

John Dewey (a cura di Chiara Bove)

Come pensiamo

Raffaello Cortina, Milano 2020 (1933), pp. 277

Chiara Bove ripropone al pubblico italiano l'opera di John Dewey *How We Think*, apparsa per la prima volta negli Stati Uniti nel 1910 e poi rivista ed ampliata nella versione del 1933 dal titolo *John Dewey the Later Works*, nota al pubblico italiano attraverso la traduzione di Antonio Guccone Monroy del 1961, editata per i tipi dell'Editrice La Nuova Italia.

Il rilievo culturale dell'operazione è indiscutibile, tanto per il valore intrinseco dell'Autore nell'ambito dell'attuale panorama filosofico e pedagogico, quanto per l'attualità del tema trattato, l'educazione al pensiero ed al pensare riflessivo, una vera ontologia per le teorie della formazione, contemporanee e non (a tal proposito lo stesso Dewey richiama esplicitamente autori quali Bacone, Locke, Mill).

Come ricorda la Bove nella sua esaustiva introduzione *Come pensiamo* è un'opera assai complessa in cui le tesi logiche e pedagogiche del giovane Dewey si intrecciano tra loro dando vita a un testo ricco e, in alcuni passaggi, di non facile lettura in cui l'Autore anticipa molti dei temi che svilupperà nei suoi scritti successivi, (si pensi alla teoria della conoscenza in *Democracy and Education*, pubblicato alcuni anni dopo la prima edizione di *How We Think* del 1910, o alla modellistica logica enucleata in *Logica e teoria dell'indagine*, fino alla teorizzazione del nesso tra esperienza ed educazione, sviluppato compiutamente in *Experience and Education*). Il testo ha dunque un doppio valore: è fondativo per quanto concerne la comprensione dell'intera opera deweyana, nella sue componenti logico-filosofiche e pedagogico-didattiche, ed è centrale per tragaardare l'intero sviluppo epistemologico delle scienze dell'educazione, a partire dalle sue fonti e dai suoi dispositivi di indagine. La comprensione delle modalità di pensiero, del suo svolgimento e del suo sedimentarsi in corrette forme logiche, infatti, gioca un ruolo decisivo tanto sul piano filosofico ed epistemologico che su quello didattico: "il pensiero rende possibile l'azione accompagnata da uno scopo consapevole" (p. 17) e ciò significa che la li-

bertà di agire conformemente con le proprie intenzioni è una conquista educativa, che si guadagna attraverso l'attitudine al distanziamento critico dalle proprie idee preconcepite ed all'apertura a quanto c'è di nuovo e creativo nel proprio campo di esperienza: la pigrizia, invece, come ricorda lo stesso Dewey "è un grande fattore nel chiudere la mente alle nuove idee!" (p. 29). Si presenta qui la parte più pragmaticamente ottimistica del pensiero deweyano: è l'eccesso di accomodamento (utilizzando la terminologia piagetiana) che determina la formazione di soggetti pigri e conformisti, incapaci di rinnovare i propri *habitus* e quindi di imprimere una svolta nella costruzione collettiva della conoscenza. I soggetti che poi utilizzano processi mentali errati sono quelli più manipolabili, suggestionabili, quindi meno inclini alla verifica delle asserzioni altrui (o delle proprie credenze) alla luce dei fatti o di procedimenti speculativi razionali e consapevoli. In tale senso, riscontra lo stesso Dewey, "non è raro vedere persone che continuano ad accettare credenze di cui si rifiutano di riconoscere le conseguenze logiche. Essi professano certe credenze ma non sono disposti ad accettare le conseguenze che ne scaturiscono. Il risultato è una confusione mentale. Questa "scissione" influisce inevitabilmente sulla mente oscurandone le capacità di intuizione ed indebolendone la saldezza" (p. 31). Pensiamo quanto siano attuali queste considerazioni alla luce di nuovi paradigmi della contemporaneità: tanto dell'educazione ambientale quanto nel campo dell'educazione alla salute. Spesso i concetti incamerati come mere teorie, slegati dalla motivazione, dalla concretezza e dall'esperienza non sono in grado di incidere in modo significativo sull'acquisizione di competenze effettivamente agite in situazione dimostrandosi così incapaci di innescare reali processi di natura trasformativa dal valore permanente. Qui Dewey coglie i nessi inestricabili che poi connettono l'educare al pensare con l'esperienza: l'intelligenza è il principale metodo strumentale che consente all'uomo di risolvere i problemi della vita, ivi compresi quelli scientifici. Come rileva poi Scurati «la connessione inestricabile di tutti gli aspetti dell'esperienza come continuum qualitativo di significati comporta che le dimensioni individuali e quelle ambientali non possano venire distinte e separate tra loro: l'educazione non è soltanto indottrinamento dell'intelligenza ma vera e propria trasformazione, in cui il perfezionamento della qualità umana procede di pari passo nell'una e nell'altra direzione».

