

A.M. Passaseo, *A scuola di democrazia. Linee di svolgimento di una teoria dell'educazione politica*, Armando Siciliano Editore, Messina 2009, pp. 107.

Sia le ricerche e gli studi, sia le attività di formazione e di progettazione didattica che assumono ad oggetto l'educazione alla democrazia presentano un rilevante interesse politico-sociale e – allo stesso tempo – si configurano come urgenze ed emergenze della Pedagogia contemporanea.

Il volume di Anna Maria Passaseo si colloca in una fase storico-sociale, come quella in cui viviamo, sempre più caratterizzata da un difficile quanto complesso rapporto con la politica, con la concezione ed interpretazione di essa. Il modello di politica oggi effettivamente praticato – soprattutto nel nostro paese - non sempre si rivela fedele all'originaria tradizione che vede nella democrazia lo strumento principe della tutela della dignità della persona, del pluralismo e della libertà delle voci. Di qui il bisogno e l'urgenza di 'prassi politica': cioè a dire di attività di partecipazione, di collaborazione e di progettazione sociale. La costituzione, in alcune realtà nazionali, di gruppi di partecipazione sempre più numerosi costituiti 'dal basso' e che si fondono intorno ad un problema sociale, ne è la dimostrazione. E di qui, soprattutto, la necessità di interventi mirati di educazione politica.

È sullo sfondo di questo scenario che *A scuola di democrazia* presenta una 'teoria dell'educazione della persona politica' da cui viene derivato un modello di progettazione educativa per lo sviluppo umano e sociale nell'ambito dell'educazione politica, formale e non formale.

Il testo denso e pregevole che l'Autrice ci consegna (anticipando i tempi dei movimenti sociali spontanei presenti e in via di espansione sul territorio nazionale) rivolge l'attenzione al delicato - quanto improrogabile - compito del sapere pedagogico di affrontare e discutere la questione dell'educazione democratica nei termini di una problematizzazione della formazione della persona nella sua dimensione sociale. È però si tratta – è importante rilevarlo – di un'educazione che non conforma, ma che ha a cuore lo sviluppo dell'autonomia e delle capacità di ognuno. E questo perché, al fondo, è l'idea di politica come prassi che impegna i singoli ed è “rivolta alla conciliazione e alla partecipazione sociale, a orientare la teoria dell'educazione della persona politica – o, che è lo stesso, della persona democratica” (p. 23).

Il volume si articola in cinque parti. L'analisi iniziale riporta al centro la questione della democrazia e ne sviluppa la storia, i significati e le interpretazioni in prospettiva pedagogica.

Ripercorrendo la storia del concetto di politica l'Autrice, al fine di chiarire la nozione di 'democrazia', prende in esame l'interpretazione di illustri studiosi: fra tutti, Dewey, Popper ed epigoni, che analizzano il significato di “applicazione del metodo scientifico alla vita politica” (p. 13). La prassi politica è qui intesa come “attività che si propone di conciliare gli interessi contrastanti all'interno della

comunità, assegnando loro una parte di potere proporzionale alla rilevanza del loro contributo al benessere e alla sopravvivenza dell'intera comunità" (p. 23).

L'azione educativa – conseguentemente e in continuità con la concezione sopraindicata - non intende conformare il soggetto a qualche ideale di società, ma mira a curarne e promuoverne lo sviluppo nella direzione del raggiungimento di una piena autonomia. Per dirla con Dewey, "Un'educazione piena si ha soltanto quando ogni persona ha, in proporzione alle sue capacità, una pari responsabilità nel formare gli scopi e le politiche dei gruppi sociali a cui appartiene. Questo fatto determina il vero significato della democrazia" (J. Dewey, *Rifare la filosofia*).

La seconda parte del volume illustra l'opzione teorica che sostiene l'impianto di educazione politica proposto, cioè a dire il modello storico-empirico di educazione elaborato da Enza Colicchi. La teoria storico-empirica dell'educazione (TSEE) propone un percorso per la progettazione educativa suddiviso in tappe distinte:

- 1- definizione delle finalità educative,
- 2- descrizione accurata della realtà presente,
- 3- delineaazione degli aspetti pedagogici che emergono dopo il confronto con la realtà,
- 4- messa a punto degli interventi educativi.

Si tratta di interventi educativi – dunque – che si basano su 'un principio di realtà' in grado di garantire la scelta di mezzi e strumenti adeguati (e situati) per lo sviluppo delle capacità personali.

Sulla falsariga del modello di TSEE, Anna Maria Passaseo passa quindi ad elaborare le linee di un'educazione della persona politica tracciando, attraverso l'opera di John Rawls - l'autorevole studioso della nostra tradizione liberaldemocratica e l'autore della nota *Teoria della giustizia* e del *Liberalismo politico* -, il profilo del cittadino democratico in una società vista come "equo sistema di cooperazione dove i cittadini sono intesi come persone uguali e libere che hanno tutte le "capacità" per diventare a pieno titolo membri cooperativi di questo sistema" (p. 42).

Successivamente, nella terza parte, viene formulato, sulla scorta della teoria rawlsiana, il costrutto pedagogico costituito dalla "persona politica". L'Autrice sviluppa poi – nella quarta parte - la riflessione intorno all'esperienza socio-politica e all'identità morale del soggetto contemporaneo, con particolare attenzione all'universo giovanile e alle problematiche odierne relative al significato di partecipazione e di 'fare comunità'. Questo confronto con la realtà, realizzato grazie all'apporto di saperi ausiliari alla pedagogia – sociologia e filosofia *in primis* – consente di porre il problema politico-educativo - sempre attraverso la lente teorica del dispositivo TSEE sopra citato - a cui è dedicata la quinta parte.

A completamento del lavoro, Anna Maria Passaseo prende in esame i capitali di concetti concettuali di *Democrazia e educazione* di John Dewey: un'opera che ci

restituisce un metodo scientifico e, allo stesso tempo, un metodo politico della prassi educativa che ancora riesce a interrogarci.

*A scuola di democrazia* offre, dunque, un'indagine sul tema dell'educazione democratica che, utilizzando gli apporti che provengono da importanti studi di natura non pedagogica, consente di formulare – come scrive l'Autrice - un 'abbozzo indicativo ed esemplificativo' di una teoria storico-empirico dell'educazione politica. Si tratta di un modello che, pur essendo teoreticamente fondato presenta una forte caratura pratico-operativa, risultando utilizzabile da esperti nei processi formativi e, in generale, da educatori e insegnanti impegnati nella questione emergente relativa all'educazione democratica delle giovani generazioni (e non solo).

In particolare, l'attenzione sulla modellizzazione di interventi educativi si rivolge ai luoghi dell'educazione intenzionale, a partire dall'istituzione scolastica, che dovrebbe farsi carico di metodi scientifico-pedagogici per operare nella direzione dello sviluppo delle capacità “di concepire il bene” e “di avere senso di giustizia” affinché – sottolinea l'Autrice – “a tutti sia garantito l'esercizio delle proprie libertà” (p.71).

Si propone la lettura del volume a chiunque fosse interessato ad approfondire il tema dell'educazione alla democrazia nell'ambito della pedagogia sociale e della democrazia partecipativa e, più in generale, alla crescita della cultura politica: in un momento storico in cui - come accennato in precedenza – si stanno diffondendo movimenti e gruppi che operano 'dal basso' (muovendo dai bisogni reali delle entità sociali) e si impegnano su questioni politiche e sociali che richiedono il riferimento a modelli teorico-pratici atti a consentire una progettazione 'situata'.

*Caterina Benelli*

Baldacci M., *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, FrancoAngeli, Milano 2014.

Il volume costituisce, per il meticoloso impianto teorico di fondo e per la perizia filologica che caratterizza le varie sezioni, un significativo contributo alla centrale problematica sulla scuola, ovvero a quale *idea di scuola* dobbiamo oggi guardare, per concepire le politiche scolastiche e il concreto funzionamento del sistema d'istruzione.

L'ipotesi di fondo da cui muove il lavoro è anche quella di mostrare il significato e l'importanza dell'*idea di scuola* e come questa idea costituisca un punto di riferimento irrinunciabile sia per le politiche scolastiche, sia per l'organizzazione dei concreti percorsi formativi con lo sguardo rivolto a quale tipo di cittadini e di lavoratori ne usciranno e quale forma di società ne sarà promossa. Un' *idea di scuola* capace di orientare le politiche scolastiche e l'organizzazione del sistema d'istruzione che non può essere concepita in astratto, bensì va elaborata in rapporto allo scenario storico-sociale; un' *idea di scuola* dotata di rilevanza storico-sociale che non va riferita a uno sviluppo astratto dell'essere umano, limitandosi alla sua crescita intellettuale ed etico-sociale "in generale"; un' *idea di scuola*, infine, capace di orientare in forme storiche concrete la formazione scolastica che può essere soltanto il frutto di un intellettuale collettivo, ossia dell'apporto di studiosi di vario orientamento e, soprattutto, di una molteplicità di forze sociali (sindacati, associazioni di insegnanti, associazioni imprenditoriali, associazioni culturali).

L'autore— Massimo Baldacci — professore di Pedagogia Generale all'Università "Carlo Bo" di Urbino— analizza e interpreta con rigore scientifico, ermeneutico e metodologico, sia i tratti essenziali che gli aspetti specifici del tema oggetto d'indagine, confrontando criticamente i due grandi paradigmi economico-politici della formazione oggi prevalenti: quello del *capitale umano*, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti, e quello dello *sviluppo umano*, teso all'espansione delle libertà personali. Il confronto gli permette di delineare quale sia il ruolo peculiare che la scuola possa svolgere nella formazione tanto del *lavoratore*, quanto del *cittadino*, paradigmi sorti in ambito politico-economico, e dunque, extrapedagogico, ma è questo l'ambito pertinente per impostare la formazione scolastica nei termini dei funzionamenti sociali da garantire all'individuo. Il contributo pedagogico, in questo caso, consiste nel non accettare dogmaticamente l'uno e l'altro paradigma, ma nello sviluppare un'analisi critica dei loro portati formativi, considerandoli dapprima nella loro potenziale opposizione e, una volta compiuto il loro raffronto critico, d'interrogarsi sulle possibilità di una loro conciliazione (p.47).

A partire da questi assunti, e all'interno di tale sfondo, Massimo Baldacci effettua un'analisi approfondita che porta ad identificare due grandi ambiti di proiezione della formazione dell'uomo in quanto produttore, consumatore e cittadino in una data realtà storico-sociale: il lavoro e la democrazia, spazi entro cui

si estrinsecano i suoi funzionamenti sociali (di produttore e di cittadino) e mette rapidamente a fuoco alcuni costrutti della formazione scolastica, sia in quanto istruzione, sia in quanto educazione. Più precisamente i costrutti della formazione scolastica sono due di primo livello (conoscenze e abilità) e due di secondo livello (competenze e abiti mentali): il primo livello attiene all'istruzione e il secondo all'educazione (intellettuale) ma il motore della formazione scolastica è comunque l'istruzione, perché l'educazione-ossia la strutturazione di abiti e competenze- è il portato di lungo termine di un certo assetto dell'istruzione stessa. Porsi la questione del principio educativo significa, perciò, mettere a tema gli effetti educativi di lungo termine dell'istruzione.

Un tema carico di significati attuali, una riflessione indispensabile per mettere a nudo quei fattori fondativi che continuano ad innervare il dispositivo della formazione intesa come baricentro della tensione pedagogica.

Il testo si snoda suddiviso in tre parti: la prima illustra il senso dell'idea di scuola e ne rileva il progressivo appuntamento nell'ultimo decennio, cercando di rintracciare le radici culturali a partire dalle quali divenga possibile rivitalizzarne il ruolo. In particolare, tali radici sono individuate nell'opera di pensatori come Dewey e come Gramsci, la cui lezione di metodo conserva validità al di là del contenuto specifico del loro pensiero. La vicenda della nostra scuola (almeno fino agli anni Cinquanta) sarebbe segnata da un confronto culturale tra una scuola come riproduzione dei rapporti sociali esistenti, e una scuola come crescita culturale per tutti. Le vicende della scuola italiana del dopoguerra hanno visto la transizione a un sistema inferiore aperto (con la scuola media unica del 1962), ma il mantenimento di un certo grado di professionalizzazione della superiore (rimasta sostanzialmente all'assetto gentiliano). E, se da un lato l'egemonia culturale si riflette nel mantenimento dei rapporti di potere tra ceti dominanti e ceti subalterni, oppure, all'opposto, nella tensione verso il progresso democratico, dall'altro, la mobilità sociale, con tutte le sue disparità, tende a una maggiore uguaglianza sociale. Le radici di questo conflitto dovrebbero essere ricercate nelle interpretazioni storiche ampiamente note, secondo le quali lo sviluppo socio-politico del nostro Paese è stato segnato dalle debolezze della borghesia risorgimentale e post-unitaria che, invece di assumere la guida del progresso e della modernizzazione del Paese, ha preferito un compromesso con i grandi proprietari agrari meridionali e uno sviluppo industriale protetto e finanziato dallo Stato fino a realizzare ampie forme d'infuedamento con esso. Ovviamente tutto questo vale solo per lo più: ci sono stati anche elementi borghesi propulsivi, capaci di favorire l'innovazione economico-produttiva, e vi sono state fasi nelle quali si è realizzata una convergenza tra la parte più avanzata della borghesia e le forze popolari, determinando importanti trasformazioni socio-economiche e/o scolastiche ma, in generale, si è mantenuto e perdura questo conflitto tra una tendenza a gerarchizzare la formazione e una tendenza verso un progresso culturale di massa. Circa i mezzi con cui viene combattuto questo conflitto, la selezione viene effettuata at-

traverso dimensioni curricolari, didattiche e istituzionali. Nel corso della storia scolastica si possono rintracciare almeno quattro forme diverse: la selezione per evasione dall'obbligo, la selezione per canalizzazione precoce, la selezione esplicita e infine la selezione implicita realizzata, questa, attraverso promozioni alle quali non corrisponde un'effettiva padronanza di competenze fondamentali di un certo grado scolastico. Il conflitto ad oggi perdura e la selezione si basa sulla combinazione tra la selezione implicita nella scuola dell'obbligo, con quella esplicita nel primo biennio di una secondaria superiore ancora in parte professionalizzata (e un ritorno alla selezione implicita nel triennio conclusivo di questa). Di fronte a questo quadro, l'obiettivo delle forze democratiche è quello dell'emancipazione culturale di tutti i giovani, attraverso la realizzazione di un sistema scolastico aperto e caratterizzato da un obbligo esteso (almeno fino a sedici anni), capace di abbattere i processi di selezione sia di tipo esplicito che di tipo implicito, portando tutti gli studenti a padroneggiare le conoscenze e le competenze cruciali, sia come cittadini, sia come produttori.

