



Recensioni

LUCIO COTTINI

Nel mondo dell'autismo. Sguardi per comprendere e valorizzare
Roma, Carocci, 2025, p. 181

“L'autismo deve continuare a essere considerato come un *disturbo*, quindi una serie di deficit da trattare in modo specifico, oppure come una *condizione*, cioè una mente particolare che agisce all'interno di una varietà di menti?” (p. 7). Questo è il quesito che dà il via al lavoro di Lucio Cottini: è a partire da questa domanda che ci accompagna verso una nuova prospettiva per comprendere e valorizzare la situazione delle persone con autismo.

Adottando il modello biopsicosociale della Classificazione Internazionale del Funzionamento (ICF/ICF-CY), l'Autore esordisce proponendo un viaggio immaginario in un mondo rovesciato dove l'autismo diventa una condizione tipica, in modo da far comprendere come molti sintomi dipendano dal contesto e divengano disfunzionali per chi ha modi differenti di pensare e vivere. In questo viaggio le caratteristiche tipiche del disturbo dello spettro autistico sono proprie della maggior parte degli abitanti tanto che il soggetto, che nel nostro mondo è considerato “tipico” (il lettore), si trova a essere l'atipico con una strana sindrome, il disturbo da socialità eccessiva (DSE). Tale capovolgimento di ruoli dovrebbe aiutare a “immergersi subito nel quotidiano vissuto da un bambino, un adolescente, un giovane o un adulto con autismo, per apprezzare come molte delle difficoltà che sperimenta, a volte anche consistenti, siano da attribuirsi in modalità non certo trascurabile a fattori ambientali, che si configurano con la presenza di un contesto poco disponibile a considerare, e magari cogliere, le particolarità della condizione” (p. 13).

L'itinerario fantastico proposto da Cottini non solo offre al lettore la possibilità di immedesimarsi nella condizione dell'autismo ma, attraverso un puntuale confronto tra regole condivise e comportamenti attesi nel mondo rovesciato e comportamenti del soggetto con DSE, lo aiuta a comprendere i fattori ambientali che diventano problematici solo in un contesto che non si adatta a modi di pensare e di entrare in relazione differenti. Se è chiaro che il disturbo da socialità eccessiva (DSE) del mondo rovesciato ha il suo equivalente nel disturbo dello spettro autistico nel mondo reale, si tratta di promuovere la dimensione dell'inclusione come processo che coinvolge l'intera comunità educante; l'obiettivo non è inserire la persona nel mondo degli altri, ma cambiare lo sguardo per costruire contesti in cui modi differenti di comunicare, apprendere, relazionarsi, vivere siano valorizzati.

E così l'Autore, lasciando il viaggio immaginario nel mondo rovesciato, torna sull'interrogativo iniziale se l'autismo sia un *disturbo* o una *condizione*, offrendo ai lettori un inquadramento teorico che supera la contrapposizione tra modello individuale e sociale: l'approccio biopsicosociale, soluzione per riconciliare le determinanti biologiche con quelle psicosociali e ambientali. Secondo Cottini, tale modello evita la negazione della componente biologica e allo stesso tempo rende possibile un intervento educativo in cui si rispetta la neurodivergenza, lavorando sul contesto, ma allo stesso tempo sull'acquisizione di competenze funzionali che permettano alla persona di sentirsi parte del proprio ambiente di vita. L'obiettivo, infatti,

non è promuovere un comportamento adattivo offrendo alla persona una serie di attività rivolte alle sue specifiche difficoltà, ma rendere inclusivi i contesti, gli approcci e gli atteggiamenti in modo da aiutarla a realizzare la massima qualità possibile di vita desiderata.

Con l'intento di perseguire questo percorso si rivelano preziosi una serie di quesiti che l'Autore definisce sfidanti: "dove fissare il confine fra l'opportuna promozione di competenze per essere maggiormente attrezzati alla vita nel contesto e il rischio di voler trasformare un individuo in qualcosa di diverso da quello che è? Come cambiano questi orientamenti passando dall'infanzia all'età adulta? Che cosa significa costruire un contesto amichevole (*autism friendly*) per chi vive la condizione di autismo nelle sue diverse espressioni?" (p. 45).