La ri-edizione del volume, accompagnata dalla *Premessa all'edizione italiana* costituisce indubbiamente l'occasione non solo per un rifiorire

degli studi deweyani (si pensi, in questo , agli importanti contributi già forniti da Visalberghi, Baldacci, Spadafora, Striano, e l'elenco non è certamente esaustivo) ma per un radicamento delle idee dell'Autore statunitense presso studenti ed educatori, tutti impegnati, al pari degli accademici, a riannodare costantemente i fili che connettono le teorie con le prassi.

Andrea Bobbio

le» [p. 5] e di rinnovare la scuola, affinché possa «riprendere il suo posto di agenzia educativa valoriale e formatrice di pensiero critico e di competenze cooperative» [p. 5].

Nel secondo capitolo si richiama il dibattito sulla didattica a distanza, evidenziandone il carattere strumentale e invitando a superare gli opposti estremismi: «né digital-fobia né digital-mania» [p. 8]. È invece urgente porre lo sguardo sui problemi più evidenti del sistema scolastico, accentuatasi nel corso del 2020: basti pensare che un quinto degli studenti italiani è stato penalizzato dal *digital device* ed è stato di fatto escluso dal diritto all'istruzione sancito dalla nostra Costituzione.

Nelle pagine successive, si sviluppa la riflessione in una prospettiva più ampia e profonda, che va oltre il diritto all'istruzione e arriva a inglobare una rosa di «diritti pedagogici», che molti – anche nella scuola – continuano a negare o ignorare. L'a. chiama perciò in causa due questioni fondamentali e preliminari a qualsiasi tentativo di riforma, cioè la preparazione degli insegnanti e la qualità della didattica: «l'allievo che impara in una maniera mnemonica, astratta, passiva viene depauperato di un vissuto educativo importante che è un suo diritto: un diritto *pedagogico!*» [p. 9]. Per rendere reale tale diritto, gli insegnanti dovrebbero poter osservare direttamente l'allievo; renderlo attivo nei processi di apprendimento; motivarlo, scoprendo e valorizzando le sue potenzialità, ma anche sostenendolo nelle sue difficoltà; portarlo all'acquisizione di capacità cooperative e competenze sociali; personalizzare l'offerta formativa; suscitare e affinare il senso critico attraverso il dialogo. Tuttavia, risulta «difficile, anzi impossibile, immaginare una didattica attiva in aule densamente o anche mediamente affollate. Questa è la frontiera qualitativa della scuola di domani: *pochi alunni per classe*» [p. 10].

Il terzo capitolo presenta quindi le linee principali della «*riforma semplice e radicale*», annunciata nel sottotitolo e fondata sulla progressiva riduzione degli studenti per classe fino a un numero massimo che non superi le 6/8 unità (dall'infanzia alla secondaria): diventa pertanto necessario cambiare radicalmente il contesto materiale della scuola, creando le premesse strutturali per una didattica innovativa e creativa, possibile solo in un ambiente a misura di bambino e di ragazzo – così come l'aveva pensato e realizzato Maria Montessori –, funzionale a una nuova forma di «educazione liberatrice».

Nel quarto capitolo, l'a. delinea un percorso che porti ad appianare il divario educativo tra scuola e famiglia, proponendo il superamento della

pedagogia permissiva e lassista (prevalente nel conteso familiare odierno), così come la definitiva archiviazione di quella autoritaria e adultista (ancora prioritaria anche nella scuola d'oggi) per approdare a un terzo paradigma pedagogico, che potrebbe favorire l'incontro tra scuola e famiglia e far superare le reciproche diffidenze: è quello che si richiama alla grande tradizione pedagogica italiana di Rosmini, di don Bosco, di Montessori, di don Milani e che sa coniugare persone e comunità, individuo e società: è il paradigma della «*autorità liberatrice*» [p. 22], emancipatrice, che «*educa all'autonomia e alla libertà, accompagnando l'allievo e personalizzando l'insegnamento*» [p. 22]. Ma questa «*personalizzazione dell'insegnamento* – si chiede De Giorgi – è veramente possibile o è un'illusione o, peggio, un vuoto e ipocrita slogan, di fatto irrealizzabile?» [p. 22]: forse, proprio la riduzione del numero di alunni per classe, la potrebbe favorire.