L'Autore, muovendo dall'assunto della formazione dell'uomo nella sua concretezza storico-sociale, esamina, nella seconda parte del volume, questi due paradigmi economico-politici della formazione: il paradigma del *capitale umano*, volto essenzialmente alla preparazione di produttori efficienti; e il paradigma dello *sviluppo umano*, teso all'espansione delle libertà sostanziali dei cittadini. Si affronta, insieme a tale riflessione, anche un'analisi sui processi e sul ruolo peculiare della scuola per la formazione del lavoratore e del cittadino. In particolare, si cerca di individuare, da una parte, quale sia il profilo formativo adeguato al lavoratore dell'economia fondata sulla conoscenza e, dall'altra, quale sia quello adeguato al cittadino della democrazia cognitiva. Il paradigma del capitale umano tematizza in senso funzionalista il rapporto tra scuola e sistema socio-economico. La scuola è vista come un pezzo di tale sistema, e la sua funzione, è perciò quella di preparare i lavoratori da impiegare nei processi produttivi, così da assicurare l'efficienza di questi ultimi. L'idea di questa necessità è stata recepita nella *Strategia di Lisbona* che prevedeva un aumento dell'investimento in capitale umano, promuovendo l'istruzione post-obbligatoria e superiore e una formazione permanente commisurata alle necessità del mercato del lavoro, la formazione di una quantità di personale specializzato nelle tecnologie e di quella di ricercatori nell'ambito della ricerca e sviluppo. Il fallimento di tali obiettivi non intacca la loro coerenza e mostra solo che un sistema formativo in grado di produrre il capitale umano necessario al funzionamento di un'economia europea basata sulla conoscenza non è ancora una realtà e che le politiche per realizzarla non sono di facile attuazione.

Il paradigma dello sviluppo umano traccia un quadro alternativo per la messa a punto del quale sono stati fondamentali i lavori del premio Nobel dell'economia Amartya Sen e della studiosa Martha Nussbaum. L'idea fondamentale è quella di pensare allo sviluppo di un Paese non ridotto solo alla cresci-

ta del PIL o dei redditi individuali, ma visto in termini di espansione delle libertà sostanziali degli esseri umani, ossia dell'effettiva possibilità di scegliere qualcosa considerato rilevante per la propria vita e realizzarlo veramente. Lo sviluppo civile di un Paese si misura dalla riduzione delle disuguaglianze. Dal punto di vista formativo, la dottrina deontologica mette capo all'idea dell'istruzione come diritto di cittadinanza, e alla conseguente tensione inclusiva che deve caratterizzare la scuola, impegnandola a garantire a tutti gli utenti il raggiungimento delle conoscenze e delle competenze fondamentali. Tale impostazione cambia radicalmente il senso della formazione delle competenze nell'istruzione scolastica: non si tratta di fornire uno *stock* di competenze, ma di formarsi in un sistema di competenze in grado di convertire in effettivi funzionamenti le *chances* di vita di cui si dispone. Lo scopo della scuola è di dotare gli individui delle competenze necessarie per espandere e realizzare le libertà sostanziali di cui godono come cittadini e come persone.

Nella terza parte del volume, l'Autore porta a sintesi le analisi precedenti e riesce a trarne stimolanti implicazioni sul piano pratico-normativo per la definizione di un certo tipo di scuola. In questa direzione approfondisce e focalizza i diversi piani della formazione scolastica: il piano curricolare, quello strutturale, quello didattico, quello istituzionale e quello deontologico. In relazione ad essi risulta molto apprezzabile la formulazione di una serie di *prese di posizione* che interessano rilevanti nodi problematici: istruzione o formazione, conoscenze o competenze, individualizzazione o personalizzazione, a testimoniare la volontà di passare da un'idea di scuola (con il suo carattere unitario), a un paradigma di scuola articolato in una costellazione di principi educativi volti a definirne il profilo per la presente "stagione" storica.

*Raffaella Biagioli*

Il concetto e la pratica dell'*aver cura* sono punto di partenza per ripensare il discorso pedagogico. L'educazione diventa pratica di cura impegnata a coltivare nel soggetto educativo il desiderio di aver cura di sé e la pedagogia si fa riflessione costante su tale processo, sapere orientante in relazione dialogica con la pratica. L'aver cura della vita della mente favorisce il realizzarsi del desiderio di esistere ossia la ricerca per divenire pienamente e autenticamente ciò che si può essere. Esistere è inventare la propria forma di vita a partire da sé, in relazione ad altri e al contesto in cui si vive. Ingrediente fondamentale è la cura verso di sé e verso l'altro, perché aiuta a dare senso al tempo che si vive, significato a ciò che si pensa, sente, agisce, misura e ordine a ciò che ha valore ed è essenziale. La cura è coltivare tale desiderio in sé e negli altri, orientando l'essere umano a ciò che è buono, bello, giusto per lui e per l'ambiente naturale e sociale in cui vive, promuovendo disposizioni etiche in cui la persona si assuma la responsabilità di favorire la crescita dell'altro/a nel complesso della realtà esistente. Le competenze dell'educatore che si propone come professionista dell'aver cura sono varie, ma prima di tutto è decisivo attivare un modo riflessivo di essere presenti: aver cura è apprendere a pensare, andando in cerca del senso dell'essere.

Grazie al pensiero filosofico femminile, all'antica filosofia greca e alla tradizione fenomenologica ermeneutica, l'autrice propone un'analisi teoretica del tema dell'aver cura della vita della mente, disegna le caratteristiche che dovrebbe avere un contesto formativo che intende qualificarsi come pratica della cura della vita della mente; racconta esperienze empiriche ispirate a questa pedagogia e ricerche educative condotte su tali esperienze; suggerisce strumenti di ricerca adeguati alla delicatezza e alla complessità delle pratiche educative delineate.

L'educazione a pensare può essere declinata lungo differenti direzioni (senza cristallizzarsi in tecnicismi): 1. pensare questioni vitali; 2. interrogare i presupposti taciti e saper disfare i propri pensieri; 3. pensare, comprendere e coltivare il sentire e i differenti tessuti emotivi della mente; 4. prendersi cura delle relazioni in cui siamo ed educare all'apertura agli altri nella forma del dialogo costruttivo; 5. coltivare la dimora interiore grazie a spazi e tempi di ascolto di sé; 6. aver cura delle parole (dire l'essenza dell'esperienza e usare parole "porose" che lascino spazio all'inedito); 7. pensare in modo politicamente denso (sensibile al presente, responsabile, assumendo il rischio e la responsabilità di dire la verità, prendere posizione, pensare e agire per mondi migliori); 8. raccontare e scrivere ciò che accade, si compie, pensa, sente, ricorda, lasciando un margine per il non detto di ogni esperienza; 9. pensare a partire da sé, al di là di codici già dati, accettando il rischio del nuovo, in contatto con il reale e in ascolto dei movimenti della propria anima, rimanendo dentro un tessuto di relazioni e incontro con differenti territori culturali.

La realizzazione di tali direzioni sono esplicitate nella conduzione di laboratori riflessivi: si presentano come contesti di ricerca in cui attuare alcuni principi fenomenologici come esplorare senza mappe precostituite, prestare un'attenzione non orientata, mettere tra parentesi gli strumenti acquisiti, cercare un linguaggio adeguato, attivare una continua autocomprensione epistemologica, favorire un'intersoggettività dialogica. Emergono guadagni cognitivi ed emotivi, elaborazione del senso dell'esistere, consapevolezza che il pensare-tra-sé è in connessione col pensare-con-altri.

Accettando le proprie fragilità e incarnando l'aver cura, i contesti formativi diventano comunità di pratiche di pensiero, perché quest'ultimo struttura lo spazio di realtà in cui viviamo, la relazione che abbiamo con gli altri in un determinato contesto.

*Alessia Camerella*

A. Muschitiello, *Dalle competenze alle capabilities. Come cambia la formazione. Una nuova pedagogia del lavoro per la fioritura dell'umanità*, Progedit, Bari 2012.

La strategia UE 2020 (Consiglio di Lisbona) mira a fare dell'Europa una società in grado di migliorare i livelli di qualità ed efficacia della istruzione e della formazione per favorire l'innovazione e la creatività, agevolare la coesione sociale e la mobilità dei lavoratori, sviluppare la circolazione delle informazioni e dei saperi. Quali le possibili vie da percorrere?

Il saggio di Angela Muschitiello, ricercatrice dell'Università degli studi di Bari "Aldo Moro", *Competenze e capabilities – Come cambia la formazione* (Progedit, 2012, Collana *Pedagogie*) compie un apprezzabile lavoro in tal senso: da un lato, in modo critico, evidenzia come i recenti mutamenti sociali ed economici legati ai processi di globalizzazione ed alla forte crisi che sta modificando gli scenari internazionali, chiedano alla Pedagogia di attuare un ripensamento della formazione in un'ottica *educante*, nell'ottica cioè di uno sviluppo umano della persona accanto a quello economico e sociale delle organizzazioni; dall'altro, in modo innovativo, suggerisce un'integrazione del tradizionale concetto di competenza (*sapere, saper fare e saper essere*) attraverso un *saper agire* in modo attivo, propositivo, creativo e produttivo del soggetto all'interno del contesto in cui lavora e vive.

È così che il lavoratore, in tal senso *competente*, da *human capital*, su cui le organizzazioni tendono ad investire in prospettiva esclusivamente economica e produttiva, può essere riconosciuto come soggetto persona, su cui investire anche in prospettiva umana, in direzione delle *human capability*.

Il concetto di *capability*, emerso recentemente nel dibattito internazionale relativamente allo sviluppo umano ad opera del premio Nobel 1998, A. Sen, e della filosofa americana M. Nussbam, fa riferimento alle *capacitazioni*, ossia alle risorse interne del soggetto che, se adeguatamente sviluppate, gli consentono di agire in modo libero e responsabile, realizzando il proprio benessere personale oltre che quello della propria azienda o istituzione.

Puntare sulla *capability* delle persone è oggi essenziale, se si vuole ottenere la conversione dei beni e servizi della economia in *ben-essere* umano.

Il fulcro innovativo e del testo è qui: l'uomo non è un ingranaggio del sistema economico, da modellare a seconda delle richieste del mercato; resta sempre una Persona con proprie potenzialità e proprie esigenze, che deve essere messa nelle condizioni di potersi realizzare pienamente.

La sfida consiste nel "convincere" il mondo finanziario che un approccio così apparentemente utopico e "romantico" può avere ricadute positive anche dal punto di vista della produttività delle aziende e, quindi, dei relativi guadagni.

L'autrice inoltre sottolinea come, ragionando in senso di *sviluppo capabilities*, andrebbe cambiata l'impostazione occidentale del *welfare*, che rischia di essere un passivo assistenzialismo, per transitare nel *workfare* e nel *learnfare*, in cui il cittadino libero e responsabile è in continua formazione, sempre in grado di adattarsi ai

cambiamenti del mondo del lavoro e di dare il suo contributo attivo alla comunità, in linea con le proprie vocazioni.

L'opzione teorica del testo, inoltre, si aggancia ad una proposta metodologica ricca di suggerimenti operativi e proposte stimolanti e concrete.

Così, dopo averlo sperimentato con tirocinanti universitari, l'autrice propone il programma *Formazione Sviluppo Capabilities*, modello di lavoro aziendale impostato in modo da scardinare la gerarchizzazione e la segregazione tra manager e dipendenti, per una condivisione reale delle scelte e delle responsabilità.

Il testo, ricco di importanti riferimenti bibliografici e in continuità con precedenti saggi (*Formazione e competenza. Un contributo pedagogico* e *La risorsa umana tra formazione e lavoro*) traccia una feconda pista educativa e formativa all'interno di un'idea del lavoro "emancipativa" e rispettosa della *persona*.

*Laura Clarizia*

Deluigi R. (a cura di), *Formazione professionale e intercultura. Sfide pedagogiche tra pratica e riflessività*, Franco Angeli, Milano 2013.

Il volume, di pregevole fattura, nasce quale formazione-ricerca svolta sul campo, che ha visto la partecipazione di settantadue docenti di centri di formazione professionale piemontesi. Con l'intento di mettere a fuoco le molteplici dinamiche che si generano in una classe contraddistinta da un'alta presenza di alunni con cittadinanza non italiana, che condividono processi di apprendimento, legami relazionali e socialità.

Al tempo stesso, per analizzare al meglio la massa empirica dei dati raccolti: da diverse angolazioni di prospettiva e su differenti crinali di investigazione, così da offrire la costruzione di ipotesi educative più accreditate e funzionali alla materia in interesse, la curatrice si è avvalsa anche, in un'ottica intra-settoriale di ovvia matrice pedagogica, di competenze "altre", oltre alla propria, in modo da approfondire e lumeggiare i vari segmenti del complesso cristallo indagato.

Il testo, infatti, prende avvio da un contributo volto a chiarificare il ruolo e l'importanza dell'orientamento nel supportare le decisioni scolastiche e formative degli adolescenti ivi coinvolti, la cui progettualità, in fieri, va sostenuta nel rispetto dell'originalità di ognuno. Ma, perché siano garantite a tutti le stesse possibilità di accesso e di scelta, e non si incorra in una sorta di "visione etnica", per giunta stereotipata, piuttosto che perseguire un corretto "posizionamento etico", Luca Girotti sottolinea, e bene a proposito, la significativa funzione dell'orientamento nel percorso di conoscenza e di riconoscimento dell'identità di questi ragazzi "in transito", in un continuo processo di crescita che coinvolge tanto il singolo "in osservazione" quanto il gruppo dei pari.

In particolare, dal confronto di tali minori stranieri con il sistema di istruzione e formazione professionale di cui usufruiscono, possono pure originarsi ulteriori fragilità, così da dar vita a "facili" canalizzazioni dei percorsi formativi, con l'esito, peraltro non voluto, di negare, a costoro, gli opportuni diritti di cittadinanza. Da qui, la necessità di mettersi in ascolto delle "opinioni migranti" e di rilanciare la dovuta prospettiva della formazione integrale – che sono le tematiche sulle quali interviene Fabrizio d'Aniello – come approccio volto anche a incoraggiare e sostenere la crescita dei ragazzi, non solo in vista delle professionalità da conseguire, ma, nondimeno, a favore del loro stesso consolidamento personale in tutti i dinamismi, interni ed esterni, che lo caratterizzano. Identità dell'adolescente, del resto, che è essa stessa "migrante", o "in cambiamento" per definizione, con la formazione professionale che può offrire, a tale riguardo, occasioni strategiche e mirate, capaci di favorire la migliore costruzione del sé, nella relazione con gli altri, e in un contesto significativo di apprendimento e di esperienza.