È a partire da questi interrogativi che si snoda la successiva riflessione sulla pianificazione dell'intervento educativo che vede nel progetto di vita lo strumento cardine per fissare gli obiettivi funzionali, quelli che sono fondamentali per la persona perché non solo guardano alle sue motivazioni e alla sua autodeterminazione, ma possono migliorare la sua qualità di vita. A tal proposito è interessante il riferimento dell'Autore al bilancio ecologico, una serie di domande che gli operatori possono porsi nel momento della costruzione del progetto, e agli interessi assorbenti, aree di interesse da incrementare per il benessere del soggetto con autismo. Sono queste le coordinate per costruire un piano educativo personalizzato che lo accompagni dall'infanzia all'età adulta, un progetto partecipato che ne rifletta desideri, aspirazioni, preferenze, ma che sappia anche creare le condizioni ambientali e offrire gli opportuni sostegni per raggiungere gli obiettivi.

Dopo essersi soffermato sul "che cosa" sia utile prevedere per il conseguimento degli obiettivi, Cottini, anche sulla base delle esperienze che ha maturato negli anni e delle sue numerose pubblicazioni sul tema, sposta l'attenzione sul "come" agire, dedicando un'attenzione specifica alle strategie validate dalla ricerca scientifica, sia per garantire il miglior risultato possibile sia per tutelare le persone con autismo e le loro famiglie da proposte inefficaci. In particolare, l'Autore invita a riflettere "sull'efficacia degli interventi (*efficacy research*), cioè la determinazione, attraverso la ricerca, di quali metodologie sono in grado di dare risultati significativi ('Che cosa funziona?'); sull'effetto che gli interventi producono (*effectiveness research*), con riferimento agli esiti dell'utilizzo di quella particolare procedura nel mondo reale ('Per chi funziona?'; 'Quando funziona?'); infine, sulle modalità di applicazione (*implementation*), intese sia come controllo delle variabili durante l'azione educativa, sia come monitoraggio sistematico dell'evoluzione dell'intervento ('Come possiamo fare per farla funzionare', 'Sta funzionando?')" (p. 67). Sebbene vengano esplorati approcci più conosciuti, come l'analisi applicata del comportamento (ABA) e il programma TEACCH, e numerose altre strategie come l'uso di strumenti visivi, la comunicazione aumentativa e alternativa (CAA), il Video Modeling e il Social Skills Training, il lettore fra le righe coglie con chiarezza come non esista una proposta più efficace in modo esclusivo, bensì strategie personalizzate basate sulle risorse, sui bisogni, sugli interessi del soggetto.

La riflessione si conclude con un'ampia parte dedicata al terzo elemento fondamentale del percorso proposto dall'Autore: il contesto, inteso come ambiente fisico, relazionale e culturale, e la sua profonda influenza su come una persona con autismo vive, apprende e comunica. Spostando il focus dall'adattamento del soggetto con autismo al mondo alla necessità di creare ambienti di apprendimento e di vita inclusivi che accolgano e valorizzino le risorse della persona, Cottini analizza il contesto sulla base di tre aspetti, in modo da comprendere quali siano le barriere da rimuovere e i facilitatori da potenziare: fisico, organizzativo e sociale. Per quanto riguarda l'ambiente fisico gli elementi sostanziali riguardano le caratteristiche dello spazio come dimensioni e livello di affollamento, il carico sensoriale (suoni, luci, profumi), la prevedibilità dei contesti, la mancanza di spazi per il recupero di una condizione rilassata. In riferimento al contesto organizzativo l'elemento centrale è il "Progetto di Vita individuale, personalizzato e partecipato" (Dlgs. 62/2024) nel quale si definiscono gli obiettivi funzionali per la persona, la pianificazione degli interventi specifici nelle diverse aree (apprendimento, socialità e affettività; formazione, lavoro tempo libero; salute, casa e habitat sociale); l'individuazione delle figure coinvolte nella fornitura dei sostegni; l'attivazione di un sistema di sostegni diffusi e accomodamenti ragionevoli; la previsione e l'identificazione di risorse umane, professionali, tecnologiche, strumentali ed economiche. Infine, il contesto relazionale si riferisce a tutti gli interventi di supporto al soggetto con autismo e alla sua famiglia, e al coinvolgimento della comunità.

Il volume si chiude con un approfondimento proprio sulla progettazione del contesto fisico, organizzativo e relazionale, ponendo un'ampia serie di quesiti critici rispetto ai quali Cottini mette in evidenza, da un lato, le barriere da eliminare e i facilitatori da potenziare e, dall'altro, traccia dei possibili percorsi operativi.

La domanda iniziale se l'autismo debba continuare a essere considerato come un *disturbo* oppure come una *condizione* si può allora risolvere, secondo l'Autore, se si accoglie la sfida di progettare e realizzare ambienti amichevoli (*autism friendly*) che considerino il ciclo di vita della persona e si declinino attraverso le dimensioni micro (la casa, il servizio educativo o scolastico, il centro diurno), meso (il contesto allargato al vicinato, alla scuola, ai servizi per adulti) e macro (la città con i suoi servizi e l'offerta di opportunità sportive, culturali, ricreative accessibili a tutti).

