

Carla Callegari
La Shoah dei disabili
Implicazioni storico-pedagogiche e progettualità educative
Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 121

Nel volume, incentrato sulla storicizzazione della pedagogia speciale attraverso una rilettura della Shoah e delle teorie eugenetiche del nazismo, dopo aver evidenziato come il principio dell'educabilità dei disabili avesse fatto la sua comparsa in pedagogia già nel Seicento, con Comenio, Carla Callegari fornisce una breve panoramica sugli autori che a partire dall'Ottocento si sono occupati di educazione e cura pedagogica di soggetti con deficit o menomazioni. Passa quindi a illustrare le principali tappe che hanno caratterizzato la Shoah dei disabili, effettuando un confronto critico tra le idee che le hanno sorrette e alcuni articoli della *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* del 2006. Questa ricostruzione, che muove da un'accurata analisi del contesto politico e socio-economico della Germania nazista, apre a una riflessione su quello che la pedagogia può fare per impedire che le tendenze genocide presenti nella società odierna prendano il sopravvento. Rifacendosi al pensiero di pedagogisti e intellettuali del passato, come Maritain, Dewey, Gandhi, Arendt e don Milani, Carla Callegari sottolinea che occorre ripensare il rapporto tra pedagogia e politica e riaffermare una "cultura della solidarietà che non può che partire da una più equa divisione delle risorse tra Paesi ricchi e poveri, potenti e inermi, e realizzarsi grazie ad un impegno educativo preciso" (p. 53): adoperarsi per promuovere l'attuazione della piena umanità in tutte le persone, indipendentemente dalle condizioni fisiche, psicologiche o sociali in cui si trovano a vivere.

Riprendendo dalla filosofa Nussbaum, l'Autrice punta il dito contro l'egemonia dell'economia, che misura lo sviluppo delle nazioni in base a parametri come il Prodotto Interno Lordo, e denuncia "che la crescita economica non porta automaticamente con sé né crescita sociale, né tanto meno crescita democratica; anzi a volte le nazioni operano per produrre solo sviluppo economico e individui così moralmente ottusi che non si pongono il problema delle diseguaglianze" (p. 55). Occorre dunque far leva su un paradigma alternativo, quello dello sviluppo umano, che riconosce l'inalienabile dignità di tutti gli uomini e di tutte le donne, da tutelare giuridicamente e da sostenere attraverso l'educazione all'esercizio del pensiero critico, all'empatia, al-

l'assunzione personale di responsabilità e all'impegno per l'affermazione di una società realmente democratica, che tenga davvero conto delle esigenze di tutti i cittadini e, quindi, anche delle persone mentalmente o fisicamente disabili.

Occorre altresì ripensare il rapporto tra pedagogia e psichiatria, conciliando il concetto di cura terapeutica con quello di cura pedagogica, che, come sottolinea l'Autrice citando Cambi, inverte l'ordine della medicina, perché incardinandosi sul singolo, sia esso un soggetto o un gruppo, "è sempre personale, non diviene mai 'protocollo medico' impersonale applicabile a una categoria" (p. 103) e, valorizzando incondizionatamente l'umanità di ciascuno per mezzo del dialogo, della comprensione e del sostegno, ne salvaguarda la specificità.

Il rigore metodologico con cui è stata sviluppata la ricerca, l'accurata articolazione tematica e la dovizia di fonti utilizzate a sostegno delle tesi discusse rendono particolarmente interessante questo lavoro, che getta luce su un evento ancora poco conosciuto della storia del Novecento qual è, appunto, la Shoah dei disabili e invita a non abbassare la guardia in una società – quella attuale – percorsa da pericolose manifestazioni di disprezzo nei confronti del diverso.

[di Emma Gasperi]

Marco Milella
**La formazione
oltre lo specchio dell'imitazione**
Perugia, Università degli Studi di Perugia, 2012, pp. 149

A partire da un'operazione articolata quanto proficua quale la "messa allo specchio" dell'imitazione, Marco Milella si propone qui di compiere una ricognizione su ciò che è formazione nelle sue possibilità, nei suoi limiti, nei suoi intrecci con le emozioni, le percezioni, le azioni.