Il volume prosegue con un saggio di Patrizia Magnoler che – soffermandosi sul ruolo dell'insegnante/formatore come di colui che può mettere in atto diversi

modelli di insegnamento-apprendimento, e che, analizzando la propria pratica professionale, può innescare un alto grado di riflessività in sé e negli allievi – porta alla luce, evidenziandoli, i differenti elementi che connotano l'agire didattico, a partire dalla progettazione e dalla sua realizzazione, nella molteplicità dei variegati interventi che il docente compie in classe, fino a giungere al traguardo, peraltro sistemico e in divenire, della stessa valutazione. E, per comprendere appieno questo intero processo, vengono qui illustrati alcuni dispositivi di indagine utili a supportare la costruzione e l'operato di un professionista riflessivo in grado di rivedere le proprie azioni e la propria intenzionalità, così da renderle il più possibile efficaci "in situazione".

Formatore che non agisce mai da solo e che diventa strategico nel ripensamento del "lavoro di squadra", al fine di individuare le competenze da promuovere e sviluppare nei diversi contesti interculturali, e dove l'intervento collettivo e reciprocamente funzionale del team di insegnanti può portare al conseguimento dei migliori risultati possibili. Una siffatta operatività consente non solo di coordinare fortemente tra loro le dimensioni della formazione e dell'educazione, ma, come sostiene Lorena Milani, di intrecciare pure, sinergicamente, i molteplici livelli della collaborazione in équipe, generando così delle routine e imparando a gestire l'imprevisto, scorgendo l'inedito del lavoro comunitario. Dar vita, allora, a competenze correlate significa porsi in maniera multi-prospettica anche nella specifica realtà di intervento qui in interesse, riuscendo pure a cogliere le sfumature personali e relazionali tanto del singolo come del gruppo, e tali da influire, poi, nella costruzione di un ambiente formativo autenticamente integrale.

È nel contesto eterogeneo, infine, che possono essere valorizzate maggiormente, e nondimeno trasformate, le culture in comunità di pratica. Così Davide Zoletto orienta il proprio intervento per un approccio pedagogico che non sia più solo scuola-centrico, ma che sappia sviluppare un agire educativo in grado di combattere il *drop out* scolastico, l'assimilazione verso il basso e i rischi di ri-eticizzazione. Prestare attenzione ai contesti significa, infatti, generare spazi e tempi di condivisione dei percorsi formativi e di crescita in cui i ragazzi trovino occasioni di realizzazione del proprio sé e *chance* di successo. La compresenza di differenti identità può accrescere, per questa via, il potenziale formativo, così come generare, peraltro, difficoltà da fronteggiare, ma, attraverso un approccio accogliente, si può costruire, piuttosto, una quotidianità in cui condividere e imparare con l'altro e dall'altro.

I cardini teorici, sin qui approfonditi dai vari autori esaminati, sorreggono, in ultima istanza, gli elementi di formazione e le prospettive di ricerca puntualizzati dalla curatrice nell'ultima parte del volume, consentendo di ritrovare e ripercorrere il disegno di ricerca messo in atto, le metodologie utilizzate, gli elementi indagati e le riflessioni via via emerse e condivise. Partendo da un'ulteriore e accorta tematizzazione del concetto di intercultura e degli elementi che lo connotano, vengono quindi tracciate alcune traiettorie interculturali in grado di far compren-

dere i dinamismi necessari per la progettazione e l'animazione di esperienze e contesti in cui la presenza dei minori stranieri diventa una sfida e, al tempo stesso, una risorsa. Le linee teoriche e i modelli pedagogici vengono così messi alla prova nella pratica educativa, grazie anche alla loro stessa condivisione con i formatori, ed evidenziando le strutture portanti di una rinnovata architettura degli spazi interculturali e delle identità professionali.

Il volume intende, pertanto, offrire un'immagine dinamica e riflessiva dell'esperienza formativa in questione, dando voce a chi opera nel settore e consolidando parimenti gli elementi della riflessione teorica proposta, al fine di consentire ai ragazzi in formazione di diventare, finalmente, protagonisti della loro personale esperienza di vita come persone progettuali e riflessive. E contribuendo, altresì, alla delineazione della formazione professionale quale significativo spazio del pensiero migrante che, attraversando confini e ampliando spazi di convivenza e di responsabilità, può dar vita a nuove generazioni di cittadini pronti a costruire modelli innovativi, capaci di abitare l'attuale, multiforme, contesto sociale.

Con il merito in più, da parte di tale volume, di avere percorso vie non sempre aduse, al presente, nella ricerca pedagogica contemporanea e di settore: il rapporto virtuoso tra insegnanti/formatori e pedagogisti, per un verso, e fra teoria/teorie e pratica/pratiche, per altro; l'aver colto e disegnato il contesto analizzato in termini cibernetici di ingresso (l'orientamento), di trasformazione (l'attenzione al pensiero migrante come al ruolo docente singolo e collettivo) e di uscita (l'esperienza di apprendimento-insegnamento della formazione professionale riguardata quale comunità di pratica); al pari della suggestiva ipotesi interpretativa della possibile interconnessione tra la situazione del migrante e la "migrazione" adolescenziale, a livello tanto del singolo, quanto del gruppo e dei gruppi, sino a giungere, tramite la scuola, al Paese, e a un Paese "normale".

*Michele Corsi*

V. La Rosa, *Linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia. Modelli temi figure*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 247.

Attraverso uno studio d'impianto storico-evolutivo che prende avvio dalla seconda metà dell'Ottocento per approdare alla contemporaneità, il volume di Viviana La Rosa offre un originale contributo di riflessione sulle linee evolutive della pedagogia sperimentale in Italia, funzionale a ricomporre, mediante rinnovate chiavi interpretative, l'articolato quadro di *temi, modelli, figure* che hanno caratterizzato, e contraddistinguono ancora oggi, la ricerca empirica e sperimentale in pedagogia.

«Che la ricostruzione di una storia dello sperimentalismo pedagogico costituisca operazione tanto complessa, quanto necessaria, ai fini di una più puntuale comprensione della pedagogia sperimentale e dei nessi che essa instaura con la pedagogia *generale*» (p. 10), è la premessa da cui prende avvio lo studio dell'Autrice che, attraverso una puntuale lettura di fonti di documentazione poco esplorate, consegna un itinerario d'indagine, ricco, per la strutturale trasversalità tematica, vivace, per la diacronicità delle trame evolutive che annodano i piani dimensionali dell'indagine sulle matrici teorico/culturali di riferimento.

Denso di sfumature e di chiaroscuri si presenta il profilo della pedagogia sperimentale italiana, «campo di sapere dai contorni sfumati, non di rado ostaggio di una certa “frammentarietà” epistemica» (p. 9), la cui storia, crocevia tra molteplici e diversificati versanti di ricerca, protocolli investigativi, modelli culturali, è difficile da ricomporre entro segmenti spazio-temporali rigidi e onnicomprensivi. Emerge, in particolare, il profilo, tutto italiano, di una pedagogia sperimentale “al plurale”, non confinata entro i recinti della sola scienza pedagogica, ma aperta, sin dalla fine dell'Ottocento, tanto alle ibridazioni dell'empirico provenienti dalla psicologia, dall'antropologia e dalla medicina, quanto alle sollecitazioni del teoretico offerte dalla filosofia. Da ciò segue la necessità di avviare un inquadramento prospettivo di “analisi integrata”, che tenga conto dell'identità trasversale della pedagogia sperimentale e restituisca la fitta rete di paradigmi scientifici rintracciabili sul piano filogenetico.

Nel tentativo di volgere in direzione di una puntuale contestualizzazione storico/culturale e chiarire i connotati generativi e identificativi della pedagogia sperimentale, Viviana La Rosa ne ripercorre abilmente il percorso evolutivo, riuscendo a tracciare un quadro *bilineare*, dove l'attenzione per l'Italia collima con l'interesse investigativo rivolto al panorama europeo. Irrinunciabile, ad esempio, il confronto con lo sperimentalismo educativo di matrice tedesca e in tale direzione il testo consegna interessanti e puntuali rilievi sui pionieristici studi tedeschi di Ernst Meumann e di Wilhelm August Lay, che, con intenti non interamente coincidenti, giungono a formulare, pressoché contemporaneamente, l'espressione pedagogia sperimentale, nozione accompagnata, sin dalla sua genesi da una controversa *querelle* di carattere ideologico. Eppure in Italia l'ondata di rinnovamento

in campo educativo, connessa alla diffusione di pratiche di ricerca sperimentale in pedagogia- avverte Viviana La Rosa - aveva «già da tempo attecchito, producendo anche percorsi di ricerca autonomi rispetto a quelli più noti dei circoli tedeschi» (p.19). Se, da un lato, infatti, lo sviluppo della ricerca educativa italiana segue le istanze teoriche e operative dello sperimentalismo pedagogico europeo, per altro verso, presenta tratti di originalità e connotati del tutto peculiari «anticipando in molti casi temi ed esiti d'indagine cui guarderà l'intero panorama internazionale» (p.19).

Secondo l'Autrice sono quattro, in particolare, gli indirizzi di ricerca che contribuiscono allo sviluppo della pedagogia sperimentale in Italia. Sull'echeggiare del movimento positivista, un primo apporto è offerto dagli studi di area medica, da quelli di Maria Montessori in riferimento allo studio scientifico del fanciullo, a quelli di Ugo Pizzoli, sul versante della pedagogia scientifica e sul terreno dell'Orientamento. Un secondo, originale, indirizzo di ricerca proviene dalle ricerche antropologiche (G. Sergi, P. Mantegazza, E. Latino, V. Vitali), volte a promuovere il miglioramento generale delle condizioni psico-fisiche degli allievi; interessanti pratiche educative trovano diffusione proprio in riferimento al felice connubio educazione/igiene, nel contesto di un progetto di profilassi sociale correlato alla diffusione di un moderno modello d'istruzione, intesa quale potente volano per l'elevazione sociale e culturale della popolazione. Il terzo, emblematico, apporto proviene dai nascenti studi di psicologia sperimentale, che se da una parte offrono alla pedagogia strumenti teorico/operativi per acquisire "validità" scientifica, d'altra, la orientano preminentemente verso una posizione di mera descrizione dei fatti, ponendo in secondo ordine le questioni di carattere normativo. La nascita della psicologia sperimentale costituisce un efficace fattore propulsivo e di promozione per lo sviluppo della pedagogia sperimentale; ad essa si deve, tra l'altro, il rinnovato interesse verso gli studi sull'intelligenza, supportati dall'uso dei test mentali. Proprio lo studio scientifico intorno all'uso del test sembra costituire un'importante occasione per la pedagogia di "attrezzarsi" come disciplina scientifica, offrendo terreno favorevole allo sperimentalismo educativo. Rappresentativi sono, in tal senso, il contributo del fisiologo torinese Angelo Mosso e delle sue indagini condotte intorno alla nozione di "fatica intellettuale"; gli studi sulla scala metrica di intelligenza condotti da Umberto Saffiotti, che otterrà numerosi riconoscimenti anche in ambito internazionale; i lavori innovativi sui test mentali di Giulio Cesare Ferrari, fondatore e direttore della nota «Rivista di Psicologia», la più autorevole voce della psicologia scientifica italiana e, dal 1910, anche organo della Società italiana di psicologia. Decisiva è altresì la diffusione dello sperimentalismo psicologico tedesco grazie al contributo di Luigi Credaro, teorizzatore e sperimentatore acuto, interprete e divulgatore di Herbart e dell'herbartismo in Italia, direttore di un organo di diffusione, la «Rivista Pedagogica», *proscenio della pedagogia sperimentale* (p 96), nonché uomo politico attivamente impegnato sul fronte dell'avanzamento culturale e scolastico del paese,

come testimoniato da importanti esperienze di riforma dell'Istruzione, tra cui quelle relative ai *Corsi di perfezionamento per i licenziati delle Scuole Normali* (Scuole Pedagogiche) ed ai *Regi Ginnasi Magistrali* (p. 101).

Il quarto, cruciale, contributo alla pedagogia sperimentale proviene, infine, dalla filosofia teoretica (indicativi gli studi di F. De Sarlo, A. Aliotta, G. Della Valle, etc). Se inizialmente la filosofia offrirà un apporto decisivo alla nascita della pedagogia scientifica, aprendo all'indagine sui dispositivi normativi, tuttavia, sotto il progressivo affermarsi dell'idealismo gentiliano, finirà per arrestarne successivi sviluppi.

Dopo la disamina d'impianto genetico-evolutivo, il terreno d'analisi della parte conclusiva del volume proietta uno sguardo sulla contemporaneità e si configura quale proficua opportunità per valorizzare l'apporto di pensiero di alcune figure rappresentative della pedagogia italiana contemporanea, quali Carmela Mettelli Di Lallo, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, nel tentativo di *Ripensare l'oggetto della pedagogia sperimentale* (p.206) tra normatività e descrittività, per volgere verso una possibile analisi della dialettica teoria-prassi. La ricchezza delle riflessioni dell'Autrice è accentuata dall'apertura problematica che l'esame epistemologico condotto sulla pedagogia sperimentale consente, apertura che prospetta delle interessanti linee di fuga sul piano speculativo, segno della dinamicità e della vivacità di un campo di indagine, certamente non privo di *insidie*, che è importante scandagliare in estensione e in profondità, percorrendone tutte le sue interne "trame". All'indirizzo di questo sforzo, la *raison d'être* del volume.

*Gabriella D'Aprile*

B. Collot, *L'école de la simplicité*, TheBookEdition, 2012, pp. 540.

Il concetto di semplicità, richiamato nel titolo del libro di Bernard Collot, si presenta come sfida alla comunità pedagogica impegnata nel difficile compito di superare la logica descrittiva e la tensione tra teoria e prassi, proprie del paradigma della complessità, nel tentativo di individuare strategie di azione in grado di fronteggiare la pluralità degli elementi che interagiscono nei sistemi educativi (Sibilio, 2013)<sup>268</sup>.