Cottini è consapevole di quanto sia difficoltoso realizzare tutto questo; però, ci ricorda anche che "l'inclusione non è un processo 'tutto o nulla', ma una costruzione progressiva e condivisa: ogni passo di questo cammino ha un significato, perché arricchisce, contamina, avvicina, rende tutti protagonisti" (p. 166).

[Alessandra Cesaro]

FULVIO DE GIORGI
Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà
 Brescia, Scholé-Morcelliana, p. 152

Nel recente volume *Le lacrime di Clio. Storia, sapere e libertà*, Fulvio De Giorgi offre una riflessione ampia e appassionata, ma agile e puntuale, sul destino della conoscenza storica nell'età delle piattaforme e dell'imperialismo, in un contesto in cui l'"attualismo" – categoria che l'Autore riprende e tematizza in chiave critica – sembra aver dissolto la profondità temporale della coscienza e ridotto la storia a flusso di eventi istantanei, immediatamente consumabili e sostanzialmente intercambiabili. La figura di Clio, musa di storia e memoria, non piange soltanto la perdita del passato, ma la disarticolazione stessa della temporalità come dimensione, pure pedagogica come vedremo, delle strutture materiali e simboliche da cui emerge l'umano. *Le sue lacrime* sono il segno di una ferita tanto epistemologica quanto sociale e civile, che tocca la possibilità di concepire la storia come sapere critico e pratica di libertà. In questa diagnosi, De Giorgi non si limita a constatare la precaria temperie economica e culturale del presente, ma ne rintraccia le cause materiali e simboliche, delineando una genealogia complessa del presentismo e del suo correlato ideologico: il neo-attualismo di un capitalismo infocratico e imperialista che ha colonizzato tanto la memoria quanto l'immaginario del futuro.

L'Autore muove da una constatazione apparentemente ovvia ma densa di implicazioni: l'analfabetismo storico non è mero smarrimento di nozioni, bensì sintomo del mutamento strutturale che investe i regimi di storicità nella società contemporanea. Non parliamo qui di un deficit informativo, bensì di una trasformazione antropologica e culturale che tocca la capacità di esperire la durata, leggere la discontinuità e pensare la relazione fra tempi differenti. La dissoluzione del passato e la neutralizzazione del futuro non derivano soltanto dal ritmo frenetico della comunicazione o dalla saturazione dell'informazione, ma da un'effettiva torsione paradigmatica: la temporalità stessa viene mercificata e incorporata in permanenza nei dispositivi di aggiornamento, resa dunque funzione di una costante produttività e delle relative forme di sfruttamento che non conoscono pause né cesure. È qui che De Giorgi individua la cifra, invero provocatoria nella forma ma certamente lontana dalla *boutade*, del *Trumpocene Muskilista*, ove la spettacolarizzazione della politica e la datificazione dell'esperienza coincidono nel produrre un eterno presente manipolabile, ovvero una cronologia senza storia in cui la memoria si dissolve in immagine e il sapere in consumo.

L'originalità del libro, a nostro modo di vedere, risiede proprio nel legame tra una simile diagnosi culturale e un'analisi della crisi della storiografia scientifica. Il progetto moderno della storia come sapere razionale – legato alle forme dello Stato-nazione e al mito positivista e teleologico del progresso – ha incontrato, a partire dal secondo Novecento, un duplice processo di erosione: da un lato, le diverse teorie critiche della società, dal materialismo storico al post-strutturalismo e oltre, che hanno contribuito a svelarne le pretese universalistiche e i dispositivi di potere; dall'altro, la pressione di nuovi paradigmi di produzione della conoscenza fondati sull'automazione, sulla digitalizzazione e sulla retorica del "dato". In questo scenario, la storiografia rischia di perdere il proprio statuto epistemologico e pratico-critico, riducendosi a mero racconto soggettivo o ad archivio di memorie individuali, pure non trascurabili e certamente di grande interesse pedagogico, purché iscritti in una struttura ove la dialettica tra storia e memoria non si appiattisca su quest'ultima e sull'esperienza "in presa diretta" che essa veicolerebbe. L'Autore oppone a una deriva siffatta la necessità di una rifondazione etica e critica della disciplina, capace di riconoscere la propria storicità e, proprio in virtù di tale consapevolezza, di esercitare una funzione resistenziale. La storia non sarebbe dunque un semplice "sapere sul passato", bensì un dispositivo di interrogazione del presente; un luogo, cioè, in cui l'umano possa misurare la distanza tra quello che effettivamente è e ciò che potrebbe essere.

