

---

**Pierluigi Malavasi**

*Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*

Vita e Pensiero, Milano 2017, pp.150

---

**I**n Italia la legge 107/2015 introduce in modo curricolare un'esperienza nel mondo del lavoro per tutti gli studenti degli ultimi tre anni della scuola secondaria di secondo grado. Tra consensi, controversie e polemiche, i *percorsi duali* presentano un carattere piuttosto inedito per la realtà italiana e richiedono culture e scelte progettuali e organizzative non scontate nella nostra tradizione. L'autore indaga il tema dell'alternanza scuola lavoro come una sfida educativa a cui le istituzioni scolastiche sono oggi sottoposte, chiamate a sostanzare sul campo i cambiamenti determinati dai dispositivi normativi.

*Far fiorire le scuole per generare lavoro creativo, libero, partecipativo e solidale* nel quale l'essere umano esprime e accresce la dignità della propria vita: questa è la pedagogia che percorre le pagine del libro. Il titolo "*Scuole, lavoro!*", per così dire, è un'ingiunzione: attraversato da una forte tensione progettuale, il volume di P. Malavasi è un appello a *partecipare, orientare e gestire il miglioramento effettivo delle istituzioni scolastiche e del mondo del lavoro*, a fronte di tanti giovani che si trovano in situazioni di disagio e di esclusione, che non lavorano e non studiano.

L'alternanza scuola lavoro costituisce di fatto un ambito di riforma

che chiama in causa dimensioni tecniche e funzionali per offrire risposte adeguate ai problemi emergenti, ma ancor più implica la competenza e la dedizione delle persone, la lealtà e la capacità delle istituzioni a farsene carico. Scuole e lavoro. Una certa autoreferenzialità – tanto dei saperi scolastici quanto delle pratiche professionali – può essere portata alla luce e interpretata in un clima dialogico e innovativo, in un *team* composto da rappresentanti del mondo docente e lavorativo dove culture professionali e scolastiche si incontrano, tra diffidenze, ambiguità, differenze. La sfida educativa dell'alternanza è quella della vita insieme, un tessuto il cui intreccio è l'apprendimento reciproco e la partecipazione, la passione formativa e imprenditoriale. Una cultura educativa aperta al mondo del lavoro sorge e cresce nel vivo dei rapporti familiari, nota l'autore, e deve essere sostenuta lungo tutta l'esperienza scolastica, in modo graduale e progressivo.

Pensare, progettare e gestire un'alleanza tra scuole e attività professionali, famiglie e università si chiama vita. E la parola *vita* segna l'ideale punto centrale del libro che nelle sue pagine chiama in causa – senza alcuna pretesa di esaustività – concetti e dinamiche ineludibili, in chiave pedagogica: pervasività dei

*media* e cittadinanza interculturale, economia civile e bene comune, valutazione dei risultati e integrazione delle differenze, disagio e riscatto sociale, buona scuola e diritto all'istruzione, equità e solidarietà. La vocazione al lavoro e il lavoro come vocazione fanno parte e *costituiscono* una dimensione della *formazione umana*. Vincere l'estraneità tra scuole, di ogni ordine e grado, e attività lavorative è un obiettivo tra-

sversale e *regolativo* che non si può disattendere per favorire l'orientamento e la maturazione dei giovani, lo sviluppo della responsabilità intergenerazionale e lo slancio verso un'occupazione libera, creativa, solidale, partecipativa.

Persone, dignità del lavoro, responsabilità educativa: questa è anzitutto la sfida dell'alternanza.

Cristina Birbes

---

**Franco Cambi**

*Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*

ETS, Pisa 2015, pp. 87

---

**A** definire questo come un volume di grande valore basterebbe già la copertina. Quello che di solito serve solo ad attirare l'attenzione del lettore contiene infatti almeno due elementi molto significativi.

Innanzitutto il titolo, concernente un tema che è stato per lungo tempo un tabù epistemologico nella società e nella pedagogia italiana: l'omofobia. Questo termine si riferisce, com'è noto, agli stereotipi e ai pregiudizi – relativi all'amore tra persone dello stesso sesso anatomico – che, spesso, conducono a violenze odiose in molte società, compresa la nostra. Nonostante il suo nome, questa forma di discriminazione non costituisce una vera e propria fobia dato che, mentre chi

soffre di claustrofobia – ad esempio – evita i luoghi chiusi, gli omofobi sembrano ricercare i destinatari del loro disprezzo per poterlo esprimere, attraverso la violenza verbale o fisica. Alcuni studiosi preferiscono pertanto usare il termine 'eterosessismo', che si riferisce alla strutturazione di una gerarchia sociale che inferiorizza le forme d'amore diverse da quella tra un uomo e una donna. Quest'ultimo termine, soprattutto, non patologizza (rendendolo individuale) un comportamento discriminatorio che ha invece una genesi sociale e culturale e che, quindi, interroga direttamente (anche) la pedagogia. Tuttavia, 'omofobia' è il termine ormai invalso e di 'omofobia a scuola' ormai si parla spesso, anche nei mass-media. Soprattutto

tutto a causa del bullismo omofobico che vittimizza giovani vite, nella delicata fase del loro sviluppo, portandole a volte al suicidio, come spesso hanno riportato i giornali e come anche questo piccolo, prezioso libro racconta.

Di combattere l'omofobia – accanto a misoginia, razzismo, integralismo fisico, etatismo etc. – c'è grande bisogno, dentro e fuori la scuola. Se infatti il bullismo ne costituisce l'espressione nel contesto scolastico, l'omofobia non è certo confinata nelle scuole ma è un fenomeno esteso e, inoltre, trasversale ai ceti sociali. Alcune trasmissioni televisive, le dichiarazioni di alcuni politici, le barzellette ascoltate sull'autobus esprimono e riproducono una diffusa omofobia sociale, presente ovviamente anche nella scuola. Dentro quest'ultima (che fa parte della società e, contemporaneamente, la riproduce) è però possibile agire per via educativa, al fine di rendere migliore e più inclusiva la società in generale, come questo libro suggerisce.

Oltre al titolo, il secondo elemento significativo è costituito... dall'autore: non un giovane dottorando sensibile all'urgenza sociale, ma Franco Cambi, uno dei maestri della Pedagogia italiana, punto di riferimento importante per la filosofia dell'educazione di matrice ermeneutica, caposcuola rispettato, autore di centinaia di pubblicazioni che, ormai in pensione, decide di porre alla nostra attenzione questo tema delicato e complesso con tutta l'autorevolezza della sua storia di

intellettuale e, contemporaneamente, con l'umiltà di chi dà consigli operativi a colleghi impegnati a scuola. Se esistevano già, in Italia, studi anche importanti sul tema dell'omosessualità e dell'omofobia, questo libro ha il valore implicito di un'autorevole legittimazione: è il riconoscimento del fatto che i temi connessi agli orientamenti sessuali hanno ormai pienamente conquistato l'attenzione di educatori e genitori e noi pedagogisti non possiamo più non tenerne conto.

Quella di Cambi non costituisce però una semplice petizione di principio ma un'utilissima guida operativa. I programmi educativi di contrasto all'omofobia nelle nostre scuole (molto pochi, invero) sono stati spesso realizzati da associazioni gay e lesbiche impegnate nella lotta al pregiudizio, oppure da singoli docenti benintenzionati, spinti dal bisogno di dare risposta a istanze che emergevano nelle classi in cui insegnavano. Questo libro afferma invece che tale intervento educativo (come quelli contro ogni forma di odio e di discriminazione) appartiene alla *mission* della scuola pubblica, proprio perché pubblica e quindi tesa al riconoscimento delle differenze e all'inclusione.

Gli interventi educativi finora realizzati contro l'omofobia nei nostri istituti sono stati condotti in modo molto spesso efficace, ottenendo anche (mi consta personalmente) risultati notevoli, ma è sostanzialmente mancato una progettualità e un accompagnamento di tipo pedagogico, nessuna forma di

valutazione è stata condotta né si sono condivise le buone prassi. Cambi interviene su questo variegato panorama di impegno volenteroso con una proposta formativa precisa, espressa nel sottotitolo: “una classe fa ricerca”. L'autore progetta un percorso di ricerca condotto direttamente da studenti e studentesse, stimolati e accompagnati da un'équipe di docenti capace di utilizzare *medium* diversi – dalle immagini ai video, dalla letteratura agli eventi della quotidianità – al fine non di sostituire un punto di vista al posto di un altro ma al fine di far ragionare, di rendere consapevoli, di superare insieme la pigrizia della mente e l'avarizia del cuore. Il libro propone infatti stimoli didattici facilmente utilizzabili e approfondimenti possibili di termini specifici, anche attraverso rimandi bibliografici. L'autore fornisce così ai docenti strumenti da utilizzare e contemporaneamente, e con levità, li forma su contenuti che molto probabilmente non conoscono, dato che di questi temi raramente si parla ai docenti, tanto nella formazione in ingresso quanto in quella *in itinere*. Utilissimi in questa direzione sono, ad esempio, i box sul rapporto Kinsey, sul legame

tra omosessualità e genetica, o l'elenco di artisti omosessuali da cui prendere spunto per introdurre il tema...

Tra le righe, emerge però anche l'impostazione generale implicita di questo lavoro, ispirato da una concezione della democrazia come partecipazione, della laicità come condizione di inclusività, dei diritti come fondamento della convivenza. Sono temi, questi ultimi, schiettamente pedagogici che si riprendono “il centro della scena” nella chiusa del libro che, più che come un'appendice, si presenta come l'insegnamento nobile di un Maestro che riafferma il compito pedagogico di occuparsi di orientamenti sessuali con il garbo che la delicatezza dei sentimenti umani esige e, al contempo, con il coraggio etico-politico di opporsi a qualunque forma di oscurantismo. Solo così si può combattere ogni forma di condizionamento rispetto “al ruolo pubblico e civile che spetta alla scuola” (p. 86) riaffermando il principio del riconoscimento e della cura educativa per tutti e per ciascuno\*.

Giuseppe Burgio

---

**Teresa Grange Sergi (a cura di)**

*Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*

ETS, Pisa 2013, pp. 207

---

**L**Il volume affronta la condizione dell'infanzia all'interno del paradigma della complessità e la contestualizza nelle recenti trasformazioni sociali proponendo piste di ricerca di ampio respiro. Gli autori dei vari saggi sviluppano un attento e preciso ripensamento critico e sistematico su alcuni temi specifici dell'epistemologia pedagogica e didattica dei servizi educativi per l'infanzia. Essi non solo individuano i più significativi fenomeni in atto, ma li sviscerano e li investigano, cercando risposte alle problematiche educative emergenti sul piano empirico, metodologico e teoretico. Il testo mette bene a fuoco due aspetti inediti che caratterizzano le attuali istituzioni educative per i più piccoli, la qualità e la specializzazione, e parallelamente propone una riflessione sui processi innovativi che oggi si stanno attuando nell'asilo nido, partendo da alcune interessanti esperienze realizzate in diverse regioni d'Italia.

