

confermata l'importanza dell'intreccio – in una costante ermeneutica del simbolico, del sintomo che è anche simbolo – fra le diverse discipline e i possibili saperi, medici, fisiologici, psicologici, pedagogici, per ricostituire il processo di divenire del soggetto in crisi e ridare speranza al suo percorso di autodirezionamento.

Ciò che appare particolarmente degno di nota è che l'assetto teorico-pedagogico identificato nella pedagogia del limite trova effettive possibilità di riscontri 'in azione' nei diversi progetti e casi presentati, in cui i linguaggi diversi, della parola, dei gesti, delle emozioni, della pittura, della musica, pongono il loro focus nel paziente-educando-persona. Ne rappresenta un esempio quanto riportato in appendice, cioè *Un'esperienza di Danzamovimentoterapia con un ragazzo con trauma cranico-cerebrale*, di Ylenia D'Aniello.

Nel testo si segnala inoltre giustamente come in un tale percorso olistico, dialogico e interdisciplinare, la stessa équipe di professionisti della cura necessita di integrare visioni, impliciti pedagogici e finalità educative contestualizzandoli nello spazio in cui opera, in considerazione dell'età della vita del/i soggetto/soggetti nonché in relazione alla biografia di cui ciascun utente è portatore.

Ne deriva la proposta di percorsi progettuali-metodologici che prevedono il rispetto di uno schema diacronico nella successione di tre fasi: di riscaldamento-attivazione; di esplorazione e di integrazione, da leggersi come proposte fluide, utili ad "agevolare l'immersione emotiva di chi vi partecipa" (p. 57). Coerentemente con l'impianto epistemologico di fondo, anche le attività proposte – di cui il testo è particolarmente ricco – "sono open skills, ovvero consegne aperte che possono essere interpretate e realizzate in base alle proprie possibilità e diversità, per cui ogni partecipante può trovare il proprio modo di starci dentro, qualunque sia il limite o le difficoltà presenti" (p. 62).

È importante anche che il setting della messa in atto della Danzamovimentoterapia assuma caratteri ludici per lasciare spazio all'azione libera, immaginifica, liberatoria capace di intendere e, conseguentemente, di mettere in atto spazi creativi di risignificazione di sé, che assumono il deficit, la malattia, la disabilità in un'ottica diversa da quella finora elaborata.

In relazione al setting il contributo di Francesca Brancaleoni – *Il setting individuale* – chiarisce un'altra variabile inerente le coordinate da assumere quando si consideri il setting di gruppo o quello individuale. Nello specifico, vengono approfondite le caratteristiche del setting indivi-

sincretico (ovvero incoerente e discontinuo), sufficientemente organizzate, però, per orientare il comportamento sociale in modo convergente. *Bambini, sogni furori* (Feltrinelli, 2001), il testo di Rossi ripreso dallo studio della Luciano, mostra proprio come nel costruito d'infanzia siano presenti immagini giustapposte che alternano la loro influenza culturale nelle diverse epoche storiche: innocenza, bontà, grazia ma anche capricci, irrazionalità, irrequietezza, immaturità.

La scelta del titolo del volume in questione è di qualche interesse perché paradigmatico della situazione dell'infanzia contemporanea: complessa nella sua fenomenologia di base ma bisognosa anche di sintesi e ricomposizioni per recuperare una prospettiva unificante in vista obiettivi educativi di vasta portata quali la cittadinanza, l'identità ed il bene comune. La titolazione *Immagini d'infanzia* palesa la scelta di giustapporre a una pluralità di immagini un'infanzia al singolare. Poteva essere anche altrimenti, raccordando al plurale anche il termine infanzia: *Immagini d'infanzie*. Nel sottotitolo, infatti, si parla di contesti (educativi), declinati al plurale come, analogamente, è declinata al plurale la collana di Franco-Angeli in cui è inserito il volume: *Infanzie*. Ciò potrebbe indurci a pensare che a una pluralità d'immagini debba e possa corrispondere anche una pluralità d'infanzie: infanzie che abitano a loro volta una pluralità di contesti educativi e che si moltiplicano nel loro manifestarsi fenomenico all'interno di ambienti che ne alterano alcune qualità originarie operando rifrazioni multiple (es. la bambina-che proviene da altrove-con una famiglia di un determinato livello socio-economico-in una specifica scuola a contatto con altri soggetti, adulti e bambini, diversamente da Lei caratterizzati, con la quale trafficano, negoziano, ibridano le loro identità). C'è quindi una questione che giace irrisolta all'interno della cultura contemporanea e che il titolo del volume della Luciano esemplifica plasticamente: esiste o no un'inseità dell'infanzia, una caratterizzazione che resiste alle stereotipizzazioni divaricanti spesso presenti nella nostra tradizione pedagogica? Bambino creativo/vs bambino della ragione; bambino attivo e autonomo/vs bambino fragile e indifeso; bambino tutto fantasia e sentimento/vs bambino della ragione; bambino egocentrico/vs bambino competente? L'infanzia è un mito, un non luogo pedagogico per prefigurare un soggetto talmente plastico da giustificare ogni sorta d'intervento da parte di un adulto demiurgo/formatore? Altro quesito: la storicizzazione dei modelli d'infanzia, la loro apertura a modelli plurali e non codificati a priori fino a che punto è in grado di conservare un elemento uni-

ficante dell'idea di bambino, un paradigma universale che ne fissi taluni a-priori che servono per proteggerne la specificità rispetto all'adulto?

