

# La pedagogia all'interno delle scienze umane

---

di Giuseppe Serafini\*

---

## Abstract

*Queste pagine intendono giustificare l'esistenza di un punto di vista pedagogico tra i molti (quelli delle scienze umane e della filosofia) dai quali è possibile indagare l'universo dei fenomeni educativi. Un punto di vista su e per quel fare che è l'educare (nel senso più ampio del termine).*

## Parole chiave

scienze umane, pedagogia, didattica, epistemologia, educazione

*These pages intend to justify the existence of a pedagogical view among the many (those of the human sciences and of the philosophy) from which it is possible to investigate the universe of the educational phenomena. A point of view on and for that to do that it is the to educate (in the broadest sense of the word).*

## Key words

human sciences, pedagogy, didactics, epistemology, education

---

\* Professore ordinario di Storia della Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Scienze Umane e della Comunicazione interculturale di Arezzo (ex Facoltà di lettere e filosofia), dell'Università di Siena. La sua ricerca si è mossa su alcune linee direttrici principali: la filosofia dell'educazione, l'epistemologia pedagogica, la storia della pedagogia e dell'educazione che taglia trasversalmente tutti gli altri ambiti.

# La pedagogia all'interno delle scienze umane

## Introduzione

Quello di “scienze umane” non è termine (introdotto di recente) che si segnali per chiarezza. Dell'uomo, infatti, si occupano pure “scienze tipicamente ‘naturali’” anche se non può essere ignorato come vi siano “aspetti *specifici*, legati a quello che in senso lato si può qualificare come lo ‘spirito’ dell'uomo, per i quali le scienze naturali non paiono poter offrire strumenti di indagine sufficienti e adeguati” (Agazzi, Buzzoni, Servalli, 1987, p. 52).

L'ambiguità dell'espressione è testimoniata dal fatto che alcuni tendono a identificarla con quella di “scienze sociali”, mentre, non di rado, altri vogliono che quest'ultima sia distinta dalla prima perché altro non potrebbe designare e rappresentare se non una provincia di quella. E non mancano neppure coloro che ritengono che ‘scienze umane’ e ‘scienze sociali’ debbano distinguersi per insuperabili ragioni metodologiche. Nelle une (le scienze umane), infatti, la prospettiva sarebbe quella dell'*interpretazione-comprensione* dei fenomeni, nelle altre, invece, si cercherebbe soprattutto di *spiegare* i fenomeni, di portare alla luce le ‘regolarità’ (Rossi, 1997, pp. 667-668). Ma non è da ignorare, in relazione alle ultime, il rilievo di Piaget relativo al peso delle ideologie nella ricerca in questi ambiti (Piaget, 1983, pp. 68 e seg.).

L'ambiguità segnalata non rende, a mio avviso, il termine “scienze umane” inadatto a rappresentare uno dei percorsi liceali, che trova la propria specificità, rispetto agli altri, nella possibilità per gli studenti di significative e differenzianti esperienze culturali in aree disciplinari quali l'antropologia, la pedagogia, la psicologia, la sociologia (comprese proprio in quell'area designata con l'espressione “scienze umane”). Esperienze che (in stretta correlazione con quelle nelle aree filosofica, storica e letteraria) dovrebbero consentire allo studente di orientarsi “con i linguaggi propri delle scienze umane nelle molteplici dimensioni attraverso le quali l'uomo si costituisce in quanto persona e come soggetto di reciprocità e di relazioni”<sup>1</sup>.

Che queste scienze (antropologia, pedagogia, psicologia, sociologia) possano essere ‘tenute insieme’ in un progetto educativo per la scuola secondaria superiore a me pare legittimo, se non altro per un'attenzione

1 Il passo è tratto dalle *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento per il liceo delle Scienze Umane*.

speciale (anche se da ottiche differenti) che esse hanno verso gli stessi o prossimi fenomeni umani, che meritano indubbiamente un orientamento liceale (e forse anche qualcosa di più nella formazione dei giovani di questa fascia di età).