Il concetto di "attualismo", *fil rouge* del volume e non senza implicazioni sociali e politiche di rilievo, acquista in questo contesto un significato specifico. Esso non coincide con il presentismo, ma ne rappre-

senta la forma più estrema e totalizzante: non si tratterebbe più solo della prevalenza del presente sul passato e sul futuro, ma della trasformazione del presente in orizzonte esclusivo dell'esperienza e del pensiero. De Giorgi riattiva in modo critico la tradizione idealista italiana, e in particolare la figura di Giovanni Gentile, per mostrare come l'attualismo, una volta slegato dal proprio impianto filosofico e tradotto in linguaggio economico e tecnologico, sia divenuto la grammatica implicita del capitalismo contemporaneo. L'"io che si fa atto" diventa "dato che si aggiorna", mentre la storicità si riduce a processualità autoreferenziale priva di critica e di memoria. Giacché quest'ultima si configurerebbe come l'eternità del presente che caratterizza il nostro tempo: un flusso senza direzione ove l'evento si consuma nel qui e ora e la riflessione viene sostituita dalla reazione immediata al dato.

Il lavoro di De Giorgi si distingue, per altro, nella densità delle connessioni teoriche. L'Autore intreccia la diagnosi di Hartog sulla tirannia del presente, la teoria dell'accelerazione sociale di Rosa, la riflessione di Floridi sulla "quarta rivoluzione" dell'infosfera e le analisi di Bratton sull'infrastruttura planetaria delle piattaforme, componendo un quadro in cui le categorie di tempo, sapere e potere risultano inestricabilmente connesse. Ma il suo obiettivo non è tanto la descrizione sociologica, quanto la fondazione di un'etica della conoscenza storica: in questo senso, *Le lacrime di Clio* è anche e soprattutto un testo pedagogico, nel senso più profondo del termine. Esso non propone, parafrasando Marx, "ricette (comtiane?) per l'educazione dell'avvenire", né una più o meno relativa strumentazione didattica per esse, ma avanza di converso un vero e proprio compito formativo: *riabilitare la temporalità come dimensione costitutiva dell'umano e, quindi, dell'educazione*. L'analfabetismo storico, da questo punto di vista, non è solo un problema culturale, ma un sintomo politico che rivela la perdita della capacità di interpretare la propria esperienza come parte di una storia comune, di riconoscersi eredi e responsabili, ovvero di pensare la libertà come rapporto con il tempo e la critica. Cosicché, la prospettiva dell'Autore può essere letta in dialogo con la Pedagogia critica (alveo per nulla estraneo alla sua sensibilità culturale), che ha sempre concepito la formazione come processo storico, radicato in condizioni materiali e simboliche e orientato alla trasformazione delle condizioni della soggettivazione e dell'antropogenesi.

Il richiamo alla "storiografia come resistenza civile" risuona profondamente, infatti, con l'idea di educazione come pratica emancipativa: non mera trasmissione di saperi, ma costruzione di coscienza e capacità di giudizio critico. La storia, come peraltro l'educazione, non è un archivio di fatti, ma un campo di conflitto tra interpretazioni e disamine, una lotta dunque tanto per la definizione del senso quanto per la possibilità stessa di prospettare e edificare scenari futuri. In un mondo dominato dall'ideologia della connessione permanente e dall'illusione della simultaneità, il compito della storiografia diventa quello di riaprire le cesure e restituire profondità al tempo, ovvero di mostrare come ogni presente sia un intreccio di tempi diseguali e articolati in modo differenziale entro una struttura né progressiva né, tanto meno, innocente o pacificata.

Da questo punto di vista, la riflessione di De Giorgi si presterebbe – a volerle accostare, sia pure oltre le intenzioni dell'Autore, una prospettiva di Pedagogia critica e strutturale che molti contributi di assoluto interesse sta fornendo in questo periodo storico – a essere riletta attraverso la lente di una teoria della pluralità temporale. Se il presentismo tende a omogeneizzare i tempi in un presente continuo, la critica pedagogica – nelle sue dimensioni generali, sociali e interculturali, come pure sul piano della filosofia dell'educazione e della storia della pedagogia e dell'educazione – può assumere il compito opposto: restituire alla storia le sue irriducibili differenze interne, ovvero riconoscere all'interno di essa la coesistenza di ritmi, durate e temporalità molteplici che attraversano le istituzioni e le soggettività. L'educazione, come oggetto d'indagine pedagogica e processo pratico-critico di intervento e riflessività sulle strutture e le forme della soggettività, è uno dei luoghi privilegiati in cui una simile pluralità si manifesta: cioè a dire, i tempi dell'apprendimento non coincidono senza resti con quelli della valutazione; i tempi dell'infanzia non coincidono senza scarti con l'idea di infanzia entro una società data; come pure il lavoro educativo *tout court*, per quanto la densa coltre ideologica e le tendenze economico-politiche sembrano voler mostrare il contrario, non può essere ridotto alla logica dell'efficienza, dell'aggiornamento professionale privo di effettivi spazi di riflessività, oltre che del lavoro sul campo permanente, emergenziale, costantemente attivato sul "qui e ora". Pensare pedagogicamente il tempo significa, allora, difendere la possibilità della lentezza, della discontinuità, dell'errore, del ritorno critico sull'esperienza. In questo la storiografia, intesa come pratica critica, offre obiettivamente un modello di resistenza: essa insegna a leggere il mondo non come sequenza costante di novità, ovvero, à la Benjamin, come consumo istantaneo di informazione, bensì come sedi-