Negli ultimi decenni, i profondi mutamenti economici, sociali e demografici che hanno caratterizzato il nostro Paese hanno portato a riconoscere la centralità del soggetto e della rete relazionale in cui vive e gli studi in campo pedagogico si sono orientati verso metodi euristici caratterizzati dall'unione tra teoria

e pratica educative, dando un supporto significativo alla progettualità e alla qualità degli asili nido. Tutto ciò ha inevitabilmente modificato l'idea di infanzia secondo la quale il bambino era visto come un soggetto fatto ad immagine e somiglianza dell'adulto e si è progressivamente affermata una cultura dell'infanzia in cui, al contrario, il piccolo è considerato un individuo con peculiarità, bisogni e competenze proprie. Questa nuova rappresentazione di soggetto attivo, capace e competente ha riconosciuto il bambino come cittadino nel pieno dei propri specifici diritti, come persona curiosa e socievole, attivamente coinvolta nella creazione delle esperienze e nella costruzione della sua identità e delle sue conoscenze. All'interno di una cornice di questo tipo l'asilo nido, come sottolineano gli autori del volume, nonostante sia stato concepito come un contesto assistenziale, è oggi considerato e pensato come un luogo di cura educativa, in cui l'apprendimento e la relazione appaiono i dispositivi formativi più importanti, due dimensioni profondamente interconnesse e integrate.

La storia dell'asilo nido ha messo a fuoco i cambiamenti e le innovazioni che hanno reso più diversificato e complesso il sistema dei contesti educativi per la fascia 0-3:

negli ultimi anni, infatti, sono nate nuove e flessibili strutture, come i centri per l'infanzia, i micronidi, i centri bambini e genitori, i nidi familiari e domiciliari, gli agrinido ecc., e si è attivato un forte ed esteso dinamismo di titolari e gestori, sia pubblici che privati. I servizi si contraddistinguono per la pluralità dei modelli e per la qualità del sistema organizzativo, hanno irrobustito un impianto pedagogico pienamente riconosciuto e valorizzato, riuscendo a coinvolgere anche la comunità, ossia le famiglie e il territorio, nell'ottica di un'educazione condivisa capace di avviare una cotrasformazione dei diversi soggetti che ne fanno parte. Lo sviluppo della socialità si è identificato come un tratto identitario dell'esperienza del nido volto a potenziare la dimensione dello stare insieme non solo tra bambini ma anche tra adulti. Questa categoria ha indubbiamente contribuito alla crescita delle istituzioni educative ed è alla base della nascita dei nuovi "tipi" di servizi per l'infanzia con l'intento da una parte di rispondere alle diverse esigenze dei piccoli utenti e ai mutati bisogni di cura delle famiglie e dall'altra di indirizzare il nido verso una maggiore apertura ad una domanda differenziata e costruire un vero e proprio sistema integrato. Gli autori mettono in evidenza il concetto di qualità che, nel tempo, è diventato sempre più centrale e cruciale: in effetti l'obiettivo primario è assicurare a tutti i bambini un servizio di alto livello a prescindere dalla sua tipologia e da chi lo gesti-

sce. La qualità, però, non consiste solo nel controllo del funzionamento del servizio, ma deve essere concepita anche e soprattutto come impegno da parte del personale educativo, che ha oggi conquistato un più ricco e articolato profilo professionale, verso la costruzione di un progetto pedagogico che presenti le offerte educative e relazionali, i paradigmi conoscitivi, i dispositivi metodologici, gli strumenti operativi e le modalità organizzative.

Il testo è costruito su due parti: la prima, *Scenari e paradigmi*, scava e ricomponde le radici pedagogiche e i contesti culturali in cui sono nati, sono mutati e si sono evoluti i servizi; la seconda, *Ricerche e interventi*, offre alcune testimonianze rappresentative riguardanti attività ed esperienze pilota che caratterizzano percorsi di specializzazione all'interno del nido, porgendo al lettore la chiave di accesso a vari ed insoliti processi di diversificazione e di multifunzionalità.

Aprire il volume il saggio di Andrea Bobbio, il quale concentra lo sguardo sulla necessità di perfezionare gli standard di qualità e i criteri di accreditamento e di professionalizzazione delle nuove istituzioni educative nate negli ultimi anni. Egli mette bene in risalto la pluralità degli approcci e delle metodologie che caratterizzano l'educazione del bambino nel mondo occidentale contemporaneo e sostiene che, per poter raggiungere un cambiamento positivo grazie all'innovazione che i servizi stanno vivendo, occorrono indicazioni pedagogico-di-

dattiche qualificate per valori e abilità, fondate su chiare e precise ontologie e criteri educativi: la socialità, la vitalità, la polidimensionalità e la mediazione.

Teresa Grange Sergi concentra la sua riflessione sul progetto pedagogico del nido, un documento di riconoscimento capace di approfondire e arricchire maggiormente la cultura dei servizi per l'infanzia che, sempre più, si propongono come contesti educativi in cui i padroni di casa sono l'apprendimento e la relazione e gli inquilini l'innovazione e la specializzazione. Novità, però, non significa qualità sicura, difatti, a volte, si traduce in situazioni autoreferenziali in cui le necessità dell'adulto prendono il sopravvento su quelle del bambino: è necessario, quindi, un continuo e attento processo di monitoraggio e di valutazione. La sfida attuale, pertanto, consiste nell'elaborazione di un progetto pedagogico appropriato e congruente con le continue mutazioni dei bisogni dei bambini e con i diversi tipi di approcci, di strumenti e di linguaggi che si determinano all'interno dei servizi, sia da un punto di vista etico che epistemologico. Come sottolinea la stessa curatrice del volume, «Il pericolo che i diritti e i bisogni del bambino scompaiano nel vortice di dispositivi metodologici che aderiscono ad effimere mode o a miti educativi, a semplificazioni concettuali, a formule accattivanti e stereotipate può essere contrastato da un'attenzione puntuale alla dimensione di progetto, orientata dai pa-

radigmi della complessità e della contestualità» (pag. 11).

Il contributo di Ezio Del Gottardo, che inaugura la sessione pratico-esperienziale del volume, presenta un progetto di sensibilizzazione linguistica realizzato in un nido di Aosta nell'anno educativo 2010-2011, dove è stata introdotta la lingua francese. Tale sperimentazione nasce dal particolare contesto socio-culturale bilingue italiano-francese della Valle d'Aosta, che prevede un'educazione bilingue a partire dalla scuola dell'infanzia. Il progetto, svolto seguendo i criteri dell'approccio *empowerment evaluation* di matrice costruttivista, ha richiesto agli educatori la partecipazione ad un percorso formativo rivolto alle pratiche valutative, che li ha resi consapevoli circa le questioni da sostenere e gli obiettivi da raggiungere. La sperimentazione è stata condotta nell'ottica di un miglioramento della qualità complessiva del servizio e non soltanto in relazione all'aspetto innovativo legato alla ricerca in oggetto.

Fabrizio Bertolino e Tiziana Morgandi descrivono i nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: gli agrinidi, gli agriasili e le agritate. Si tratta di un fenomeno recente ma in divenire che, da una parte, cerca di rispondere alle criticità dell'offerta pubblica e privata nelle zone marginali a bassa densità di popolazione, come le aree montane e rurali, e dall'altra dà voce al bisogno che hanno manifestato le imprese agricole di aprire le porte dell'imprenditoria all'occupazione

femminile, conciliando in questo modo il tempo per la famiglia e quello per il lavoro. I due studiosi riflettono sulle differenze, analogie e contaminazioni tra questi tipi di servizi e l'asilo nido tradizionale, mettendo in luce gli spazi allestiti, le attività proposte, i materiali utilizzati e la partecipazione delle famiglie.

Chiude il libro il saggio di Gianni Nuti che descrive e legge in chiave critico-costruttiva le esperienze artistico-espressive realizzate nei servizi educativi per l'infanzia. Egli rivolge un interesse particolare al teatro e alla danza e dunque alle attività grafico-pittoriche e sonoro-musicali e sottolinea la necessità sia di formare gli educatori che di progettare tali esperienze soprattutto da un punto di vista didattico. Un valore aggiunto per queste pratiche comunicative è offerto dall'artista che, oltre a mettere a disposizione le sue competenze e conoscenze, fa entrare all'interno del nido le specificità del territorio circostante.

Per concludere, il *fil rouge* che si dipana all'interno del testo è quindi rappresentato dall'analisi pedagogica ancorata ai processi innovativi che si stanno sviluppando nei servizi educativi per l'infanzia contemporanei, analisi con la quale sono

messi a fuoco da un lato i risultati conquistati e dall'altro gli obiettivi da raggiungere, senza tuttavia perdere mai di vista i bisogni educativo-formativi dei piccoli utenti. A fine lettura, volendo dare forma ai pensieri degli autori, le istituzioni per l'infanzia di oggi potrebbero essere paragonate ai *Mobiles* di Alexander Calder, sculture con basi solide che si innalzano con parti oscillanti e fluttuanti le quali necessitano continuamente di un riassetto e di un riequilibrio per poter stare in piedi. In questa prospettiva di lettura e di interpretazione critica, il volume si presenta come un utile strumento sia nel processo di formazione iniziale che in servizio degli educatori e dei coordinatori pedagogici, pertanto si rivolge ai giovani studenti che aspirano a svolgere questa professione e al personale educativo dei servizi, così come a tutti coloro che si occupano di infanzia. Le varie esperienze illustrate, inoltre, rappresentando alcuni esempi indicativi dei servizi rivolti ai bambini da 0 a 3 anni in Italia, attivano e stimolano dimensioni di scambio e confronto con altre realtà sia a livello nazionale che internazionale.

Enrica Freschi



---

**Isabella Loiodice, Giuseppe Annacontini** (a cura di)

*Pedagogie meridiane. Educare tra emancipazione e immaginazione*

Progedit, Bari, 2017, pp. 196

---

**L**a formazione di un pensiero meridiano deve poter agire in tutte le direzioni, verso nord e verso sud, e coinvolgere tutti, in tutte le età della vita (p. 17).

Il senso del volume curato da Isabella Loiodice e Giuseppe Annacontini sta proprio in questo: nel rintracciare nel Sud italiano un “pensiero solare” – come suggestivamente lo definisce Franca Pinto Minerva nella sua Prefazione - che, muovendosi tra dissenso e impegno, tra resistenza e riscatto, tra novità e tradizione, sappia attraversare e oltrepassare i luoghi comuni dell’arretratezza e della depressione per fondare speranze e progetti futuri.