## 1. Il posto della pedagogia

Nel liceo delle scienze umane la pedagogia sembra avere uno spazio e un ruolo significativo: di certo non di secondo piano rispetto ad antropologia, psicologia, sociologia, anche se è spazio per un'area più che per una disciplina (differente da quelle altre) in quanto tale. Area, stando alle *Indicazioni nazionali*, nella quale sono da collocare la storia dell'educazione, della pedagogia e della filosofia dell'educazione (tale, in larga parte, è quel che si prevede tanto nel primo biennio quanto nel secondo e nel quinto anno), la filosofia dell'educazione (vera e propria), la pedagogia sociale (ma soprattutto come ambito della filosofia dell'educazione), la didattica (compresa quella dei soggetti con particolari difficoltà e quella degli adulti).

Se la pedagogia fosse, o immaginasse di essere, tutto quello che è indicato nell'area precedente altro non potrebbe essere se non un nome per un campo dove sta la ricerca storica, quella filosofica e una, non precisata, ricerca didattica. In questo, credo che le *Indicazioni* non si discostino dalla figura e dalla struttura che in accademia ha assunto l'area che si definisce 'pedagogica' (M-PED). E credo che questo sia quanto emerge dal variegato e multiforme ambito della stessa ricerca in pedagogia (nel quale non manca neppure chi vi colloca indagini di carattere sociologico, psicologico, psichiatrico).

Un quadro più rassicurante circa l'esistenza di una pedagogia, o meglio, circa l'esistenza di una disciplina che non sia riconducibile alle principali filosofia, sociologia, psicologia, psichiatria, storia; le altre scienze umane (che sono scienze dell'educazione quando prendono a studiare i fenomeni educativi), dunque, più la filosofia, ovviamente dalle quali indagare i fenomeni educativi non ci è offerto dalla ricerca metateorica/epistemologica degli ultimi due secoli quantunque talune ipotesi sembrino più promettenti di altre o almeno suscettibili di sviluppi significativi.

Alcuni richiami di carattere storico, limitatamente al dibattito sulla pedagogia nel nostro paese, possono forse giovare a focalizzare la questione.

Tutta la riflessione dell'Ottocento (sollecitata dalla rilevanza crescente che vanno assumendo le problematiche educative e, dunque, l'indagine su di esse) vale a definire un modello che è quello della pedagogia come disciplina pratica. Un modello che è agevole ricavare dalle analisi degli spiritualisti (da quelle di Rosmini, su tutte, per lucidità ed essenzialità) e sul quale continuano a "lavorare" i positivisti che elaborano teorie peda-

gogiche assai differenti da quelle degli spiritualisti, ma non per l'assunzione di un differente modello di ricerca ma per una molto diversa idea dell'uomo, alla quale si richiamano.

Con la fine dell'Ottocento quel modello riceve le prime fondamentali critiche da sponde assai distanti (ma non così tanto a ragione del concetto di 'prassi' che condividono) quali quelle di Labriola (quello che a partire dagli inizi dagli anni novanta incontra Marx) e quelle di Gentile che già all'apertura del nuovo secolo pubblica un saggio nei "Rendiconti della Regia Accademia dei Lincei" su *Il concetto scientifico della pedagogia*. A Labriola diventa inaccettabile quel modello di pedagogia (al quale aveva aderito dopo l'incontro con Herbart) per il quale, supposta una certa idea di uomo, si vanno a immaginare regole e itinerari per realizzarla. Ma inaccettabile appare anche a Gentile per il quale non ha alcun senso una pedagogia che va a supporre quel che deve esser fatto fuori del rapporto vivo e concreto dell'educare, nel quale educatore ed educando si fondono perché in educazione, se questa c'è davvero, la "dualità dello spirito che educa e dello spirito educato" "è necessario che si risolva nell'unità dello spirito" (Gentile, 1932, p. 42), il quale ha da essere inteso come "svolgimento" e non come "sostanza" (Gentile 1982, pp. 11-13). Concepito così lo spirito, la pedagogia non può non ridursi a filosofia (così come la didattica si riduce a pedagogia e pertanto a filosofia).