mentazione conflittuale di processi dai ritmi e dalle durate differenti e dialogo con pratiche, memorie e documentazione che costituiscono la fibra dell'accadere educativo.

Così, la forza del libro di De Giorgi sta nel trasformare la diagnosi della *crisi* in un progetto di ricostruzione, cioè nell'aver saputo leggere la *κρίσις*, come operazione di demarcazione e scelta, nella sua densità concettuale. In queste pagine la storiografia non appare soltanto come disciplina specialistica, bensì, nello specifico, come esercizio morale: un modo di abitare il tempo e di opporsi alla sua riduzione a flusso costantemente fruibile di dati. In un'epoca in cui l'educazione stessa rischia di diventare *management* del presente, suo appianamento tragicamente spostato su adattamento e condizionamento più che sulla libertà, la lezione di Clio torna a ricordare che la conoscenza è sempre relazione tra tempi, che la libertà si radica nella memoria e che la cittadinanza democratica non può esistere senza consapevolezza storica. La storiografia, come la pedagogia, può essere forma di resistenza all'immediatezza e all'oblio; un atto di fiducia nella possibilità che prassi e analisi, anche nel tempo dell'attualismo, continuino a produrre direzioni di senso e di giustizia.

Le lacrime di Clio è dunque un libro necessario, perché restituisce alla riflessione storica il suo compito politico e sociale, e insieme riapre alla pedagogia critica uno spazio di confronto con la temporalità come oggetto pedagogico. La crisi della storia è crisi del senso e solo un sapere capace di riconoscere la propria storicità può ancora educare alla libertà. In un mondo che confonde il tempo con la *connessione* e la memoria con il *database*, pensare storicamente significa, certamente, apprendere a resistere.

[Alessandro D'Antone]

LUIGINA MORTARI
A scuola. L'arte di educare
 Milano-Udine, Mimesis, 2025, p. 138

Con questo saggio, agile ma profondo, Luigina Mortari ci offre un'attestazione di sapiente maestria nel riportare al centro dell'agire scolastico il significato originario e radicale dell'"aver cura".

La sua argomentazione, rigorosa ed essenziale, si dipana lungo alcuni sentieri espositivi tra loro strettamente interrelati, che, senza tralasciare la formazione degli insegnanti, spaziano dal senso dell'educare alla ricerca scientifica sull'esperienza di cui tale operare si sostanzia, passando attraverso plurime piste educative, cui corrispondono altrettante dimensioni di realizzazione dell'esserci.

Fin dalle prime pagine, l'Autrice esorta a rifuggire da logiche utilitaristiche ed efficientistiche che, come rivela il lessico oggi imperante, riducono la scuola ad azienda produttrice di istruzione, nella quale si dispensano pacchetti preconfezionati di nozioni spendibili nel mercato del lavoro, per proporre una teoria dell'educazione scolastica il cui punto di appoggio principale è la prospettiva socratica di un agire che si rivolge all'interiorità della persona, alla sua anima, per agevolare la fioritura delle sue potenzialità, affinché sia in grado di avere cura di sé, degli altri, delle istituzioni e del mondo nella sua interezza.

