

Domenico Simeone (a cura di)

Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo
San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2023

L'iniziativa del *Global Compact on Education* (Patto educativo globale), avviata da Papa Francesco nel settembre del 2019, sta dando luogo a diversi e proficui rilanci. Il volume che presentiamo, curato da Domenico Simeone, introdotto dal Card. José Tolentino de Mendonça (Prefetto dei Dicastero per la Cultura e l'Educazione) e frutto di un lavoro collettaneo, si inserisce fra questi. La struttura del testo riprende i sette obiettivi indicati nel Patto (mettere al centro la persona, ascoltare le giovani generazioni, promuovere la donna, responsabilizzare la famiglia, aprire all'accoglienza, rinnovare l'economia e la politica, custodire la casa comune), con l'obiettivo di commentarli da un punto di vista scientifico e accademico.

L'Introduzione di José Tolentino de Mendonça (pp. 7-22) pone al centro della riflessione il ruolo delle università, declinato nei sette impegni del Global Compact. Se ne deduce una visione liberale del mondo universitario, «luogo di incontro tra la fede e la ragione» e di «confronto delle idee», lontano dalle derive del mero enciclopedismo e dell'erudizione.

Il primo capitolo di Domenico Simeone (pp. 23-57) costituisce, di fatto, una seconda introduzione al testo, che illumina genesi e ragioni del Patto e i suoi legami con l'esortazione apostolica *Evangelii Gaudium* del 2013 e le encicliche *Laudato si'*, del 2015, e *Fratelli tutti*, del 2019. Il messaggio è volto a «superare gli approcci utilitaristici ed economici che hanno caratterizzato l'educazione negli ultimi decenni», riconoscendo e valorizzando il «potere trasformativo dell'educazione» nella costruzione di nuovi paradigmi attraverso «una nuova pe-

dagogia incentrata sull'etica della responsabilità e sul principio di solidarietà, elementi indispensabili per la realizzazione di quel villaggio dell'educazione dove, nell'incontro tra le generazioni, le culture e le religioni, ci si possa educare a un nuovo umanesimo».

Pierpaolo Triani (*Mettere al centro la persona*, pp. 37-57) riparte dalla formulazione di Papa Francesco di un «impegno a un'educazione che promuova la specificità di ogni persona, che ne coltivi la relazionalità, che ponga la massima attenzione a contrastare qualunque forma di discriminazione ed esclusione sociale». Viene proposto un itinerario, guidato anche dalle sollecitazioni di autori personalisti, attraverso i temi dell'opzione antropologica, del rapporto fini-metodi, della parità valoriale, dell'educazione come atto di responsabilità, della relazionalità, dell'unicità personale, dell'autorità liberatrice e dell'arte dell'accompagnamento.

Monica Amadini (*Ascoltare le giovani generazioni*, pp. 59-78) sostiene la necessità che gli adulti abbandonino rappresentazioni riduzionistiche o pregiudiziali nei confronti dei giovani per educarsi a un «profondo atteggiamento di accoglienza», capace di «preservare la dimensione del mistero» e di lasciarci «scuotere dalle provocazioni che la diversità ci consegna». Ricostruire il patto con i giovani e «allacciare alleanze» con essi significa muovere con maturità e responsabilità verso di loro.

Antonella Sciarrone Alibrandi (*Promuovere la donna*, pp. 79-91) rilegge i sette obiettivi in chiave femminile, certificando «il forte legame sussistente fra il ruolo assegnato alle donne nel Patto educativo Globale e il fine ultimo di tale Patto che è quello di

educare alla fraternità universale» tutelando i valori della parità, dell'uguaglianza e della giustizia.

Livia Cadei (*Responsabilizzare la famiglia*, pp. 93-112) analizza il tema secondo due «direttrici principali»: «il riconoscimento della famiglia come bene relazionale in se stessa» e «la promozione dell'*empowerment* delle famiglie». Il percorso proposto porta al valore del rafforzamento dei luoghi e degli strumenti che permettano di «accompagnare le famiglie e le loro alleanze».

Milena Santerini (*Aprire all'accoglienza*, pp. 113-129) richiama all'impegno di un «*patto di ospitalità umana*» di fronte al fiorire dei nazionalismi che limitano culturalmente le possibilità di politiche di accoglienza e che sono di «ostacolo all'emergere di una società-mondo». L'educazione appare lo strumento per «imparare a 'viaggiare' nella cultura dell'altro, con l'obiettivo non solo di valorizzare le differenze, ma soprattutto promuovere lo scambio, il dialogo, l'incontro, la coesione sociale». Si tratta, nell'itinerario dell'autrice, di questioni che guardano non solo al tema dell'incontro fra popoli, ma anche della «normalità dei vulnerabili»: «il fragile, il piccolo, l'anziano, il disabile».