Il taglio critico del volume della Luciano riemerge anche a partire da un riferimento ad un saggio da Lei pubblicato in *Avventure sull'educazione. Studi in onore di Enver Bardulla*, nel quale, riferendosi al *Reggio Approach*, parla di un'immagine d'infanzia, qui esplicitamente reclamata a fondamento di una specifica metodologia, che si fa mantra, diventa *corpo ben assemblato di parole politicamente corrette, pressate a tal punto da risultare indistinte*. Siamo qui alla soglia dello slogan educativo, tema caro a chi si è occupato della critica del linguaggio pedagogico (da Reboul a De Giacinto a Metelli di Lallo), siamo dinnanzi al simulacro vuoto di un fantoccio chiamato infanzia (pensiamo ad espressioni quali: mettere il bambino al centro; nuovo protagonismo dell'infanzia; a misura di bambino). Il bambino competente, che negozia teorie sulla realtà, le costruisce e le decostruisce, interlocutore attivo nei confronti del contesto sociale più ampio (come descritto anche dai più recenti sviluppi della sociologia dell'infanzia) diventa così il *passe-partout* per azioni educative che, presupponendo l'infanzia competente, la rendono tale attraverso un adeguamento spontaneo del reale all'ideale, come se bastasse nominare una realtà per attualizzarla.

L'ultimo grande capitolo esplorato dalla Luciano è quello dei diritti. E qui incappiamo in un'ulteriore difficoltà: siamo sicuri che il diritto alla diversità possa essere postulato e difeso senza che una robusta caratterizzazione d'infanzia, non del tutto contesto-dipendente (ma non per questo eccessivamente ontologicizzata) possa attestarne il fondamento?

Il testo della Luciano in definitiva, costituisce uno dei prodotti di punta della pedagogia dell'infanzia: moderno perché intesse un dialogo fattivo con sociologia, sociologia dell'infanzia, antropologia, psicologia sociale; moderno perché raccorda la storia delle istituzioni educative alla letteratura ed alle nuove vicende internazionali, confluite in quella ECEC che tanto va disambiguata dai tecnicismi e dalle paludate banalizzazioni celate negli acronimi alla moda. E questo, la Luciano, lo fa nel libro con una sapiente, graffiante maestria.

Andrea Bobbio

nucleo tematico, la trattazione si apre con un capitolo dedicato alle famiglie. Una scelta, questa, di non poco conto, che sottolinea e ribadisce quanto evidenziato sia nei documenti programmatici relativi ai contesti educativi 0-6 sia dalla stessa pedagogia dell'infanzia circa il ruolo sostanziale giocato dalla famiglia nell'educazione infantile.

Si parte dalla presentazione dei cambiamenti avvenuti nella percezione del ruolo educativo della famiglia dal dopoguerra ad oggi mettendo in evidenza le dinamiche demografiche e le trasformazioni familiari per poi affrontare, anche in chiave psico-dinamica, il ruolo della famiglia come luogo di formazione della personalità e dell'identità che si gioca sulla relazione genitori-figli in una prospettiva anche transgenerazionale che vede i nonni assumere una nuova centralità. Nel testo si rimanda alla proposta di Meltzer ed Harris secondo cui le principali funzioni di una famiglia che svolge al meglio la sua missione sono quelle di "generare amore, infondere la speranza, contenere la sofferenza", compiti che richiedono da parte dei *caregivers* una sensibilità e una resilienza, ed anche delle competenze, che possono essere – e vanno – consolidate, affinate e coltivate poiché, come si afferma nel testo "la genitorialità contemporanea [...] appare progressivamente allontanata da quei caratteri di spontaneità e di naturalezza che ne contrascegnavano i tratti ancora non molte decadi fa". Ma la famiglia non è un'isola. La "generatività" che viene considerata come cifra sostanziale dell'essere famiglia, nelle sue più svariate fenomenologie, richiede non solo il consolidamento dei legami al suo interno ma anche quell'apertura verso l'esterno, generativa appunto di scambi, supporto, confronto.

Quanto al secondo tema, che ha come focus l'educazione del bambino nei servizi extradomestici deputati, viene presentata quella idea di bambino "competente" che emerge dalla svolta della ricerca psicopedagogica della prima metà del secolo scorso ad opera soprattutto di Piaget e Vygotsky e dalla quale scaturisce l'esigenza di una pedagogia socio-costruttivista, secondo cui l'apprendimento è una questione di costruzione condivisa di significati tra adulto e bambino attraverso l'allestimento di spazi pensati, tempi dilatati, routine e attività a misura di bambino. Idea di bambino e di sua educazione fatta propria dalle Indicazioni nazionali del 2012 per quanto riguarda la parte relativa alla scuola dell'infanzia.

