

RECENSIONI

Rita Fadda, *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo, cura: lo sfondo ontologico della formazione*, Milano, FrancoAngeli, 2016

Come l'autrice ci dice già nel prologo del testo, siamo davanti a un volume a lungo meditato e messo a punto anche "in classe" (con gli studenti universitari) come pure che riprende e sviluppa tesi che animano da sempre la ricerca della pedagogista cagliaritana. Si pensi a *La cura, la forma e il rischio* del 1997, a *L'io e l'altro* del 2007, soprattutto a *Sentieri della formazione* (2002): tutti volumi fini e sensibili sul problema della cura come asse dell'agire-e-pensare educativo e come concetto-chiave o struttura-portante della pedagogia. Qui, nel testo 2016, si procede a un ulteriore sviluppo o precisazione: la cura che si lega al *bios* dell'*anthropos* che si iscrive nel tempo e fa esistenza con e nell'altro, che si fa "sfondo ontologico" sia della formazione come processo di umanizzazione sia della pedagogia come sapere di tale processo inquieto e complesso.

Il cammino che il volume indica è assai ricco e problematico insieme. Alla base c'è un confronto con la scienza e la sua normatività e di metodi e di oggetti formali (omologati e ridotti necessariamente, ma riduttivi appunto), affrontata qui alla luce di un'epistemologia attuale che la sta fortemente problematizzando, riconoscendola plurale nei metodi e negli stessi oggetti che tratta e che deve saldarsi a una visione critica la quale costantemente la rinnova e deve rinnovarla. E qui i risultati, anche in pedagogia, sono notevoli: l'oggetto educazione è processo vitale, individuale, locale in cui è l'"anima" a fare da centro-motore. E l'anima è il-soggetto-che-vive-e-che-si-fa-sé. Allora la pedagogia deve darsi un volto e un *iter* critico-interpretativo e saldarsi a un'*episteme* interpretativa anch'essa e non normativa. Salvandone proprio la riflessività. Che procede per più vie e guarda a un'oggettività reale sì, ma non solo empirica (*quinque sensuum*) bensì carica di tradizioni, di gerarchie di valori, di punti-di-vista. Che solo la critica attraversa, comprende e tutela.

Qui Rita Fadda si richiama ai suoi studi su Bachelard e al lungo impegno di approccio all'epistemologia anche pedagogica (tra Granese e Laporta), ma chiamando in causa il processo post-analitico in corso come pure il richiamo della Zambrano all'oggetto-educazione come "formazione dell'anima" di un io/sé, posto qui e ora, irripetibile, costitutivamente finito e sempre *in fieri*. E già questo è un risultato illuminante del volume, sviluppato con sottile analisi critica per una scienza antiriduzionistica e una pedagogia umanistica senza retorica, che reclama la formazione di un *anthropos* che deve saldare nel suo processo Vita e *Logos* e *Pathos* al tempo stesso.

Dopo queste premesse Fadda mette in gioco una seconda mossa: se l'educazione è "vita dell'anima" allora essa interpreta e compendia la vita stessa, come processo umano in quanto postbiologico, simbolico, culturale, storico. Costruito da un io in

se stesso, che salda così la sua vita a un darsi-forma. A una struttura significativa del proprio sé. E la forma è conquista, è cammino aperto, è ontologicamente proiezione più che approdo o traguardo raggiunto. Anzi, compiutamente, non lo è mai. Tale processo che è impegno-con-sé deve tutelare la “differenza” e la “cura”, categorie in cui si saldano dialetticamente e *Logos* e *Pathos*, sempre. Vissute nel tempo finito dell’esistenza ma lì, appunto, produttrici di senso. È da qui che si sviluppa il cammino/progetto di sé che “abita il tempo”, riconoscendone la trascendentalità e imponendo ad esso una forma vissuta. Un progetto. Un senso: appunto. Non solo: proprio davanti a una pedagogia dell’esistenza anche la dimensione sociale del soggetto e dell’educazione/formazione ritrova la sua giusta quota e in particolare oggi: in un tempo in cui alla *Polis* si sostituisce il Mercato con i suoi Media etc. che travolgono l’io stesso e la sua capacità di resistenza e di libertà, di autoformazione.