Valentina Rotondi e sr. Alessandra Smerilli (*Rinnovare l'economia e la politica*, pp. 131-148) mettono al centro la necessità di elaborare nuovi paradigmi attraverso la proliferazione di nuove narrazioni del lavoro e della cura della «casa». Lo sguardo è rivolto principalmente ai giovani e al loro diritto a far valere la loro capacità di insegnarci che «il vero scopo della vita è rispondere a una chia-

mata, non solo per se stessi, ma per il bene comune».

Pierluigi Malavasi (*Un Patto Educativo Globale per custodire la casa comune! Sfide e scenari*, pp. 149-166) chiude il volume richiamando quella «pedagogia per custodire lo sviluppo umano» definita nel solco della *Laudato si'* e della *Fratelli tutti*. Il paradigma dell'ecologia integrale si nutre di «saperi ambientali, economici e sociali» e costituisce un compito urgente: «*l'intero pianeta come responsabilità umana* è certamente una novità sulla quale è necessario riflettere, che il linguaggio deve rendere evidente e 'spiegare', per cui la progettualità pedagogica è oggi chiamata fortemente in causa».

In definitiva, il volume, a cui senz'altro rimandiamo per una lettura approfondita, ci consegna l'oggetto educazione come tema interdisciplinare (ne sono un segnale le diverse voci che intervengono nel testo) guidato da un'opzione antropologica, valori coerenti e solide categorie pedagogiche. In filigrana il testo rammenta, lungo tutto il suo sviluppo, il potere trasformativo dell'educazione e la necessità di uno sguardo rivoluzionario sugli accadimenti umani, proponendosi come veicolo, nell'ambito del Patto, della necessità di uno sguardo coraggioso, capace di re-immaginare l'educazione (come recita l'ultimo Rapporto Unesco, ripreso da Simeone nel suo contributo) per inventare un futuro migliore, umanisticamente inteso.

Michele Aglieri

Franco Cambi, Franca Pinto Minerva
Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione
 Mimesis, Milano-Udine, 2023

Il volume *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione* tematizza e approfondisce – attraverso un approccio competente e critico connotativo dei due Autori – una delle questioni cruciali e centrali della contemporaneità, riferita al ruolo della tecnica e delle frontiere aperte rispetto alla stessa condizione umana: frontiere che, nella prospettiva del post-human, schiudono scenari imprevedibili e, per certi versi, perturbanti nel momento in cui paiono muoversi nella direzione del tramonto dell'Anthropos.

In tale prospettiva, l'impegno di Cambi e Pinto Minerva – legati da un lungo sodalizio scientifico e accademico, pur nella costruttiva differenza dei rispettivi punti di vista – è proprio quello di fornire analisi, interpretazioni e proposte sul tema che riflettano la complessità dello stesso attraverso un procedere rizomatico e interlocutorio, sempre sottoposto al vaglio di uno sguardo pedagogico critico e riflessivo, complesso e plurale, mai dogmatico e definitivo. Per quanto le parti non siano distinte rispetto ai due Autori – segno evidente che il lavoro rappresenta la sintesi del pensiero di entrambi – è possibile cogliere in alcuni passaggi la specificità dei punti di vista con cui ciascuno di loro “guarda” e legge la tematica. E ciò sollecita il lettore a cogliere ulteriormente la complessità del tema che non può avere risposte univoche e rigide ma, proprio attraverso il rimando dinamico e critico delle analisi e delle riflessioni espresse, ne sottolinea e ne rimarca ulteriormente la permanente mutabilità e apertura alle dimensioni del rischio e della possibilità, dell'evoluzione e della regressione.

Fin dalla Premessa generale, gli Autori chiariscono che ci sono due modi di leggere il Post-human: uno più negativo, uno più positivo. Ciò a dire che comunque non si può esprimere una valutazione definitiva perché il tema del Post-Human “viaggia” insieme alla storia e al destino dell'Homo sapiens sapiens.

Molti sono gli interrogativi che i due Autori si pongono, affrontando in maniera “complessa” la “complessità” del tema stesso e delle variabili in gioco: tutte rimandano all'interrogativo circa il tramonto dell'Anthropos e la sua sostituzione con la Tecnica, con ciò che di perturbante esso prefigura,

avviando, fin dalla premessa, l'impegno pedagogico a «tutelare l'Anthropos il più possibile e proprio nella sua specificità tradizionale, nel suo *identikit* di libertà, riflessività e autocoscienza [sì che] la Tecnica resta sì come Grande Risorsa umana ma perde il suo ruolo di Mito Sovrano e di Dogma Assoluto» (pp. 10-11). In tale prospettiva, l'azione regolativa del *sapere pedagogico* diventa fondamentale per riscoprire e “coltivare” (direbbe Nussbaum) l'umanità, riaffermandola come principio e fine della Civiltà.