In rapporto alla complessità dei processi educativi, e in particolare dell'azione didattica, il ricorso ad un approccio *semplesso* si traduce, secondo l'autore francese, nella possibilità di ripensare il sistema scuola ed i processi di insegnamento-apprendimento che in esso si realizzano, partendo dalla ridefinizione dei linguaggi, che si configurano, in tal senso, come strumenti per decifrare le complessità educative.

Il paradigma della semplicità, recentemente introdotto dal fisiologo della percezione del Collège de France Alain Berthoz, si delinea, in effetti, come proposta teorica orientata a decifrare la complessità che caratterizza gli organismi viventi, mediante il ricorso a meccanismi semplici che consentono soluzioni rapide, eleganti ed efficaci.

Alla luce di tale innovativo approccio, Bernard Collot, coordinatore dei Centres de Recherches des Petites Structures et de la Communication e militante dei movimenti pedagogici, in particolare del movimento Freinet, offre una interessante ed originale rilettura della propria esperienza come insegnante di classi uniche rurali. Tale esperienza si inserisce all'interno di un framework teorico che recepisce le riflessioni maturate nell'ambito del paradigma enattivista, arricchendosi peraltro delle sollecitazioni derivanti dalle scienze neurocognitive.

La riflessione dell'autore parte dal concetto di "scuola del terzo tipo", locuzione coniata da Collot per indicare un modello didattico in cui il processo d'insegnamento-apprendimento si realizza nella relazione autopoietica con l'ambiente. L'espressione "scuola del terzo tipo" è mutuata dal titolo del celebre film di Steven Spielberg "Incontri ravvicinati del terzo tipo" e lascia presupporre che ci siano altre due tipologie di scuola ispirate a modelli teorici differenti.

Collot chiarisce, infatti, che la prima tipologia fa riferimento ad una scuola in cui il processo di acquisizione dei saperi da parte del discente è veicolato e monitorato dal docente, mentre la seconda tipologia sposta l'attenzione sul processo di costruzione della conoscenza che l'alunno mette in atto in contesti di apprendimento organizzati dal docente.

Nella scuola del terzo tipo, invece, l'approccio didattico-educativo trae le sue origini da una visione sistemica e fenomenologica della didattica, in cui il conte-

---

<sup>268</sup> Sibilio, M. (2013). *La didattica semplice*. Napoli: Liguori Editore.

sto assume un ruolo di primo piano nei processi di insegnamento-apprendimento.

Sulla base di tali considerazioni e sulla scorta della propria esperienza diretta nelle scuole uniche, Collot sollecita la riflessione rispetto ad un modello di scuola basato innanzitutto sull'acquisizione di apprendimenti informali e concepito dall'autore come spazio-tempo di vita in cui l'ambiente, la comunicazione, l'auto-organizzazione e l'interazione favoriscono in maniera informale la costruzione e l'evoluzione di specifici linguaggi; questi ultimi, secondo l'autore francese, rivestono la funzione di strumenti neuro-cognitivi che si costruiscono attraverso l'interazione costante con l'ambiente. Tali strumenti interpretano le informazioni provenienti dall'esterno, trasformandole in rappresentazioni, le quali si traducono poi in schemi operativi. I linguaggi si configurano, in tal senso, come strumenti di semplicità, ovvero modalità alternative di costruzione della conoscenza, che decifrano e fronteggiano la complessità dei processi d'insegnamento-apprendimento.

Muovendo da un approccio educativo sistemico, infatti, Collot considera la "scuola del terzo tipo" come sistema vivente, nel quale tali processi si realizzano in contesti naturali che consentono l'interazione tra i vari sistemi sociali che la compongono (bambini, genitori, educatori, insegnanti, ecc.), favorendo i processi comunicativi, l'auto-organizzazione e l'evoluzione dei sistemi stessi.

Alla luce di questa nuova prospettiva, la dimensione educativa si compone, dunque, di un insieme di azioni, di strumenti, di strategie e di situazioni che conducono il bambino all'acquisizione di una completa autonomia all'interno dell'ambiente nel quale dovrà evolvere. La scuola assume, in questo modo, le caratteristiche di uno spazio-tempo in cui si perseguono la conquista dell'autonomia da parte del discente e la costruzione dei suoi strumenti, i linguaggi.

Il testo di Collot si presenta ricco di riferimenti a episodi ed esperienze maturate nell'arco di un pluriennale lavoro "sul campo"; la sua riflessione testimonia la volontà dell'autore di fornire alla comunità pedagogica un nuovo orizzonte teorico-pratico in grado di decifrare e fronteggiare la complessità del fenomeno educativo mediante il ricorso ad azioni semplici che possano ricodificare tale complessità in funzione di un nuovo paradigma educativo.

*Diana Carmela Di Gennaro*

C. Benelli, *Coltivare percorsi formativi. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli 2012, pp. 185.

Avvicinarsi al concetto di formazione, in un ambito di vita come quello carcerario, richiede un cambiamento di prospettiva e una disponibilità ad accogliere e riconoscere ogni persona come portatrice di bisogni e desideri di conoscenza e capace di sviluppare un proprio progetto personale di cambiamento attraverso l'acquisizione di nuovi saperi e competenze.

Etimologicamente 'coltura' e 'cultura' hanno la stessa radice e, nella "terra di nessuno" - "nel luogo non luogo" che è l'ambiente carcerario - l'Educatore, così come l'Insegnante e i soggetti che qui promuovono percorsi di formazione socio-culturali, semina conoscenza e coltiva nuove forme di vita e, nel prendersi cura delle persone detenute, attiva processi di crescita e di sviluppo per realizzare quella funzione primaria della pena che deve essere costituzionalmente "tensione verso la rieducazione" della persona detenuta. Uomini e donne che vivono nella realtà penitenziaria spesso in condizioni molto difficili, sia dal punto di vista della quantità di presenze ma anche, e soprattutto, della qualità di vita, nel loro percorso esistenziale si sono trovati a fare i conti con una realtà sociale e individuale che non ha permesso una positiva integrazione e una corretta dinamica con le norme e il loro profondo significato. "Vite di scarto", come le definisce Bauman, "vite di oppressi" che hanno liberato la loro sofferenza in modo dirimpente direbbe Paulo Freire, persone "senza storia" che Danilo Dolci ha cercato di far parlare e che adesso vivono in una condizione ancora più in là dei margini, fuori dallo sguardo del mondo. Padri e madri lontani dai loro figli e dagli affetti, ai quali è chiesto nella detenzione di rielaborare un proprio vissuto in una continua sensazione di mancanza e di abbandono. In questa condizione diviene estremamente problematico attivare un cambiamento e una "revisione critica" delle proprie azioni devianti, ma il tentativo di andare in questa direzione può essere trovato nelle molte occasioni di formazione che nelle diverse realtà penitenziarie vengono promosse e dalle metodologie innovative che si possono utilizzare.

Proprio in tale direzione si muove il lavoro di Caterina Benelli, una delle studiose più rilevanti nel panorama pedagogico per quanto concerne lo studio e la ricerca della pedagogia penitenziaria e dei processi formativi per le marginalità sociali, la quale, attraverso il suo lavoro, ci permette di oltrepassare il "muro di cinta" della realtà penitenziaria e osservare, con la lente di ingrandimento, un contesto di vite spesso da molti negato e dimenticato. La sua intensa e significativa attività di ricerca e di formazione, che l'Autrice ha vissuto in questi anni di esperienza professionale all'interno delle Istituzioni penitenziarie della Toscana e di attività formativa e pedagogica con il personale educativo del territorio nazionale, ci consegna modelli di intervento e buone prassi che sono di estrema importanza per chi opera nell'ambito della pedagogia sociale. Così come è nell'*animus* del ricercatore, l'esperienza diretta ha fatto maturare domande e que-

stioni che richiedono una risposta scientificamente fondata. Si può promuovere formazione all'interno di strutture chiuse dove il concetto di mancanza di libertà ostacola il naturale svolgimento della formazione come azione che implica scelta, libertà e autodeterminazione? Se manca la libertà, che è il prerequisito fondamentale della Pedagogia contemporanea, si può davvero dare vita a quel processo (ri)educativo di cui parla la Costituzione? Se guardiamo alla storia della funzione della pena, già alla fine dell'Ottocento, Lucas definiva l'imprigionamento come una questione educativa, ma ancora nella nostra epoca riscontriamo un approccio alla detenzione fortemente basato sulla garanzia della "sicurezza" e poco all'essenziale obiettivo educativo che la carcerazione dovrebbe promuovere. Dalla riforma penitenziaria degli anni Settanta dello scorso secolo in poi, fino ad arrivare alle normative più recenti, anche sotto l'impulso dell'Europa, nella finalità del trattamento risulta centrale l'umanizzazione della pena detentiva e il recupero sociale della persona detenuta. L'Ordinamento penitenziario stabilisce che il carattere del trattamento deve essere condotto tenendo presente la particolare situazione della persona e che, attraverso una attenta e specifica metodologia di osservazione, si deve giungere ad una progettazione pedagogica individualizzata. Questa deve permettere la realizzazione di percorsi personali e sociali in grado di portare il detenuto non solo a rileggere il proprio comportamento criminoso e a recuperare un sentimento di fiducia, ma anche ad acquisire competenze e capacità: per rendere, quello della detenzione, un tempo significativo prima e per dotare il detenuto stesso di un bagaglio culturale da poter spendere fuori dalla realtà penitenziaria poi. È in questa prospettiva che l'istruzione, il lavoro, le attività religiose, culturali, ricreative e sportive, così come i contatti con il mondo esterno e la società civile, nonché le relazioni con la famiglia e gli affetti, divengono i principali piani su cui agire per offrire ai soggetti nuove possibilità di vita.

Si comprende bene come tutto ciò richieda la disponibilità di professionalità pedagogicamente formate e di metodologie di intervento innovative e realmente capaci di stimolare nei soggetti detenuti un nuovo modo di sentirsi e di essere.

Le teorie sull'educazione penitenziaria convergono nel prospettare interventi che mirano ad una vera e propria rieducazione e preparano ad un pieno reinserimento nel contesto sociale, al fine anche di ridurre per il soggetto l'esposizione a situazioni rischiose e alla possibile recidiva. Il percorso trattamentale deve, quindi, essere centrato sullo sviluppo dei fattori protettivi, promuovendo nella persona e nel suo ambiente nuove competenze, atte a fronteggiare le difficoltà e a sviluppare nuove forme di autonomia e reali processi di inclusione nella vita collettiva. Si tratta di un lavoro educativo che necessita della sinergia di più professionisti, di una équipe competente, che sappia rendere azione il principio normativo e che, operando in una logica interprofessionale, crei le condizioni per la realizzazione degli intenti normativi. A tal fine, uno degli strumenti più significativi per andare in tale direzione, diviene il Piano Pedagogico di Istituto e, dall'attenta analisi condotta dalla Benelli, emerge come le attività artistiche, i laboratori di

espressione, la realizzazione di prodotti editoriali e tutte le altre attività culturali, vadano considerate come attività pedagogiche, poiché consentono alla persona detenuta di esprimere il proprio “mondo interno” e la propria creatività e contribuiscono a liberare potenziali attitudini e competenze, che possono essere una via all’emancipazione e alla scoperta di nuovi mondi relazionali e nuovi modi di essere. Non si può perdere il senso di realtà e la consapevolezza pedagogica, però, e pensare che una progettazione di attività socio-culturali, per quanto ben fatta, possa riuscire a dare tangibili benefici e cambiamenti della personalità. Non solo perché si ha a che fare con persone adulte e, spesso, con esperienze devianti di lunga data, ma principalmente perché si deve operare all’interno di una istituzione ‘totalizzante’, chiusa, umanamente angosciante, dove la sofferenza permea ogni angolo della quotidianità. Nel mondo carcerario, alla dichiarazione secondo cui i diritti fondamentali - dalla salute all’istruzione - sono riconosciuti a tutti fanno da contraltare modalità di gestione e esperienze di negazione della dignità che mettono a dura prova la veridicità degli enunciati legislativi. Nella vita carceraria la persona detenuta non ha più decisioni da prendere e, ancor più, non deve tentare di intraprendere neppure la più piccola iniziativa. Trasportata da una parte all’altra, orientata da altri, guardata a vista e comandata per ogni azione, la persona detenuta non può agire alcuna scelta: al punto che, con la perdita della libertà, sembra perdere anche la sua soggettività. Nel rumoroso silenzio della cella, la persona detenuta “non è più detentrica” di una propria cultura, di un proprio quotidiano, di propri pensieri, perché ogni dimensione soggettiva deve essere abbandonata, ci si deve velocemente trasformare per indossare una “precisa veste” e apprendere una “specifico cultura”. Nello spogliarsi di tutto, rientrano anche i forzati distacchi dai figli che, per i padri sempre e per le madri in talune condizioni, rimangono al di là delle mura carcerarie, determinando una forte sensazione abbandonica. Uno sguardo specifico, nel volume di Caterina Benelli, viene proprio offerto alla dimensione genitoriale e all’essere madri nel contesto carcerario: situazione non largamente diffusa - dato che la popolazione femminile nelle carceri italiane raggiunge solo il 5% -, ma non per questo meno centrale nella riflessione pedagogica e nell’intervento formativo. Il supporto alla genitorialità è presente in molti istituti attraverso specifici progetti, sia di formazione alla genitorialità, che di intervento diretto sui bambini, dove questi sono presenti. Dalla predisposizione di un adeguato *setting*, nel quale effettuare le visite periodiche ai propri genitori detenuti promosso dal “Telefono azzurro”, alla creazione di una condizione relazionale nella distanza, realizzato dall’associazione “Bambini senza sbarre”, gli interventi di sostegno alla genitorialità in carcere mostrano come la rete territoriale e le risorse del terzo settore possano essere di supporto per realizzare significative azioni pedagogiche. Oltre ad una precisa analisi della figura dell’Educatore, degli Insegnanti delle diverse Scuole di ogni ordine e grado presenti all’interno degli istituti penitenziari, dei Volontari e delle molte altre figure che operano all’interno delle carceri, nel lavoro di ricerca presentato viene data

una specifica rilevanza alle “buone pratiche di educazione non formale”, mettendo sagacemente e opportunamente in risalto come, in un contesto così complesso, sia necessario intervenire coinvolgendo gli enti e le professionalità che ciascun territorio e ciascuna comunità locale sono in grado di esprimere. Quasi paradossalmente, in un contesto così statico e immobile come sembra essere il carcere, alcune delle metodologie pedagogiche oggi più innovative e che ancora trovano resistenza a essere inserite nelle attività di formazione ordinaria attecchiscono con forza, divenendo spinta propulsiva per il cambiamento. Se il carcere pone una seria sfida pedagogica, i laboratori di scrittura autobiografica – con la loro capacità di mantenere vive le storie personali e di rileggerle nelle luci e nelle ombre che le hanno caratterizzate, per ripartire verso nuovi orizzonti di senso – così come i Laboratori teatrali - che agiscono sul soggetto a più livelli, da quello emotivo e relazionale, a quello creativo e corporeo – o i Laboratori di Orticultura - che riportano a quella relazione con la natura e la vita attraverso il “prendersi cura” di sé e del frutto della terra – mostrano che quella sfida si può vincere. Se non altro in ordine al benessere e al piacere che essi offrono e in ordine alle opportunità di scoperta e avventura umana che donano alle persone che ne fanno esperienza.