L'ultimo capitolo, infine, colloca la proposta di riforma all'interno del progresso storico dei diritti di uguaglianza, che sono andati crescendo nel tempo (almeno per una parte di umanità): il XVIII secolo ha portato i diritti civili, il XIX i diritti politici, nel XX si sono progressivamente affermati i diritti sociali. Il diritto all'istruzione è perciò posto in relazione al pieno sviluppo della personalità, inteso come opportunità di partenza, premessa all'ascesa sociale dei ceti subalterni e alla diffusione dell'uguaglianza sociale, che si potrebbe realizzare pienamente solo «*ponendo un più alto ideale di uguaglianza: l'uguaglianza in dignità della persona umana, che caratterizza un umanesimo della fraternità e sororità universali, dei diritti fraterni (che includono la pari dignità di genere e un'ecologia integrale umanistica)*. A livello educativo e scolastico, questa uguaglianza – conclude l'a. – porta ad affermare i *diritti pedagogici* e la personalizzazione educativa. La frontiera del progresso, dunque, non sarà più nel graduale innalzamento dell'obbligo scolastico, ma – confermando ovviamente tale innalzamento e perciò la necessità della scuola pubblica – nella *progressiva diminuzione degli alunni per classe*. Ecco la riforma della scuola (o, se si preferisce, la processualità riformatrice) del XXI secolo, per una più vera e più piena uguaglianza» [p. 28].

Daria Gabusi

Davide Zoletto

**A partire dai punti di forza.
Popular culture, eterogeneità, educazione**

Franco Angeli, Milano 2019, pp. 130

Il volume testimonia l'attenzione scientifica e critico-pedagogica, nonché metodologica e progettuale, che Davide Zoletto, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Udine, ripone sulle tematiche della pedagogia interculturale e sulla ricerca pedagogica in contesti eterogenei. Con questo contributo, l'Autore vuole fornire nuove chiavi di lettura e strumenti utili per superare quelle rappresentazioni stereotipate che talvolta connotano univocamente la diversità mettendone in rilievo soprattutto gli aspetti critici. D'altronde è noto come talvolta tali rappresentazioni possano essere frutto di contesti educativi sempre più caratterizzati da eterogeneità e complessità socioculturale e di difficili esperienze lavorative dei docenti. Proprio per far fronte in modo costruttivo a queste criticità, Zoletto individua nella pedagogia e nella ricerca pedagogica le opportunità non solo per creare contesti dove sia possibile riflettere e confrontarsi sui trascorsi negativi, ma anche per costruire percorsi e azioni educative sempre più inclusivi. La proposta che l'Autore avanza è interessante: provare a cogliere quei "punti di forza" che ogni persona in formazione e ogni contesto educativo possiede. Abbandonare dunque una concezione "coloniale" dell'Altro per promuovere invece un approccio equo ed inclusivo.

Per compiere questo salto di paradigma, Zoletto si focalizza in particolare sulla dimensione della *popular culture* ritenuta una "occasione pedagogica" (p. 45) centrale nei processi di apprendimento e di socializzazione, soprattutto all'interno di quei contesti educativi eterogenei. L'Autore sostiene che porre l'attenzione solamente sugli stili e sulle differenze culturali, privilegiando quindi un approccio culturalista, sia assai limitante e riduttivo, dato che non permette di concentrarsi su quegli aspetti, per così dire, transnazionali che connettono coloro che presentano un *background* migratorio con i coetanei che ne sono privi. Per esempio, un

laboratorio di *rap-freestyle* è risultato significativo in tal senso, perché sono state valorizzate “le risorse contenute nel gruppo-classe, utilizzando pratiche culturali vicine ai vissuti quotidiani degli allievi per costruire uno spazio di espressione condiviso da tutti i componenti della classe” (p. 57).