Nel primo capitolo, recuperando nel titolo il termine coniato da Kelly (2011) di *technium*, si avvia una approfondita e articolata analisi sulle differenti fasi di sviluppo che hanno caratterizzato il passaggio dall'intelligenza artificiale alla vita artificiale, finalizzata a «investigare su quanto ancora la tecnologia, nella sua continua evoluzione, può dare all'umano in termine di risorse e rappresentare in termini di rischi. Un intento, questo, per connettere questi straordinari mutamenti con le loro ricadute sull'identità dell'umano, nel nostro caso del soggetto in formazione, focus della riflessione pedagogica» (p. 14).

Si tratta di prendere atto della ormai acclarata continuità coevolutiva tra biologia e artificiale e dei reciproci cambiamenti che intervengono tra loro in forma non lineare, imprevedibile e simbiotica, per ribadire il ruolo che la formazione ha nel costruire nuove forme di pensiero: «un pensiero *trasfigurante*» (p. 20), che non si “pieghi” al potere della Tecnica (e di coloro che sono in grado di manipolarla) ma sia in grado di gestire e governare i processi trasformativi in atto.

Viviamo oggi, scrivono gli Autori, nell'epoca che il premio Nobel Paul Crutzen ha definito “Antropocene”, caratterizzato da un accresciuto potere della specie umana sull'intero ecosistema vivente, che si è poi tradotto nella capacità dell'uomo di alterare alcuni equilibri esistenti tra le specie (con tutta una serie di conseguenze preoccupanti) e, soprattutto, nell'avvento del digitale che ha progressivamente eroso i confini tra realtà fisica e realtà virtuale, spesso mescolando i due piani in un “metaverso”, cioè «un mondo in cui ciascuno può accedere a tutte le situazioni comunicative dell'umano

attraverso il proprio Avatar. [...] In tal modo, con le tecnologie della realtà virtuale e della realtà aumentata, il metaverso determina una sorta di “realtà mista” in cui il mondo virtuale e il mondo fisico interagiscono continuamente e ciò che il soggetto fa nel mondo fisico influenza l’esperienza dell’Avatar corrispondente nel mondo virtuale e viceversa» (pp. 27-28). Il rischio, reale, è una manipolazione dell’umano, dei suoi pensieri e desideri, dei suoi movimenti, delle sue relazioni, delle sue emozioni, frutto di un costante controllo nella vita privata da parte di poteri occulti che determinano e governano la vita dei singoli e delle comunità. Una lettura, questa, che non nasconde o minimizza gli aspetti perturbanti ma allo stesso tempo – in quel procedere rizomatico e mai definitivo che rappresenta la cifra più significativa di questo libro – non dimentica di sottolineare la “faccia buona” del cyberspazio, che ha consentito la connessione e la circolazione di idee, saperi, informazioni, relazioni e intrattenimenti mai prima ipotizzabili.

Il secondo capitolo parte dall’analisi del costrutto del post-umano, analizzandone le origini e le diverse interpretazioni, a partire dalle rappresentazioni artistiche che avevano messo in evidenza «il passaggio dallo statuto invariante dell’umano a uno incentrato sulla sua permanente trasformazione» (p. 37). Centrale è la convinzione che «il post-umano, proponendo relazioni ibridative e inclusive tra tutte le forme di vita, propone di prendere le distanze da un pensare in termini disgiuntivi, essenzialistici e sostanzialistici. [...] Il post-umano intende, in tal modo, mettere in chiaro le inscindibili relazioni che l’uomo ha con tutti gli enti del mondo della vita» (p. 39). La messa in crisi dell’umanesimo classico – se ben governata da un pensiero critico, problematico e metamorfico – non porta necessariamente a una crisi di valori ma certamente a una ridefinizione di essi in una logica non più centrata esclusivamente sull’umano bensì aperta alle relazioni con tutte le alterità presenti sulla terra. Questo significa, dicono gli Autori, che «il post-umano non va contrapposto all’umano. È un modo radicale per ripensarlo, per rimetterlo in campo “diversamente”, per ridefinirlo all’interno delle concatenazioni delle reti di relazioni in un ambiente arricchito della molteplicità delle alterità con cui condividere una comune prospettiva di co-sviluppo con ricadute evolutive» (p. 41).

