile al piano puramente teorico, o "teoretico" come qualcuno direbbe.

Ciò non toglie che la filosofia dell'educazione possa essere trattata come materia pedagogica: ricerca teorica entro un dominio non riducibile ed anzi necessariamente esperienziale, esattamente come discipline indubbiamente sperimentali come la fisica o la chimica ammettono proprie branche di studi teorici. La pedagogia, e a maggior ragione la ricerca pedagogica, è inseparabile da un rapporto organico e sistematico con l'esperienza sulla realtà dell'educazione oggetto di studio, quale ne sia la sede, una sede che comunque è una sede sociale. L'educazione è sempre un atto sociale.

Il termine rimanda semmai ad un impegno, ad una presa in cura ed in carico, ad un occuparsi di educazione piuttosto che non alla prassi educativa propriamente detta: come non può essere pura teoria, non può neppure essere pura prassi, ed ecco la sostanza della teorizzazione deweyana contro i dualismi filosofici ottocenteschi cui abbiamo appena accennato.

Un tale rapporto organico con l'esperienza qualifica la ricerca pedagogica in quanto tale e, d'altra parte, porta in primo piano proprio la necessità della valutazione. Questa andrebbe considerata anche a prescindere dalle evoluzioni recenti della valutazione della ricerca in ambito universitario, le quali riguardano tutti i saperi e tutti i domini. Piuttosto, il rapporto organico con l'esperienza che consegue alle idee, unito ad altre considerazioni comuni come il procedere "per problemi", la necessità di coerenza "interna" e di coerenza "esterna", e la storicità, farebbe rimarcare l'aspetto scientifico in senso stretto della pedagogia. Il che non significa che la pedagogia sia riducibile in toto ad una scienza in senso stretto, come la chimica o la medicina; non foss'altro, in quanto essa ha al suo interno anche una critica dei fini del suo

esercitarsi, e della congruità umana del rapporto mezzi - fini, che le scienze in senso stretto, invece, non possiedono organicamente.

È ben nota l'importanza fondamentale, anche ai fini prettamente pedagogici e didattici, dell'esperienza che è deontologico compiere successivamente all'avanzamento di ipotesi e asserzioni e il loro inserimento in contesti e teorie più generali, come avviene con la pubblicazione: è l'importanza del controllo di quanto si è elaborato, da cui discende la relativa valutazione. Si tratta di una delle idee maggiormente rilevanti che ci provengono dalla convergenza tra l'epistemologia, e la ricerca scientifica e tecnica, del Novecento: ma essa riprende nella sostanza il concetto di "esperienza futura" proposto dai fondatori del Pragmatismo nel secolo precedente.

Questa è una delle idee maggiormente rilevanti del secolo trascorso, almeno nello specifico. Essa si traduce nel concetto di *controllabilità fattuale come criterio di demarcazione tra ciò che è scientifico e ciò che scientifico non è*; ma anche e con rilievo non minore nella caratterizzazione della "società aperta" e democratica, nell'evoluzione culturale continua e a-teleologica, nonché nell'"apertura" cioè nella condizione necessaria per aiutare una persona con procedure pedagogiche professionali (Blezza 2011 2014).

### **Non ridurre la valutazione ad operazionalità**

La necessità di valutare la ricerca pedagogica ha un inquadramento analogo.

Un errore da non commettersi sarebbe quello di ridurre la valutazione alla conseguenza di un processo di controllo puramente operativo: che le operazioni non siano condizione necessaria neppure di scientificità in senso stretto è consapevolezza comune tra chiunque ricerchi od operi in campo scientifico; nei campi delle scienze umane lo si può vedere anche meglio. L'epistemologia operazionistica (Percy W. Bridgman) presenta un indubbio interesse ma non ha mai preteso di esaurire neppure il dominio della scienza nel senso più stretto.

Ha quindi un fondamento scientifico il prevalente rifiuto di applicare in campo pedagogico strumenti come il fattore di impatto ovvero l'indice delle citazioni: questo rifiuto va, quindi, apprezzato positivamente nello specifico. Questo semmai rimanda alla questione di fondo di che cosa integri la validità di una proposta pedagogica e il suo carattere evolutivo rispetto alle proposte precedenti, in confronto con quanto si può anche applicare alle scienze della natura ovvero alla materia tecnica; o meglio, a parti di esse.