L'*epimeleisthai* del Socrate platonico – osserva Luigina Mortari – trova corrispondenza nel latino *educare*, tra i cui significati è incluso proprio l'"aver cura". È l'aver cura che indica la direzione di un agire volto a offrire all'educando esperienze che gli consentano di alimentare tutte le sfere del suo essere e così farsi artefice della propria umanità in costante divenire, adoperandosi in una trasformazione migliorativa orientata verso un esistere degno di essere vissuto perché impegnato nel perseguire l'*eudaimonia* di aristotelica memoria. Se, dunque, la donazione di senso all'esistere è guidata dalla ricerca del bene dell'anima, occorre che nella scuola abbia diritto di cittadinanza il pensare che nutre la tensione spirituale dell'esserci. Ciò va fatto nonostante in un mondo votato alla produzione e succube di una logica prestazionale come quello in cui viviamo possa apparire inattuale o persino privo di sensatezza. "L'educazione spirituale" – afferma l'Autrice – "risponde a un bisogno primario della ragione umana, il bisogno di orizzonti di significato alla luce dei quali disegnare e dare forma al proprio percorso esistenziale" (p. 57).

Va da sé che nella scuola delineata da Luigina Mortari non c'è spazio per ricorrere alle facili scorciatoie offerte dall'intelligenza artificiale. Piuttosto, essa può diventare oggetto di un'educazione al conoscere in cui l'acquisizione dei saperi, siano essi quelli della tradizione curricolare come la lingua, la matematica, la storia ecc. o quelli dell'ecologia e della tecnologia digitale, è subordinata all'apprendere a pensare con rigore e spirito critico, attraverso l'esercizio delle fondamentali abilità cognitive dell'osservare, analizzare, descrivere, riflettere, immaginare, prevedere, argomentare, interpretare, valutare. Senza sminuire l'importanza di impossessarsi degli alfabeti della cultura, la cui padronanza è condizione necessaria per sviluppare le proprie possibilità esistentive, l'Autrice propone di spostare l'asse della programmazione curricolare dai contenuti ai metodi attraverso i quali si costruiscono le conoscenze e di coltivare la vita della mente in contesti esperienziali che diano modo di "problematizzare ciò che è stato fatto e i pensieri che sono stati pensati" (p. 48), di avvalersi con ponderazione e consapevolezza delle parole, di discutere con gli altri non per vincere ma per apprendere a dialogare criticamente e edificare una comunità di discorso in cui confrontarsi serenamente e creativamente, salvaguardando le reciproche alterità.

Il suo insistere sull'educare come aver cura della vita della mente è ben lungi dall'identificarsi con una visione della scuola come luogo a una sola dimensione, quella intellettuale. Al contrario, Luigina Mortari osserva che nel soggetto il lato intellettuale e quello del sentire sono interconnessi e si spinge a puntualizzare che occorre concentrare l'agire educativo sul sentire perché "ha una tale forza performativa da orientare le scelte dei modi di esserci" (p. 25). I vissuti emotivi permeano ogni atto del pensiero; sono parte costitutiva della vita cognitiva. Di qui il suo incalzante richiamo ad aver cura delle emozioni, dei sentimenti e delle tonalità dell'anima, assumendo a obiettivo formativo la capacità di interrogarsi sulla qualità del vissuto

che si sta vivendo, sul contenuto cognitivo di cui il sentire è espressione e sui modi dell'esserci verso cui esso tende a condurre.

Nella scuola pensata da Luigina Mortari anche saperi non accreditati nell'usuale curriculum didattico, come l'astronomia, possono sollecitare l'essere umano a un riposizionamento ontologico, dandogli modo di acquisire consapevolezza di essere una parte infinitesima di una realtà immensa; di "sentirsi polvere di stelle, forma emergente di un *logos* che unisce ogni cosa", insegnandogli "il metodo dell'osservare lento, continuato, senza tensione, il tempo dell'attesa" (p. 33) che occorre per identificare un pianeta nella vastità della sfera celeste. Si tratta, dunque, di una scuola "radicalmente estranea alle logiche che governano il mondo attuale: velocità, competitività, produttività a tutti i costi" (p. 50); una scuola in cui imparare facendo, con gioiosa fatica, grazie a una didattica capace di facilitare l'apprendimento e allo stesso tempo di alimentare la passione per il sapere tramite le cosiddette tecniche esperienziali: il *problem solving*, l'*inquiry based learning*, il *design thinking*, le *hand activities*.

Riguardo ai travagli dell'apprendere, ricollegandosi al ben noto "mito della caverna" messo in scena da Platone nella *Repubblica*, Luigina Mortari rimarca che "è irrealistico e dannoso presentare il processo di formazione come un percorso senza fatica; quello che invece va messo in evidenza è la necessità che il docente sappia da una parte trovare tutti i percorsi che fanno fare esperienza del piacere dell'apprendere e offrire situazioni che consentano di sentire al termine di un'attività quello stesso sentimento positivo provato dal prigioniero [della caverna] alla vista delle idee, e dall'altra fornire gli strumenti necessari per sviluppare una disciplina interiore, una fermezza della mente di fronte agli ostacoli e agli imprevisti" (pp. 51-52).