Sono queste, dunque, le cornici entro cui si articolano le due sezioni del volume. In particolare, la prima parte è costituita dai primi tre capitoli di carattere teorico e critico-pedagogico volti, da un lato, a contestualizzare le ricerche e gli interventi e, dall'altro, a fornire una analisi critica di termini che si legano alla pedagogia interculturale quali “creolizzazione”, “intersezionalità” e appunto, “*popular culture*”. Tali concetti vengono indagati attraverso un percorso sistematico, critico e rigoroso che tiene in considerazione i più recenti filoni della ricerca pedagogica contemporanea internazionale e nazionale. L'Autore si sofferma proprio su alcune ricerche pedagogiche italiane, per fornire esempi di pratiche connesse agli aspetti della *popular culture* adottate in contesti educativi ad alta complessità socioculturale e per mostrarne le potenzialità; tra queste l'indagine in cui si dimostra il ruolo educativo assunto dalle pratiche digitalmente-mediate in contesti cittadini multiculturali frequentati dai giovani.

Dopo aver problematizzato, sviluppato e dimostrato ampiamente le motivazioni per cui la *popular culture* e le culture dei pari possano oggi essere centrali nei processi di apprendimento e di socializzazione, nella seconda parte del libro Zoletto presenta esperienze di ricerca da lui stesso compiute rispettivamente in alcune scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria e in quattro Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti del Friuli Venezia Giulia. Nel quarto capitolo, a proposito delle esperienze condotte nei contesti scolastici, l'Autore rimarca l'importanza di muovere da un'analisi “dei punti di forza e di debolezza di un dato contesto per provare poi a costruire [...] possibili progetti di ricerca-azione che cerchino di affrontare eventuali criticità esplicitando, mobilitando e valorizzando le conoscenze e competenze già implicitamente presenti fra gli insegnanti” (p. 76).

Il quinto capitolo, infine, riporta gli aspetti più significativi della ricerca sviluppata nei CPIA. L'Autore pone in evidenza come anche in questo caso le pratiche educative e didattiche attuate dagli insegnanti, nonché le loro conoscenze e competenze, possano essere ulteriori punti di forza che la ricerca pedagogica, svolta in contesti educativi eterogenei, è

chiamata a tenere in considerazione e ad esplicitare. Entrambi questi ultimi capitoli si concludono con degli allegati, il questionario e le griglie di osservazione utilizzati durante la conduzione delle ricerche.

In definitiva l'intento di Zoletto è quello di focalizzare l'attenzione del personale educativo, che lavora in contesti di eterogeneità e complessità socioculturale, anche sui punti di forza e sulle competenze degli apprendenti. Certamente ciò che viene richiesto comporta un cambiamento di sguardo non indifferente perché si invita a mettere in discussione quegli atteggiamenti che spingono a concentrarsi sempre e solo sugli alunni e sulle alunne stranieri senza riflettere su sé stessi e sul proprio modo di insegnare. Se è vero che uno dei maggiori rischi che si possono verificare all'interno di realtà scolastiche socio-culturalmente complesse è quello di andare alla ricerca inesorabile di un'unica strategia uguale per tutte e per tutti con la convinzione che possa risolvere qualsiasi problematica, allora diventa fondamentale creare dei percorsi in cui i docenti possano ampliare il proprio bagaglio professionale di competenze da poter contestualizzare, adattare ed impiegare all'interno di situazioni sempre varie e diverse. Una volta maturata, tale consapevolezza metterebbe insegnanti ed educatori in grado di progettare dei luoghi educativi inclusivi, scevri da qualsiasi rappresentazione culturale schematica e riduttiva.

Sara Guirado

Valeria Rossini

**Maria Montessori. Una vita per l'infanzia.
Una lezione da realizzare**

San Paolo, Cinisello Balsamo 2020, pp. 252

Nell'anno che celebra il 150° anniversario della nascita della dottoressa di Chiaravalle, il volume di Valeria Rossini "*Maria Montessori. Una vita per l'infanzia. Una lezione da realizzare*" (2020) richiama gli eventi biografici più rilevanti e approfondisce le argomentazioni pedagogiche di Maria Montessori attraverso un linguaggio scientifico che riesce a essere al contempo divulgativo, con la «finalità essenziale di raggiungere molte persone, anche non addetti ai lavori, per farle *innamorare* di quello sguardo scientifico sulla vita dell'infanzia che la dottoressa ha sempre difeso e preteso» (p. 227). Non manca una coraggiosa componente critica che, come afferma Andrea Bobbio nella Prefazione, non fa del testo «una trattazione apologetica, didascalica o meramente celebrativa, protesa a perpetuare il "mito" della Montessori» (p. 8), ma mette in luce, al contrario, «gli elementi di criticità, le aporie e le incongruenze che ha suscitato e che continua a suscitare» (p. 8) il personaggio e il suo metodo.