In particolare nei primi due capitoli di questo intenso saggio l'Autore prova a mettere in luce, da una parte, quelle che sono le *tras-formazioni* dell'imitare in chiave di cambiamento culturale di fondo e, dall'altra, la complessa rete relazionale delle dinamiche interessate dal contesto di una "comprensione reciproca". Per fare questo, però, egli ha avvertito la duplice necessità di passare attraverso la ridiscussione di ciò che è (o può apparire) banale in ambito formativo e di ribadire con forza la compresenza di azione e percezione: «sono proprio le dinamiche delle azioni, dell'agire intenzionale ad essere coinvolte e a coinvolgere non soltanto il corpo/mente proprio, ma anche quello degli altri» (p. 49), soprattutto in considerazione del fatto che percepiamo «perché agiamo, socialmente, e agiamo perché percepiamo» (p. 46).

In questa prospettiva, l'Autore si confronta, in maniera serrata, anche con le acquisizioni delle neuro-scienze: esse sono considerate un'occasione e uno stimolo per porre le dinamiche formative nell'alveo delle esperienze che ognuno vive attraverso l'imitazione interiorizzata, ossia la "simulazione incarnata" (p. 57 e p. 63).

Nei capitoli *Formazione dell'identità ed imitazione* e *L'imitazione svelata* è possibile rinvenire, pur con diversità di accenti, alcune interessanti corrispondenze con i capitoli precedenti. Là Milella va approfondendo natura e manifestazioni dell'agire imitativo, mentre qui concentra maggiormente l'attenzione sul nesso imitazione-identità e sulla triangolazione formazione-(re)invenzione di sé-creatività. «Siamo formati e siamo imitati, comunque – si legge in uno dei passaggi più efficaci –; formiamo ed imitiamo, comunque. Il "ritorno" ad occuparsi dell'imitazione, allora, può essere un tentativo di disvelare le pretese di controllo [...] che si possono celare in teorie e prassi che si definiscono formative e che, invece, si sono rivelate quali tragici tentativi di imbrigliare le condizioni, le situazioni e le manifestazioni imprevedibili, folli, sacre, umoristiche, etc. dell'umanità» (p. 125).

Il quarto capitolo si occupa di memoria e memorie (assoluta, umana, artificiale) in rapporto al *desiderio* di dimenticare e all'*apprendimento* a memorizzare, a ricordare e a dimenticare, dove obliare ed imitare rappresentano "gli argini di un fiume di significati" (cfr. p. 101). A nostro avviso, in questa prospettiva, costituisce un contributo originale il terzo capitolo, significativamente intitolato *Rispeccamenti e apprendimenti*, che rappresenta il fulcro di questo lavoro, il cui scopo principale è quello di proporre argomentazioni valide per promuovere il "fare formazione", a partire da e in virtù di ciò che chiamiamo creatività.

[di Giuseppe Moscati]

Giancarlo Gola
Con lo sguardo di chi insegna
La visione dell'insegnante sulle pratiche didattiche
Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 111

Giancarlo Gola, in questo testo al medesimo tempo agile ed intenso, ci invita ad analizzare con attenzione e metodo una tematica cruciale per la formazione e l'efficacia dell'insegnante: quella della sua visione sulla propria professionalità e azione professionale, sui suoi significati, limiti e possibilità. Il concetto di visione non va qui inteso in senso riduttivo: nel corso dello svolgimento argomentativo, l'Autore lo articola su categorie d'ordine etico-valoriale, progettuale-disciplinare e gnoseologico, dove si intrecciano e rimandano vicendevolmente conoscenza dichiarativa, conoscenza procedurale e conoscenza condizionale (Feiman-Nemser 2001). «La visione rappresenta la coscienza del possibile (Greene, 1988), essa modella il modo in cui

gli insegnanti percepiscono il proprio insegnamento, i propri studenti e la scuola e aiuta a comprendere le situazioni che avvengono in aula, le scelte che i docenti adottano durante l'insegnamento e le decisioni che assumono per il loro futuro. Le visioni dell'insegnante per il buon insegnamento sono una pista di lavoro della ricerca educativa sulla formazione degli insegnanti; sia essa precedente all'ingresso nella professione, sia come formazione a sostegno del proprio lavoro e come lettura delle proprie esperienze. Il ragionamento e la ricerca sul tema delle visioni dell'insegnante invitano da una parte a comprendere il soggetto dell'insegnante, le sue difficoltà, le sue ansie, le sue paure, le sue bellezze, dall'altra a immaginare una nuova dimensione dell'essere insegnante» (p. 97).