L'Autrice prosegue asserendo che, da luogo di mero apprendimento ricettivo, la scuola deve potersi trasformare in un "pensatoio" mosso dall'anelito a confrontarsi, dialogare e discutere, per acquisire quella sapienza dell'esistere che consente di dare forma all'esserci. Affinché questo avvenga, bisogna investire nella formazione dei docenti, che vanno messi nelle condizioni non solo di padroneggiare l'architettura concettuale delle varie discipline ma anche i rispettivi metodi di indagine, così da poter facilitare gli allievi tanto nel processo di alfabetizzazione culturale quanto nello sviluppo di competenze euristiche. Va, inoltre, dato loro modo di coltivare una competenza didattica funzionale alla costruzione di una scuola della scoperta; una scuola articolata in laboratori, da intendersi non solo come spazi fisici ma anche e innanzitutto come ambienti cognitivi orientati dal deweyano *learning by doing*.

Ciò non esaurisce affatto la loro preparazione. Nel tempo attuale – avverte l'Autrice – la gestione della vita della classe si fa sempre più difficile, perché è sempre più diffusa l'incapacità "di mantenere l'attenzione sugli oggetti del sapere a causa di un contesto culturale che porta il pensiero dei giovani altrove" (p. 115). Di qui l'urgenza di offrire a ciascun docente l'opportunità di affinare la capacità di generare e nutrire la passione nei confronti della cultura, nonché di sviluppare competenze riflessive che gli permettano di superare la posizione del "tecnico che applica procedure stabilite, per acquisire la postura del ricercatore esperienziale, che interroga i contesti per trovare la soluzione più efficace [...], documenta la pratica e valuta con sapienza i processi messi in atto" (p. 122).

Il volume si conclude con l'enunciazione di otto principi cui la politica scolastica dovrebbe ispirarsi – otto pietre miliari da concretizzare tassativamente onde evitare di rimanere avviluppati nella rete delle buone intenzioni – non ultimo "il fornire le scuole del materiale didattico e di tutte le risorse sia tangibili sia intangibili necessarie" (p. 133) per offrire a tutti la possibilità di esercitarsi nell'arte di esistere.

[Emma Gasperi]

 PAOLO BONAFEDE

Sentire l'educazione.

Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica

Lecce, Pensa MultiMedia, 2025, p. 290

Nel panorama pedagogico contemporaneo, caratterizzato da un'insistente pressione tecnocratica e da un linguaggio educativo spesso irrigidito in categorie funzionali o managerialmente orientate, il libro di Paolo Bonafede *Sentire l'educazione. Tatto e risonanza come prospettive di estetica pedagogica* rappresenta un tentativo ampio, coraggioso e teoricamente raffinato di restituire all'educazione la profondità del suo rapporto con la sensibilità, con l'esperienza incarnata e con il mondo nella sua densità relazionale.

Il punto di partenza dell'Autore è chiaro: per comprendere e praticare l'educazione nell'epoca attuale è necessario elaborare paradigmi non oggettivanti, capaci cioè di sottrarsi alla riduzione dell'esperienza formativa a processo misurabile, valutabile, prevedibile. In questo orizzonte, Bonafede colloca la categoria del dialogo come fondamento generale, un quadro concettuale entro cui diventa possibile interrogare nuovamente la dimensione sensibile dell'educativo. È dentro tale cornice dialogica che egli sviluppa i due nuclei tematici del volume: il tatto pedagogico e la risonanza.

La prima parte del testo ricostruisce con grande accuratezza storica e teoretica la tradizione del tatto pedagogico, nozione presente nella pedagogia classica tedesca e poi declinata in molteplici versioni nella pedagogia relazionale del Novecento. Il tatto viene mostrato non come semplice "delicatezza" o attitudine spontanea, ma come postura epistemica ed etica che riguarda il modo in cui ci si avvicina all'altro, mantenendone la singolarità e l'opacità, senza pretese di dominio né di totale trasparenza. Bonafede attraversa testi, autori, correnti, mostrando come il tatto, lungi dall'essere una metafora ingenua, sia sempre stato un concetto profondamente teorico, legato all'idea che la comprensione educativa dipenda da un incontro regolato dalla sensibilità e dalla misura. Bonafede mostra inoltre come il discorso sul tatto - decisamente più strutturato nell'accademia nord europea che in quella italiana - stia riscontrando un interesse crescente, a partire dalla recente monografia più volte citata "Educare alla giusta distanza" del 2024.