Tutto questo, a partire da linee di pensiero e di ricerca che individuano nel dispositivo pedagogico un’occasione capace di configurare – affermano i curatori – nuovi stili di pensiero e di azione, di integrazione e interlocuzione. Si tratta cioè di tentare di delineare i contorni di una pedagogia meridiana – di *più* pedagogie meridiane – che, impegnandosi a contrastare e scardinare un modello di sviluppo economico che tende a marginalizzare il sud e la sua intelligenza, si colloca nel contesto più ampio in cui la pedagogia generale articola il proprio *telos* emancipativo.

Il volume rappresenta un momento di incontro e di confronto a più voci (di uomini e di donne, di studiose e studiosi provenienti da diverse regioni dell’Italia meridionale) che *racconta* il Sud, verificando cosa è cambiato in positivo nelle forme di vita, cosa è rimasto stabile, cosa permane di negativamente irrisolto, esplorando e riscoprendo gli intrecci, variegati e complessi, e gli incroci tra saperi, professionalità, storie di vita che lo caratterizzano.

Un dibattito corale che ha inteso affrontare le tematiche più cruciali e centrali della questione meridionale lette, vissute e interpretate attraverso il sapere, le emozioni e le esperienze di studiose e studiosi del Sud legati da un comune impegno etico, sociale e culturale.

Pensieri, emozioni, esperienze si intrecciano e si incrociano nei dieci saggi di cui il volume si compone.

Il saggio di apertura di Isabella Loiodice tiene insieme in un quadro teorico organico e ben strutturato le *possibili* piste di ricerca tracciate nel volume per la costruzione di una pedagogia *meridiana*. E lo fa evidenziando come, ancora una volta, sia la formazione a farsi dispositivo di emancipazione verso nuovi stili di vita e di co-esistenza, verso rinnovati modi di pensare e di sentire: per costruire un “umanesi-

mo delle alterità” – dice l’autrice – che fa della “diversità meridiana” un valore, così liberandola da imposizioni e conformismo e superando le rappresentazioni di un Sud sempre più residuale. Un Sud che può – e deve! – riconoscersi e essere riconosciuto come modello di partecipazione sociale e culturale aperto e solidale.

L’autrice, rileggendo in chiave pedagogica il pensiero meridiano di Franco Cassano, individua le tracce di una “pedagogia sommersa”, caratterizzata da una specificità che la rende originale rispetto a una pedagogia schiacciata e omologata sui bisogni formativi delle aree metropolitane e industrializzate.

Più in particolare, assume i concetti di “libertà”, “agentività”, “capacitazione” (tutte categorie fondative del pensiero contemporaneo) come condizioni indispensabili per l’elaborazione di inedite e inesplorate possibilità di sviluppo, di convivialità, di solidarietà e moralità collettiva.

La riflessione sulle “possibili rotte” di una pedagogia meridiana prosegue nel saggio di Maria Tomarchio. L’autrice insiste con vigore sul nesso che intreccia indissolubilmente tra loro sapere pedagogico e impegno sociale, intravedendo nella costruzione di una pedagogia meridiana una possibilità di riscatto ed emancipazione delle popolazioni del Sud Italia (della Sicilia, in particolare) da quello che, a suo avviso, si configura come il “nemico” più violento e implacabile: la mafia, per la sua capacità di insinuarsi ne-

gli spazi interstiziali di una società “dove opera il vuoto di progettualità, di dialogo intergenerazionale, di memoria, [...] di partecipazione democratica e di diritti di cittadinanza” (p. 22)” per aprirsi varchi sempre più ampi.

Vuoti che possono essere però colmati – qui il progetto pedagogico dell’Autrice – coltivando pratiche di “memoria operante” capaci di disinnescare la sub-cultura mafiosa e di formare un modo *altro* di partecipazione alla vita pubblica e cittadinanza democratica.

Un’altra possibile via di riscatto politico e sociale per il Mezzogiorno è quella indicata da Salvatore Colazzo nel suo saggio. L’Autore riflette sul concetto di comunità soffermandosi sulle sue connotazioni specificamente “meridiane” – sui suoi modi di essere meridiani. L’idea di fondo è quella di scommettere pedagogicamente sul valore che la comunità può assumere al Sud per “far crescere cittadini capaci di prendere parte efficacemente alla dialettica democratica, assumendo decisioni importanti per la vita associata, contribuendo a pungolare la dimensione istituzionale [...], a produrre una energia emancipatoria che rivendica i valori dell’inclusione sociale e della solidarietà” (pp. 28-29). In sintesi, per l’affermazione di una cittadinanza matura, anche al Sud.

La scommessa – tutta pedagogica – per Giuseppe Burgio è invece quella di dare spazio, rivitalizzandole, alle aspirazioni dei giovani (meridionali) che è poi dare spazio alle aspirazioni collettive dell’intero

paese. Dopo avere tracciato i punti di debolezza, le difficoltà, i “vincoli eteronomi” con cui i giovani del Sud sono chiamati a confrontarsi, l’Autore esalta i punti di forza di questa complessa e contraddittoria età della vita, rintracciando nella formazione la capacità di trasformare la soggettività dei giovani, a partire “da una sua peculiare dimensione: l’orientamento al futuro”.

Sulla stessa linea si pone il saggio di Daniela Dato. Acuto e originale il ripensamento del lavoro in chiave “meridiana” prefigurato dall’Autrice. In un Meridione italiano che più di altre terre corre il rischio di derive economicistiche postcapitalistiche distruttive, si rende quanto mai necessario investire – e credere – nella formazione di una generazione di potenziali futuri lavoratori di alto profilo capaci di agire sulla propria terra tras-formandola, immaginando un cambiamento migliorativo dei suoi modelli di vita e sviluppo. La chiave di volta del futuro del Sud – dice l’Autrice – è proprio nell’educare le giovani generazioni a coltivare la speranza: una speranza progettuale e trasformativa, capacitante e generativa di inedite aperture, che si configura come strategica “competenza pedagogica” da promuovere al fine di *“immaginare un Sud [...] come terra di resilienza, di ricominciamenti, di solidarietà. Di molti giovani che restano, pure non dimenticando quelli che tristemente fuggono. Del lavoro che, se è vero che non c’è, tuttavia si riprogetta, si ricrea, si reinventa, rinasce dalle idee e dalle storie”* (p. 124)

Di grande interesse anche la scelta della Dato di indicare il *Co-working* come modello culturale ed economico privilegiato – come possibile “forma mentis” – da assumere per rilanciare, nel futuro, professionalità costantemente in movimento.

Significativa e profonda è la riflessione in chiave ecologica di Fabrizio Manuel Sirignano sul rapporto tra pedagogia della decrescita e pedagogia meridiana. L’Autore colloca al centro del suo discorso la possibilità per il Sud di costruire forme di vita e di sviluppo “altre”: non esclusivamente schiacciate su logiche di un mono-pensiero economicistico. Modelli di (de)crescita da fondare attraverso il recupero di quei principi di convivialità, impegno e resistenza propri delle “pedagogie sommerse del sud Italia”. Una sfida avvincente – quella lanciata dall’Autore – per pedagogisti e insegnanti affinché ripensino ruoli e funzioni al fine di *“strutturare una moderna polis che sappia essere in grado di porsi come luogo di formazione e di crescita civile per le future generazioni”* (p. 69).

Una visione profondamente ecologica – che pensa insieme uomini, piante, animali meridiani – connota marcatamente anche il contributo di Laura Marchetti sulla tutela dell’identità meridiana. L’Autrice va alla scoperta di ciò che, metaforicamente, si nasconde sotto lo “scialle nero delle donne anziane” con l’intento di cogliere e valorizzare la specificità dei valori e dei tratti identitari del Sud di Italia, pur senza trascurare la dimensione

del *globus* – talvolta devastante ma evidentemente interrelata culturalmente, politicamente, economicamente al *locus*. La sua idea di pedagogia meridiana è infatti costruita intorno all’ottica glocale, nella convinzione che una “*pedagogia che oggi voglia essere meridiana, adatta a cogliere [...] l’identità del Meridione italiano e del suo mare Mediterraneo, non può che essere internazionale, globale, universale*” (p. 112). Tra le istituzioni internazionali impegnate nella tutela delle differenti culture, l’Autrice riconosce all’UNESCO un ruolo cruciale per promuovere l’emancipazione del Sud italiano proprio a partire dalla salvaguardia delle sue specificità meridiane.

La linea di ricerca e di azione prefigurata da Giuseppe Annacontini (curatore del volume insieme a Isabella Loiodice) si fonda sulla disposizione all’ascolto che si fa “*dynamis pedagogica*” – forza e potere pedagogico – e che promette un “cambiamento migliorativo” in ogni forma di vita.

La possibilità di investire per la crescita e la trasformazione etico-sociale, politico-culturale del Sud si gioca, per l’autore, proprio nel “*mettersi in ascolto*” che è poi, verosimilmente, entrare-in-dialogo con la Terra: “*Una terra che prende forma, identità, carattere in relazione al senso che acquista per una determinata comunità di uomini e donne [...] e che, pertanto, per essere indagata, privilegia una lettura dall’interno che sappia toccare i tanti, lunghi, sottili e complessi ‘fili’ che uniscono*

*uomo, altro uomo e ambiente di vita passato e futuro*” (p. 72).

Si tratta di ripartire dalla qualità formativa della “Terra”, di assumere la città (e le sue periferie) come laboratorio di ricerca di sviluppo auto propulsivo. E di farlo con tenace “intenzione pedagogica”.

Ripartire dal Sud – dalle sue contraddizioni e ricchezze – per pensare autenticamente il Sud è anche la “rotta” di pensiero e azione percorsa da Pascal Perillo nel suo saggio. L’Autore, in particolare, scorge un *viaticum* meridiano – “mediterraneo” – per riguardare i luoghi del Sud di Italia, così rivelandone il valore, in una pratica educativa pensata e realizzata nella prospettiva di un impegno etico-razionale. In particolare, la scommessa – scrive Perillo – è quella di investire nella formazione dei formatori che, muovendosi tra ricerca e pratica professionale, potrebbe configurarsi come “*volano per riscrivere il destino del Mezzogiorno*” (p. 99).

Chiude il volume il saggio di Rosa Gallelli sulle scritture meridiane e su una didattica plurilinguistica. La tesi sostenuta con veemenza teorica e metodologica dell’Autrice è quella di investire in un progetto rinnovato di educazione linguistica che sappia contrastare sia la svalorizzazione cui vanno incontro lingue e linguaggi appartenenti a culture locali, come quelle meridiane, spesso considerate residuali e minoritarie, sia la conseguente privazione linguistica (che è poi anche culturale e identitaria) delle giovani generazioni meridionali.