Si rifletta attentamente sul principio secondo il quale in pedagogia la persona umana, soggetto sociale e relazionale avente propri valori e un proprio Lebenssinn, è l'unica essenza rispetto alla quale qualunque idea non può che essere strumento, e come tale va valutata. Valutare i prodotti e i processi della ricerca pedagogica significa essenzialmente valutarne le positive ricadute sull'uomo persona. In altre parole, un'impostazione utilitaristica non sarebbe suscettibile in pedagogia di contrapposizioni ad essenzialismi presunti superiori, come non lo è neppure nel sapere tecnico, ad esempio. Il passaggio che si è compiuto in Italia attraverso la considerazione delle riviste e delle collane, e i requisiti che esse devono possedere perché uno scritto possa conferire validità alle idee che veicola, era probabilmente necessario, anche se i criteri si potrebbero discutere; del resto, tra i principali prodotti scientifici da considerare vi sono certamente gli scritti nelle riviste scientifiche e nei volumi. La valutazione dell'impatto di tali idee non si può ridurre alla considerazione di altri scritti su riviste analoghe, che in scienze umane non funzionerebbe e sarebbe suscettibile di effetti perversi.

Questo, d'altra parte, è evidente dall'altissimo impatto editoriale e di citazioni che hanno affermazioni paradossali, come sono state e sono ad esempio quelle negazioniste dell'Olocausto ovvero quelle della superiorità intrinseca dell'economia del socialismo reale e dell'inevitabile crollo dell'economia capitalistica sotto le proprie contraddizioni.

Di fatto, se dovessimo contare le citazioni e l'impatto, dovremmo concludere che i maggiori pedagogisti sarebbero da cercare tra Jean Piaget, Karl R. Popper, Charles P. Snow, Zygmunt Bauman, Hans-Georg Gadamer, Edmund Husserl, Max Horkheimer e Theodor W. Adorno, e in Italia anche in alcuni filosofi come Giovanni Gentile.

Il passaggio successivo sta piuttosto nella considerazione dell'impatto che le idee hanno presso i professionisti che sono chiamati in esercizio professionale, sia nel campo scolastico che nel campo sociale. Ed è propriamente in sedi come quelle che va ricercato l'equivalente attuale dell'"esperienza futura", che possa fornire alla ricerca pedagogica una valutazione sua propria in termini realmente evolutivi.

In sintesi, il futuro della ricerca pedagogica sta nel modo nel quale se ne valutano i prodotti ed i processi. Un progetto di ricerca consiste nel valutare i prodotti e i processi della pedagogia nel miglioramento della società e della persona nella società.

### ***Il piano della mediazione e l'esercizio professionale pedagogico e didattico***

Il rifiuto del dualismo chiuso teoria – prassi, e di tutti i dualismi ad esso riconducibili come quelli cui si è accennato, si coglie bene tanto nell'insegnamento di Dewey quanto nella considerazione dell'esercizio professionale pedagogico e didattico nel suo specifico.

Come Dieter Benner conclude la sua disamina sulla Systematische Pädagogik, "Le prospettive pedagogico-generalistiche presentate nei sottopunti precedenti reclamano un triplice significato. Pretendono di essere di aiuto nella comunicazione operativa e nella consulenza in situazioni pedagogiche cruciali; pretendono inoltre di formulare prospettive in vista di una esplorazione storica delle origini della pedagogia moderna e l'esplorazione empirica dei campi operativi contemporanei e cercano, infine, di contribuire alla comprensione sull'unità della pedagogia in teoria, empiria e prassi. Nessuno dei tre possibili significati può essere realizzato senza i rispettivi altri due." (Borrelli, vol. I, pag. 89).

Sergio De Giacinto, nel presentare una importante collettanea di autori tedeschi degli anni '70, parlava di "tre modalità di rapporto tra evento e dottrina" in Pedagogia, in corrispondenza alle quali "si hanno i comportamenti degli operatori. Ci sono i semplici partecipanti all'evento educativo, per i quali la dottrina rimane incorporata in ciò che avviene come educazione. Ci sono poi coloro che organizzano gli eventi educativi, li classificano e li discutono in termini di programmazioni preferenziali, e sono coloro per i quali la dottrina ha riferimento alla realtà educativa in termini immediati. C'è infine il terzo gruppo di operatori, che si pongono a monte di tutti gli agenti precedentemente considerati, e che si prefiggono di raggiungere il massimo di razionalizzazione delle categorie concettuali che rientrano negli eventi educativi." (pag. 29).

Entrambe le citazioni, relativamente lunghe, integrano implicitamente un programma di ricerca che in Italia di deve ancora combattere per far accettare, scontando così decenni di ritardo.

Ma dei "drei Bedeutungen" della Pedagogia parlano anche altri autori. Ad esempio Josef Dolch, che li descriveva come "a) l'effettiva educazione e insegnamento (quindi una pratica); b) talvolta richiama una teoria (ed in questo caso è nuovamente intesa come una istruzione tendente a questo scopo, cioè una certa dottrina per una certa arte ben definita), infine c) si riferisce ad una scienza vera e propria nel senso più severo, e cioè significa un'autentica teoria." (Sergio De Giacinto, pag. 74-75. Scritto su "Compiti e strutture della Pedagogia, scienza controversa", pubblicato in originale nel 1967). E si potrebbe continuare.