La cosa importante, dicono gli Autori, è che questa nuova consapevolezza deve nutrirsi di valori fondamentali costitutivi dell’*Anthropos* quali «la fiducia, la gentilezza, l’altruismo, l’amore» (p. 42)

cioè valori che rappresentino un baluardo contro i rischi delle possibili manipolazioni della tecnica, di cui è la stessa Madre Terra a subirne le conseguenze più pesanti. L’avvento dell’intelligenza artificiale e della vita artificiale, più che rappresentare un “nemico” da contrastare e pensare di bloccare, va analizzato e “anticipato” al fine di governarlo alla luce dei valori di cui sopra, sorretto da forme di pensiero critico e immaginativo, l’unico in grado di reggere la sfida della complessità. La commistione tra uomo e macchina, tra biologico e artificiale è ormai largamente presente nell’uso di protesi, di chip ecc. inseriti nel corpo umano e che di fatto anticipano proprio la nascita del cyborg, un vero e proprio sconfinamento rispetto al dualismo uomo-macchina, biologico e artificiale, frutto proprio di quel principio fondativo della *metamorfosi* quale forma stessa di vita: una forma evolutiva capace, appunto, di superare le scissioni accogliendo al suo interno le differenze, senza negarle ma meticcianole tra loro, a partire dalla unitarietà corpo-mente che nell’ipotesi post-umana non viene negata bensì integrata dalla componente macchinica.

Questa posizione si differenzia dall’approccio transumanista, che pur partendo dalla posizione postumanista, arriva a esiti del tutto differenti. «Questa concezione si basa sull’idea di poter per così dire “estrarre” la mente umana dal suo corpo biologico [...] realizzando un essere “vivente” artificiale, privo di bisogni e di dolori, di ansie, di dubbi e di paure, di tristezze e di melanconie. [...] L’obiettivo e l’essenza del *transumanismo* sono invece, per l’appunto, l’abbandono di quella materia vulnerabile e deperibile, intellettivamente e percettivamente limitata e, soprattutto, mortale che è il corpo umano, attraverso cui passano i pensieri, le emozioni, i desideri e i sogni» (pp. 54-55). In tal modo “astruendo” il pensiero umano dall’apparato corporeo che lo aveva generato per costituire una “mente collettiva”, di puro pensiero svincolato da corpi deperibili e mortali, così ignorando – sottolineano gli Autori – che la complessità del pensiero nasce proprio all’interno di un corpo che lo genera e di cui non può fare a meno. È proprio l’unione inscindibile tra corpo e mente – integrata dall’ausilio delle macchine che ne migliorano le potenzialità – che disegna una nuova forma di umanità post-umana ma non sostituibile da una entità di puro spirito quale sarebbe una mente svincolata dal corpo e dalla singolarità che tale unione determina, per confluire in una mente collettiva, globale, quale nuova forma di divinità che peraltro – non mancano di sottolineare gli Autori – priverebbe del

tutto le libertà del singolo e determinerebbe un permanente stato di sorveglianza da parte di un ristretto gruppo di potenti (possessori dei meccanismi informatici che governano le informazioni) sulla gran parte degli altri esseri viventi. L'idea, allora, non è quella di annullare la dimensione umana complessa per come nasce dall'incrocio tra corpo e mente, integrata dalle macchine bensì – sulla scorta degli studi di Donna Haraway – quella di considerare l'umano come una realtà multispecie, che deve la sua ricchezza non alla "perdita" di una parte di sé (quale quella corporea) ma alla ricomposizione e anzi alla simbiosi con le altre specie viventi oltre che all'ibridazione con le macchine.

Il capitolo si conclude con il pensiero di Lovelock e della sua "ipotesi Gaia", «ove organismi viventi e componenti inorganiche della Terra interagiscono in un sistema complesso vivente e autoregolantesi» (pp. 62-63) e che danno origine a una nuova epoca geologica denominata *Novacene*, «in cui le tecnologie generate dal *Sapiens* daranno luogo a forme inedite di 'iperintelligenza'. Qui, esseri umani e macchine intelligenti, ibridandosi progressivamente al fine di collaborare alla sopravvivenza della vita sul nostro pianeta, coevolveranno come parti integranti dell'intero cosmo. [...] In breve Lovelock, nel prospettare l'età del *Novacene*, ove donne, uomini e macchine viventi sono indissolubilmente congiunti, ci sollecita alla transizione verso una nuova umanità, dove si presenta cruciale apprendere a essere-umani con e tra entità differenti che coevolvono insieme impegnati, in quanto figli della comune terra madre Gaia, nella sua difesa, custodia e cura» (pp. 63, 65).