Il modello gentiliano diviene subito oggetto della critica delle nostre (ma non solo) pedagogie non neo-idealistiche, che però, per una molteplicità di ragioni, non hanno la necessaria forza per imporsi. Occorrerà attendere la fine della seconda guerra mondiale (che è il momento nel quale tutto un mondo con la sua cultura e, dunque, tutto un orientamento sull'educazione si esauriscono e chiudono) per una ripresa significativa della riflessione epistemologica nella nostra area, che ricomincia proprio riproponendo, pur con accenti molto diversi (da pedagogista a pedagogista), il modello di una pedagogia come disciplina pratica. Modello che viene indagato in profondità e sottoposto anche a critica serrata soprattutto a partire dagli anni settanta quando il dibattito che va crescendo nel più vasto ambito di filosofia della scienza investe anche la riflessione dei pedagogisti. Neopositivismo, filosofia analitica, marxismo, fenomenologia, ermeneutica, strutturalismo, psicoanalisi, pensiero complesso sono i quadri (presi singolarmente od associati) dai quali si va a cercare una possibile identità per la pedagogia, identità che appare assai problematica alla nostra ricerca così come a quella in altri paesi e in altre aree culturali, con i quali e con le quali costantemente ci si confronta. Il quadro che si presenta alla fine del secolo appena trascorso è quanto di più complesso si possa immaginare. Si va dagli estremi di una pedagogia che abbraccerebbe tutta o almeno gran parte della riflessione sull'educazione a quelli di una pedagogia che come disciplina non esiste perché ad una analisi approfondita e utilizzo volentieri un'espressione assai colorita di uno dei suoi più aspri

critici: Santoni Rugiu essa non appare più che un “minestrone eclettico” (Santoni Ragiù, 1975, p. 112). E si badi bene che quella di Santoni Ragiù non è voce isolata tra chi lavora in ambito pedagogico e men che meno tra coloro che fanno ricerca nell’ambito delle altre scienze umane.

Emblematico di un quadro e di uno stato (che sono anche quelli attuali? Non ci giurerei che così non sia) è un volume curato da Babolin su *Le scienze umane in Italia oggi*, che esce (presso l’editrice Il Mulino) nel 1971 e che raccoglie le relazioni ad un convegno sulle scienze umane che si tiene a Bologna, sotto il patronato della Commissione Nazionale Italiana per l’UNESCO, nel dicembre 1970. Nel volume non compare la pedagogia (ma ci sono la storia, la linguistica, la psicologia, la sociologia l’antropologia culturale, la demografia, l’«economica», l’urbanistica, la scienza politica, il diritto; non c’è la filosofia ma di essa queste scienze sono in qualche misura figlie: non tanto un problema *per* la filosofia bensì problema *di* filosofia) quantunque la si riconosca come disciplina ma non si spiegano le ragioni della sua esclusione. E non deve essere taciuto che tra coloro che animano il dibattito c’è anche Bertin, che è soprattutto filosofo dell’educazione ma che riconosce tutta la legittimità di una pedagogia come disciplina pratica, la quale si giustifica per l’esigenza “propriamente pragmatica di determinare precisi obiettivi educativi e corrispondenti metodologie in rapporto a concreti problemi sociali e culturali insorgenti da un particolare momento storico” (Bertin, 1975, p. 71).

Quanto agli ultimi anni, a me non pare che la riflessione epistemologica nel nostro ambito sia stata capace di produrre chiarificazioni decisive riguardo all’identità della pedagogia, o meglio, e mi ripeto, riguardo all’identità di una disciplina (pedagogia, didattica o che?) che non sia riducibile alle altre dalle quali è possibile indagare i fenomeni educativi.

## 2. Quale identità?

La prima considerazione che mi pare importante fare è che una disciplina, qualunque essa sia, è da considerare come un’ottica, un punto di vista, su una determinata realtà “cosa” la quale può essere “ritagliata”, appunto, “sotto tanti punti di vista, ciascuno dei quali ne stacca, ne ritaglia un oggetto specifico”. Ogni disciplina, dunque, “ritaglia il proprio ambito di oggetti non nel senso di attribuirsi una competenza su un certo insieme di ‘cose’, ma nel senso di attenersi a una lista di *predicati specifici*, servendosi dei quali parla delle varie cose” (Agazzi, 1976, p. 74)<sup>2</sup>.