Emerge quindi chiaramente un terzo piano, intermedio tra quelli della teoria e della prassi, che li rende mutuamente comunicanti e che integra il piano di esercizio strettamente pedagogico.

D'altra parte, si capisce come la pedagogia non si possa ridurre né ad un repertorio di regole (teoria, prescrizione, norma, valore) né alla rilevazione del rispetto o meno delle regole, e alle azioni conseguenti (prassi, descrizione, comportamento, fatto). Il grosso della pedagogia si esprime nella mediazione, la qualerenda la prassi coerente con l'insegnamento teorico, ma anche consenta alla teoria di evolvere ed emendarsi continuamente in base ai feedback positivi e negativi che provengono dalla prassi. Una soppressione di questo piano di mezzo è possibile, ma equivale a sopprimere la pedagogia e porre in essere un flusso unidirezionale dalla teoria alla prassi, come dire ad una Kommandierte Pädagogik se di Pädagogik vogliamo parlare, un complesso di norme forti che promana dall'alto e non può che essere seguito nel modo più fedele ed impersonale; allora non esistono pedagogisti professionali ma educatori, magari rispettati, ma esecutori del volere del Principe.

Viceversa, proprio l'evoluzione culturale degli ultimi decenni, con l'impegno e il carico che ha portato sull'educazione, richiede sempre più figure professionali specificamente pedagogiche nel sociale, le quali si caratterizzano proprio per l'esercizio sul piano di mezzo: un piano che potremmo anche chiamare dell'"applicatività". Ad esempio chi eserciti come mediatore familiare, o culturale, o sociale, o civile stragiudiziale, esercita da pedagogista, anche se può non averne gli strumenti concettuali e, a volte, neppure la consapevolezza.

Anche nell'insegnamento, se considerassimo il docente come operatore della prassi, probabilmente avremmo una scuola che funziona e forse non una scuola attuale, ma gli allievi sarebbero ridotti a materia prima della prassi altrui, e il docente sarebbe solo un esecutore di

quanto è stato deciso da altri, magari un esecutore onorato e rispettato, ma di nessuna valenza professionale.

Dovremmo quindi considerare *l'allievo (scolaro, studente) come chi esercita la prassi su sé stesso, con l'aiuto responsabile e professionalmente provveduto dell'insegnante.*

L'evoluzione futura della ricerca pedagogica è quindi da ricercarsi su questo "piano di mezzo", cioè propriamente nell'esercizio professionale specifico, che è prima di tutto esercizio professionale nel sociale, ma comprende come caso particolare importantissimo l'esercizio delle professioni scolastiche considerate nel loro essenziale componente pedagogico.

### ***Le conseguenze per quanto concerne il programma di ricerca***

Questo complesso di riflessioni consente di individuare più compiutamente le grandi linee di quello che potremmo chiamare un *scientific research programme* (Lakatos 1970, pp. 91-195), essendo chiaro che la scientificità riguarda il programma e non ha nulla a che pregiudicare circa la questione più generale della scientificità della pedagogia.

Si tratta di completare la gamma di professioni intellettuali superiori operanti nel sociale anche per quel che riguarda la pedagogia, come avviene per la psicologia, per la sociologia, per l'economia e il commercio, per il servizio sociale, e via elencando. In Italia, ad esempio, la figura del *pedagogista* non è riconosciuta né legislativamente né socialmente come invece lo sono quelle dello psicologo o dell'assistente sociale, e non sempre è chiara la distinzione tra le diverse figure che in lingua tedesca potremmo chiamare il *Pädagoge* e l'*Erziehungswissenschaftler*. Molti termini tecnici per la professione di *Pädagoge* possono essere tratti dalla lingua tedesca, essendo essa più ricca al riguardo. La pedagogia come sapere affonda le sue radici fino all'antica Grecia, e come professione fino ai Sofisti; ma una base recente, analoga a quella della psicologia come scienza, si può trovare nel secolo XIX presso il mondo mitteleuropeo come *Sozialpädagogik* (Karl Mager, Friedrich A. W. Diesterweg, Paul Natorp; Blezza 2010, pag. 9-10).

L'esercizio professionale del pedagogista avviene sul piano intermedio ma partecipando sia al piano della teoria che a quello della prassi. L'esercizio è un forma dialogica di *let's talk!* e di relazione d'aiuto, che agisce solo nel conscio e non ha scopi terapeutici.