Ripercorrendo parte della sua storia professionale e mettendola a confronto con la letteratura nazionale e internazionale, Caterina Benelli ci consegna un testo di intensa e alta caratura pedagogica, che permette di osservare da vicino quel “mondo vitale” oscurato alla vista sociale e, abbattendo le barriere del rifiuto, seppur inconscio, di farlo divenire trasparente realtà, densa di umano respiro.

*Maria Rita Mancaniello*

Alessandrini G.,(a cura di), *Restituire il futuro ai giovani: la formazione al “centro” dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*, Giuffrè, Milano, 2012, p. 230.

Il tema del futuro dei giovani rispetto a percorsi di discontinuità del mondo del lavoro mai come oggi – di fronte ad un paese “al rallentatore” – è di grande attualità. Un impiego a tempo indeterminato sta diventando un’eccezione: cresce il precariato nei giovani e diminuisce il reddito reale di chi riesce a mantenere il proprio lavoro. Solo circa un terzo dei nuovi occupati ha un’età inferiore ai 29 anni e continuano a diminuire esponenzialmente i livelli occupazionali degli over 50. Il precariato costituisce la degenerazione del principio di flessibilità ed alimenta la disoccupazione, non solo giovanile, che sta interessando i Paesi dell’Unione Europea con ritmo crescente. Le opportunità di ottenere o mantenere un impiego per i giovani si sono significativamente ridotte: tra il 2008 e il 2012 – secondo i dati Istat – il tasso di occupazione dei 15-29enni è diminuito di circa 7 punti percentuali, e solo nell’ultimo anno è sceso di 1,2 punti, laddove quello dei 30-64enni è rimasto sostanzialmente stabile nel 2012 con una riduzione contenuta nell’intero periodo (-0,8 punti dal 2008). All’interno del quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell’istruzione e della formazione (ET 2020), il Consiglio Europeo ha recentemente adottato un nuovo indicatore, costituito dalla percentuale di diplomati e laureati (20-34enni) occupati tra coloro che hanno concluso il percorso di istruzione e formazione da non più di tre anni. L’obiettivo europeo per il 2020 è fissato all’82 per cento e, nonostante si tratti di un valore da perseguire a livello medio Ue27, gli Stati membri sono invitati ad esaminare in che modo e in quale misura essi possono contribuire al raggiungimento di tale obiettivo comune mediante azioni nazionali. In Italia, l’indicatore assume un valore pari al 57,6 per cento, quasi 20 punti percentuali in meno rispetto al valore medio Ue27.

L’adozione della prospettiva del lifelong learning valorizza la formazione come dispositivo per accrescere l’empowerment individuale in chiave di partecipazione attiva all’economia e alla società. Tutto ciò rivoluziona le prospettive e la cultura stessa del rapporto formazione-lavoro. Occorre infatti, pensare che la formazione, intanto produce auto-realizzazione del sé, in quanto si dimostri capace di formare le nuove generazioni non a cercare lavoro ma a *creare nuovo lavoro*, per sé e per gli altri.

La formazione è sempre azione di sostegno al cambiamento e non si può dare cambiamento se non sussiste un contesto di valori, al di là degli aspetti legati ai metodi e alle tecniche che siano in grado di sostenere tale cambiamento. Quindi, non è più soltanto un qualcosa di strumentale, a servizio di finalità e obiettivi concreti; bensì, la sua funzione pedagogica/educativa e formativa/professionale si sintetizza in una specie di *collante* capace di generare un qualcosa di superiore, di particolare importanza, tracciando le linee di una nuova modalità di lavoro,

quella di “*agire per scoperta*”, così come avviene nell’ambito delle realtà in progetti, in modelli, in situazioni pratiche concrete.

Una formazione, dunque, *al centro* dello sviluppo umano.

Lo sviluppo non può essere interpretato solo in termini quantitativi (ovvero come crescita del prodotto interno lordo) ma deve essere ancorato ad una visione antropologica che vede la diade individuo-comunità al centro.

Da qui l’attenzione sia ad un ripensamento da parte della pedagogia delle questioni più ampie legate alla società civile in ottica europea sia l’esigenza del dialogo interdisciplinare nell’ambito della pedagogia del lavoro.

Tali questioni sono state affrontate nel volume di recente pubblicazione dal titolo “*La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*” curato da Giuditta Alessandrini, Professore ordinario di Pedagogia sociale e del lavoro presso l’Università degli Studi Roma Tre.

Il volume, edito da Giuffrè per la Collana ADAPT-Centro Studi Marco Biagi, raccoglie gli atti del Convegno “Crescita, Lavoro, Formazione” tenutosi il 28 marzo 2012 presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università degli Studi di Roma TRE.

Il volume è una miscellanea che pone l’attenzione sul ruolo centrale che deve avere la formazione per lo sviluppo umano e raccoglie numerosi contributi di studiosi di varia estrazione disciplinare e di figure istituzionali impegnate nel settore (Miur, Confindustria, Parti sociali, associazioni, Regione, Isfol, ecc.).

Il volume approfondisce diversi temi tra i quali la corretta individuazione dei bisogni formativi che il mondo del lavoro esprime, la “sfida” dello sviluppo, della propensione al talento, la formazione di un’intelligenza pratica, le opportunità emergenti dall’istituto dell’apprendistato.

Come ha sottolineato la curatrice Giuditta Alessandrini, il *cuore* della miscellanea ruota attorno ad un esercizio concreto di “*envisioning*”: *come* intendere l’ideale di una formazione globale della persona verso processi di transizione alla vita attiva, *come* intendere scenari auspicabili di un nuovo welfare, *come* riscoprire il valore generativo del lavoro nei contesti di open innovation, ed ancora le sfide del lavoro e politiche educative, la formazione e governance dell’ambiente per lo sviluppo umano, le competenze e la “fiducia” per il futuro.

La formazione è lo strumento per crescere, per migliorare, per acquisire nuovi saperi e nuove competenze. La formazione si pone come agente del cambiamento e della modernizzazione, con una particolare attenzione verso i fattori chiave della crescita e dello sviluppo ed al collegamento con gli obiettivi di innovazione delle imprese, che sono posti come elementi prioritari per la crescita economica del Paese. In un contesto nel quale la capacità di innovazione e di integrazione non è più solo un valore aggiunto delle aziende più avanzate ma una precondizione per fare impresa e operare nel mercato globale.

La formazione serve anche ad accompagnare e sostenere questi processi, valorizzando appieno il potenziale di crescita delle imprese aderenti e dei loro lavoratori.

Il tema della crescita, pertanto, deve essere letto ed interpretato non solo in un'ottica macroeconomica ma come ambito complesso in cui l'istanza antropologica acquista primato e senso. Scrive Alessandrini "Occorre far rinascere il motore del solidarismo verso la costruzione di un processo di innovazione che sia aperto e partecipato. La 'traiettoria motrice' per lo sviluppo è l'esigenza di trovare un punto di sutura tra necessità di ripresa produttiva e la creazione di istanze di sostenibilità".

Le prospettive di impegno proposte dall'autrice di seguito sono quattro:

- 1) centralità dell'investimento in capitale umano;
- 2) primato della responsabilità sociale come perno della crescita;
- 3) impegno nella costruzione delle reti sociali;
- 4) valorizzazione dell'intelligenza pratica.

Il filo che lega ogni saggio è la comune attenzione a condividere l'impegno alla diffusione e al sostegno di una cultura della formazione come cultura della valorizzazione della crescita della persona, come tramite per lo sviluppo della propria immagine identitaria, intesa nella dimensione individuale quanto nella dimensione collettiva. In particolare, il volume sottolinea la necessità di investire da un lato in formazione e ricerca per favorire processi di sviluppo e, dall'altro lato, di restituire il futuro ai giovani agendo attraverso la creatività, le competenze e il talento.

*Claudio Pignalberi*

Stefania Ulivieri Stiozzi (2013), *Il counseling formativo. Individui, gruppi e servizi educativi tra pedagogia e psicoanalisi*, Milano, FrancoAngeli.

Il testo propone una riflessione, di taglio interdisciplinare, sulle teorie e sui modelli che orientano un consulente pedagogico nella sua pratica di lavoro all'interno di organizzazioni no-profit, oggi sempre più apparentate a aziende che, prima e oltre il loro mandato educativo, devono assumere logiche in cui la variabile economica diventa sempre più cruciale e stringente. L'autrice incrocia una riflessione sul cambiamento della cultura dei servizi nel momento storico attuale con il tema *dell'eclissi dell'educativo*, tema di cogente attualità che attraversa e modifica il mandato degli operatori sociali a tutti i livelli e delle istituzioni nelle quali operano, dalla famiglia alla scuola ai servizi educativi.

La dissoluzione della tensione a educare è leggibile come crisi del ruolo educativo e ha importanti ricadute sulla motivazione di quanti scelgono di fare questo lavoro, oggi tratto in direzioni contrapposte e paradossali da logiche organizzative che lasciano poco spazio al pensiero condiviso sull'esperienza specifica dell'educare. Se l'educazione si ridisegna anche come un prodotto dentro a una *logica di mercato* diventa centrale guardare alla vita vissuta nei servizi, ai loro problemi quotidiani, alle sfide dell'attualità per disegnare un profilo di consulente che non offre un'expertise, ma accompagna l'organizzazione nel compito delicato di nominazione, valorizzazione, conservazione e trasformazione della sua cultura educativa interna.

Un consulente pedagogico oggi viene interrogato, nella sua pratica di lavoro, da una realtà organizzativa frammentaria e pluri-livellare, dove convivono codici differenti e dove gli obiettivi e le finalità sono diversi per i molti attori che vivono nell'organizzazione. Lo sforzo di mettere in tensione, nella loro conflittualità, il livello organizzativo, istituzionale, relazionale e pedagogico è certamente uno dei pregi del testo che, rifuggendo da letture riduttive, opera un'analisi critica, attraverso il ricorso allo sguardo psicoanalitico, di ciò che si muove nel fondo sommerso dell'organizzazione, nel suo apparato invisibile e intangibile.

Pensare l'istituzione è andare oltre un paradigma organizzativo: si tratta di guardare alla storia di un servizio come a una realtà vivente e complessa, caratterizzata dall'affettività, dal linguaggio, dalla storia e dalla memoria e prendere le distanze dall'ipotesi del potere intrinsecamente disumanizzante esercitato dall'istituzione sull'individuo.

Individuo e istituzione non possono essere assunti come elementi separati, ma come fattori che entrano, reciprocamente e processualmente, nella molteplicità di configurazioni e rapporti determinata dalla complessità dei piani di bisogno e di desiderio. Una domanda che attraversa il testo può essere formulata come segue: è possibile operare un'identificazione tra spazio terapeutico e spazio istituzionale?

È possibile aiutare, dalla posizione di supervisore, un'equipe a metabolizzare gli elementi mentali primari (duri, pesanti, inerti) in tracce di storia, costantemente ri-significabili grazie alla mobilitazione della capacità immaginativa e simbolizzante della mente di gruppo?

Secondo l'autrice questo lavoro è possibile a condizione che la dimensione affettiva, corporea, legata al vissuto profondo dei gruppi di lavoro venga valorizzata e presa in carico da figure di secondo livello che sanno guardare l'intreccio tra le pratiche educative agite sul campo e i movimenti emotivi del gruppo. La rete prodotta dall'intreccio tra il campo della cultura istituzionale, quello della mente dell'equipe, quello dei bisogni che gli utenti portano nelle relazioni con gli operatori, troverebbe in questo setting di lavoro di secondo livello l'opportunità di rimodularsi e di vivificarsi. In questo modo sarebbe possibile, lavorando su elementi nascosti che originano da zone mute del pensiero, portare in superficie il non detto dell'organizzazione e aiutare lo sforzo di cambiamento dell'organizzazione stessa e di chi lavora al suo interno.

Una delle ipotesi centrali del testo è che, al di là di una sbandierata retorica nei confronti della competenza emotiva degli educatori, la dimensione affettiva resti un terreno minato, quando la si osserva agire direttamente nei gruppi di lavoro. Di fronte alla minaccia provocata dal potere che gli affetti muovono in un contesto istituzionale, vengono agite contromisure che portano i gruppi a muoversi su un registro di intellettualizzazione dell'esperienza vissuta, perdendo via via il contatto con la propria esperienza incarnata.

Questo processo, favorito da una cultura che mette l'accento su tempi di lavoro sempre più stretti, su un'operatività intesa nel suo versante più fattuale, impoverisce, nel tempo, le équipes della propria capacità di produrre nuove visioni della realtà, sostenute dalla forza di un pensiero che attinge a facoltà importanti come l'immaginazione e il riconoscimento del valore della differenza all'interno dei gruppi. In questa direzione, il testo interroga la pratica del consulente pedagogico come una *funzione vicaria* di quella del coordinatore e più in generale del leader di un servizio.

Dagli studi più recenti sulle funzioni della leadership si evince come un buon dirigente sia colui che è in grado di leggere e analizzare la situazione problematica nel qui e ora del suo contesto di lavoro, di far leva sulla complementarietà dei collaboratori e sull'intesa di gruppo per portare avanti i propri obiettivi. Queste figure, oggi più che in passato, necessitano di doti comunicative e di un'esperienza relazionale che non si improvvisano ma che sono i frutti di un percorso esistenziale e formativo raffinato. Se la consulenza pedagogica è una pratica di lavoro che agisce in modo da attivare nelle organizzazioni le proprie risorse di aiuto interno, è necessario che essa si eserciti come funzione del pensiero che aiuta i coordinatori a far crescere il proprio gruppo di lavoro, grazie a processi intenzionali di "elaborazione del negativo".