La scommessa è quella di una “scuola del Mezzogiorno che sappia ottimizzare il patrimonio multiculturale delle proprie comunità [...] spiegata attraverso la messa a punto di un sistema integrato di laboratori mono e plurilinguistici” (p. 164). Una scuola dove sperimentare la produttività (e l’impegno) dello scambio di idee e di pensieri, della condivisione di emozioni e sentimenti: dunque, la creatività del sentire/pensare/agire insieme.

Di forte suggestione e ancor più spiccata intelligenza epistemologica è la prefazione *Pensiero del mare e pensiero del Sud* di Franca Pinto Minerva che fa da cornice all’intero volume. Interprete storica e vitalis-

sima della pedagogia meridiana, l’Autrice persegue da sempre la difficile utopia pedagogica di prefigurare “modelli di sviluppo e ospitalità alternativi in grado di valorizzare le risorse creative sommerse e spesso frustrate nei territori meridionali [...] per combattere le pericolose derive verso *formae mentis improntate alla dipendenza, al vittimismo, alla disillusione, all’indifferenza*” (pp. XXII-III).

Per fare questo, ribadisce l’Autrice, il Sud ha bisogno di investire in *più cultura, più scuola, più relazione, più dialogo*.

Manuela Ladogana

---

**Cristina Birbes**

*Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione.*

*Tra pedagogia dell’ambiente ed ecologia integrale*

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2016, pp.148

---

**E**ducare ad abitare la Terra, casa comune dell’umanità, a prendersene cura e apprezzarne i beni assume nell’attualità una particolare rilevanza. Il volume intende considerare la crisi ecologico-ambientale, al centro delle preoccupazioni dell’opinione pubblica mondiale, come sfida educativa globale a cui il sapere pedagogico non può sottrarsi.

L’elaborazione, ponendosi in modo critico nei confronti dell’onnipotenza riconosciuta alla tecnica, muove dalle risorse *intangibili* della formazione per riscoprire il mondo naturale come interlocutore e *partner* nell’ambito della progettualità educativa. La transizione verso un’economia circolare, incentrata sul riuso e riciclo, stabilita nell’ambito del piano strategico *Europa 2020* per una *crecita intelligente*,

*sostenibile e inclusiva*, sollecita la riflessione pedagogica a promuovere una cultura sistemica dell'ambiente, quale totalità delle relazioni che abbiamo con il mondo.

Alla pedagogia spetta il compito di indagare criticamente la nozione di sviluppo, come parametro di vita irrinunciabile, e di ricercare nuovi criteri per orientare scelte solidali in ambito economico, tecnologico e socio-ambientale. La Terra è un riferimento importante per ricostruire un modello di sviluppo fatto di incontri, valori e dialogo, propri della cultura educativa. In tale prospettiva è rivendicato e sostenuto il contributo imprescindibile di un'educazione intenzionale e consapevole alla costruzione di società più eque e sostenibili. L'educazione come passione per il futuro è una delle leve fondamentali attraverso cui orientare all'azione, per rendere la persona responsabile, libera e creativa, dotata di senso civico, capace di progettarsi e progettare.

La ricerca condotta si riallaccia alla prospettiva di quell'*ecologia integrale* che è un apporto peculiare del magistero sociale di papa Francesco. Le sollecitazioni etiche richiamate dall'enciclica *Laudato si'*, riprese dalla comunità internazionale nella Conferenza Onu sul clima tenutasi a Parigi nel 2015, si au-

spica orientino le politiche di sviluppo in un'ottica di sostenibilità.

Il compito educativo di custodire con cura e amorevolezza la casa comune che ci ospita è l'essenza di un autentico sviluppo globale, di un futuro prospero e pienamente umano. La credibilità scientifica della pedagogia "passa" per l'ambiente, ovvero si configura dipendente dalla capacità del discorso pedagogico di elaborare prospettive euristiche originali riguardo alle questioni ambientali, di offrire contributi progettuali per la sostenibilità della vita, per "coltivare" l'*humanum*, nella consapevolezza che soltanto una revisione profonda delle politiche e degli stili di vita potrà scongiurare conseguenze catastrofiche originate dalla rapacità del paradigma tecnocratico e dal deterioramento della qualità della vita umana e della degradazione sociale.

Stime ed analisi convergono sulla possibilità che la distruzione di sistemi naturali sui quali gli esseri umani contano per vivere siano scenari realistici. Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione: obiettivi euristici e progettuali essenziali per la riflessione pedagogica verso la sostenibilità economica, ambientale e sociale.

*Pierluigi Malavasi*

**Massimo Baldacci**

*Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*  
Carocci, Roma 2015, pp. 158

A fronte dei crescenti rischi di mercificazione delle esperienze educative e dell'«indebolimento sociale e istituzionale della scuola d'infanzia» [p. 123], il libro di Baldacci appare salutare, per certi versi indispensabile. Si tratta di un testo *schierato, militante*, che, in specie nella parte finale, delinea traiettorie per il futuro valevoli quali antidoti a quelle istanze aziendalizzanti che tendono a trasformare la scuola dell'infanzia in un «incubatore di talenti da scoprire precocemente», facendone non uno «spazio di emancipazione» per il «pieno sviluppo» dei soggetti [p. 8], ma un sistema di fabbricazione di capitale umano nei cui confronti le famiglie si comportano come clienti. Il risultato è la rottura dell'*alleanza pedagogica* scuola-famiglia.

A queste derive si può rispondere, secondo Baldacci, mediante l'elaborazione di un modello educativo per l'infanzia capace di orientare prassi virtuose e che tragga ispirazione da esperienze passate, da aggiornare alla luce delle urgenze dell'oggi. Da qui un'appassionata e appassionante ricostruzione della «tradizione pedagogica dell'educazione infantile» [p. 10], che prende in esame le metodologie agazziane e montessoriane, evidenziandone i tratti salienti e le talvolta non felici successive cristallizzazioni, per passare a un'estesa trattazione del *Modello a nuovo indi-*

*rizzo* di Bruno Ciari. A tal proposito, Baldacci rimarca tanto l'ispirazione gramsciana e deweyana di Ciari, in virtù della quale questi avrebbe avuto accesso a «una comprensione critica e approfondita del movimento dell'educazione attiva» [p. 22], quanto l'influenza delle riflessioni di Maria Montessori e delle sorelle Agazzi. Senza scadere in un inconsistente eclettismo, Ciari vedrebbe queste due ultime proposte «come complementari anziché [...] incompatibili», avvertendo l'esigenza d'una loro sintesi organica [p. 27]. Certo, le sue preferenze vanno alla Montessori, cui è riconosciuto il merito di aver dato il giusto peso alla «dimensione intellettuale dell'educazione» infantile [p. 34], di aver insistito sull'imprescindibile necessità di oltrepassare l'estemporaneità e la casualità delle sue pratiche, di aver pensato l'ambiente scolastico come alternativo a quello familiare – elemento, questo, essenziale per un intellettuale *impegnato* come Ciari, interessato a «ridurre i divari cognitivi imputabili ai condizionamenti familiari» [p. 28]. Della Montessori, Ciari stigmatizza, al contempo, il ricorso esclusivo a *materiale strutturato* e critica «la chiusura della» sua «scuola [...] rispetto alla società» [p. 34]. Del metodo agazziano, invece, accoglie soprattutto, se non, invero, esclusivamente, l'utilizzo di oggetti reali (le celebri *cianfrusaglie*) – soluzione che

potrebbe controbilanciare il presunto *surplus* di artificiosità montessoriano –, ma non lo spontaneismo, gramscianamente equiparato a una rinuncia a elevare intellettualmente il *subalterno*.

Ciari, dunque, aderirebbe a un punto di vista antispontaneista, la qual cosa lo condurrebbe a prospettare l'esigenza di *linee programmatiche* per la scuola dell'infanzia, che verranno poi sistematizzate da Frabboni – anche attraverso gli strumenti del problematicismo di Bertin – e nello specifico tradotte nelle teorie del *curricolo* e della *programmazione*. Ma, si chiede Baldacci, non è tale antispontaneismo in contraddizione con l'impostazione montessoriana? Trattasi di un quesito politicamente discriminante, per rispondere al quale Baldacci analizza in modo meticoloso la teoria della pedagoga marchigiana; ed è politicamente dirimente poiché la risposta a esso può confermare o, di contro, negare la fungibilità piena del congegno montessoriano per l'edificazione di una pedagogia che declini la questione della scuola dell'infanzia come questione eminentemente sociale, concernente temi quali l'emancipazione o l'uguaglianza. Non si può scendere nel dettaglio della complessa ricostruzione che Baldacci fa della traiettoria montessoriana, peraltro problematizzando la critica ciariana all'*artificiosità del materiale strutturato* e segnalando gli «slittamenti metafisici» [p. 72] della studiosa di Chiaravalle, in particolar modo rintracciabili nel corso della *seconda fase* della sua ricerca (il

cui avvio è grosso modo databile alla seconda metà degli anni Trenta), allorquando tenterà di giustificare filosoficamente «il nucleo pratico del suo metodo» [p. 49]. Ci si limiterà a riepilogare le conclusioni di Baldacci: l'accoglimento, nel *Modello a nuovo indirizzo*, del metodo-Montessori non è in contraddizione con il complessivo impianto antispontaneista in ragione della sapiente conciliazione, in quel metodo, di spontaneità e direzione. Per il tramite della «limitazione del *tipo* di materiale» [p. 60], Montessori riuscirebbe a dirigere l'esperienza del fanciullo senza mortificarne la libertà: «la predisposizione dell'ambiente» condurrebbe, infatti, alla «riduzione del grado di libertà della scelta del bambino» [p. 85], permettendo di canalizzarne positivamente l'esperienza e, eventualmente, di colmare gli iniziali scarti tra i giovanissimi scolari. D'altronde, se è vero che per la Montessori lo sviluppo è «interno» al fanciullo – determinato dal «principio vitale interno» della natura [p. 60] –, ella ritiene, comunque, che le condizioni di questo sviluppo siano ambientali. Nella Montessori vi sarebbe, insomma, consapevolezza del peso dell'influenza socio-familiare, nonché del fatto che una strutturazione adeguata del contesto scolastico (o *educazione indiretta*) potrebbe attenuare eventuali *deficit* individuali. Si tratta di educare l'ambiente educatore, per dirla con il Marx della *III Tesi su Feuerbach*, che Baldacci considera un «presupposto implicito» [p. 128] del dispositivo pedagogico della



Montessori, la quale aderirebbe a una sorta di transitorio «*autoritarismo dinamico*» [p. 88] – chiaro il riferimento al *conformismo dinamico* gramsciano – funzionale a liberare i fanciulli dai condizionamenti che ne bloccano un completo e «adeguato sviluppo intellettuale» [p. 89]. Sarebbe, pertanto, plausibile identificare una coerente tradizione che dall'autrice de *La mente assorbente* giunge a Ciari e Frabboni e che potrebbe essere fecondamente integrata con le idee di Loris Malaguzzi.