Chiude la trattazione un capitolo ricco di informazioni preziose sulla prospettiva 0-6 che scuole e servizi educativi per l'infanzia sono chiamati a delineare e a costruire seguendo i dettami delle nuove normative. Cornice importante per la delimitazione di percorsi continui e coerenti 0-6 è il

documento della Commissione europea del 2014 *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (trad. it. Lazzari, 2016), che colloca la problematica entro un quadro europeo e la supporta tramite “evidenze”, tratte da un'ampia letteratura di ricerca sui servizi per l'infanzia, relativamente a temi quali l'accessibilità, il personale, il curriculum, la valutazione, la *governance*. A partire dall'idea, ampiamente condivisa, che solo servizi per l'infanzia di qualità possono produrre i risultati attesi, tra i quali va menzionato in particolare quello di ridurre le disuguaglianze sociali, il documento presenta linee guida e strumenti operativi per realizzare contesti educativi di valore. A partire dunque da questo quadro di riferimento il tema della qualità viene declinato in relazione agli strumenti di valutazione che gli operatori del settore possono impiegare per riflettere sui loro convincimenti e le loro pratiche al fine di acquisirne maggiore consapevolezza e la possibilità di introdurre modificazioni migliorative. Emerge allora con chiarezza come la formazione, iniziale e in servizio, degli operatori – educatori, insegnanti, coordinatori pedagogici – sia un tema chiave attualmente dibattuto nel nostro Paese anche alla luce di nuove proposte e soluzioni normative.

All'interesse della trattazione vanno aggiunte considerazioni positive relative alle modalità di presentazione dei contenuti.

In primo luogo la leggibilità, che si manifesta nell'impegno a una trattazione densa ma limpida, alla parafrasi chiara e all'uso di parole chiave a bordo del testo che evidenziano aspetti salienti della trattazione rendendo più semplice, anche a posteriori, il ritrovamento di informazioni e l'individuazione dei nuclei tematici più significativi.

In secondo la presenza di *box* che arricchiscono il testo con espansioni o approfondimenti delle tematiche trattate utilizzando stralci da fonti autorevoli.

Ogni capitolo del volume presenta inoltre, alla fine, una antologia di brani più corposi, scelti con cura, in modo da costituire, da un punto di vista teorico, informativo o applicativo, un invito ad allargare lo sguardo verso temi e autori significativi della letteratura psicopedagogica sugli argomenti trattati.

Per la accuratezza delle informazioni presentate, per l'approccio pedagogico proposto, di ampio respiro e autorevolmente supportato, per la ricchezza e l'articolazione delle tematiche affrontate, il testo si configura come un indispensabile guida nel viaggio verso il sistema integrato 0-6.

Anna Bondioli

Vincenzo Schirripa

L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole e saperi

ELS La Scuola, Brescia, 2017

L'Ottocento è stato indubbiamente il secolo della modernizzazione, quello di cui la nostra società, per come la intendiamo, è direttamente debitrice ed è perciò che esso ci risulta per tanti aspetti familiare. Eppure, nota Vincenzo Schirripa nell'introduzione al suo ultimo libro – la cui lettura consigliamo con convinzione –, esso ci appare per tanti altri versi assai lontano dal nostro senso comune, avulso dall'idea di contemporaneità che ci siamo fatti: dalla storia ottocentesca sarebbe infatti potuta discendere una società ben diversa da quella che oggi conosciamo.

È nelle aporie della storia “ufficiale” del Risorgimento che s'inserisce *L'Ottocento dell'alfabeto italiano. Maestri, scuole, saperi* (ELS La Scuola, Brescia 2017), libro insieme erudito ed essenziale, mai ridondante sebbene prodigo di riferimenti. Di queste aporie, di questi elementi discordanti di modernità e retaggi arcaici, di progresso e resistenza contadina è testimone il tortuoso processo di alfabetizzazione degli italiani che Schirripa ricostruisce e interpreta attingendo a un'amplissima bibliografia anche internazionale non ristretta all'ambito delle discipline storico-educative. Ed è proprio l'ampiezza degli apparati critici il principale punto di forza di questo libro, ciò che lo rende particolarmente utile agli studiosi: si compongono, nelle note a piè di pagina del volume di Schirripa, tanti altri possibili percorsi di ricerca che testimoniano della complessità dei temi e delle loro molteplici interconnessioni e rimandano ad altre ulteriori piste. Sicché questo piccolo volume, che riflette su un tema certo non nuovo né particolarmente originale, costituisce davvero una lettura preziosa e un necessario strumento di lavoro, una bussola per orientare gli studi futuri nelle discipline storico-educative. La scrittura di Schirripa rifugge l'aneddotica e il “colore”, convergendo invece verso un'interpretazione d'ampio respiro di un elemento fondamentale per la nostra storia nazionale quale fu la diffusione delle scuole e il loro apostolato laico. E lo fa però con grande sensibilità per le storie di vita, per l'umanità di cui parla, pur senza nominarla direttamente: si avverte infatti una profonda

affettuosa partecipazione alle vicende delle popolazioni oggetto dell'opera educatrice, specie per le plebi meridionali, e ciò senza mai scadere nel manierismo dei buoni sentimenti, ma mantenendo la prosa entro il registro rigoroso del saggio scientifico.