Con il terzo capitolo si avvia una riflessione più approfondita e propositiva rispetto a quello che – alla luce dell'articolata e complessa analisi ricognitiva e interpretativa sviluppata nei capitoli precedenti – è pedagogicamente necessario fare per evitare che la tecnica, nei suoi aspetti più perturbanti, prenda il sopravvento dell'umano, per quanto quest'ultimo trasformato alla luce della prospettiva post-umanista. E qui fa da subito capolino la consapevolezza che ci troviamo a un punto di svolta, che può portare "al capolinea della civiltà" – come racconta il titolo del primo paragrafo di questo capitolo – oppure restituire, modificata, decostruita e ricostruita, quella dimensione dell'*humanitas* che sia capace di salvaguardarne la ricchezza. In tal modo "riscattandosi" dai tentativi sempre più incombenti del predominio della tecnica svincolata dall'umano e "ostaggio" di un

"Grande Fratello computerizzato" al quale consegnare la propria libertà, coscienza e autonomia di pensiero e di emozione. In tal senso, in questo capitolo emerge una più chiara preoccupazione di una deriva del post-human che, anziché capitalizzarne gli aspetti positivi, si consegna nelle mani di una Entità sovraordinata all'*Anthropos* e ne deprime gli aspetti fondativi, che sono appunto il pensiero critico e problematico, la capacità di discernere in forma autonoma e "libera". Le strategie da adottare rispetto a tale rischio sono strettamente correlate alla capacità di tenere sempre presente sia i rischi che le opportunità che la tecnica ha generato, con alcune strategie che, partendo appunto dalla necessità innanzitutto di *conoscere* la tecnica nei suoi aspetti, positivi e negativi, consentano di esercitare sempre un *controllo* diffuso di essa per approdare a un suo *governo* affidato all'*Anthropos*, «ripreso e riesposto e rilanciato come nucleo intorno al quale deve riorganizzarsi la Civiltà dell'Uomo e per l'Uomo» (p. 79). Ciò anche al fine di arginare quella che in questo capitolo viene vista come una «gabbia» (p. 80) e cioè la seduzione del transumanesimo, che prefigura un mondo liberato da tutto ciò che di deperibile appartiene all'esistenza umana – la malattia, il dolore, la morte – ma allo stesso tempo privata proprio di quella capacità critica che caratterizza l'uomo nella sua *humanitas*.

In questo complesso gioco di rischi e di possibilità, di aperture e di chiusure, di potenzialità e di derive, si colloca il *sapere pedagogico* quale sapere esperto dell'educazione, della formazione e dell'istruzione: un sapere che "sfida" la complessità del nostro tempo e di quello che ci sta davanti nel custodire quell'uomo umano che non teme il progresso della tecnica ma lo riconduce alla sua capacità di valutazione e controllo.

Ciò diventa ancora più importante nel momento in cui, nel quarto capitolo, si analizza il problema della ecologia come grande sfida che non può essere affidata alla tecnica, quest'ultima, troppo spesso essa stessa strumento e artefice della crisi ecologica che stiamo vivendo. Al centro, tuttavia, rimane l'"uomo umano" arricchito dalle ibridazioni macchiniche ma sempre in possesso della sua *humanitas*, cioè della capacità di vigilare criticamente su ciò che egli stesso ha prodotto, quindi la tecnica. «E qui si apre il Compito Epocale della pedagogia – scrivono gli Autori – che deve riconoscere le ibridazioni ma ad esse porre argine (e critico e operativo) con la tutela dell'*Anthropos* proprio nella sua "umanità" tradizionale, riconoscendola come il traguardo più alto dell'evoluzione» (p.93). Si tratta di

andare nella direzione di un neumanesimo, capace di tenere al centro l'Anthropos, per quanto ridefinito alla luce delle nuove ibridazioni con la tecnica, che tuttavia sappia, quest'ultima, muoversi nel rispetto di un paradigma ecologico che riconosca l'unitarietà tra uomo e ambiente e la rispetti e la potenzi, nella convinzione che, dice Morin, apparteniamo tutti a una stessa "comunità di destino".

E allora, quale formazione per l'orizzonte delle identità in transito? È questo il titolo dell'ultimo capitolo del volume, che interroga direttamente la pedagogia sulla sua capacità di accogliere la dimensione trasformativa che caratterizza oggi l'umano nella direzione del post-umano "inverandola" nella dimensione trasformativa del processo formativo. La formazione, infatti, è di per sé stessa trasformazione: una trasformazione che però, se non vuole diventare negazione del proprium dell'umano a vantaggio del predominio della tecnica, non può limitarsi a un passivo adeguamento al potere assoluto della tecnica ma ne deve mantenere l'azione di controllo e di governo: proprio al fine di salvaguardarlo e difenderlo nella sua peculiarità e unicità. Si tratta di un compito estremamente arduo e complesso, a partire dalla necessità di imparare a guardare con uno sguardo non rigidamente ed esclusivamente antropocentrico il nuovo sistema di relazioni – uomo/alterità viventi/artefatti tecnologici – utilizzando invece nuovi schemi concettuali, che sappiano leggere, interpretare e concretizzare la trasversalità che lega sistemi differenti e, per fare ciò, necessita di uno sguardo pluri-inter-transdisciplinare, al fine di «poter intercettare e intendere la rete di legami di natura organica, artificiale e sociale entro cui si costituiscono le soggettività. Si tratta di uno spazio di transito ove si incontrano *soglie* di attraversamento di un procedere rizomatico che si dispone in un 'pluriverso' di traiettorie non lineari» (p. 102) muovendosi nella logica della ricomposizione dialettica piuttosto che della separazione o, ancor peggio, del predominio di un sistema sull'altro.