Il pedagogista esercita la propria professione ponendo in atti una forma particolare di relazione d'aiuto nei confronti di uno o più interlocutori, solo su richiesta e mai d'ufficio. Egli deve promuovere la transizione dalla situazione problematica alla posizione del problema nel senso stretto e rigoroso, impiegando una particolare forma di empatia per la quale è corretto impiegare il termine originario *Einfühlun*, guida nel confronto tra pareri, opinion, punti di vista, ed impiega e valorizza le regole della ricerca scientific, come la coerenza logica od "interna", la controllabilità mediante l'esperienza future o coerenza "esterna", e il conseguente Feedback "asimmetrico".

Il suo fine è aiutare i suoi interlocutori nella ricerca delle soluzioni loro proprie per i problemi posti, e consentire ad essi di sottoporre queste soluzioni ai controlli logici e a quelli empirici.

La ricerca pedagogica nello specifico consiste nel fornire al pedagogista quel complesso di metodi, tecniche, procedure, lessico specifico, e di casistica clinica, che costituisce condizione necessaria di sussistenza di una professione: è un processo che in Italia è ancora in corso (Blezza e Rulli, Blezza 2011 2014, Crispiani, Crispiani e Giaconi, Trisciuzzi).

### ***Il riscontro sociale e la valutazione della ricerca pedagogica***

Il pedagogista professionale esercita nel sociale, anche nel sociale specificamente scolastico, ed in esso trova i riscontri per le proprie specifiche idee e teorie. Ma egli esercita tenendo specifico conto del piano della teoria pedagogica, rendendo partecipe tale piano dei Feedback provenienti della prassi, e quindi come tale consentendo il controllo empirico anche della teoria stessa. Questo perché una teoria sull'educazione, anche una teoria di filosofia dell'educazione, per potersi dire a rigore "pedagogica" richiede necessariamente un rapporto organico con la realtà dell'educazione e della relativa esperienza, ad essa rimettendosi anche come Feedback e possibilità di essere falsificata, senza che vi sia possibilità di darsi una qualche forma di verità, o *ἀλήθεια* come nelle radici greco-classiche.

Il medesimo schema metodologico vale anche per le professioni scolastiche, nelle quali trovano applicazione e ricadute anche le teorie pedagogiche, e possono quindi ricavare analogo

riscontro fattuale. In questo caso il discorso è più facile in quanto il processo è più avanzato, attraverso strumenti didattici e docimologici, eventualmente anche con quell'operazionalità che è meno praticabile in altri settori.

In questo contesto possono trovare un ruolo anche le riviste pedagogiche e può essere ripreso il discorso sulla loro utilizzazione nella valutazione della ricerca pedagogica. L'essenziale è che non si individuino il controllo o la valutazione di uno scritto e delle idee che esso veicola in altri scritti, bensì nel seguito che scritti ed idee possono avere nella società e nella constatata efficacia per affrontare e risolvere problemi sociali, e nei Feedback conseguenti.

Il riscontro dell'esercizio professionale dell'insegnante non è in lui o nei suoi colleghi, né nell'insegnamento praticato, e nemmeno nelle carte di documentazione, bensì nei suoi allievi e nel loro apprendimento; è ben noto. In perfetta analogia metodologica, il riscontro della ricerca pedagogica sta nella società alla quale si applica o sulla quale comunque ha delle ricadute. Al fine che le riviste abbiano un ruolo in tutto questo sarà essenziale che esse si attrezzino anche per rilevare questo ruolo e i Feedback corrispondenti, e che esse non siano sole od isolate nel vasto e diversificato panorama dei mass media.

Bleza Franco, Rulli Giuseppe (eds.): *I processi di insegnamento-apprendimento nella formazione della persona* (Professione Pedagogista, Bologna 1999).

Bleza Franco 2010: *La pedagogia sociale - Che cos'è, di che cosa si occupa, quali strumenti impiega*. Liguori, Napoli n.e. 2010.

Bleza Franco 2011: *Pedagogia della vita quotidiana*. Luigi Pellegrini, Cosenza n. e. 2011.

Bleza Franco 2014: *Pedagogia e professioni sociali*. Ilmiolibro Gr. Ed. L'Espresso, Roma 2014.

Borrelli Michele (ed.): *La Pedagogia tedesca contemporanea* (2 voll). Pellegrini, Cosenza 1995<sup>2</sup>.

Piero Crispiani: *Pedagogia clinica* (Junior, Bergamo 2001).

Piero Crispiani, Catia Giacconi: *Hermes 2008 - Glossario pedagogico professionale* (Junior, Bergamo 2008).

De Giacinto Sergio: *Epistemologia pedagogica contemporanea* (La Scuola, Brescia 1974).

Dewey John 1916: *Democracy and Education*.

Lakatos Imre: "Falsification and the Methodology of Scientific Research Programs", in Lakatos and Musgrave (eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge* (Cambridge: Cambridge University Press, 1970), pp. 91-195.

Leonardo Trisciuzzi: *La pedagogia clinica* (Laterza, Roma-Bari 2003).