Quattro sono i capitoli di cui il libro si compone. Il primo presenta la questione di che cosa s'intenda per alfabetizzazione, quali ne siano le motivazioni sociali e le finalità, disegnando però «una dinamica non lineare» (p. 27). Il riconoscimento delle capacità di leggere e scrivere quali «soglia di umanizzazione» (p. 17), necessarie alla vita in società, qualifiche che oggi tendiamo a dare per scontate, è invece, come si sa, conquista relativamente recente, un fatto prettamente novecentesco: il che contribuisce a fare dell'Ottocento, su cui si concentra Schirripa, quella *terra incognita* di cui si diceva, un'epoca di transizione tra l'Italia contadina e arcaica e quella della modernizzazione.

Il secondo capitolo tratta invece, statistiche alla mano, della diffusione, nel tempo e nello spazio, delle capacità di leggere e scrivere in Italia, regione per regione. Il nostro Paese è un caso esemplare di come la diffusione dell'alfabetizzazione sia direttamente dipesa dall'affermarsi della scolarizzazione di massa, a sua volta causata dai bisogni politici e amministrativi del nuovo Stato unitario – il famoso imperativo di d'Azeglio e Cavour di dover “fare gli Italiani” –, ma l'autentico punto di svolta è individuato dall'autore nell'età giolittiana, e quindi già al di là delle soglie dell'Ottocento. Sicché la trama del libro, che Schirripa ha tessuto minuziosamente frugando nelle pieghe profonde delle nostre campagne, si scopre ancora sfilacciata e irrisolta, ancora non definita a ben quarant'anni dal 17 marzo 1861: le Italie dell'alfabeto rimangono «due o più», dal Nord Ovest, «già in transizione verso un modello di società alfabetizzata» al Sud «percepito e rappresentato come indistinto» (p. 49).

I maestri, chi essi erano, le responsabilità sociali di cui furono caricati, le metodologie didattiche che adottarono, come essi conquistarono una coscienza di classe anche al di là delle attese della politica, è l'argomento del terzo capitolo. Proprio nel corso dell'Ottocento andarono infatti imponendosi tecniche più razionali d'insegnamento, che permisero d'istruire simultaneamente decine e anche centinaia di allievi, secondo orari rigidi e programmati per tempo, superando così la frammentazione e l'improvvisazione che avevano caratterizzato le epoche precedenti. Gli effetti ebbero un impatto decisivo non solo su maestri e allievi, ma anche sulle loro famiglie e sulle comunità.

Sono interessanti soprattutto le considerazioni che Schirripa fa riguardo ai maestri, insieme oggetto di una modernizzazione della didattica pensata al di sopra delle loro teste, nei ministeri e nelle accademie, ma poi anche, inevitabilmente, sempre più soggetti e quindi collaboratori consapevoli, che da quelle tecniche furono plasmati e chiamati – anche al di là delle iniziali intenzioni delle classi dirigenti - a una maggiore responsabilizzazione: «Ogni didattica finisce per dover chiarire quanta parte è disposta a riconoscere al ruolo del docente che se ne fa intermediario e garante» (p. 71). Essi, originariamente sembrano essere stati poco considerati, essendo le nuove strategie didattiche predisposte per funzionare indipendentemente dalle peculiari caratteristiche dei loro esecutori; ma infine essi operarono una «mediazione agita». Ma l'analisi di Schirripa è più ampia e comprende anche l'evoluzione degli spazi scolastici e dei materiali didattici e la diversificazione tra l'istruzione maschile e quella femminile e la non necessaria coincidenza tra la capacità di leggere e quella di scrivere; egli illustra poi come furono provati e si diffusero metodi diversi, da quello monitoriale a quello normale, da regione a regione, per l'interessamento dei monarchi più illuminati e di personaggi come Johann Ignaz Felbiger, Francesco Soave, Giovanni Agostino De Cosmi.

L'ultimo capitolo estende la riflessione alla prima metà del Novecento durante il quale in gran parte si compì il progetto di alfabetizzare gli italiani, anche se gli esiti più massicci sono successivi alla seconda guerra mondiale. Ma a questo punto l'analisi trascende la storia delle istituzioni scolastiche per investire quello della storia sociale: per abbattere quel residuo persistente tasso di analfabeti che le scuole non erano state capaci di aggredire, sorgono altri soggetti come l'Animi (Associazione nazionale per gli interessi dell'Italia meridionale), la Società umanitaria, e poi ancora, nel secondo dopoguerra, l'Unla (Unione nazionale per la lotta all'analfabetismo) e iniziative come quella di don Milani. Il tema allora non sarà più tanto quello dell'alfabetizzazione, ma quello dell'emancipazione, della conquista della piena cittadinanza.