Protagonista di un eccezionale lavoro nel campo dell'educazione infantile svolto nel territorio di Reggio Emilia, oppositore delle «visioni difettive dell'infanzia» e delle ipotesi di stampo determinista (ora centrate sulla presenza di un determinante corredo genetico, ora sull'impossibilità di liberare il bambino dai condizionamenti socio-ambientali) e, al contrario, pure in ragione di un approccio psico-pedagogico «socio-costruttivista» [p. 142], propenso a coltivare una «visione ottimistica sull'educabilità dell'infanzia» e a immaginare un fanciullo «ricco di potenzialità di sviluppo» [p. 137], Malaguzzi interessa a Baldacci anche perché promotore di un'«esperienza esemplare di *democrazia partecipativa* nei servizi dell'infanzia», tale, nello specifico, da coinvolgere famiglie e «attori sociali» territoriali alla stessa gestione scolastica [p. 140]. Dunque, tornare a riflettere su Malaguzzi significa ricominciare a ragionare in termini, se si vuole deweyani, di *scuola aperta* orientata alla formazione del cittadino di domani

e che in alcun modo può essere considerata un'azienda impegnata a erogare servizi a una clientela assai esigente e, tuttavia, sostanzialmente non partecipativa. Significa riportare al centro del discorso pedagogico il tema dell'educazione alla cittadinanza e alla democrazia, facendone questione importante tanto quanto lo è quella della formazione del produttore. Problematica, questa, già affrontata da Baldacci in precedenti studi (su tutti: *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano: Franco Angeli 2014).

La *tradizione* tratteggiata da Baldacci (completata attraverso apporti fondamentali come quello di Malaguzzi) costituirebbe il proficuo punto di partenza per ripensare il problema della scuola dell'infanzia e costruire un nuovo *sentimento sociale* di essa, sì da invertire alcune tendenze attuali riconducibili all'egemonia neoliberista. Esse sono individuate nella «*privatizzazione* della questione dell'infanzia», consequenziale allo «smantellamento del *welfare state*» [p. 118], nella trasformazione del fanciullo in un consumatore «corteggiato [...] dal sistema commerciale» [p. 120], nel «*declino della partecipazione*» delle famiglie «*alla gestione sociale*» [p. 124] della scuola. Per concludere, il testo di Massimo Baldacci rappresenta un contributo importante per la ripresa d'una prospettiva pedagogica in grado di contrastare la «*mistificazione della scuola azienda*» [p. 145] e proporre credibili alternative a essa.

Pietro Maltese

**Enrico Maria Corbi, Pascal Perillo** (a cura di)  
*La formazione e il “carattere pratico della realtà”.*  
*Scenari e contesti di una pedagogia in situazione*  
 Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2014, pp. 262

**I**l volume, raccolta di saggi curata da Enrico Maria Corbi e Pascal Perillo, affronta, sotto una pluralità di prospettive, alcune questioni aperte dall'uso del concetto di “pratica” in educazione e dagli scenari molteplici che questa messa in questione propone.

Mettere in questione il *carattere pratico della realtà* significa collocarsi in uno spazio di “questionamento” aperto. Non si tratta di prendere posizione – da professionisti dell'educazione o da accademici – rispetto ad un “realismo ritrovato” o ricostituito intorno a rigorosi cardini filosofici, vale a dire di porre il problema nei termini di una teoria della conoscenza, ambito nel quale la dicotomia realismo/costruttivismo è stata relegata da gran parte della letteratura pedagogica. Si tratta, invece, di intendere la pratica conoscitiva come una delle molteplici manifestazioni del rapporto di ricorsiva transazione tra soggetto e mondo. Considerata in questo senso originario, potremmo dire “ontologico”, la pratica non è l'opposto della teoria, o comunque il momento, secondario o derivato, della sua applicazione. È la realtà stessa, infatti, che ha natura transazionale e co-costruttiva, strettamente connessa con le forme plurali e disseminate di attività concreta in

cui i soggetti sono quotidianamente coinvolti.

Il volume, dunque, problematizza il concetto di pratica mettendo in risalto la relazione tra un approccio più orientato in senso pragmatico (focalizzato in misura preponderante sulle transazioni soggetto-contesto) e l'impianto costruttivista, che tende a fare emergere il ruolo costruttivo del soggetto che conosce: si tratta di una relazione tensionale, dialettica e dinamica, niente affatto dicotomica. Mette conto segnalare, infatti, che il lavoro rappresenta l'ultimo libro di una trilogia che segna le tappe delle ricerche condotte negli ultimi cinque anni dal gruppo di ricerca internazionale *Pedagogy between Constructivism and Realism*, coordinato da Enrico Maria Corbi presso il Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori (CARE), istituito presso l'Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli (cfr. E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Realtà fra virgolette? Nuovo realismo e pedagogia*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013; E. Corbi, S. Oliverio (a cura di), *Oltre la Bildung postmoderna? La pedagogia tra istanze costruttiviste e orizzonti post-costruttivisti*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2013).

La domanda su cosa si debba intendere per “pratica” e come questo posizionarsi rispetto alla questione abbia ricadute pedagogiche, è la cifra di fondo che attraversa tutti i contributi. A questa cifra il lettore è immediatamente introdotto dalla Presentazione del volume, affidata a Patrizia de Mennato. Prendendo le mosse dalla constatazione del fatto che ogni domanda (atto di riflessione) “instaura, modifica, genera la realtà” – definendo così l’ambito delle possibilità e trasformando il mondo dell’esperienza (banco di prova delle idee) –, la pedagoga napoletana richiama l’attenzione sulla prospettiva moriniana secondo cui la circolarità del rapporto fra azioni e pensiero produce azioni tanto quanto le azioni prodotte danno luogo a nuove modalità cognitive. Di qui la necessità di una costante e progressiva rigorizzazione delle “mosse” derivanti da posizionamenti soggettivi che richiedono al pedagoga e al formatore di esercitare un profondo lavoro autoriflessivo, per misurarsi con la responsabilità del proprio sguardo proiettato sulla realtà.

Il riconoscimento del carattere pratico della realtà mette dunque in questione i fondamenti di ciò che chiamiamo “azione educativa” e, in senso più ampio, il rapporto complesso e multiprospettico che intercorre tra le pratiche educative e la loro osservazione-teorizzazione. In questo senso, la prima parte del testo si pone sullo sfondo dell’eredità pedagogica del pragmatismo, in vista di un possibile superamento

della logica dicotomica tra realismo e costruttivismo che talvolta rischia di creare barriere insormontabili nella riflessione sull’educazione. Aprono questa prima parte i saggi dei due curatori.

Il contributo di Enrico Maria Corbi esordisce con una puntuale problematizzazione delle tesi sviluppate a partire da *Logica, teoria dell’indagine* di Dewey: le due tesi prese in esame – la prima riconducibile al costruttivismo radicale di von Glasersfeld, la seconda riconducibile al neopragmatismo etnocentrico di Rorty – sembrano aver dato del pragmatismo deweyano un’interpretazione sostanzialmente antirealistica. Ipotesi di fondo della riflessione deweyana è infatti quella secondo cui le idee sono strumenti, servono ad operare qualcosa di pratico sulla realtà e, dunque, il fine dell’indagine non è ottenere la verità, ma risolvere una situazione problematica.

Il saggio, mettendo a fuoco l’intreccio tra l’aspetto epistemologico e quello etico individua, nell’impostazione deweyana, il principio che l’epistemologia è eticamente connotata dalla matrice assiologica della democrazia.

Dal Dewey di *Conoscenza e transazione* (scritto con Bentley) muove, invece, il contributo di Pascal Perillo. L’approccio educativo transazionale pare fornire una possibile chiave di volta per indagare la complessa dicotomia teoria-prassi in pedagogia, funzionale non certo a risolvere la questione ma, quanto meno, a collocarsi in una postura

dialogica fra le diverse posizioni epistemiche che ruotano intorno a questo tema. Partendo da una lettura problematicista della formazione come processo transazionale, alimentata opportunamente dalla deweyana “teoria dell’esperienza”, il saggio sonda le dinamiche che caratterizzano il processo (e l’agire) educativo e rintraccia nella transazione la categoria che consente di prefigurare uno spazio di riflessione nel quale la pedagogia, in quanto “sapere poietico e prognostico”, si configura come “una pratica per la teoria non meno che come una teoria per la pratica”.

Sviluppando una concezione del realismo come approccio alla concretezza, il contributo di Vincenzo Sarracino intende oltrepassare, operando una chiarificazione lessicale, alcuni equivoci che sorgono intorno alla dicotomia tra realismo e costruttivismo, ma anche rispetto ad alcuni argomenti neopragmatisti. “Realtà”, “democrazia” e “partecipazione” sono infatti concetti intorno ai quali si prendono posizioni che hanno rilevanti ricadute sulla pratica educativa e che vanno chiariti per evitare ambiguità. L’Autore si schiera a favore di un modello deweyano di democrazia come comunità educante. La democrazia è infatti non solo uno “spazio realistico”, ma anche indeterminato, dinamico, in divenire.

Sulla scia dell’utilizzo del legame tra democrazia ed educazione come chiave di lettura del superamento dell’antitesi tra idealismo e realismo si muove il contributo di

Giuseppe Spadafora. L’Autore propone una lettura critica di *Democracy and Education*, opera che, a suo parere, corrisponde ad un punto di svolta della ricerca filosofica deweyana. Lo studioso ricolloca la filosofia di Dewey nell’alveo della sua stessa definizione, come una “teoria generale dell’educazione”, facendo del nesso filosofia-educazione-democrazia il nodo centrale di quello che il filosofo americano chiamò “metodo dell’intelligenza”.

Da un pensatore statunitense successivo, Richard Rorty, prende invece le mosse il saggio di Ramon del Castillo. L’Autore si focalizza sulla distinzione, nel pensiero pedagogico di Rorty, tra educazione come socializzazione, di appannaggio dell’istruzione primaria e secondaria, ed educazione come individualizzazione, che sarebbe di pertinenza della formazione universitaria. La concezione di Rorty è quella di una filosofia “post-metafisica”, scevra da ogni tentazione di ulteriorità universale, che è impegnata intorno al tema della *formazione* degli uomini attraverso il dialogo e più in particolare mediante l’attivazione (mantenimento) di una democrazia dialettica, lasciandosi definitivamente alle spalle ogni compito gnosologico. L’analisi di del Castillo mette in luce l’idea del filosofo analitico statunitense secondo la quale l’educazione è coltivazione di assetti interiori che permettano di ridurre la “crudeltà”, condizione, quest’ultima, di ogni autentica democrazia. Al termine del saggio, lo studioso spagnolo sottolinea il ruolo

lo della lettura dei romanzi nella teorizzazione dell'ultimo Rorty, e problematizza, a questo proposito, alcune delle sue indicazioni di lettura, evidenziando alcune criticità inerenti il dispositivo rortyano.