Le forti dosi di stress a cui gli educatori sono sottoposti nel loro lavoro sul campo possono trovare, nel lavoro profondo *del e sul* gruppo, un contenitore importante. Fare leva sul gruppo è, oltre che un sostegno importante al ruolo dell'educatore, spesso solo nel suo lavoro a contatto con le fragilità e i bisogni degli utenti, un modo per valorizzare la "quotidianità pensata" dell'istituzione.

Solo un gruppo "lavorato" nel tempo, che ha attraversato delle fasi di fatica e di stallo e poi le ha superate, è in grado di farsi contenitore di una cultura pedagogica sempre ri-significabile e di non perdere il contatto e il rispetto con la storia propria e con quella dei propri utenti, dentro a una visione forte ma non idealizzata del proprio progetto di cura.

*Maria Grazia Riva*

A. Rubini (a cura di), *Educare i giovani alla responsabilità. La politica come partecipazione*, Milano, Franco Angeli, 2013, pp. 134.

L'indagine curata da Antonia Rubini si sofferma su uno dei nodi cruciali della contemporanea crisi postdemocratica, ossia il bisogno di partecipazione attiva alla "sfera politica dell'agire" unitamente alla necessaria riabilitazione *culturale ed educativa* della classe dirigente del nostro Paese. Secondo Antonio Bellingreri, che introduce il volume, i giovani di oggi sono orientati a un'assologia di tipo autoreferenziale: il valore della realizzazione di sé svincola le nuove generazioni dal radicamento in seno a più ampie istanze di identificazione condivisa, sino a sciogliere del tutto il nesso sociale che lega l'azione del singolo a un progetto comunitario a lungo raggio. L'interpretazione di Rubini del fenomeno in oggetto appare, di contro, alquanto lungimirante: nell'avvertenza per la quale la fascia di popolazione più debole sul piano economico posticipa le scelte *di* vita e, pertanto, si disinteressa a valle delle scelte *per* la vita, si distingue l'eco della psicologia umanistica di Abraham Maslow, attuale come sempre, per cui non è possibile realizzarsi sul "versante societario" se non sono stati gratificati i "bisogni primari". L'adolescente, ad esempio, ha compiti evolutivi ed educativi specifici ai quali adempiere, i quali, una volta compiuti, comportano il (pieno?) accesso all'età adulta, che è pure un'età di responsabilità crescenti, di decisioni da assumere, di posizioni, o posture esistenziali, da difendere. Laddove i giovani si sentano defraudati del *dream* di cui annota Giuseppe Mininni, o di più possibilità di *riconoscimento reciproco* fra il loro "esserci" e l'attuale assetto societario – per dirla ancora una volta con Bellingreri –, diviene difficile meditare sulle scelte *per* la vita, e la stessa partecipazione – che Rubini si preoccupa di declinare su diversi crinali – rischia di venire meno. O, piuttosto, di farsi "invisibile", incanalandosi all'interno di microstrutture (dai gruppi giovanili alle associazioni) che, se non motivate dal "fare pressione" (nell'accezione più nobile, non già radicale, del lemma), producono sì isole felici, ma non contribuiscono al benessere e al benessere del *civis*. In questo senso, si tratta di recuperare gli adulti alla loro *adulità* (che è, in primo luogo, un "saper prendersi cura"), e, nel contempo, di formare i giovani a un autentico *sentimento* di partecipazione, nella coscienza che un sentire comune non riduce, ma piuttosto amplifica l'emergere dei bisogni di tutti e di ciascuno. D'altronde, a una percezione adolescenziale diffusa del sentire si accompagnano dinamiche governative adolescenziali, le quali, di fatto, non *educano* a una *cultura* della certezza e della fiducia nelle istituzioni. Un padre e una madre di famiglia assistono all'alternarsi di nuove forme di vessazione fiscale, o a "scandali di partito", con la stessa frequenza con la quale il figlio adolescente comunica loro i suoi cambiamenti di programma: "Stasera esco alle otto; anzi (un'ora dopo): alle nove"; e, alle sette di sera: "Mamma, non esco più: cosa c'è per cena?"; e così via. Con la sola differenza che un certo grado di instabilità, ai giovanissimi, può essere pur concessa, mentre i politici, al contrario, dovrebbero sforzarsi di garantire *stabi-*

tà al Paese, pena “il disinteresse, la sfiducia e il distacco” che Rubini non manca di menzionare in riferimento all’odierno *s-legame* fra giovani e politica.

La ricerca, di indubbio valore euristico, ha coinvolto studiosi dell’area delle scienze umane e sociali dell’ateneo barese – in ordine di apparizione: Amelia Manuti, Anna Fausta Scardigno, Sergio Gatto, Vittoria Jacobone; la prefazione è del Presidente Corecom Puglia: Felice Blasi, e il capitolo conclusivo del volume è firmato da nomi insigni quali quelli di Giuseppe Elia, Giuseppe Mininni e Giuseppe Moro. Giovandosi di un approccio che non combina superficialmente metodi qualitativi e quantitativi (sfuggendo, al contempo, e con grande raffinatezza, alle critiche di alcuni sociologi che, molto probabilmente a ragione, non vedono di buon occhio la commistione fra le due metodologie), Rubini cura una ricerca che si compone di una prima parte di matrice rilevativo-descrittiva, e di una seconda parte di ordine rilevativo-propositivo, aprendo in tal guisa alla concreta possibilità d’integrazione fra il dato empirico e la migliore delle tradizioni pedagogiche. La ricerca quantitativa ha coinvolto moltissimi fra le studentesse e gli studenti iscritti alla Facoltà di Scienze della formazione dell’Università degli Studi di Bari nell’anno accademico 2007/2008. Diverse le risultanze; nondimeno, e in estrema sintesi, i giovani intervistati (tra 20 e 34 anni di età) si dichiarano *sfiduciati* nei riguardi della politica a cagione dell’alternarsi “storico” di governi che ne hanno destabilizzato convinzioni, orientamenti e quadri valoriali di fondo. La ricerca quantitativa ha coinvolto, piuttosto, politici regionali, protagonisti del mondo accademico, insegnanti e dirigenti scolastici; dalle interviste rilasciate emergono direzioni di senso, eventualmente perseguibili, che Rubini individua: nella progressiva uscita da insani atteggiamenti egotico-narcisistici, i quali sfociano nell’antipolitica (come può, peraltro, la persona – *sum per*, un essere ontologicamente *in* relazione – dirsi “contraria alla politica”, che è la dimensione relazionale, progettuale e decisionale per eccellenza?), nel dis-interesse (ancora: come può la persona dirsi dis-interessata, se l’inter-esse – l’essere “tra” – è la sua cifra essenziale?) o nel vuoto cinismo (che coincide con quello che l’Autrice e Curatrice del volume chiama “vuoto di cultura politica”); e nel restituire ai giovani efficaci strumenti per la realizzazione di un “protagonismo maturo” (Angela Chionna) che si nutra di *democrazia partecipante, ergo mobilitante* (alla Paul Veyne). La promettente studiosa, ancora una volta, dà prova del suo impegno per una società a misura di *homo civicus* – un concetto, peraltro, caro a Franco Cassano –, ove alla “depressione economica” non segua la depressione esistenziale propria di quanti hanno smarrito un senso *per* la loro vita. Non a caso, nella domanda intimistica: “Cosa vivo a fare?” (si perdoni la colloquialità, ma nel mondo interiore non vi sono sofismi) che il soggetto pone a se stesso nei momenti di sconforto, si nasconde un appello (nemmeno tanto implicito) alla “presenza dell’altro/dell’oltre”: di qualcuno (la persona), o di qualcosa (un valore), che restituiscano alla “persona sfiduciata” la sua dimensione fondante di essere-per, di soggetto che partecipa *dell’altro* e *per l’altro*.

Massimiliano Stramaglia

Tomarchio M. S., D'Aprile G. (a cura di), *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Figure ed esperienze*, numero monografico de «I Problemi della pedagogia», Anno LVII, Luglio/Dicembre 2011, n° 4-6.

Nel contesto delle attività di ricerca di ambito pedagogico condotte a Catania dal gruppo coordinato da Maria Tomarchio intorno al movimento internazionale di rinnovamento educativo che ha caratterizzato i primi decenni del secolo scorso, è particolarmente degna di nota l'organizzazione del Convegno internazionale *Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli, temi, figure*. L'iniziativa, svoltasi dal 25 al 27 marzo 2010 presso il Dipartimento di Processi Formativi dell'Ateneo etneo, è molto significativa non soltanto perché rappresenta un momento di vivace dibattito intorno ad una complessa stagione di avanguardia pedagogica e pone in campo un confronto a più voci tra interlocutori provenienti da noti istituti accademici europei, ma anche perché percorre delle piste sin ad oggi poco battute dalla ricerca pedagogica italiana. In età recente, infatti, non sono presenti iniziative italiane che abbiano tentato di approfondire l'indagine intorno a siffatte questioni con approccio teorico-comparativo, ciò che, invece, si registra è una attestarsi degli studi intorno ad un'indagine squisitamente storica ed una tendenza a mutuare dalla più nota *Education Nouvelle* d'oltralpe alcune chiavi di lettura per l'interpretazione delle esperienze italiane che non sembrano in grado di restituire i tratti peculiari della declinazione italiana di questa stagione di riforma e di sperimentalismo nel campo educativo e dell'istruzione.

Entro tale cornice di studi assume un'importanza rilevante l'iniziativa editoriale, curata da Maria Tomarchio e Gabriella D'Aprile, che raccoglie gli Atti del convegno in due volumi monografici della rivista «I Problemi della Pedagogia».

Il lavoro delle curatrici intesse un *fil rouge* che attraversa tutti i contributi della prima sezione (*Educazione Nuova e Scuola Attiva in Europa all'alba del '900. Modelli e temi*, Anno LVI, Luglio/Dicembre 2010, n°4-6) rispetto alle linee ispiratrici ed agli orientamenti teorici che hanno caratterizzato il movimento di rinnovamento pedagogico ed educativo-didattico di respiro europeo. L'analisi del contributo di apertura di Maria Tomarchio restituisce la proteiforme natura di tale stagione della pedagogia, proponendo di dismettere i panni ormai consunti di una denunciata *ipostatizzazione* dei modelli sviluppatasi intorno all'inflazionato e, a tratti ristretto, contenitore dell'*attivismo*, in favore di una prospettiva più articolata e ricca di sfumature che permette di accogliere, entro tale grande categoria, esperienze dimenticate o perfino rimosse. Il volume si snoda attraverso i contributi significativi di Gaetano Bonetta che, in un ordine di considerazioni che pone l'Educazione Nuova come paradigma storico e teorico, propone una riflessione sulla complementarità dialettica delle categorie della storicità e della attualità e di Franco Cambi che rimanda ad un «movimento di movimenti», del quale delinea alcune linee evolutive adottando un dispositivo interpretativo archeologico-

genealogico che rintraccia, al tempo stesso, le strutture fondanti, spesso carsiche, della costruzione dei saperi ed il loro orizzonte storico. Sul versante degli studi europei di parte tedesca, Ignazio Volpicelli, in aperta discontinuità con alcune ricostruzioni di maniera del lavoro di Johann Friedrich Herbart, mette in discussione la presunta ed inconciliabile distanza tra la riflessione del pedagogista e dei suoi epigoni rispetto alla Reformpädagogik. In ambito spagnolo, con particolare riferimento all'area catalana, Joan Soler Mata compie un'interessante analisi sulle diverse caratteristiche dello sperimentalismo pedagogico di alcune scuole rurali.

In chiusura di questo primo volume, due saggi operano delle proiezioni di possibili attualizzazioni su fronti diversi: Giuseppe Spadafora offre una rilettura del lavoro di John Dewey intorno alla scuola-laboratorio di Chicago, attraverso il legame sinergico tra la ricerca scientifica e la scuola militante; Stefano Salmeri illustra alcuni aspetti della relazione educativa maestro/allievo come pratica di libertà, di confronto e di responsabilità aprendo una finestra sul chassidismo dell'Europa orientale. A corredo del volume, il saggio di Letterio Todaro con un approccio microstorico rivolto a diverse realtà vive catanesi, tra le quali la poco nota attività dell'Unione Femminile Catanese, esamina alcune delle possibili commistioni tra la Riforma Gentile e la cultura della Scuola Nuova.

Il lavoro delle curatrici prosegue nel secondo volume che accoglie ben quattordici contributi riguardanti *figure ed esperienze* di protagonisti particolarmente attivi sul terreno della diffusione di idee e pratiche di rinnovamento educativo. Uno dei meriti di tale raccolta è quello di proiettare una luce nuova, diversa, sull'impegno di educatori e pedagogisti già noti al pubblico italiano degli studiosi delle scienze dell'educazione, permettendo, in tale direzione, di cogliere aspetti rimasti tra le anse della ricostruzione storiografica, di incrinare non pochi *clichés* interpretativi e, al tempo stesso, di riscoprire alcuni tra i più attivi promotori delle pratiche educative innovative, dimenticati dagli studi pedagogici non solo italiani. Il volume si apre con un documentato saggio di Gabriella D'Aprile che, anticipando degli stralci del carteggio inedito tra Giuseppe Lombardo Radice e Adolphe Ferrière, ritrovato nel *Fonds Adolphe Ferrière* presso la *Fondation Archives Institut J.J. Rousseau* dell'Università di Ginevra, in una prospettiva di recupero di fonti primarie sottratte alla formalità della «bella e meditata scrittura», offre alla ricerca storico-educativa un importante tassello funzionale alla ricostruzione della rete di rapporti intercorsi tra l'Istituto ginevrino ed il movimento italiano dell'Educazione Nuova. La figura del pedagogista siciliano è al centro di diversi contributi che richiamano l'attenzione sulla interconnessione dell'educazione linguistica e della didattica critica entro la sua riflessione pedagogica (Francesca Pulvirenti), sull'impegno profuso sul terreno dell'attività editoriale siciliana con particolare riferimento alla rivista «Rassegna di Pedagogia e di Politica Scolastica» (Giuseppe Pillera) e sulla trasversalità della categoria del dialogo lungo il suo intero percorso di educatore e pedagogista (Teresa Garaffo). Rimanendo all'interno della cornice siciliana, ricca di puntuali riferimenti è la relazione di Marisa Marino che rintrac-

cia, già sul finire del XIX secolo, alcuni motivi anticipatori dell'attivismo nel lavoro di Emanuele Latino presso il *Museo Pedagogico di Palermo* e la rivista "Archivio di Pedagogia e scienze affini".