Andrea Dessardo

all'interno di un progetto che ha l'obiettivo di promuovere una scuola delle differenze.

In tale prospettiva, una particolare attenzione deve essere riservata alla delineazione del curriculum, che senza scivolare in forme di differenziazione estreme per ogni allievo, deve costituire un insieme di contenuti sufficientemente aperti e flessibili. Cottini richiama espressamente approcci come l'*Universal Design* e il *Design for All*, per abbracciare un'idea di programmazione del curriculum che già a priori deve essere tale da favorire la piena potenzialità di tutti gli allievi, e non un canovaccio previsto solo per gli allievi tipici, per poi estendersi al caso specifico dell'allievo problematico.

Nel capitolo dedicato ai punti di contatto tra programmazione curricolare e programmazione individualizzata, Cottini prende posizione per un approccio il più possibile flessibile, sostenendo l'importanza di una programmazione congiunta tra insegnanti curricolari e di sostegno, di un avvicinamento degli obiettivi, di una partecipazione alla cultura del compito. Tutto ciò richiede un'azione sui contenuti didattici, i quali possono essere parzialmente modificati per essere resi compatibili con le esigenze dell'alunno in condizioni di disabilità. In altri casi appare più saggio un lavoro sull'allievo con deficit fuori dalla classe, o al limite dentro la classe, laddove anche la partecipazione alla cultura del compito risulta importante ai fini dell'apprendimento globale, della socializzazione, del morale e della formazione globale dell'allievo.

A questo capitolo ne segue un altro specifico dedicato al docente inclusivo e alla formazione degli insegnanti di sostegno. Vengono ribaditi il significato e il valore di una formazione alta e specifica che deve riguardare tutti gli insegnanti. Tutto ciò non sminuisce tuttavia il ruolo dell'insegnante specializzato, che viene a porsi in una posizione *pivotal*e, di fulcro di un processo, quello dell'inclusione, che tuttavia non può essere soltanto a lui delegato.

Addentrando nella parte centrale e nella seconda parte del volume, Cottini riserva una insolita attenzione al campo della socialità e dell'affettività ai fini del pieno espletamento di una didattica autenticamente inclusiva. Sulla scorta di altri suoi contributi e di una tendenza oggi in voga nella pedagogia speciale italiana, Cottini in questa sezione metodologico-didattica del volume dedica ampio spazio alla classe come contesto relazionale per tutti gli allievi, all'attivazione della risorsa compagni, all'educazione alla socialità, alle strategie cooperative e soprattutto meta-

cognitive. Ne scaturisce un nucleo di proposte di rilievo, all'avanguardia negli studi del settore, riproposti con opportuni aggiustamenti, mai banali, per un intervento realmente integrato.

Nella parte conclusiva del volume Cottini affronta un tema fondamentale quanto inedito, che risponde alle domande: l'inclusione funziona? Quali ricerche empiriche abbiamo finora su questo argomento, e come operationalizzare tale costrutto.

Consapevole della complessità e dell'articolazione del costrutto di educazione inclusiva, la posizione di Cottini innanzitutto si rivolge alla costruzione, elaborazione e validazione di una scala di valutazione dei processi inclusivi. Il punto di riferimento obbligato è in questa luce l'*Index per l'inclusione*, quale strumento comprovato a livello internazionale per lo sviluppo della progettazione inclusiva nelle scuole. Attraverso un grande sforzo di revisione da parte di Cottini e dei suoi collaboratori, l'*Index* è stato alleggerito nella sua struttura, al fine di pervenire a uno strumento più agile e più funzionale alla ricerca empirica. I dati emersi da parte degli insegnanti, a cui lo strumento è stato somministrato, confermano le difficoltà della nostra scuola nel procedere verso una cultura inclusiva, ma anche indicano piste di approfondimento percorribili per favorire processi di crescita nella prospettiva dell'inclusione.

Nell'ultimo capitolo del volume, l'attenzione si sposta su una rassegna della letteratura esistente sull'efficacia degli interventi di integrazione e di inclusione nelle scuole. La complessità del costrutto di efficacia richiede una valutazione separata per i vari elementi che lo compongono. Da questo punto di vista, l'analisi delle ricerche esaminate dimostra nel complesso una buona efficacia per tutti gli elementi presi in considerazione, dalle storiche ricerche sull'integrazione scolastica in Italia, a quelle specialistiche e settoriali sul *Peer Tutoring* e sull'apprendimento cooperativo, con una predilezione per gli interventi specifici di tipo cognitivo-comportamentale. È presto, ma siamo su una buona strada, per rispondere positivamente alle domande cruciali: l'inclusione migliora le capacità di apprendimento per gli allievi nelle scuole? Nelle classi maggiormente inclusive si apprende per davvero meglio?

Tommaso Fratini

strategica affinché possa farsi percorso di emancipazione rispetto alla pluralità degli svantaggi, delle subalternità, del perdurare di forme di vita alienanti e, talvolta, non degne di un essere umano. Ciò viene denunciato con forza nel volume, tramite la riflessione sulle forme di caporalato, ad esempio, rivolte allo sfruttamento in agricoltura di una manodopera extracomunitaria mantenuta in uno stato di asservimento insopportabile, che la rende “invisibile” con buona pace della coscienza di molti.