La prima parte del lavoro consegna al lettore una descrizione accurata sotto il profilo biografico e professionale di Maria Montessori, ripercorrendo le più importanti tappe del percorso di studio e di vita della dottoressa: non un semplice racconto della vita della pedagogista, quanto piuttosto un'analisi in grado di collocare Montessori all'interno di un quadro complesso e articolato quale quello di inizio Novecento, definito il *secolo del bambino*. Concentrando l'attenzione sulla dialettica tra il pensiero positivista e la pedagogia cristiana si struttura un confronto tra laicità e spiritualità che rileva l'incapacità del sapere pedagogico del tempo di comprendere «le potenzialità e il contributo rivoluzionario del suo metodo educativo» (p. 35). L'interesse per la Montessori è speculare a quello per il *Bambino Nuovo, ri-pensato* secondo un approccio scientifico, che «porta avanti la missione di crescere e di diventare un uomo» (p. 57) e, di conseguenza, ad un'idea di educazione definita come *aiuto alla vita*.

“*La rinascita dell’infanzia attraverso l’educazione*”, corpo centrale del volume, pone l’accento proprio sul fanciullo immaginato da Maria Montessori e analizza il punto di vista rivoluzionario che la pedagogista rivolge all’infanzia come tappa evolutiva fondamentale, giungendo alla concezione del bambino come *padre dell’uomo* e attribuendo un enorme potenziale d’azione «all’energia creatrice con cui il bambino compie il proprio disegno individuale e costruisce l’uomo futuro» (p. 71). A partire dalle considerazioni sul fanciullo montessoriano, l’autrice fornisce una disamina dell’ambiente educativo concepito come una scuola *capovolta* in cui *giocare ad essere vivi e imparare ad imparare*. Il richiamo alla figura dell’insegnante che si struttura e prende forma a partire da questa concezione *puerocentrica* interroga il mondo della scuola a ripensare alla formazione di una professionalità che custodisce il valore dell’“attenzione” nei confronti del bambino, intesa come «sguardo premuroso, cura caritativa» (p. 116). L’autrice non si tira indietro rispetto al delicato compito di filtrare le questioni critiche che ruotano attorno alla figura di Maria Montessori e alla sua idea di educazione, concentrandosi anche sulla disamina dei rapporti che la stessa pedagogista intrattenne con gli esponenti del fascismo e che impropriamente permettono un accostamento tra il progetto Montessori e le idee del Regime.

La parte finale del testo entra nel vivo delle dinamiche educative che si realizzano all’interno di una classe scolastica, del passato così come del presente, concentrandosi su una lettura in chiave montessoriana degli elementi che strutturano il sistema educativo attuale. Il concetto di *scuola per tutti* alla luce del pensiero di Maria Montessori, alla quale «si deve un contributo speciale alla costruzione di una scuola inclusiva, poiché le sue battaglie resero l’educazione un diritto di tutti» (p. 137) si configura come tema di forte attualità; il richiamo a quelli che oggi si delineano come *bisogni educativi speciali* e alla visione del funzionamento dell’alunno data dall’*ICF-CY*, infatti, restituiscono al lettore un punto di vista sulla disabilità in chiave montessoriana che rifiuta le idee di *esclusione e assistenzialismo* e, per contro, pone al centro la progettazione della piena inclusione degli alunni con difficoltà evolutive e apprenditive, obiettivo ovviamente incompiuto nel tempo in cui Maria Montessori visse. La riflessione circa gli elementi che strutturano la convivenza scolastica sotto l’influenza del pensiero di Maria Montessori, inoltre, portano alla luce il tentativo di richiamare alla riscoperta dell’unicità del fanciullo e delle potenzialità della relazione tra i pari e con gli adulti, elementi questi che permettono «il de-