Per realizzare tale obiettivo, occorre non demonizzare alcun sistema e, soprattutto, non perdere la ricchezza e l'unicità di cui ciascuno di essi è portatore, in primis l'umano e la storia che lo ha caratterizzato fin dalla sua comparsa sulla Terra, e quindi anche i suoi linguaggi – orali, scritti, comunque sempre ancorati nel medium corporeo – da integrare con i linguaggi digitali. Allo stesso modo, cultura umanistica, cultura scientifica e tecnologica si saldano all'interno di una scienza pedagogica che gli Autori denominano "Ecopedagogia", «capace di

leggere e interpretare la tessitura dei legami che collegano la formazione all'intera comunità di vita, ovvero all'ambiente organico, meccanico e sociale e capace, altresì, di costruire reti di comunicazione fra innovazione tecno-scientifica e scienze umane» (p. 104). L'approccio ecosistemico diventa quindi la capacità della pedagogia di capitalizzare la ricchezza delle contaminazioni tra sistemi senza perdere alcune peculiarità come quella – comune agli umani e anche agli altri non umani, come gli animali e le piante – legata alle dimensioni della cura e dell'accudimento, della sollecitudine, del dialogo e del sostegno reciproco. In tal senso, la dimensione post-umana potrebbe e dovrebbe diventare una dimensione che non esclude l'umano ma anzi lo valorizza e lo amplifica nelle sue componenti peculiari. Un soggetto umano mutato ma non archiviato nella sua umanità bensì arricchito dal confronto e dall'integrazione dialettica con le alterità viventi e non.

In tal senso, compito della pedagogia è quello di non rinunciare a proporre un progetto educativo, a indicare cioè linee di sviluppo futuro non definitive bensì costantemente sotto il controllo di una ragione dialettica, critica e problematica, ancorata alla realtà ma anche dotata di immaginazione. È proprio la logica immaginativa, infatti, scrivono gli Autori, che rappresenta la "fonte" a cui l'umano attinge per alimentare le sue capacità ibridative e connettive, per non farsi dominare da modelli tecnicistici che ne condizionano la mente e per guardare "oltre", verso visioni del mondo imprevedibili ma sempre possibili, restituendo «centralità e valore alla creatività propria del pensiero umano» (p. 117). Senza dimenticare che tale capacità immaginativa è incorporata nei sensi, cioè nell'esperienza diretta (toccata, ascoltata, guardata attraverso i sensi) e si nutre di memoria attraverso il linguaggio quale proprium specie specifico, che fa riferimento e accoglie modelli di cultura non chiusi bensì nutriti del dialogo tra più culture, che ampliano le comunità in dimensione planetaria.

Il ruolo delle istituzioni formative, in tal senso, rimane centrale, anche se richiede una continua revisione in chiave di emancipazione e di sviluppo democratico, a partire dalla famiglia per estendersi alla scuola, ai luoghi dell'associazionismo politico, sociale, culturale, ricreativo, secondo quel modello del Sistema Formativo Integrato che riconosce la fundamentalità di tutti gli attori istituzionali ma mantiene sempre al centro la *scuola* in quanto sede specializzata dei processi di insegnamento/apprendimento, quindi con funzione di raccordo e di ri-

composizione delle offerte formative che altrimenti rischierebbero di essere frammentate e disperse. Ovviamente, il modello di scuola all'altezza del compito complesso che l'attende è quello di una scuola non chiusa in sé stessa e nei suoi sistemi tradizionali di sapere bensì aperta materialmente e virtualmente ad accogliere la pluralità delle espressioni culturali e dei relativi media, per la formazione di «soggetti attivi, protagonisti della costruzione di un “nuovo mondo”. Soggetti dotati di strumenti scientifici e critici delle tecnoscienze e sostenuti dall'apporto creativo dei saperi delle scienze umane» (p. 126).

Una scuola che deve necessariamente ripensarsi anche nell'organizzazione dei suoi tempi e dei suoi spazi, oltre che nelle architetture disciplinari e nelle procedure curriculari e metodologico-didattiche, che accolga i saperi e i linguaggi dei media digitali proprio al fine di farne oggetto di una appropriazione e padronanza critica, frutto di un pensiero riflessivo e creativo alimentato dai saperi umanistici, in dialogo con quelli tecno-scientifici.