Si accennava all’ampiezza e alla articolazione del lavoro, che vorremmo sottolineare come ulteriore merito di un atto di fede. In un’epoca dove tutto viene ridotto a didascalia o a manualetto pratico per dare risposte immediate, questo libro riconosce la necessità del ricercare, dell’approfondire, del riconoscere problematiche oscure che rischierebbero di rimanere inesplorate o, comunque, estranee all’indagine formativa. Forse non è inutile sottolineare che, nella tecnocrazia dominante, vi è la pretesa di dare risposte efficaci tramite la parcellizzazione specialistica delle conoscenze e degli interventi; qui, al contrario, si ritiene che lo specialismo sia inefficace quando si colloca in una prospettiva gerarchica dei saperi e non accetta di confrontarsi, entrare in relazione con altri approcci per migliorare la qualità stessa dei propri interventi.

Per questo è fondamentale muoversi nel mondo della formazione con quell’ampiezza di contributi e di professionalità che caratterizzano l’opera di cui ci stiamo occupando. Non a caso, *Progettualità, responsabilità e cura educativa* recita il titolo della prima parte, dove la nozione di ripensamento riguarda sia il soggetto-persona, sia il contesto dove esso si colloca, in una prospettiva di intervento etico-ecologica. Più di un saggio affronta con schiettezza la difficoltà operativa, non esclude affatto il peso del conflitto e, tuttavia, ritiene che pure in un clima conflittuale si possa operare per includere. Anche quando si entra nel merito delle *Professioni educative per il sociale*, non ci si rifugia in un tecnicismo di maniera, ma si verifica l’opportunità per abbracciare questioni di più ampio profilo, come la funzione dell’intellettuale che non è certo risolvibile in una comune prassi deontologica, incapace di rendere conto del senso etico che dovrebbe assumere ogni lavoro inerente gli esseri umani.

La terza parte, *Setting educativi*, non avrebbe senso renderla oggetto di recensione; essa merita, infatti, una lettura integrale attenta da parte di coloro che operano nel settore, o pensano di farlo, per rendersi conto della vastità e problematicità dei temi in oggetto: dalle questioni inerenti la famiglia, il sostegno alla genitorialità, l’affido e l’adozione, la comunità

M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di)
Educare alle diversità. Una prospettiva storica

ETS, Pisa, 2019, pp. 273

L'indubbio merito di questa collettanea a cura di M. Gecchele e P. Dal Toso è quello di mostrare tutta la ricchezza e la forza che lo sguardo al passato può dare per aprire nuove prospettive per leggere l'oggi e pensare al futuro. Attraverso una pluralità di interventi l'intento del volume è quello di impostare una riflessione sulla diversità partendo da un approccio storico. Sembra infatti di primaria importanza evidenziare quanto sia importante, per chi si occupa di educazione e ha presente tutta la complessità dell'educare e del contesto odierno, riuscire a leggere le evoluzioni, i corsi e i ricorsi che la storia ci mostra e quanto lo sguardo al passato possa facilitare una lettura più consapevole delle dinamiche che attraversano l'oggi.

Il volume è diviso in due momenti. Nella prima parte, *L'identità del diverso nella storia*, M. Gecchele orienta e guida il lettore, coniugando gradevolezza nella lettura a indubbia precisione e puntualità storica, ad affrontare l'immagine del diverso. «I percepiti, per un qualsiasi motivo, come diversi sono sempre stati degli emarginati, degli esclusi dalla società, in conseguenza anche di un'immagine metaforica che suppone la società come un corpo coerente e consistente, un universo sociale in cui i ruoli sono distribuiti secondo modalità precise e per il fatto che l'ideologia dominante rende partecipi i membri della società in un comune ordine di valori. Chi non si adegua a tale modello, chi non produce, chi non sopporta la società così come essa si è venuta nei secoli strutturando e codificando è considerato inferiore, pericoloso, portatore di discredito morale e sociale, comunicatore di disordine e dell'eresia: un diverso, appunto» (p. 21).

Attraverso questa chiave di lettura l'autore mostra come soprattutto tra il Settecento e l'Ottocento e con l'Illuminismo, si incominciarono ad elaborare delle risposte diverse rispetto all'emarginazione o alla ghettizzazione, di fronte alla presenza di chi per varie ragioni indossava, suo malgrado, lo stigma della diversità. Dalla prima curiosità intellettuale su queste persone all'occuparsene e prendersene cura, il passo non è stato né semplice né così immediato e Gecchele non manca di mostrare, attraverso un itinerario cosperso di filosofi, pedagogisti, medici e pensatori,

quanto questo percorso abbia chiamato in causa il mondo dell'educazione che proprio grazie agli studi e all'osservazione sulla diversità, si è strutturata come disciplina scientifica.