Nello specifico, secondo Gola, «la visione della pratica professionale passa attraverso una precisa ed attenta: conoscenza degli studenti e del loro processo di apprendimento; concezione del progetto formativo ed educativo e degli obiettivi curricolari in funzione degli scopi di istruzione ai quali si riferisce; capacità di insegnare le discipline in funzione degli studenti, del gruppo classe e dell'ambiente scolastico e sociale» (p.34).

L'Autore ci avverte della delicatezza del tema, poiché, assunta la complessità intrinseca della professionalità docente, essa non può che leggersi all'interno di un agire socialmente e culturalmente definito che influisce sulla visione dell'essere insegnante e del fare insegnamento. In tal senso, nel testo viene (opportunitamente) sviluppata la specifica qualità pedagogica della conoscenza disciplinare, procedurale e relazionale dell'insegnante, così come un ampio spazio è dedicato alla declinazione delle decisive accezioni di *attitudini* all'insegnamento (in termini di valori, passioni emozioni, credenze) e di postura nell'insegnamento (intesa come *habitus*, gesti, routine). È così che emerge quello che è forse l'aspetto centrale del tema trattato, il valore (auto)formativo della visione dell'insegnante sul proprio essere-agire, quale «competenza "alta" e quanto mai necessaria, la competenze al pensiero, all'essere pensosi (Mortari, 2010)» (p. 55).

Il testo, solidamente documentato in ogni sua parte, è quindi arricchito dalla presentazione di alcune ricerche di respiro internazionale, esposte in termini riflessivi sia sul piano dei risultati, sia su quello delle metodologie (e relative implicazioni) adottate. Si ha così l'opportunità di approfondire le visioni degli insegnanti di matematica (*Structurale knowledge*, Sherin, van Es, 2009) e quelle degli insegnanti di educazione speciale (*Dispositional knowledge*, La Page et al., 2008), ma anche il contributo di Hammerness (2004) relativo alle *Practical knowledge* sulle visioni ideali e pratiche didattiche, prima di farsi guidare dall'Autore nel giustificato resoconto relativo al proprio impianto di ricerca, soffermandosi sugli aspetti epistemologici e metodologici dell'indagine e illustrando, anche con ampi stralci esemplificativi, i principali risultati raggiunti (pp. 79-92).

Il tema della visione dell'insegnante è quindi sviluppato coniugando le attuali acquisizioni teoriche alle più recenti direzioni di ricerca, constatando la progressiva apertura d'indagine sulla tematica, che ha oramai abbandonato la modellizzazione comportamentista come *teacher-effectiveness*, «prendo ad un

eclettismo teorico e metodologico rivolto all'indagine dei pensieri e delle pratiche riflessive [...] con gli attori coinvolti nell'azione stessa di insegnamento durante l'azione» (p. 94). Non si tratta, ci avverte l'Autore a conclusione del volume, di un'affezione intellettuale al tema della visione dell'insegnante, né di voler mettere in luce la questione morale dell'essere insegnante e nemmeno di voler rinvenire una presunta visione comune sull'insegnamento quanto piuttosto «l'invito a *traguardare*, guardare più in là delle proprie pratiche e delle proprie credenze, ma in con una progettualità all'orizzonte. In termini *deweyani* significa immaginare la finalità del lavoro educativo, come “*end in view*” (Dewey, 1939, p. 238), una tendenza verso l'azione che l'insegnante mette in atto nel suo agire singolare, una riflessione cosciente, un atteggiamento dell'insegnante affettivo, ideativo, pratico. Come afferma Greene (2008); la capacità di andare oltre la propria immaginazione» (p. 98).

[di Luca Agostinetti]