Isabella Loiodice

Gianfranco Bandini

Public History of Education. A Brief Introduction

Firenze University Press, Firenze, 2023, pp. 129

Secondo il *Manifesto della Public History Italiana*, per Public History si intende «un campo delle scienze storiche a cui aderiscono coloro che svolgono attività attinenti alla ricerca, alla comunicazione e alla pratica della storia, come alla tutela e alla valorizzazione del patrimonio storico, materiale e immateriale. Tali attività si realizzano con e per diversi pubblici, tanto all'interno quanto all'esterno degli ambiti accademici e istituzionali, nel pubblico e nel privato». Negli ultimi anni le pratiche di Public History hanno interessato anche l'ambito della storia dell'educazione. Gianfranco Bandini, nel suo volume *Public History of Education. A Brief Introduction*, illustra proprio le modalità con cui l'approccio della Public History può essere applicato nel contesto educativo e formativo e, più in generale, a tutte le professioni che si basano sulle relazioni umane e in che modo sia possibile costruire una conoscenza storica condivisa con scuole, comunità e professionisti del mondo dell'educazione.

Bandini, già all'interno del volume curato con Stefano Oliviero *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (Firenze, Firenze University Press, 2019), sottolineava la convinzione secondo cui nell'ambito della storia dell'educazione si potesse avviare «un percorso di rinnovamento della disciplina utilizzando un approccio indicato nelle sue linee fondamentali, già molti anni fa, dalla Public History e solo di recente posto all'attenzione del contesto educativo». Infatti, quel volume voleva rappresentare a tutti gli effetti l'atto fondativo di una proposta di lavoro formativo, didattico, di studio e ricerca per valorizzare i saperi storici nell'ambito dell'educazione e delle professionalità educative con l'auspicio che la storia dell'educazione potesse svilupparsi anche attraverso l'adozione di un approccio di Public History, in modo da mettere in contatto i saperi accademici con i vari contesti educativi, con gli istituti culturali e con la società.

Solo un anno più tardi la pubblicazione di questo volume, nel corso dell'assemblea dell'Associazione Italiana di Public History, è stata presentata e approvata la costituzione di un gruppo di lavoro sul tema della *Public History of Education*, su iniziativa proprio di Gianfranco Bandini, il quale, in oc-

casione del primo convegno nazionale sul tema della Public History of Education, nel 2018, aveva presentato il progetto di un *Manifesto della Public History of Education*, indirizzato soprattutto alle professioni educative e di cura per fare in modo che la storia e la Public History avessero un ruolo adeguato nella formazione degli educatori. Un Manifesto che evidenzia come scuole, musei, archivi, biblioteche ed enti territoriali costituiscano i naturali interlocutori delle attività di Public History così come mette in luce il rapporto della Public History con la comunità e con il territorio per quanto riguarda la trasmissione, la fruizione e la valorizzazione del patrimonio culturale.

Alle origini e ai contenuti del *Manifesto della Public History of Education* è dedicato ampio spazio nel volume *Public History of Education. A Brief Introduction*, nel quale Bandini presenta un nuovo modo di fare storia dell'educazione attraverso pratiche di Public History, anche in vista della necessità di non «dimenticare le pressanti esigenze del presente, che pongono sempre nuove e a volte inaspettate domande alla ricerca».

Lo studioso ha voluto sottolineare l'importanza di un approccio di Public History nell'ambito della storia dell'educazione in quanto consente anche un rinnovamento negli studi e nella didattica. A dimostrazione di ciò, lo studioso – oltre a soffermarsi sul rapporto tra storia e memoria, sul contributo della storia orale, sui rapidi cambiamenti nella storia digitale e sulla nascita della Public History – presenta un caso di studio proprio per dimostrare l'utilità di questo tipo di approccio metodologico e tematico. Alla luce della necessità di rinnovare la didattica e la ricerca, infatti, l'idea è stata quella di lavorare sull'importanza della memoria nella formazione dei futuri insegnanti. Studenti e studentesse sono stati coinvolti nella raccolta di oltre 400 interviste – pubblicate poi in un canale YouTube – cercando di delineare la storia di chi ha insegnato dagli anni Sessanta ad oggi, con lo scopo di decifrare quella «scatola nera della scuola» alla quale, negli ultimi anni, ha fatto più volte riferimento la storiografia educativa e di conoscere così ciò che accadeva realmente all'interno dell'aula scolastica, andando oltre una ricostruzione della storia della scuola condotta

meramente da un punto di vista storico-legislativo. Bandini, inoltre, dedica un capitolo anche a un'altra tipologia di fonte, gli album fotografici di famiglia, che rappresentano «un intenzionale documento della storia familiare, all'interno del quale possono essere osservati i momenti salienti, spesso gioiosi, a volte drammatici, della vita dei componenti» e il cui utilizzo è in grado di aprire nuove e interessanti prospettive per la ricerca nell'ambito dell'esperienza sociale ed educativa del XX secolo.