Dai bambini ai vecchi, tra risposte caritative o assistenziali, fino ad arrivare ai modelli educativi femminili fra emancipazione e sottomissione, l'autore guida il lettore ad interrogarsi e ad orientarsi, attraverso la storia, sulle posizioni che si possono prendere di fronte all'altro che interroga nella sua diversità, nel suo essere altro.

Nella seconda parte di questa collettanea si affrontano invece i luoghi in cui si approccia l'esperienza educativa dei diversi affrontando e analizzando realtà educative che iniziano la loro opera in tempi remoti. Dall'*Educazione dei ciechi* di T. Zappaterra e l'*Educazione dei sordomuti* di M. C. Morandini, l'analisi punta a evidenziare come si sia gradualmente passati dall'immaginario sulla cecità alla rappresentazione scientifica grazie anche a figure quali Braille e Romagnoli per quanto riguarda i ciechi e il lungo e tortuoso percorso dall'esclusione all'inclusione dei sordomuti. I contributi proseguono poi con un interessante spunto sulla realtà del collegio, sempre a cura di M. Gecchele che, attraverso un accurato percorso storico, tratteggia l'evoluzione della realtà del collegio anche attraverso esperienze e testimonianze.

Il volume conduce poi, attraverso il solido studio di A. Debè, ad analizzare *L'accoglienza dei minori fuori famiglia: alle origini della comunità educativa* partendo dal contesto assistenziale del secondo dopoguerra fino ad arrivare alle comunità per minori oggi. Di assoluto interesse e rilievo per l'attualità dei fatti è lo studio di R. Cima, *Migrazioni: la domanda educativa dell'incontro*. Perché «le migrazioni sono movimenti che mettono alla prova le democrazie, i diritti umani, evidenziano le ipocrisie dei discorsi e ci spingono a cercare una maggiore giustizia» (p. 203) e interrogano anche tutte le certezze dei saperi dogmatici e strutturati per aprire lo spazio ad una vera e propria pedagogia dell'incontro e ad un pensiero pedagogico decoloniale che «aprono un dialogo con ermeneutiche 'disobbedienti' che 'disturbano le gerarchie della conoscenza' e interrogano radicalmente i saperi disciplinari» (pp. 213-214).

La collettanea prosegue con l'interessante sguardo di L. Pasqualotto sui *Servizi socio-sanitari per le persone adulte con disabilità intellettive*, che parte dalla prima comparsa della categoria nosografica della disabilità intellettiva negli studi di Pinel, proseguendo con le intuizioni di Itard fino ad arrivare ad indagare il quadro normativo di integrazione socio-sanitaria attuale e la maturazione di una prospettiva bio-psico-sociale.

8.

Mario Gecchele

Mario Mazza (1882-1959). Un esploratore dell'educazione

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia, 2018, pp. 490

Il volume di M. Gecchele su Mario Mazza ripercorre in maniera puntuale e profonda le varie tappe della sua esistenza: dall'infanzia a Genova alle prime esperienze di insegnamento; dall'organizzazione di *Gioiose* all'incontro con lo scautismo, da maestro maturo nel periodo del fascismo a scrittore per i ragazzi negli anni Quaranta. Ne emerge la figura di un uomo sempre entusiasta della vita che si è lasciato guidare dalla passione per l'educazione e da una vibrante spiritualità.

L'infanzia di Mario Mazza non fu sicuramente tra le più semplici: i problemi economici, le difficoltà di relazione con i familiari e la volubilità del carattere paterno non resero facile la sua giovinezza, e probabilmente una spiccata propensione verso l'esplorazione, la scoperta e la fantasia costituirono una sorta di rifugio per lui: «Il mio territorio di caccia: Genova. La mia caverna, una vecchia casa sugli archi di pietra. Le finestre, coi ramponi di ferro gigliati per i remi delle galee, aperte a picco sulla strada degli orefici» (p. 41). Questa sua curiosità e questa sua volontà di esplorazione, di contatto con la natura, di scoperta degli altri, furono tratti che non lo abbandonarono mai, rimanendo costanti in tutta la sua vita.

Anche nelle prime esperienze d'insegnamento porterà con sé questi aspetti che diventeranno caratteristiche e punti di forza del suo approccio educativo. La sua aula scolastica ne è un esempio paradigmatico, costituisce infatti un vero e proprio esempio di scuola-laboratorio dove il maestro può compiere la sua missione. Nel testo si racconta come alla fine di ogni giornata la sua aula fosse piena di carte ritagliate, rami, fogli, sassi, terra; e la loggia della scuola piena di cassette di terra che i ragazzi chiamavano il giardino misterioso. Dagli scritti, che l'autore fa abilmente rivivere, si evince come per il maestro ligure l'insegnamento sia molto più di un semplice lavoro. Arriva a fondersi con la vita e, attraverso questa, recupera un senso e un valore più elevato, spirituale, tanto che affermerà di non aver mai imparato soltanto per sé, ma anche per i suoi fratelli. Questo semplicissimo concetto e quello dell'apprendimento naturale hanno in sé la forza di una rivoluzione.