Stefano Oliverio si pone in confronto dialettico con il contributo di del Castillo, evidenziando la distanza tra la nozione di esperienza di Rorty e quella di Dewey. Si tratta di oltrepassare, rispetto al filone pragmatista americano, quello che Martin Jay ha definito il "culto dell'esperienza", e ri-posizionare Dewey – e l'uso che se ne può fare oggi – nel suo sforzo di superare la dicotomia realismo/idealismo.

Il riconoscimento del carattere pratico della realtà rappresenta senza dubbio il grimaldello che tutti gli Autori degli scritti della prima parte del volume adottano per scardinare le certezze e indagare lo "spazio del limite" che caratterizza le pratiche educative professionali, sia dal punto di vista della ricerca sia dal punto di vista della formazione: le due "pratiche" pedagogiche non paiono essere scindibili secondo l'impostazione adottata in questo libro. Ed è proprio sulle pratiche educative che si articola la riflessione affidata alla seconda parte della raccolta.

Il contributo di Luigi Pati evidenzia una concezione dell'educazione come azione di mediazione intenzionale tra soggetto e mondo dell'esperienza. Tale mediazione, o "armonia dei contrari", opera una conciliazione possibile tra nuovi realisti e post-modernisti. Infatti,

secondo l'Autore è possibile non cadere nel rischio di uno squilibrio metodologico ed epistemologico tipico di una visione unilaterale se il "limite conoscitivo" e il "rischio interpretativo" vengono considerati come concetti chiave per la ricerca della verità. Per queste ragioni, il saggio invita a rileggere la coppia di termini "oggettività/soggettività" in educazione mediante la problematizzazione del rapporto tra "staticità" e "cambiamento".

Muovendo dal costruzionismo sociale e sviluppando una efficace ricostruzione di quello che viene definito il filone della conoscenza pratica, Loretta Fabbri problematizza i limiti, teorici ed epistemologici, di quelle concezioni che si presentano alla pratica professionale degli educatori come costrutti predefiniti e universalmente validi. La scelta di collocare la pratica educativa nei contesti di vita quotidiana risponde, secondo l'Autrice, non alla volontà di scegliere alcune teorie rispetto ad altre, ma alla necessità di evidenziare la natura pragmatica delle ricerche che vogliono avere una effettiva rilevanza professionale per la pratica educativa.

Il contributo di Bruno Rossi contribuisce in maniera significativa a legittimare il riconoscimento del "potere formativo della pratica". Alla luce dei suoi studi sulla pedagogia nei contesti organizzativi, l'Autore mette in questione la possibilità di una conoscenza che, supponendosi definitiva, possa precedere l'agire. Ribadendo il significato autenticamente educativo

dell'esperienza lavorativa, intesa come processo di trasformazione, il saggio amplia il ventaglio di analisi sulle pratiche educative professionali e focalizza l'attenzione sui contesti lavorativi, concepiti e strutturati come *learning organizations*, luoghi in cui si sostanzia l'apprendimento dall'esperienza.

Altra pratica educativa professionale sulla quale si concentra la riflessione è quella proposta da Domenico Simeone. Il suo saggio, infatti, è centrato sulla pratica della supervisione, della quale vengono efficacemente presentati e discussi i variegati risvolti pedagogici. Lo studioso presenta la pratica educativa professionale come luogo privilegiato in cui prende forma il rapporto dialogico, orientato razionalmente in senso esplorativo e creativo, tra capacità interpretativa del soggetto e realtà. In continuità con questo approccio, la pratica della supervisione viene proposta come dispositivo riflessivo per la formazione dei formatori.

Sulla linea tensionale tra materialità pratica e significati teorici ed epistemologici della progettazione educativa muove il contributo di Claudio Melacarne e Valentina Mucciarelli. Se, come sostengono gli Autori, la progettazione è un'attività nella quale "il progettista non può esimersi dal confronto con i saperi e i modelli scientifici di riferimento", tale pratica non può che essere vissuta nei termini di una "conversazione" con l'esperienza. Sulla base di questa considerazione, il saggio passa in rassegna le

prospettive di senso che, rispetto a questo tema, offrono tanto il costruttivismo e il costruzionismo quanto il realismo.

Anche Monica Amadini affronta il tema della progettazione, ma lo fa centrando il suo intervento sul governo del territorio e sull'oltrepassamento critico di rappresentazioni definitive che tendono a modellare aprioristicamente gli ambienti urbani e gli spazi di vita comune. L'Autrice propone il punto di vista della progettazione partecipata, con la possibilità, eminentemente pedagogica, da essa offerta, di mettere a sistema una pluralità di prospettive provenienti da diversi attori sociali a favore di un governo della città che si radichi intorno a un tessuto condiviso di interpretazioni e relazioni dinamiche che poggino fondamentalmente sul mondo della pratica.

A chiudere il volume è il secondo contributo di Pascal Perillo. Riprendendo l'ancoraggio all'approccio delineato nel suo saggio di apertura, l'Autore qui ne sviluppa il risvolto sul piano della pratica educativa agita dall'educatore, inteso come professionista che "pensa l'educazione" ponendosi nella posizione di un agente di trasformazione. È questo il sostrato che alimenta la "ricerca-azione di tipo transazionale" che, secondo il ricercatore napoletano, rappresenta uno dei modelli privilegiati attraverso cui pensare e realizzare la pratica educativa. Si delinea, così, uno spazio di indagine nel quale la dicotomia soggetto/oggetto e la relativa oppo-

sizione costruttivismo/realismo non hanno ragione di esistere.

Il lettore che sceglierà di ripercorrere gli “scenari” e i “contesti” di quella che i curatori di questo volume hanno definito *pedagogia in situazione*, troverà nelle pagine di questa raccolta una pluralità di voci che interpretano il complesso e variegato campo nel quale si svolge l'azione educativa ed offrono una prospettiva di riflessione che, rinunciando alla logica dividente e dicotomica, individua piani di lettura relazionali e dialettici.

In conclusione il lavoro, collocandosi in maniera originale nel panorama dell'attuale dibattito pedagogico propone ai lettori un percorso di riflessione sottolineando sentieri di ricerca che, supportati da tracce antiche, lasciano tuttavia intravedere plastiche direzioni verso le dinamiche formative sempre più veloci del nostro vivere il cambiamento.

Margherita Musello

---

**Daniele Bruzzone**

*L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*

Franco Angeli, Milano 2016, pp. 132

---

L'esperienza dei sensi rappresenta un essenziale esistenziale su cui ogni vissuto, ogni pensiero ed emozione si innestano. Attraverso le modulazioni con cui i sensi mettono in contatto ogni essere con la realtà circostante e per mezzo di quella con se stesso, si esprime e si caratterizza l'unicità di ognuno. L'incontro con l'altro, poi, che sta alla base della vita sociale e di quanto concorre a darle una forma realizzativa, in primis il lavoro educativo, ha sempre origine da percezioni radicate nel corpo. Tuttavia in relazione ai sensi manca un sapere rigoroso e perspicuo. Nonostante infatti la percezione

sensoriale costituisca una primarietà ontologica, che affiora continuamente anche nel linguaggio comune (frequentemente si dice di sé attraverso le sensazioni che si provano), la sensibilità è stata da sempre scarsamente considerata nella storia del pensiero occidentale. Accade, così, che le esperienze umane fondamentali, quelle che disegnano il tessuto del quotidiano, siano le più ovvie, e proprio per questo siamo lontani dall'aver sviluppato una teoria interpretativa capace di enunciare il significato originario, di coglierne le possibili declinazioni in prospettiva pedagogica. Il volume di Daniele Bruzzone contrasta

questo vuoto di pensiero proponendo una riflessione fenomenologica dell'esperienza sensibile in grado di "ridare corpo alla relazione educativa". Dispiegando il ragionamento con finezza teoretica, il testo mostra un radicamento dell'educazione nella competenza sensibile, da non confondere con un immediato "sentire". Infatti affinché la percezione possa accendere quella "saggezza della relazione che è iscritta anzitutto nel corpo", occorre coltivare un'intenzionalità e una profondità d'animo che non si improvvisano e che si ottengono attraverso un corpo a corpo con l'esperienza: recettivo, empatico, riflessivo, come propone l'autore. I racconti di Mariella Mentasti, che scandiscono gli approfondimenti sui sensi, contestualizzano e concretizzano le intuizioni teoriche, rimarcando l'importanza di connettere continuamente percezioni e pensieri all'esperienza viva, in una circolarità virtuosa e feconda. L'analisi, finalizzata ad accreditare e potenziare l'esercizio dei canali recettivi e comunicativi che sosten-

gono l'incontro con l'altro, poggia su evidenti fondamenti assiologici, sviluppando quella che potremmo definire un'etica dell'attenzione nei termini in cui ne parla Maria Zambrano (*Per l'amore e per la libertà*), cioè una "ricettività portata all'estremo". Scrive a questo proposito la filosofa spagnola: "L'esercizio dell'attenzione è la base di ogni attività, è in certo modo la stessa vita che si manifesta. Non prestare attenzione equivale a non vivere. Si tratta però di un esercizio complesso, di un'educazione intera, dell'educazione di tutto l'organismo e dell'essere umano e non soltanto della mente né dei suoi sensi". Ed è proprio a questa totalità percettiva che guarda il volume di Daniele Bruzzone, una comprensione dell'intero frutto di una conquista paziente e inesauribile che deve portare l'educatore a porsi dinanzi alla realtà con dedizione e capacità di presenza, rispettandone la fisionomia e cercando di coglierne l'essenza.

*Elisabetta Musi*



---

**Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, Paola Dal Toso** (a cura di)

*Il Novecento: il secolo del bambino?*

Junior - Spaggiari, Parma 2017, pp. 464

---

**I**l titolo del volume, pubblicato all'interno della collana "Storia dell'educazione in Europa" proposta dalle Edizioni Junior - Gruppo Spaggiari, sembra provocatoriamente fare il verso e, nel contempo, mettere in discussione la definizione del Novecento come "secolo dei fanciulli", ripresa dal titolo di un noto volume della scrittrice svedese Ellen Key uscito nel 1906. Una formula, quest'ultima, diventata per certi versi "inflazionata", perciò bisognosa di essere riscoperta nella pluralità di significati e nella complessità degli eventi che hanno fatto del Novecento il secolo del trionfo del puerocentrismo, ma anche quello che ha visto più bambini vittime di guerra, il secolo che ha combattuto l'istituzionalizzazione dell'infanzia abbandonata e fragile, ma che ha fatto della stessa infanzia un oggetto di nuovi dispositivi commerciali, pubblicitari e mass-mediali, prodotti da una società "liquida" disattenta nel riconoscere le peculiarità educative della prima età dell'uomo.