2 E. Agazzi specifica ed esemplifica sottolineando come “quando dico che considero una cosa dal punto di vista della meccanica, vuol dire in realtà che *ne parlo* utilizzando tre soli predicati: massa, spazio e tempo, e pochi altri che posso definire partendo da questi. Oppure

È possibile immaginare predicati (ammesso che così possano chiamarsi) che non siano delle più classiche discipline filosofia, psicologia, sociologia dalle quali indagare i fenomeni educativi e poterlo fare in maniera specifica è significativa?

Partendo dalla considerazione dell'educazione (o della formazione) come azione – o meglio, come complesso di azioni, più precisamente un fare (del quale si porta la responsabilità) di qualcuno che tende a produrre qualcosa – l'ottica pedagogica può ragionevolmente supporre come quella che lo “ritaglia” in quanto fare in un rapporto, un fare intenzionale, un fare che sollecita processualità (De Giacinto, 1977, pp. 181-182)<sup>3</sup>. L'ottica pedagogica è allora quella che considera l'educazione come fare di qualcuno – l'educatore (formatore, insegnante, animatore, ecc.) – in rapporto con un altro – l'educando –, un fare finalizzato, del quale chi lo mette in atto porta per intero la responsabilità morale (conseguente al valore e ai diritti dell'educando), un fare che tende a creare situazioni che è augurabile sollecitino l'educando a mettersi in giuoco, a dare inizio o continuità a quei processi che dovrebbero condurlo verso una piena valorizzazione della sua umanità.

Ciò che vado prefigurando è, dunque, una pedagogia che, in conseguenza del “ritaglio” compiuto, va a cogliere specificità e peculiarità di quel fare che è l'educare distinguendoli da quelli che gli sono prossimi ma che tali non possono essere qualificati e definiti. Ma va ancora a cogliere l'intima logica di quel fare e a descrivere i suoi molteplici aspetti e le sue molte forme e modalità nelle diverse istituzioni, nei differenti contesti, nelle diverse culture. E va pure a confrontare i differenti modelli e le conseguenze che producono.

Riguardo a tutto questo è difficile non condividere con Damiano, quando si sostituisca ai termini ‘insegnante’ e ‘insegnamento’ i più comprensivi di ‘educatore’ ed ‘educazione’, “la proposta di guardare agli insegnanti come alle fonti della ricerca didattica”: gli insegnanti che “fanno l'insegnamento” e che pertanto “lo conoscono a fondo”. Non c'è, infatti altri che “possa sapere più e meglio degli insegnanti che cosa sia l'insegnamento” (Damiano, 2010, p. 42).

Le fonti indicate, possono essere ascoltate (per quel che ricordano e narrano), ma possono essere anche direttamente osservate e nell'un caso come nell'altro proprio per cogliere specificità, peculiarità, multiformità, intima struttura di quel loro fare, dei modelli nei quali può essere collocato e compreso.

che ne parlo con altri predicati (a esclusione di quelli testé detti), se la considero come oggetto dell'economia: in questo caso i predicati saranno quelli di prezzo, valore, e via discorrendo” (Agazzi, 1976, p. 74).

3 In tutto questo, se evidenti sono i riferimenti alle ricerche di S. De Giacinto, un qualche legame è da cercare anche con le riflessioni, almeno fino alla metà degli anni novanta, di E. Damiano e F.E. Erdas.

Dagli argomenti discussi e dalle sottolineature fatte mi pare evidente come la ricerca didattica la didattica, dunque possa essere e sia quel propriamente altro, che vado tentando di precisare, non riconducibile, cioè, all'ottica delle principali altre discipline (filosofia, psicologia, sociologia, ecc.) dalle quali è indagata ed indagabile l'educazione.

E la pedagogia allora?

Prima di una necessaria chiarificazione conviene ancora evidenziare, con Damiano, come gli insegnanti (educatori) diventino non più soltanto i destinatari della ricerca (Ivi, p. 43). Essi sono produttori e portatori di un sapere esistenziale, sociale, pragmatico. Che è pertanto "intimamente connesso" al loro lavoro ed alla loro condizione di persone al lavoro. Che emerge "da fonti sociali diverse". Che è "impregnato di affettività, e che è tutt'uno" con le loro "vicende personali, cioè famigliari, professionali e sociali" (Damiano, 2007, pp. 37-38).