In una prospettiva di riscoperta del contributo di parte italiana al più ampio movimento di rinnovamento europeo, il saggio di Viviana La Rosa riporta alla luce la figura del maestro milanese Maurilio Salvoni, uno dei *dimenticati* della Scuola Attiva, e la sua pionieristica esperienza educativo/didattica, in riferimento alla quale Pierre Bovet conierà l'espressione *écoles actives*.

Sul fronte degli studi europei, sempre entro l'orizzonte di una ricerca impegnata a mettere a punto rinnovate chiavi interpretative, Dominique Ottavi individua due grandi stagioni nella vita e nel lavoro di Roger Cousinet approdando alla necessità di utilizzare delle lenti di lettura per il *secondo* Cousinet (il cui apporto è più conosciuto), mediate e determinate dalle direttrici di studio del *primo* (meno noto e fortemente intriso di sperimentalismo). Le coordinate biografiche fanno da cornice anche allo studio di José Gonzàles Monteagudo che rende noto un profilo poco diffuso di Celestin Freinet, quale erede critico dell'*Education Nouvelle* a partire dalle sue posizioni ideologiche. Accanto a figure ben conosciute del movimento dell'Educazione Nuova, il volume consegna all'attenzione degli studiosi anche interpreti di pratiche educative innovative meno noti in Italia, come Beatrice Ensor, ispettrice scolastica inglese direttrice dell'organo di propaganda dell'Educazione Nuova nel Regno Unito "The New Era", (il saggio è di Marinella Muscarà); Ellen Key, autrice di uno dei testi emblematici del Novecento pedagogico quale *Il secolo del fanciullo* (Anders Svensson); Selma Lagerlöf, Tove Jansson e Astrid Lindgrén, tre delle autrici che maggiormente hanno ricalcato i motivi ispiratori dell'Educazione Nuova nella letteratura svedese per l'infanzia (Ariana Mellquist). Chiude il panorama dei contributi internazionali il saggio di María Consolación Calderón España su *Las Reales Sociedades Económicas de Amigos del País y la educación*.

La raccolta in due volumi degli Atti del convegno catanese è una proposta editoriale interessante ai fini di un'attenta e circostanziata ricostruzione della importante stagione di rinnovamento educativo europeo del primo Novecento. L'opera consegna esiti di studi condotti in buona misura su fonti inedite, che restituiscono al campo della ricerca esperienze di maestri ed educatori appartenenti alla «Corporazione dei silenziosi», come ebbe a definirli Elda Mazzoni, impegnati sul terreno della promozione di pratiche educativo-didattiche innovative *dal basso*.

Attraverso il recupero e il raccordo internazionale, con uno sguardo analitico rivolto alla realtà italiana, il lavoro di tessitura delle curatrici permette di apprezzare la multiforme trama di un movimento eterogeneo, ricco di sfumature, polimorfo nelle istanze e nelle pratiche educative, non più circoscrivibile entro semplici coordinate di carattere generale convenzionalmente accettate.

Grazie ad un fecondo intreccio tra gli indirizzi nelle istanze di rinnovamento pedagogico e il ripensamento delle categorie di indagine atte ad interpretare temi

e modelli caratterizzanti, i saggi contenuti nei volumi consegnano agli studi pedagogici italiani quelle che potremmo definire radici filogenetiche di istanze dell'educazione nuova; radici che non seguono ramificazioni lineari, e quindi, anche in riferimento al contributo italiano, non limitano il loro portato ad una legittimazione genealogica ed evolutiva, piuttosto rilanciano sul terreno della ricerca, aprendo a più articolati orizzonti di approfondimento.

*Raffaella C. Strongoli*

Patrizia de Mennato, Andreas Robert Formiconi, Carlo Orefice, Valerio Ferro Allodola, *Esperienze estensive. La formazione riflessiva nella Facoltà di Medicina di Firenze*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, pp. 216.

Il testo, che a nostro avviso usa un aggettivo molto felice nel titolo, per connotare le pratiche formative oggetto di studio, definite, appunto, “estensive” – ossia che *estendono* un campo d’esperienza –, riporta background culturale e risultati relativi a una sperimentazione didattica (avviata nel 2009) con gli studenti del corso di laurea in Medicina e Chirurgia dell’Università di Firenze. Si tratta di uno dei pochi esempi di formazione alla riflessività, rivolto a *tutti* i suddetti studenti (circa 200 per anno accademico), portata avanti nel contesto medico italiano che, anche per questo, deve essere accolta con plauso e analizzata con particolare attenzione.

Nella parte relativa al background culturale, all’interno del quale va collocata la sperimentazione didattica con gli studenti di medicina, si indica chiaramente, facendo riferimento anche alla letteratura medica internazionale, come il comportamento professionale (*professionalism*) del futuro medico riguardi una competenza globale, che metta il professionista in grado di comprendere “la complessità della persona” (ivi, p. 26). Questo perché, citando Cosmacini, i problemi dei pazienti “non sono solo questioni di scienza e tecnica, ma anche di saggezza, riguardo alla capacità di formulare giudizi e di dare indirizzi”. Questa “saggezza” ha a che fare con la capacità del medico di *comprendere* il paziente, la sua esperienza di malattia, la quale chiama in causa “gli ideali etici e sociali del professionista, il suo modo d’intendere l’impegno, il suo progetto-di-vita in rapporto alla carriera e alle organizzazioni, le sue aspirazioni” (ivi, p. 33). *Comprendere* l’esperienza del paziente, infatti, non vuol dire *spiegare* la sua malattia, ma capire il suo punto di vista, le sue paure, i suoi valori, le sue aspettative, tutti elementi che chiamano in causa le paure – è più in generale le emozioni –, i valori, le aspettative del curante. Questa è la qualità essenziale dell’atto riflessivo: il dirigersi della mente verso se stessa e non a qualcosa di esterno a essa, come invece accade nel semplice *pensare* l’esperienza.

Per capire in modo più approfondito l’altro, dunque, devo partire da me stesso. In questo processo, che – lo ricordiamo – è legato a doppio filo alla competenza professionale del medico, la *riflessività* ha un ruolo cruciale. Infatti, “un’educazione alla pratica riflessiva è un impegno all’autoriflessione” (ivi, p. 31).

Come sviluppare questa riflessività? Il cinema, abbinato alla scrittura, viene comunemente considerato, nell’educazione degli adulti, uno strumento privilegiato. “Il suo valore è legato alla possibilità di produrre una conoscenza de-centrata (il punto di vista dello spettatore), contestualizzata (la trama), idiografica (le diverse storie), epistemica (i diversi punti di vita dei protagonisti) e culturale (le visioni del mondo rappresentate dai personaggi)” (ivi, p. 37). Quale strumento migliore, per imparare a comprendere il paziente, i suoi punti di vista, la sua cultu-

ra? Carlo Orefice, che ha progettato e realizzato l'*Archivio filmico per la professione medica*<sup>269</sup> – molto interessante, anche per chi non si occupa di formazione in ambito sanitario – spiega bene come il cinema, in contrapposizione al suo erroneo utilizzo di “esempio” di determinati argomenti dei piani di studio (p.e., come si fa un esame neurologico), risulti fondamentale per “promuovere le cose ambigue”, ossia per “leggere in maniera complessa informazioni riguardanti la variabilità di un fenomeno come quello della percezione del dolore, oppure ai diversi significati che il lutto o il cibo rivestono presso culture diverse da quella occidentale” (ivi, p. 64). In altre parole, il cinema come strumento privilegiato per imparare ad affrontare situazioni che contemplino ambiguità interpretative, plurivocità semantiche e, soprattutto, attitudine riflessiva. Tutte doti indispensabili in un buon clinico. La visione del film<sup>270</sup>, in plenaria, con tutti gli studenti, è stata accompagnata da una discussione in aula con *discussants* “che avessero biografie professionali ‘importanti’, tali da stimolare interrogativi vitali negli studenti” (ivi, p. 38) e poi seguita dalla scrittura, il primo anno su supporto cartaceo e poi attraverso *blog* e *wiki*.

Andreas Robert Formiconi spiega bene l’uso delle tecnologie che è stato fatto in questa sperimentazione. Attraverso la costruzione di un *blog*, nel primo anno accademico si è cercato di implementare discussione avviata in aula. “Nel *blog*, contestualmente a ogni proiezione, i docenti pubblicavano (postavano) una scheda che introduceva il film e, nei giorni successivi alla proiezione, gli studenti potevano dar vita a una discussione” (ivi, p. 115). “L’impiego del *blog* è stato discreto, [...], ma l’obiettivo conclamato di ampliare le discussioni in aula è stato mancato” (ivi, p. 116). Nel successivo anno accademico, attraverso un servizio di *wiki*, ogni studente ha avuto a disposizione una sua pagina, per la scrittura dei commenti ai film. In questa edizione del corso, i docenti puntano maggiormente “sulle discussioni coordinate in aula dai *discussant*, rinunciando a un seguito virtuale” (ivi, p. 117). Nell’anno successivo si è fatto in modo che ogni studente si creasse un proprio *account*, che gli desse diritto a “uno spazio privato e adeguatamente pre-strutturato per la scrittura dei commenti ai vari film” (ibidem). Questo sistema ha permesso ai formatori di verificare *chi* scriveva su sito, *cosa* scriveva e *quanto* scriveva. Sono stati effettuati controlli (che hanno sostituito la firma di frequenza, obbligatoria nei corsi di laurea delle professioni sanitarie) sulla autenticità delle scritture attraverso il sistema Anti-Plagiarism e un software (Sherlock), che permetteva di verificare i “copia-incolla” del singolo da altri studenti.

Nel suo ampio saggio finale, Valerio Ferro Allodola espone il processo di analisi che è stato effettuato sulle scritture degli studenti, concentrandosi su un

---

<sup>269</sup> Consultabile al link: [www.laboratoriomedicaleducation-unifi.it](http://www.laboratoriomedicaleducation-unifi.it). Il database fa riferimento a 53 film (per un totale di 130 scene), 2 elaborati studenti (2 scene), 2 documentari (3 scene), 0 serie TV (nota 32, p. 74).

<sup>270</sup> Nell’A.A. 2010-11 sono stati proiettati 7 film tutti ambientati in ambito sanitario (es. *Un medico, un uomo*) (per i titoli dei film utilizzati, si veda la Figura 1 a p. 137).

tema molto dibattuto nell'ambito della *medical education*: la valutazione (*assessment*) delle scritture riflessive. Si tratta di una questione spinosa, perché, anche se da più parti si riconosce la natura soggettiva della scrittura e si è consapevoli delle difficoltà di un suo *assessment*, “sembra impellente il bisogno di sviluppare strumenti per la valutazione di queste pratiche, le quali, se non vengono valutate, sono percepite dagli studenti come irrilevanti”.

La valutazione delle scritture riflessive degli studenti di medicina è stata effettuata dagli autori utilizzando il modello di Niemi<sup>271</sup> (riadattato), che prevede una “riflessione impegnata” (analitica, che prende in considerazione anche altri punti di vista), una “esplorazione emozionale” (la riflessione è visibile, ma più basata sulle emozioni), una riflessione basata sull’obiettivo (incentrata su eventi) e infine una riflessione scarsa ed evitante. Dall’analisi di due ricercatori indipendenti, è emerso che il 16% delle scritture degli studenti rientrano nella tipologia “impegnate”, mentre circa la metà rientra nelle “esplorazioni emozionali”. Va segnalato che i due ricercatori hanno ottenuto un elevato indice di concordanza solo per quanto concerne l’individuazione delle riflessioni “impegnate”.

Molto più interessante, rispetto all’*assessment*, ci pare l’analisi delle scritture degli studenti, che è stata effettuata coi metodi della ricerca qualitativa. Questa analisi ha permesso di individuare le parole-chiave delle scritture degli studenti, i temi emergenti e ricorrenti, l’idea di *medical professionalism*, il “curriculum nascosto” della facoltà di medicina (ossia i messaggi sull’essere medico, comportamenti, attitudini e valori, che spesso vengono “passati” in modo implicito dai formatori medici agli studenti).

Il testo, come si è detto, è particolarmente rilevante rispetto al panorama italiano della formazione medica. Tuttavia, riteniamo che esso risulti altresì d’interesse per chi si occupa di formazione alla riflessività, magari attraverso il cinema abbinato a pratiche di scrittura, in altri contesti universitari, caratterizzati da aule numerose (100-200 studenti). Questa sperimentazione, infatti, rappresenta un interessante tentativo di affrontare la questione del *feedback* che deve essere dato alle attività di scrittura, al fine di liberarne l’enorme potenziale riflessivo. Certamente, questa non è stata operazione facile, come non è stato facile definire “cosa costituisca un elaborato riflessivo di qualità” (ivi, p. 199). Ma l’uso delle tecnologie che è stato fatto in questa sperimentazione sicuramente deve essere considerato con attenzione. Per gli studenti “trasferire [le emozioni] sul *blog*, sul *wiki* e sui social media ha garantito tempi e modi per ‘distanziarsene’, per ‘trovare le parole e per confrontare le idee’” (ivi, p. 46). È proprio attraverso queste pratiche di condivisione che le istituzioni universitarie possono cominciare a trasformarsi da “*teaching organizations*” a *learning organizations*” (ivi, p. 89).

---

<sup>271</sup> Niemi, C.P. (1997), “Medical students’ professional identity: Self-reflection during the pre-clinical years”, *Medical Education*, 31, pp. 408-415.

Anche se, come avverte Patrizia de Mennato, l'uso del *web* “ha un prezzo”, perché modella il modo di pensare e probabilmente riduce la capacità di concentrazione e contemplazione delle persone (ivi, p. 47), essa assume valore “se permette di confrontare punti-di-vista e prospettive, attivando processi di natura *marcatamente sociale*” (ivi, p. 48, corsivo nostro). Questo, in ultima istanza, ci sembra un obiettivo formativo irrinunciabile, non solo per chi si occuperà di medicina, ma per tutti i professionisti della cura, tra i quali rientrano a pieno titolo le professioni educative.

*Lucia Zannini*

Moliterni P., *Didattica e scienze motorie. Tra mediatori e integrazione*, Armando, Roma, 2013, pp. 320.

Il volume esprime, attraverso un ricco impianto teorico e metodologico, una significativa panoramica sul binomio tra didattica e scienze motorie, nonché sul binomio tra processi di formazione e promozione di contesti di integrazione ed inclusione.

L'autore – Pasquale Moliterni - professore di Didattica e Pedagogia speciale all'Università di Roma "Foro Italico" - attingendo ad un bacino amplissimo di letteratura che vede un intersecarsi vicendevole di fonti classiche e fonti contemporanee, contestualizza il tema oggetto d'indagine all'interno di una cornice teorica che muove dai fondamenti epistemologici della didattica, fino alla didattica speciale, per passare poi ad analizzare i principali modelli e metodologie di tale disciplina, insignita dall'autore quale "scienza dei processi mediatori" (p. 99).