Il richiamo alla denuncia che nel 1982 il sociologo statunitense Neil Postman ha fatto della "scomparsa dell'infanzia" e il dubbio – che più che una scomparsa si sia trattato di un suo "travestimento" in abiti meno appariscenti – dovrebbero sollecitare i lettori del volume (studenti, docenti, ricercatori, pedagogisti) ad

intraprendere una riflessione ponderata, pacata e critica su quelle che sono state "le conquiste" e le "non conquiste" del cosiddetto "secolo dei fanciulli", per affrontare con maggiore oculatezza pedagogica e prudenza (intesa nel senso della *phronesis* aristotelica) le sfide poste dal XXI secolo appena iniziato.

La scelta di occuparsi esclusivamente di infanzia, spiegano i tre curatori nell'*Introduzione*, nasce dalla constatazione del bisogno sempre più sentito di effettuare un primo bilancio – propositivo, non meramente ricognitivo - di "ciò che è vivo e ciò che è morto" sul tema, lasciando ad ulteriori e necessari approfondimenti gli ambiti dell'adolescenza e quelli della gioventù, portatori di loro specifiche problematiche. Da qui l'articolazione del volume in 23 saggi distribuiti in quattro parti/sezioni, intitolate rispettivamente "Gli storici e i bambini" (con contributi di Egle Becchi e Simonetta Polenghi), "Una società, un bambino" (con interventi di Hugh Cunningham, Michel Ostenc, Carla Ghizzoni, Heidi Rosenbaum, Guadalupe Trigueros Gordillo e Juan Luis Rubio Mayoral, Dorena Caroli, Gabriella Baska e Judit Heged s, Oana Pavel, Mario Gecchele), "Bambini e mass media" (con saggi di Ilaria Mattioni, Sabrina Fava, Alberto Agosti ed Alessandra Caren-

zio) e “Luci e ombre” (con contributi di Paola Dal Toso, Natale Filippi, Paolo Alfieri, Anna Debè, Maurizio Millo, Andrea Bobbio e Lorena Milani).

È interessante notare come fra le pagine delle diverse sezioni emerga un’“eredità” del Novecento a più voci, che passa attraverso l’illustrazione delle principali questioni *in auge* sul piano della storiografia dell’infanzia, la ricostruzione dei sistemi “rieducativi” messi in atto nella stagione dei totalitarismi da Italia, Germania, Spagna, Russia, lo sviluppo di un mercato per l’infanzia con prodotti culturali e di consumo pensati *ad hoc* (giocattoli, riviste e libri, fumetti, programmi TV e videogiochi), la rappresentazione cinematografica dell’infanzia, le nuove forme di supporto, cura ed educazione per bambini abbandonati o con famiglie disgregate dopo la chiusura degli istituti, per giungere all’esperienza di quei ragazzi che hanno sperimentato forme precoci di devianza e di vita malavitosa. Si tratta, dunque, di una presentazione delle principali acquisizioni e dei maggiori nodi “irrisolti” del Novecento come «secolo breve» (secondo l’accezione di Hobbsbawn), o «secolo polimorfo» (secondo un’espressione di Cambi), da analizzare con quello «sguardo pedagogico» in grado di tessere la rete di una progettualità educativa pronta a colmare il divario attualmente esistente fra le «varie e sempre più articolate dichiarazioni a difesa dei diritti dell’infanzia» ed «un impegno organico e coerente per

attuarli, prestando attenzione ai bisogni del bambino concreto» (pp. 309-310). A sostegno di tale progettualità vi sarebbe l’apporto offerto dall’emergere nel corso degli ultimi 100 anni di categorie come quelle di uomo nuovo ed educazione nuova, scuola ed extrascuola, diritti, sviluppo e benessere, bisogni e interessi, formazione per tutta la vita, massa, mercato e consumo, *loisir* e individualismo, e tante altre.

Quest’immagine dell’attuale stato dell’arte a cui hanno condotto gli studi sull’infanzia novecentesca, che i curatori riconoscono non esaustivo tanto da considerarlo la prima tappa di un più ampio progetto culturale ed editoriale, ha come suo punto di forza la scelta metodologica di aver usufruito di una molteplicità di fonti di studio e di ricerca (materiali o immateriali), in linea con i più recenti paradigmi internazionali nel campo della storiografia dell’educazione. Tale scelta ha consentito di muoversi al meglio, con un’adeguata strumentazione, all’interno di un territorio di studi caratterizzato da «tracce», «piccoli indizi», «voci flebili», frutto di «una storia con un elevato tasso interpretativo», «facile a essere catturato dalle ideologie» (p. 431).

Il principale risultato cui si è pervenuti è l’aver colto come nel corso del XX secolo l’infanzia non sia stata «scoperta», bensì «costruita» in modo nuovo e originale a seconda di come ci è apparsa e ce la rappresentiamo. Questo traguardo è stato raggiunto grazie allo svolgimento di un’analisi che ha preso in

considerazione contemporanea due piani: quello della storia dell'immagine che una società ha costruito dei suoi bambini e quello della storia dei bambini stessi. È su questo punto centrale che può agganciarsi con maggiore facilità il contributo della pedagogia, che per sua natura costitutiva si muove lungo i due crinali dell'“essere” e del “dover essere”, al fine di delineare il profilo di una teoria e di una pratica dell'educazione in grado di cor-

rispondere al meglio a tale scenario ma, nel contempo, capaci di far intravedere i contorni di un'utopia “concreta”. Affinché gli spunti, le voci, gli sprazzi, le parole di quelle “culture bambine” e “culture per i bambini” ricostruite all'interno del volume possano offrire alla pedagogia ulteriori piste da percorrere nel suo moto ascensionale di *pais-ago-gein*.

*Evelina Scaglia*

---

**Mario Gecchele, Laura Meneghin** (a cura di)

*Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa.*

*Il centro infanzia Girotondo delle età*

Ets, Pisa 2016, pp. 314

---

**A** una mappa educativa dell'Italia di questi anni non dovrebbero sfuggire alcuni luoghi che spesso restano – anche opportunamente – appartati, lontani dai riflettori. Si tratti di vere e proprie avanguardie educative o semplicemente di tentativi che funzionano, hanno molto da raccontare, se ben interrogati, sulle direzioni più sensate in cui la nostra cultura pedagogica si muove.

Questo ampio contributo a cura di Mario Gecchele e Laura Meneghin ha il merito di presentare una pratica originale per alcuni suoi singoli aspetti ma soprattutto per il modo in cui si combinano. Si tratta dell'integrazione in chiave pedagogica di due servizi, uno educativo e

uno socio assistenziale: un centro per l'infanzia sorto a pochi metri da una residenza per anziani per coinvolgerne gli ospiti nell'attività con i bambini. L'idea potrà suonare non nuova – nel libro si trovano, se non riferimenti ad altre pratiche analoghe, rinvii a diversi studi sul rapporto fra nonni e nipoti e sulle possibili forme di investimento in una relazione intenzionalmente educativa fra anziani e bambini – ma non so quanti servizi l'abbiano poi realizzata davvero e possano rileggerla lungo vent'anni di attività.

Nel libro l'esperienza si racconta per lo più dall'interno. L'iniziativa si deve agli stessi promotori e sostenitori del progetto che con questo lavoro contribuiscono, come si

dice in questi casi, alla sua disseminazione. Ne derivano alcuni vantaggi: la disponibilità, ad esempio, di informazioni di prima mano che altrimenti resterebbero disperse o poco accessibili. D'altra parte è comprensibile che un lavoro del genere faccia risaltare in primo piano l'autorappresentazione del Centro piuttosto che una sua lettura dall'esterno, assenza cui i contributi teorici di diversi specialisti in posizione di maggiore o minor coinvolgimento, come vedremo considerando il secondo capitolo, possono sopporre fino a un certo punto. Proprio perché è un'esperienza significativa varrebbe la pena di misurare lo scarto fra il dire e il fare (inteso come riserva euristica) attingendo altri dati da una narrazione più aperta alle occasioni di inciampo, agli imprevisti, ai momenti in cui le cose non funzionano come si vorrebbe e vengono davvero fuori la cultura organizzativa e gli assunti impliciti su cui si regge lo stare insieme e l'interagire dei vari attori del sistema. Così come, ripensando ad altri luoghi educativi multigenerazionali che ho conosciuto, mi piacerebbe sapere di più sul modo in cui il personale ne agisce le implicazioni conflittuali, contenendole in sede organizzativa e mediando, quando occorre, fra i soggetti che ruotano attorno ad anziani e bambini (maestri, altri operatori, genitori).

Ma ci saranno altre occasioni per questo: chi da storico dell'educazione lavora su esperienze del genere sa quanto e a quali condizioni

possano essere d'aiuto fonti costruite con tanta cura dagli stessi soggetti su cui si fa ricerca. Tanto più in questi tempi di produttività documentale ipertrofica e volatile e di sovrabbondanza dilagante di fonti potenziali. La storia di cui ci occupiamo comincia negli anni novanta a San Pietro di Feletto (Tv), un comune collinare di cinquemila abitanti a poca distanza da Conegliano. Il centro infanzia, che con questo progetto inizia a fornire un servizio integrato di nido e scuola dell'infanzia, è parrocchiale mentre la casa per anziani è gestita dalla Fondazione De Lozzo Da Dalto. È una storia rappresentativa di una provincia veneta che in quegli anni è stata raccontata per le stridenti contraddizioni del suo modello di sviluppo industriale e delle sue proiezioni politiche (il Nord Est come caso nazionale oggetto inchieste giornalistiche e analisi sociologiche) ma è stata anche ricca di sperimentazioni sociali che meriterebbero una ricognizione, di modi originali e proattivi per rispondere a un profondo cambiamento qualitativo della domanda di servizi: si sfoglino le interviste raccolte in questo ultimo quarto di secolo della rivista «Una città» per averne un primo quadro.