I piani sui quali inevitabilmente il discorso è scivolato esigono d'esser approfonditi e conosciuti per comprendere quel che influenza l'azione (il fare) dell'educatore nel rapporto. È impensabile però che tutto questo tocchi – sia nelle sue possibilità – alla ricerca didattica, alla quale (al ricercatore in didattica, ovviamente) nessuno vieta di muoversi in questa direzione, ma deve esser chiaro che entra in altri ambiti che non appartengono più al suo 'specifico', che si dispone da altre ottiche (di sicuro quelle sociologiche, psicologiche, psichiatriche). A nulla serve, a mio parere, invocare il superamento delle ottiche disciplinari, le quali non rappresentano barriere invalicabili. I confini tra le discipline sono totalmente aperti, chiunque può varcarli se ne ha il desiderio, se vi è sospinto, se ne ha le capacità (chi potrebbe rimproverare a Bruner di aver scritto *Dopo Dewey* o *Verso una teoria dell'istruzione*, che non sono certo il frutto di una ricerca specificamente psicologica?) senza però cercare di far passare questo per quel che non è.

Il discorso sin qui condotto non ha toccato la questione del rapporto della ricerca didattica con le altre discipline che indagano l'educazione. A queste ultime, pare ovvio che essa non può non attingere in quanto offrono conoscenze che appaiono assolutamente indispensabili.

La ricerca didattica mentre è interpretazione, descrizione, spiegazione, comparazione è anche inevitabilmente controllo e critica. Controllo e critica che, se da un lato possono non discostarsi da quelli di altre scienze empiriche (l'azione educativa avviene in determinate condizioni, dà luogo a certi risultati, ecc.), dall'altro lato non possono non essere differenti dal momento che l'azione educativa è necessariamente connessa a visioni dell'uomo e della società, a quadri valoriali, a preferenze, a decisioni, ecc., della cui significatività non si può decidere per via empirica. E d'altra parte non ci si può non domandare se la stessa possibilità di interpretazione, spiegazione, conoscenza possa prescindere da una qualche opzione o riferimento di natura antropologica o valoriale. Ma questo credo acco-

muni tutte le scienze umane, per le quali vale la pena sottolineare, di nuovo con E. Agazzi, come sia ancora aperto il problema dei dati. Infatti, “è difficile che psicologi e sociologi siano veramente d’accordo nel dire che certe regolarità (non cioè fatti singoli) siano un dato piuttosto che no” (Agazzi, 1979, p. 67). E il rilievo fa il pari con la chiusura (alla quale più volte ho fatto riferimento per la sua significatività) del volume di Allport sulla personalità dove egli evidenzia come la sua ricerca – ma di fatto poi tutta la ricerca psicologica, che si occupa dell’essere umano nella sua globalità – ha inevitabili legami con una visione dell’uomo e del mondo (Allport, 1973, pp. 483-484).

Il secondo livello di critica dice tutta la singolarità della ricerca didattica, la quale, quasi inevitabilmente, sollecita il ricercatore ad uscire dalla propria ottica e a misurarsi (impegnandosi a filosofare) con quelli che da sempre sono i grandi temi della filosofia dell’educazione. Filosofia dell’educazione che a me pare possa essere ciò che in accademia chiamiamo “pedagogia generale”, la quale, – ecco ora la risposta all’interrogativo posto sopra sull’identità della pedagogia, dunque, è risultato del filosofare di chi fa ricerca in didattica.

Ovviamente non cambia nulla se si preferisce chiamare ‘pedagogia’ la didattica e semplicemente filosofia dell’educazione quel che solitamente chiamiamo pedagogia generale.

Relativamente alla filosofia dell’educazione, va precisato che se ce ne è una che è il frutto della riflessione (pressoché inevitabile) del pedagogista/ricercatore in didattica, ce ne è una altrettanto legittima del filosofo filosofo. Quel che a mio parere dovrebbe distinguere la prima dall’ultima è che essa dovrebbe caratterizzarsi per essere funzionale alla ricerca pedagogica/didattica.

Quanto avviene in pedagogia/didattica avviene anche in ogni altro ambito disciplinare perché presto o tardi qualunque ricercatore è spinto a filosofare.