L'Autore presenta quindi all'interno di tale sfondo un'analisi approfondita della valenza formativa della pratica motorio-sportiva. Tale tematica è divenuta negli ultimi anni di particolare rilevanza nella riflessione pedagogica, la quale ha rivalutato, in accordo con i principi che hanno ispirato l'Olimpismo moderno e le Scienze motorie attuali, la valenza socializzante, di comunicazione e di inclusione, oltre a quella più tradizionalmente disciplinante e insieme ludica, della pratica sportiva *tout court*.

Si affronta, insieme a tale riflessione, anche un'analisi sui processi di conoscenza come categoria chiave delle pratiche didattiche e di inclusione, privilegiando una lettura pedagogica nell'analizzare il ruolo formativo che la pratica motorio-sportiva riveste in relazione ai valori etici e di cittadinanza. Infatti, relativamente alla dimensione corporea si sta assistendo attualmente ad una elaborazione concettuale che, attraversando i saperi quale costruito socio-culturale, così come è stato ampiamente dimostrato da studi interdisciplinari e, nondimeno, nello specifico delle scienze dell'educazione, sta emergendo sempre più la valenza formativa molteplice della dimensione corporea. Anche all'ambito della pedagogia speciale - che tradizionalmente si è occupata e si occupa di soggetti con difficoltà nel funzionamento cognitivo, in quello relazionale-comunicativo, così come in quello motorio - non è estranea una riflessione sul corporeo.

Ma è dal secolo scorso che si è fornito un grande tributo alla rivalutazione del corpo, con la connessione dell'attività motoria a quella psichica e il sorgere degli studi sulla psicomotricità, con l'apporto delle neuroscienze che integrano questo dualismo trasformandolo nella triade cervello-mente-corpo e, soprattutto, nel settore della disabilità, con il sorgere di un approccio scientifico allo studio delle diverse tipologie che hanno potuto beneficiare degli studi medico-fisiologici sulle varie aree di funzionamento del corpo umano. Si è iniziato a studiare il corpo come movimento e la pratica motoria come una dimensione che è saldamente unita all'attività psichica, nel senso che ogni atto motorio include una dimensione

e una intenzionalità che fa parte delle attività psichiche. Inoltre il movimento è importante veicolo per la percezione del sé e per l'interazione sociale. A proposito della dimensione interattiva connaturata al movimento Moliterni scrive: "le interazioni sono frutto di azioni-tra il soggetto e l'oggetto 'attraverso il movimento', elemento questo (il movimento) di connessione, interrelazione e interdipendenza, con effetti sul piano cognitivo ed emotivo-affettivo, ambientale e sociale" (p. 227).

Il contributo dell'attività motoria e psicomotoria allo sviluppo della persona e alla sua educazione viene ampiamente riconosciuto. La riflessione pedagogico-didattica attuale ha rivalutato la valenza socializzante, di comunicazione e di inclusione, oltre a quella più tradizionalmente ludica, della pratica motoria e psicomotoria, come sottolinea Lucia de Anna nella Prefazione al volume: "le scienze motorie possono divenire uno strumento di integrazione, a condizione che si avvalgano dei principi espressi nell'area pedagogica, con attenzione alla pedagogia e alla didattica, alla pedagogia speciale, alla ricerca educativa, anche nella loro evoluzione storica, cercando di saperne cogliere il significato e il valore" (Prefazione, pp. 10-11).

Nell'analizzare i mediatori didattici l'Autore indica la via nel far leva sulle varie forme di espressività corporea ed azione motoria: "dagli aspetti artistici e di danza creativa, agli aspetti sonoro-musicali e ludici e ai giochi di ruolo che, insieme alle forme di drammatizzazione e di espressione teatrale, costituiscono oggetti culturali importanti e forme di mediazione attiva ed analogica, più 'calde', coinvolgenti e significative, per lo sviluppo dei processi di apprendimento" (p. 264). Molto apprezzabile risulta l'approfondimento della valenza formativa dell'attività di gioco, dell'attività teatrale e di quella della danza, contestualizzate all'interno dell'evoluzione teorica di tali attività e arti espressive che, accomunate dal mediatore corporeo e del movimento e delineate all'interno di talune trasformazioni nel corso del Novecento, assumono il ruolo di mediatori formativi di cui l'Autore mette in evidenza gli approdi antropologici oltre a quelli formativi, che ne fanno strumento di miglioramento in alcune aree di sviluppo, di efficacissima espressione della personalità e del sé, oltre ad essere, possiamo aggiungere, utile strumento di prevenzione del disagio e della marginalità sociale.

Basti pensare alla straordinaria valenza formativa del *medium* teatrale nei casi di disabilità. Il carattere di estemporaneità, l'uso spontaneo del corpo, la relazione con l'altro, il costituirsi dell'emozione sulla scena sono i caratteri salienti di tale pratica, in grado di annullare le differenze prodotte dal deficit: "occorre cogliere più ampiamente la terza dimensione, quella intersoggettiva e interazionale, che pone sfide sul piano personale e culturale, e che costituisce la 'terra di mezzo' intrapersonale, interpersonale e interculturale, da esplorare, arare e coltivare, perseguendo concezioni pienamente integrative (e non solo adattive e inclusive), capaci di accogliere, valorizzare, ed armonizzare le differenze, per superare quelle bar-

riere e quegli steccati che impediscono alle persone di sviluppare un più ampio e significativo processo di umanizzazione” (p. 228).

Il volume si rivolge per espressa volontà dell’Autore a studenti dei corsi di laurea in Scienze motorie per contribuire con competenza e progettualità alla qualità dei percorsi formativi di coloro che opereranno nel settore, alla luce degli studi sui processi di conoscenza e sul contributo che l’ambito motorio-sportivo fornisce alla maturazione della personalità in educazione. Nondimeno, si può affermare a nostro avviso che il volume è in grado di portare un contributo ad una fascia di utenti più ampia, in quanto si coglie un auspicio a sviluppare una dimensione partecipata del sapere sui mediatori didattici nella formazione che può essere esteso a tutti coloro, insegnanti o educatori, che operano nei contesti formativi “con uno sguardo alla persona nella sua originalità, globalità e relazionalità, al fine di promuovere una cultura della cittadinanza e della civile convivenza che sappia coniugare autonomia personale e responsabilità sociale” (Quarta di copertina).

In effetti il volume dedica uno spazio particolare all’espressione di interventi rapportati alla pluralità delle espressioni della persona, che tengano conto della soggettività e delle peculiarità dei tratti di personalità di ognuno. È necessario assumere la prospettiva, ampiamente condivisa a livello internazionale, dell’*International Classification of Functioning* (OMS, 2001), la quale presuppone che non vi sia una relazione causale tra gli aspetti fisiologici e corporei di una persona e le sue possibilità di inclusione, ma che tale rapporto, piuttosto che lineare, costituisca un’interazione complessa che include variabili di tipo contestuale e ambientale. Da cui l’importanza dei mediatori didattici e dei loro contesti di utilizzo.

Il lavoro nel suo complesso testimonia la volontà dell’Autore di conciliare teoria e prassi didattica nell’indagare le più moderne ed efficaci prassi di inclusione, individuando nella dimensione dell’attività motoria, dell’espressività attraverso il corpo, della relazione educativa, dell’educazione alla salute e alla cittadinanza i mediatori per una formazione completa della persona e per una efficace inclusione sociale.

*Tamara Zappaterra*

## Norme per gli autori e i collaboratori

Gli articoli vanno consegnati su file, e non devono superare le 20 cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi).

Le recensioni non devono superare le due cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi).

Le segnalazioni non devono superare la cartella (circa 3000 battute).

Ogni articolo va corredato con un abstract in italiano, già tradotto in inglese, non superiore alle 800 battute, spazi inclusi, e completato con 3-5 parole-chiave anch'esse tradotte in inglese.

I contributi devono essere inediti.

I titoli devono essere brevi ed essenziali; l'interlinea singola, carattere Garmond, 11 pt. e 9 pt. per le note. Si eviti la titolazione di un paragrafo ad inizio articolo. I testi vanno spediti, via mail, ai seguenti indirizzi: [l.perla@scformaz.uniba.it](mailto:l.perla@scformaz.uniba.it); [agdevoti@alice.it](mailto:agdevoti@alice.it); [mariagrazia.riva@unimib.it](mailto:mariagrazia.riva@unimib.it)

## Norme tipografiche

1) Si usi il corsivo per parole o brevi espressioni in lingua straniera, dialettale, latina, per titoli di articoli, di libri e di opere.

2) Si usi il tondo per le parole in lingua straniera ormai assimilate all'italiano, le parole usate in un'accezione diversa da quella usuale, le testate dei giornali, riviste, collane e periodici di ogni genere (tra virgolette alte).

3) Si eviti, in linea di massima, il grassetto e il sottolineato.

4) Le citazioni bibliografiche nelle note devono essere quanto più è possibile complete di tutti gli elementi.

Per i volumi:

a) autore: nome puntato e cognome in maiuscoletto; se un autore è citato più di una volta, nelle note successive alla prima si indicherà solo il cognome in maiuscoletto non preceduto dal nome puntato, seguito da cit.

b) titolo: in corsivo;

c) eventuale indicazione del volume con cifra romana in maiuscoletto, preceduta da vol. / voll.;

d) nome dell'editore;

e) luogo di pubblicazione;

f) data di pubblicazione;

g) eventuale collana a cui l'opera appartiene, in parentesi tonde, con il numero arabo del volume;

h) numero dell'edizione, quando non è la prima, con numero arabo in esponente all'anno citato;

i) rinvio alla pagina (p.) o alle pagine (pp.) (le pagine in numerazione romana andranno in maiuscolo). I numeri delle pagine andranno così indicati: pp. 120-9; 131-42;199-201.

I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola (ad eccezione di luogo di pubblicazione e data di pubblicazione: Einaudi, Torino 1995.)

Per gli articoli di riviste il nome dell'autore e il titolo dell'articolo hanno le stesse caratteristiche sopra riportate per le citazioni di volumi, il titolo della rivista va in tondo tra virgolette «doppie basse», con le seguenti indicazioni disposte in quest'ordine: a) annata o volume della rivista in cifra romana in maiuscolo; b) numero di fascicolo in cifra araba c) anno solare della pubblicazione della rivista in cifra araba; d) numero di pagina. I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola.

#### 5) Uso delle virgolette

a) doppi apici ( " " ): per evidenziare nel testo singole parole cui si desidera dare una sfumatura particolare;

b) caporali (« »): per citazioni di ogni genere, titoli di giornali, periodici, pubblicazioni seriali; capitoli e paragrafi di un libro.

#### 6) Citazioni

Le citazioni lunghe (non meno di quattro righe di testo) verranno composte in corpo minore e staccate dal resto del testo. Le citazioni brevi, inserite nel testo, vanno tra doppie virgolette caporali (« »). Se detti brani contengono, a loro volta, altre citazioni, queste vanno contraddistinte con virgolette doppie alte (doppi apici " "). In ogni caso si dovrà evitare di utilizzare il corsivo per evidenziare brani riportati o sottolineare il carattere enfatico di singole parole. Eventuali omissioni di parte di citazioni saranno indicate con tre puntini tra parentesi quadre [...].

#### 7) Rinvii nelle citazioni

*Op. cit.*; p. ... = Opera citata

Per indicare l'opera citata in una nota precedente (qualora non siano state citate precedentemente altre opere dello stesso autore). Qualora si fa riferimento a un'opera citata alcune note prima, conviene ripetere il nome dell'autore a seguito della dicitura *op.cit.*

*Ivi*, p. per indicare l'opera citata nella nota precedente

*Ibid.* = Ibidem indica stessa opera e stessa pagina citata nella nota precedente.

Esempio: 1

E. SPRANGER, *La vita educa*, La Scuola, Brescia 1965; 2 *Ivi*, p. 7; 3

E. Spranger, *op. cit.*, p. 27; 4 *Ibidem*

Le note a piè di pagina devono finire col punto.

8) Le note vanno a piè di pagina e contraddistinte con numerazione progressiva continua iniziando da 1.

9) I testi dovranno essere strutturati evitando l'inserimento di particolari tabulazioni, "formato di paragrafo" e qualsivoglia comando speciale (per es.: "intestazione e piè di pagina"). Fotografie digitali a corredo del testo dovranno essere inviate come file separati e non incorporate nel documento di testo. Esse dovranno avere un formato minimo di 1200x1600 punti, essere salvate in formato TIFF oppure JPG in alta qualità, e inviate su supporto fisico (CD) o a mezzo di posta elettronica. Per ognuna di esse dovrà essere allegata una didascalia e la specifica dell'Autore.

#### 10) Tavola delle abbreviazioni

cit.	ecc. = eccetera	<i>r</i> (corsivo) = <i>recto</i>
Ibid. (e non Ibidem)	ed. = edizione	s.a. = senza anno di stampa
L'abbreviazione ID. è accettata solo nell'ambito della medesima nota, o della medesima citazione.	ed. by = edited by	s.d. = senza data
a cura di = a c. di	es. = esempio	s.e. = senza indicazione editore
a. = anno	f. / ff. = foglio/i	s.l. = senza luogo
a.a. = anno accademico	fasc. = fascicolo	s.n.t. = senza note tipografiche
a.C. = avanti Cristo	hrsg. von = herausgegeben von	s.t. = senza indicazione di tipo-grafo
a c. di = a cura di	ID. = idem	s. / ss. = seguente/i
b. / bb. = battuta/e	ms. / mss. = manoscritto/i	sec. / secc. = secolo/i
c. / cc. = carta/e	n° = numero/i	<i>v</i> (corsivo) = <i>verso</i>
cap. / capp. = capitolo/i	n.n. = non numerato	vol. / voll. = volume/i
cfr. = confronta	nota = nota (sempre per esteso)	non devono essere abbreviati: esempio
cod. / codd. = codice/i	op. = opera	figura
col. / coll. = colonna/e	p. / pp. = pagina/e	tavola
d.C. = dopo Cristo	<i>passim</i> (corsivo) = il passo ricorre frequentemente nell'opera citata.	traduzione (es. traduzione italiana)





*Finito di stampare nel mese di marzo 2014  
per conto della Tecnodid Editrice S.r.l.  
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli  
da Microprint (Napoli)*