La seconda parte del libro si concentra invece sulla nozione di risonanza, così come elaborata da Hartmut Rosa. Qui l'Autore compie un'operazione preziosa per il dibattito pedagogico italiano: introduce e sistematizza un insieme di riflessioni filosofico-sociologiche ancora poco recepite nel nostro Paese. La risonanza, intesa come risposta vitale e trasformativa tra soggetto e mondo, viene proposta come alternativa ai rapporti strumentali tipici della modernità accelerata. Bonafede ne mostra la pertinenza pedagogica, mettendo in luce come l'esperienza formativa possa essere descritta come un processo in cui l'individuo entra in dialogo vivo – per l'appunto "risonante" – non solo con gli altri, ma anche con le cose, gli ambienti, le pratiche, gli orizzonti culturali.

Dal punto di vista argomentativo, il contributo principale del volume sta nel tenere insieme questi due assi – il rapporto interpersonale e il rapporto col mondo – senza ridurre l'educazione né all'ambito psicologico-relazionale né a quello sociologico-sistemico. La sensibilità diviene così lo spazio di incontro: ciò che permette, insieme, di "sentire" l'altro e di "sentire" il mondo. Non è semplice nel dibattito contemporaneo incontrare scritti che si muovano con equilibrio tra due dimensioni tanto centrali quanto complesse da descrivere nella loro reciproca interdipendenza. È una posizione teorica ampia, attraversata da riferimenti filosofici, letterari, sociologici e perfino sportivi, che conferiscono alla trattazione una ricchezza e una profondità rare nel panorama pedagogico attuale. Proprio questa interdisciplinarietà – talvolta impegnativa, ma sempre rigorosa – costituisce uno dei maggiori meriti dell'opera: Bonafede non semplifica, non offre scorciatoie concettuali, ma invita il lettore a confrontarsi con la complessità dell'esperienza educativa.

La scelta di mettere al centro la sensibilità come categoria estetica dell'educazione risulta inoltre efficace perché consente di affrontare la questione urgente dei "nuovi paradigmi" senza riproporre dicotomie logore (soggetto/oggetto, teoria/prassi, libertà/norma). L'estetico, per Bonafede, non è un ambito ornamentale, ma il luogo in cui l'educazione si lascia toccare e si lascia trasformare. In questo senso, il volume offre

un'alternativa credibile alle visioni tecnocratiche: non opponendosi a esse in modo astratto, ma mostrando come lo sguardo estetico-dialogico permetta di ripensare la relazione educativa nel suo farsi concreto.

Il libro, tuttavia, non evita di lasciare aperte alcune questioni che – lungi dall'essere limiti – si configurano come inviti alla prosecuzione del dibattito. Un primo nodo riguarda il rapporto preciso tra la pedagogia del dialogo e le nozioni di tatto e risonanza: in che modo questi due concetti costituiscono forme o declinazioni del dialogo educativo? Bonafede suggerisce più volte questa connessione, ma resta spazio per una sistematizzazione più esplicita, soprattutto alla luce delle profonde differenze di origine e di finalità che caratterizzano i due concetti.

Un secondo punto, che il testo sfiora ma non risolve del tutto, riguarda l'articolazione tra sensibilità e critica. L'Autore afferma con forza che l'educazione non può rinunciare a un momento critico, a una capacità di mostrare ciò che non funziona nel mondo e nei rapporti sociali. Resta da chiedersi come il tatto e la risonanza – concetti centrati sull'apertura, sulla cura, sulla responsività – possano diventare anche dispositivi per sostenere una postura critica, capace cioè di individuare e contestare forme di ingiustizia e di alienazione. In che modo il sentire può diventare anche discernimento e giudizio? È un terreno promettente, che merita e certamente vedrà ulteriori sviluppi.

Nonostante (o forse grazie a) queste aperture, *Sentire l'educazione* si distingue come una proposta teorica importante e promettente. È un testo che interroga e che non si lascia leggere passivamente; richiede competenze di lettura e di analisi diversificate e proprio per questo valorizza l'idea stessa di educazione come esperienza complessa e irriducibile.

Per le università e per chi si occupa di ricerca educativa (anche e forse soprattutto di ricerca empirica, che gioverebbe grandemente dal lasciarsi permeare dai costrutti teorici presentati in questo volume), il libro di Bonafede rappresenta una risorsa preziosa: offre strumenti, concetti e riferimenti per ripensare un campo che, oggi più che mai, ha bisogno di recuperare la dimensione sensibile e relazionale del suo operare. In un tempo che tende a trasformare l'educazione in procedura, Bonafede restituisce all'educare la sua profondità estetica e dialogica, mostrando con forza che educare significa, prima di tutto, imparare a sentire.

[Federico Rovea]