Il suo entusiasmo e il suo desiderio di mettersi al servizio dei più giovani, per suscitare un vero e proprio cambiamento sociale, lo portarono a fondare le *Gioiose* e ad essere uno dei primi a vestire la divisa scout in Italia e a diffondere e sviluppare questo movimento in tutto il paese. «La Gioiosa era una specie di doposcuola per allievi di scuole secondarie assistiti da studenti universitari che svolgevano un programma di giuochi, escursioni, visite a musei e monumenti, raggruppando i ragazzi in Squadriglie di cinque, con criteri già molto affini elaborati poi dallo scautismo di Baden Powell» (p. 105). L'approccio era sempre il medesimo: attraverso il gioco, l'esplorazione e l'attività fisica si può istruire, educare e tenere i più giovani lontano dalle strade.

Con lo stesso stato d'animo e le medesime modalità didattiche si dedicherà all'insegnamento, sfruttando in modo particolare l'autoapprendimento: «Far trovare da loro stessi tutto questo, e scuoterli questi piccini che naturalmente si adagiano di già nella loro miseria, scuoterli aprendo loro gli occhi con tutti gli stimoli, con tutte le violenze dell'amore verso il maestro e la vita del maestro» (p. 71). Per questo il gioco diventa lo strumento privilegiato attraverso il quale, nel rapporto e nell'esplorazione con la natura e con gli altri, si può compiere il miracolo dell'educazione: «Il giuoco, liberato dal pregiudizio che sia puro divertimento, è il lavoro tipico di conquista. Per il bambino tutto è giuoco, ma è il più serio di tutti» (p. 116). Il gioco quindi, come mezzo di insegnamento-apprendimento, consente di svegliare e liberare lo spirito: «Nel giuoco c'è quindi la creazione di un fatto nuovo, la cui caratteristica segreta interiore misteriosa sta nello sforzo-lotta: per liberarsi dalle due schiavitù materiali dello spazio e del tempo; per esaltare l'individuo in conquiste sempre nuove; per fondere l'individuo nel tutto sociale umano della coordinazione collaborazione coorganizzazione. Tutti questi tre valori del giuoco hanno come forma la combattività buona» (p. 117).

Per questo il maestro genovese porrà una particolare attenzione a quella che lui chiama l'educazione alla volontà, che non è altro se non la risposta a quella tendenza alla perfezione e quella vocazione alla felicità che sono il pregio sostanziale dell'animo cristiano. Tali aspetti si possono conquistare e raggiungere attraverso la gioia, caratteristica propria dell'uomo che lo contraddistingue rispetto agli animali.

È difficile individuare in Mazza dove si fermi l'uomo e incominci il maestro, o dove inizi l'educatore scout e cessi l'istinto del docente o dello scrittore. D'altronde la sua vita ha racchiuso in sé tutti i *tópoi* dell'educa-

Edoardo Puglielli**Una scuola per la democrazia.****La riflessione pedagogica di Dina Bertoni Jovine**

ETS, Pisa, 2018, pp. 12

La “vera rivoluzione copernicana dell’educazione [...] non consiste [...] nel trasferire il centro dell’educazione dall’educatore al discente bensì dal presente al futuro.”

Queste parole di Dina Bertoni Jovine (1898-1970) sintetizzano bene il senso profondo dell’idea marxista di educazione, che è liberazione e superamento del carattere alienante della società capitalistica in vista della costruzione di una società socialista non più fondata sull’appropriazione privata dei beni umani, culturali e naturali da parte di una minoranza nei confronti della maggioranza degli esseri umani.

Tale concezione “figurale” dell’educazione richiama quella di un grande poeta italiano del secondo Novecento, Andrea Zanzotto, che insegnò per tutta la vita in una “scuoletta” di provincia e che scrisse poesie bellissime sui “misteri della pedagogia”.

“Nella pedagogia – scrive Zanzotto - [...] vengono a terminare a congestionarsi a implodere tutte le contraddizioni, le antinomie, che da sempre e particolarmente ora premono all’interno della realtà e della cultura. [...] Nell’attività pedagogica tutto ciò che agita la storia e la società si proietta come in una stretta finale: si è là che si parla a chi sta nel futuro, ci si intrattiene o si pretende di intrattenersi con coloro che, ignoti a se stessi ed agli altri, più che *tabula rasa* sono *tabula “aliena”*, sono *tabula* fatta di un materiale assolutamente imprevedibile, sono impastati di ignoto di futuro e di ‘nulla’” (A. Zanzotto, *Le poesie e prose scelte*, Mondadori, Milano 1999, pp. 1223-1224).

Su questa dialettica tra presente e futuro (e, naturalmente, passato) si fonda tanta parte del pensiero e dell’opera di Dina Bertoni Jovine, che Edoardo Puglielli, assegnista di ricerca presso il dipartimento di scienze della formazione dell’università di Roma Tre e collaboratore del Cesme (Centro studi sul marxismo e l’educazione), ricostruisce in questo volume con chiarezza espositiva, competenza e ricchezza di riferimenti biblio-