D'altro canto quella del *Girotondo delle età* somiglia a tante altre esperienze di città, quartieri o periferie che in questi anni si sono organizzate per far fronte alla crisi del Welfare con intelligenza collettiva e prosociale. Si riconoscono alcuni elementi ricorrenti: la collaborazio-

ne asimmetrica fra attori diversi per interessi e modalità di lavoro; la disponibilità ad esplorare risposte controintuitive a problemi pratici (qui si parte anche dall'urgenza di una difficile ristrutturazione); la libertà da certi tabù che ingessano il nostro sapere pedagogico diffuso, il quale ad esempio tende a dar per scontata una asserita quanto incongrua separazione fra missione educativa e aspetti amministrativi o gestionali; la disponibilità dei vari operatori a uscire dal chiuso dell'ambiente scolastico o residenziale per instaurare e mediare scambi con l'esterno, anche con i genitori, misurandosi con un impegno relazionale al quale non è scontato (chi frequenta le scuole può capire meglio a cosa mi riferisco) che tutti gli addetti ai lavori siano pronti; tanti altri dettagli che attengono alla costruzione e alla quotidiana manutenzione di un ambiente relazionale in cui cresce un saper fare fondato sulla rinegoziazione di saperi, ruoli e interessi. Non è facile prendere le misure di un lavoro con gli intenti che questo libro dichiara e persegue: calibrare ad esempio l'uniformità fra i diversi contributi o la congruenza dello stile rispetto agli interlocutori (specialisti di pedagogia? Opinione pubblica? Altri operatori e gestori di servizi?). L'apparato iconografico fa intravedere la mano di qualcuno che conosce un'arte difficile, quella di declinare il linguaggio specifico della fotografia nella documentazione educativa: non sono immagini intercalate per spezzare la monotonia del testo

ma quasi sempre sono utili a raccontare quel che succede in questo angolo operoso del nostro paesaggio pedagogico. Il numero di pagine è elevato e, forse, la circolazione del libro avrebbe guadagnato da un formato più agile. Tuttavia, se ci dà il tempo di affrontarle, anche le parti meno avvincenti, come gli stralci progettuali, non risultano assembleate, come spesso accade, per vestire il racconto dell'autorità di documenti ufficiali e fonti normative: si riconosce un certo rigore nel voler far corrispondere alle parole delle cose, delle dinamiche, dei fatti educativi che si possono raccontare, valutare e mettere alla prova come modello. I sette contributi racchiusi nel secondo capitolo con l'intento di dare, si legge nell'*Introduzione*, «fondamento teorico» all'esperienza costituiscono un libro nel libro, mettendo assieme con esiti eterogenei contributi di studiosi di formazione psicologica, sociologica, pedagogica (Chiara Baracchetti, Manuela Lavelli, Mario Gecchele, Daniele Loro, Cristina Lonardi, Valentina Moro, Rosanna Cima). I singoli saggi restano tutto sommato autonomi dall'esperienza descritta e possono forse consentire un utilizzo del libro nella didattica universitaria.

Il linguaggio, lo stile, la posizione che gli educatori scelgono di assumere si spiegano meglio con esempi e immagini, eccone alcune in ordine di apparizione: i bambini che si abitano a non aver timore di carrozzine e deambulatori e ad usarli anzi per entrare in relazione

con gli anziani; il bosco fra i due edifici attrezzato come percorso naturalistico per le esigenze degli uni e degli altri; l'attenzione a destrutturare le dinamiche passivizzanti che spesso caratterizzano entrambi i contesti cogliendo ogni occasione possibile per restituire a bambini e anziani spazi di iniziativa e di responsabilità.

Questi e altri dettagli si colgono soprattutto nel terzo capitolo, *L'idea in opera*, curato da Laura Meneghin che ha coordinato la scuola, poi Centro infanzia, dal 1992 in poi. Nella *Riflessione valutativa* di Mario Gecchele, a conclusione del volume, viene alla luce una dinamica circolare fra osservazione e azione all'interno della quale gli aspetti sopra esemplificati trovano un punto di confluenza e una riconoscibilità epistemologica. Docente di Storia della pedagogia a Verona, Gecchele ha messo per an-

ni a disposizione di questo percorso le sue competenze specifiche nello studio dell'età anziana; il libro rende anche testimonianza a un modo in cui le università possono stare nel territorio favorendo scambi vantaggiosi per chi soprattutto studia, per chi soprattutto opera nei servizi e per la comunità nel suo complesso. Oltre ad offrire, ed è il suo maggior pregio, un contributo a una storia da scriversi di un'*Italia civile* (per citare il titolo di un libro a cura di R. Biorcio e T. Vitale, Donzelli 2016, che si è occupato di reti associative e partecipazione politica in Lombardia) i cui meriti non si misurano sul numero di Onlus iscritte all'anagrafe fiscale ma si possono rileggere alla luce dei suoi percorsi di attivazione collettiva più congruenti e vitali.

Vincenzo Schirripa

---

### Stefano Salmeri

*Educazione, cittadinanza e nuova paideia*

ETS, Pisa, 2015, pp. 154

---

**T**ra le più recenti proposte della collana di *Scienze dell'Educazione* delle Edizioni ETS diretta da Simonetta Ulivieri, annoveriamo il saggio di Stefano Salmeri.

Il lavoro parte dal presupposto che in un'epoca di emergenza democratica, di profondo indebolimento del senso civico, di compro-

missione della capacità di accettazione e comprensione delle differenze, di frammentazione delle identità, di forte delegittimazione della politica finanche nel suo senso nobile, è oggi più che mai necessario un ripensamento critico della cittadinanza, intesa come baluardo che costituisce il *proprium* su cui si può rifondare un discorso pedago-

gico non più subalterno all'egemonia di narrazioni ad esso estranee.

Il volume è animato da una caratterizzazione della cittadinanza intesa non soltanto come conoscenza dei diritti e dei doveri, ma come spirito e pratica di convivenza materialmente vissuta in un tessuto di scambi, relazioni ed appartenenze, da orientare secondo criteri etici di reciprocità e di mutua interazione. Una pedagogia, dunque, che non può essere intesa in senso neutrale, ma come sapere impegnato, situato in un contesto, che deve farsi promotore di cambiamento sociale.

Infatti – come l'Autore più volte evidenzia con pregnanza nel testo – occorre che la pedagogia ritrovi il compito etico di un sapere *militante* e, dunque, capace di aprire spazi critici e di porre questioni, se vuole disancorarsi dall'essere un mero strumento di riproduzione – nell'ambito formativo – di rapporti di forza esistenti e delle parole d'ordine dettate dal neoliberismo efficientista.

L'educazione alla cittadinanza travalica dunque i confini dell'educazione civica perché ha l'orizzonte aperto della globalità; essa ha, infatti, una natura trasversale: è il pilastro intorno al quale i diversi saperi si organizzano per tramutarsi in comportamenti etici capaci di produrre un reale ben-essere, diventando dinamici e vitali, non isteriliti in una congerie di nozioni inefficaci.

Bisogna, quindi, ridefinire la cittadinanza come codice plurale, aperto e problematico.

Nella prospettiva dell'Autore,

parlare di cittadinanza attiva e di democrazia in educazione non è dunque fare riferimento al mero significato giuridico dei termini, bensì ai legami, all'intreccio dei rapporti, alle relazioni con le loro molteplici complessità e alle loro appartenenze plurali, alla responsabilità verso se stessi e gli altri come società e comunità.

In questa prospettiva trasversale l'educazione alla cittadinanza fa da sfondo integratore per includere *fragilità* che provengono dai *non luoghi* dell'esclusione, della privazione, del rifiuto. Educazione alla cittadinanza, perciò, in una prospettiva di crescita, di coscientizzazione e di scambio, che sappia promuovere pratiche educative per l'accoglienza e l'integrazione.

La scuola come comunità educativa si trasforma così nel luogo del *fare democrazia*, dell'autonomia di pensiero, di promozione della libertà e della crescita culturale: una scuola, dunque, vissuta e percepita come *palestra di democrazia* e di cambiamento sociale, che sia in grado di ritrovare la sua centralità in un'epoca di drammatica crisi e di delegittimazione delle Istituzioni.

Educatori, docenti e genitori possono tornare a divenire parte attiva di questo *fare democrazia* che è, al di là di una pur necessaria *educazione al lavoro*, il senso più compiuto del processo formativo. Oggi la scuola ha bisogno di produrre, oltre che trasmettere cultura: essa infatti rimane – per quanto spesso screditata come agenzia formativa - il luogo privilegiato per promuovere

re uno schema assiologico includente, solido ed aperto problematicamente alle differenze.

L'emancipazione e la liberazione del potenziale umano è, infatti, qualcosa che si apprende e si pratica criticamente, non qualcosa che si ottiene al termine di un percorso organizzato fatto di acquisizioni progressive di conoscenze.

La democrazia diviene così fondamento propulsore di un *agire* concreto che trova la sua vitalità nelle pratiche solidali e nell'esercizio pratico, disseminato, plurale della cooperazione; un *agire* nel quale la reciprocità e la convivialità si fanno cifre connotanti e sostanziali. L'educazione democratica rielabora problematicamente e in forma critico-dialettica i temi legati alle minoranze e alle *differenze*, aprendosi ad una pratica continua e ricorsiva di negoziazione di significati, prospettive di senso, punti di vista, che dispone ad un incontro autentico con la molteplicità e la pluralità che anima e vivifica le società complesse.

Compito dell'educazione democratica è attivare – mediante un attraversamento ricco, ampio e fecondo della cultura – la presa di distanza da se stessi per ampliare i propri orizzonti mettendo in atto percorsi di distanziamento per meglio avvicinarsi - per usare le parole di Lévinas – all' assoluta Alterità dell'Altro.

Nell'ultima parte, Stefano Salmeri propone una educazione alla cittadinanza nella forma di una *nuova paideia*, che possa mettere al

bando ogni didatticismo asettico e pseudoscientifico, affermandosi come sapere autorevole, in grado di fornire strumenti per interpretare ed utilizzare i saperi lungo tutto l'arco della vita, mettendo così tutti in condizione di partecipare attivamente alla vita civile delle moderne *polis*.

Come ben evidenzia l'Autore, il sapere pedagogico de-problematizzato è infatti disciplina vuota, al limite un prodotto di moda o di consumo più o meno spendibile per il suo vuoto pragmatismo: con la sua enfasi sulla utilità e sulla efficienza, esso considera il tempo della riflessione come un orpello desueto, un fatto residuale, un elemento di scarto o di disturbo rispetto all'efficacia del processo di riproduzione delle gerarchie sociali. La pedagogia è invece un sapere problematico e criticamente emancipatore, capace di proporre itinerari di coscientizzazione in cui la relazione è infatti la struttura stessa dell'educare: ciascun incontro richiede, infatti, l'attivazione di un pensiero divergente che dia la possibilità di sperimentare il senso della pluralità, che è la base della cittadinanza e della stessa democrazia.

Il testo, in conclusione, arricchisce con originalità il dibattito contemporaneo sull'educazione e, raccogliendo la *scommessa* di una pedagogia politica emancipativa e *mittante*, ci affianca in quell'auspicabile passaggio dalla crisi del presente alla speranza del futuro.

Fabrizio Manuel Sirignano