Ciò che ho detto a proposito della filosofia dell’educazione, credo che legittimamente possa esser detto per la storia dell’educazione e della pedagogia (che sono indiscutibilmente ricerca dall’ottica storica, così come la filosofia dell’educazione è punto di vista filosofico). Anche in questo caso ritengo che non si escludano affatto, ma che al contrario si integrino, una ricerca storica sull’educazione e la pedagogia condotta dal pedagogista/ricercatore in didattica (che non può non avere una sua peculiarità date certe competenze e sensibilità del ricercatore) ed una ricerca storica sulle medesime “cose” condotta dallo storico *tout-court* (che ha inevitabilmente altre sensibilità e competenze).

Il discorso sin qui condotto ha riguardato una pedagogia/didattica come disciplina *su*. Ritengo però che non si possa e non si debba escludere la possibilità e legittimità di una pedagogia/didattica come disciplina *per*, sulla quale molto la riflessione pedagogica (in questo caso come filo-



sofare sulla pedagogia) degli ultimi due secoli si è impegnata e che molto ha praticato. Una pedagogia/didattica questa che va a immaginare (ipotizzando soluzioni, delineando progetti) quel che potrebbe e dovrebbe esser fatto quando si educa in raccordo stretto con una pedagogia *su* e utilizzando sollecitazioni, contributi e conoscenze da qualunque parte essi provengano.

Una pedagogia/didattica, questa, che può scaturire dalla elaborazione del teorico (il pedagogista/ricercatore in didattica), ma che sempre è almeno abbozzata da chi, impegnato ad educare, cerca di anticipare il proprio fare progettandolo (si veda: Serafini, 1999; Serafini, 2010). Una pedagogia/didattica, questa, che non può stimarsi di nessun significato, di nessuna rilevanza pratica quando sia frutto esclusivo dell'immaginazione/creazione teorica del pedagogista perché altrimenti dovremmo concludere che opere come l'*Emilio* siano state del tutto inutili. E sappiamo benissimo che così non è stato e non è.

Anche questa pedagogia/didattica appare preziosa quando non pretenda acritiche applicazioni ma si offra a chi educa perché ne possa trarre eventuali ispirazioni.

Quest'ultima ricerca è ancora espressione dell'ottica discussa o altro da quella?

Non ho una risposta che mi convinca fino in fondo. Ma non mi pare contraddittorio che chi si impegna a interpretare, conoscere, spiegare una pratica si disponga poi anche ad immaginarla delineando progetti (di quella pratica in quanto pratica intenzionale in un rapporto nel quale si costruiscono condizioni che dovrebbero sollecitare l'altro a dare inizio o continuare processi rilevanti dal punto di vista della valorizzazione e realizzazione della sua umanità).

### Nota bibliografica

- Agazzi E. (1979). Analogicità del concetto di scienza. Il problema del rigore e dell'oggettività nelle scienze umane. In V. Possenti (a cura di), *Epistemologia e scienze umane*. Milano: Massimo.
- Agazzi E., Buzzoni M., Servalli G. (1987). *Linguaggio comune e linguaggio scientifico*. Milano: Franco Angeli.
- Allport G.W. (1973-1965). *Psicologia della personalità*, tr. it. Zurigo: PAS-VERLAG.
- Bertin G.M. (1975-1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Damiano E. (2007). *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti*. Milano: Franco Angeli.
- Damiano E. (2010). Factum et Verum convertuntur. *Education Sciences & Society*, 1, p. 42.

- De Giacinto S. (1977). *Educazione come sistema. Studio per una formalizzazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Gentile G. (1932-1900). Il concetto scientifico della pedagogia. In G. Gentile, *Scritti pedagogici*, vol. I, *Educazione e scuola laica*. Milano-Roma: Fratelli Treves.
- Gentile G. (1982-1913). *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, vol. II, *Didattica*. Firenze: Sansoni.
- Piaget J. (1983-1970). *Le scienze dell'uomo*, tr. it. Bari: Laterza.
- Rossi P. (1997). Scienze sociali. In *Enciclopedia delle scienze sociali*, vol. VII. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Santoni Rugiu A. (1975). *Crisi del rapporto educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Serafini G. (1999). Pensare pedagogicamente. *Cultura e educazione*, 3.
- Serafini G. (2010). La teoria pedagogica. In S. Colazzo (a cura di), *Sapere pedagogico*, scritti in onore di Nicola Paparella. Roma: Armando.