Il volume si chiude con un contributo dedicato al ruolo della Public History a scuola: essa, infatti, secondo l'autore, può essere intesa come un efficace modo di fare storia a scuola. Ciò significherebbe introdurre un'innovazione nell'insegnamento in grado di coinvolgere maggiormente gli studenti. Bandini propone nel volume una serie di casi studio che hanno visto l'applicazione di un approccio di

Public History, partendo dalla pionieristica esperienza della Cliomedia Officina, nata nel 1985 e impegnata nella ricerca e nella diffusione della conoscenza della storia e nella conservazione e valorizzazione del patrimonio archivistico, fino a presentare altre iniziative, come alcuni festival che hanno permesso di rafforzare ed evidenziare il legame tra scuole, comunità e territorio.

Quello che dunque emerge dal volume, frutto di anni di esperienza diretta dell'autore nel campo della Public History applicata alla storia dell'educazione, è la necessità di intraprendere questa nuova strada. Una strada lungo la quale anche gli storici e le storiche dell'educazione possono dare un contributo nuovo e originale alla formazione degli insegnanti (iniziale e in servizio), offrendo un approccio partecipativo e comunitario.

Lucia Paciaroni

Luciano Corradini

**Racconti di vita e di scuola di ex studenti dell'ITI "Leopoldo Nobili"
di Reggio Emilia degli anni '60**
Marcianum-Press Studium, Venezia, 2023

Non è molto frequente che, a distanza di sessanta anni, i compagni di una classe quinta di un Istituto tecnico industriale si incontrino con il loro insegnante di Lettere e si raccontino le proprie storie di vita; quando poi le classi sono tre -quelle dei diplomati nel 1964, nel 1965 e nel 1966 dello stesso istituto- vuol dire che quel professore trentenne, di Italiano, Storia ed Educazione Civica, dell'ITI "Leonardo Nobili" di Reggio Emilia, aveva qualcosa di speciale.

Quando poi questi giovani, giunti a sfiorare gli ottanta anni di età, scrivono e pubblicano un libro con il loro professore che si trova alla soglia dei novanta la curiosità aumenta. Di che si tratta? Siamo di fronte a un testo che ci fa ripercorrere gli ultimi sessanta anni della scuola italiana attraverso l'autobiografia di una persona che ha testimoniato la sua passione per l'insegnamento nelle classi scolastiche, nelle aule universitarie, nelle associazioni professionali dei docenti e nelle stanze del Ministero dell'Istruzione.

Insieme all'autobiografia del professore Corradini, il volume racchiude altre ventidue brevi autobiografie dei suoi alunni, uno di loro è stato anche parlamentare per un quarto di secolo.

Racconti di vita e di scuola si può considerare un testo di storia della scuola italiana perché attinge al ricco archivio personale di un personaggio mite e tenace che ha inciso profondamente nel rinnovamento della politica scolastica nel nostro Paese, basti pensare alla sua lunga battaglia, vinta, per la reintroduzione dell'insegnamento dell'Educazione Civica nel curriculum scolastico.

L'autore si è rivolto perfino al suo antico collega dell'Università statale di Milano, Duccio Demetrio, per qualche consiglio sul metodo della narrazione autobiografica.

Dopo una cena di circa trenta anni fa, l'ex prof e i suoi ex studenti incominciarono a scambiarsi pagine in cui raccontavano le loro esperienze di scuola e di vita. Gli studenti non vollero mai rinunciare a chiamare Luciano Corradini "Prof" nonostante la sua ripetuta richiesta di darsi del tu; il motivo è comprensibile: l'unità del gruppo si manteneva intorno all'affettuosa autorevolezza attribuita alla persona che tutti amavano e che gli aveva insegnato ad amarsi reciprocamente, nel rispetto delle sensibilità di ciascuno.

Questo libro fa riflettere sull'eredità pedagogica che abbiamo ricevuto, su come l'abbiamo vissuta e come possiamo trasmetterla, arricchita e vivificata, alle nuove generazioni. Faccio mio un commento editoriale. "Quello che emerge da questo libro a più voci è una dimensione in cui l'autobiografia non è esibizione narcisistica, ma terreno di verifica dell'universalità di un'esperienza e di un bisogno profondo: essere umani e non essere soli e persi nella vita". Aggiungo che dalla lettura di queste storie di vita e di scuola gli insegnanti attualmente in servizio trarranno motivi di speranza circa l'esito del loro quotidiano lavoro educativo, i cui frutti si vedono a distanza di anni.

Giuseppe Zanniello