Dopo questa seconda mossa Fadda sviluppa un’indagine assai originale sul tempo-in- pedagogia. Che è tempo di vita e tempo sociale insieme, che comunque sta oltre il tempo della scienza e li reso omogeneo e unidirezionale e di fatto astratto e inapplicabile al tempo-della-formazione Qui è la linea di Bergson, Freud, Proust e Heidegger ad esser chiamata in causa: rivolta a valorizzare un tempo non come quantità ma come qualità, che ha ritmi diversi e che si pone sempre come problema. Sì, per l’io stesso ma pure per la riflessione pedagogica. Ed è in questa sua struttura complessa e aperta che il tempo va valorizzato e conosciuto per fare-educazione, su su fino all’auto-formazione e alla stessa *cura sui*. Un tempo che è anche costantemente e “perduto” e “ritrovato”, ma che dà forma all’anima e governa tutto il processo formativo. Sempre.

E qui è la categoria della cura che viene rilanciata come asse portante e del pedagogico e dell’educativo. Come quella che fa-anima e che fa del soggetto una “persona”, laicamente intesa ma valorizzata nella sua unicità e significanza umana. Cura che sta nel tempo. Ha bisogno del tempo. Agisce nel tempo. E in un tempo finito e inquieto in cui si sviluppa, problematicamente, il sé-come-forma. Che è nel tempo e vale solo in quel tempo finito dell’esistenza, anche se fissa la stessa forma come *für ewig*. Ma questo è il paradosso e dell’uomo stesso e della educazione che nella formazione trova il proprio sigillo e la sua stessa aporeticità.

Dobbiamo riconoscere che in questo studio Fadda ha dato il compendio maturo del suo pensiero pedagogico e, insieme, un’interpretazione del fare-pedagogia in generale oggi, consegnandoci di quel sapere troppo spesso alla deriva un *identikit* finissimo e tutto da sottolineare come il vero *ad quem* dell’educare a qualsiasi titolo, poiché è in quel gioco complesso tra esistenza, tempo, cura e forma che ogni atto educativo e ogni pensare pedagogico trovano il proprio “fondamento” e il senso più squisitamente proprio. E di tutto ciò Rita Fadda va sentitamente ringraziata poiché ci ha dato una “cometa” che ci può guidare nella complicata e inquieta (e inquietante) pratica dell’educare e del pensare l’educazione *iuxta propria principia*.

Franco Cambi

Franco Frabboni, *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell’Educazione*, Pisa, ETS, 2016

Questo saggio di Frabboni è, insieme, la scansione di un modello teorico di pedagogia (un modello d’epoca e attuale, legato all’*enclave* bolognese, ma aperto a quadri internazionali e di netta matrice progressista) e di una personale autobiografia pe-

dagogica, articolata tra Romagna, Firenze e Bologna e nutrita di incontri con figure assai significative e di precisi valori e fini educativi. Quel modello teorico è deweyano e bertiniano *in unum*. Ben attivato su varie scienze ma ben regolato da principi intenzionali, secondo uno stemma epistemico che salda scienze, filosofia, utopia e lo fa indicando – tramite l’impegno-a-educare – il *telos* permanente e esemplare, per noi figli dei greci, del cristianesimo e dei moderni, della *paideia*, vista quale formazione del soggetto-come-persona (ovvero un io singolo dotato di gerarchia di valori e di fini che formano un proprio “progetto esistenziale”) nutrito di cultura, di relazioni con la società, di autocoscienza-nella-libertà. L’oggetto formale di tale sapere è la formazione da assumere in tutta la sua problematicità, sia epistemica sia processual-empirica. E infatti il problematicismo bertiniano, sviluppatosi tramite Banfi e cresciuto a Bologna con Bertolini, Telmon, Gattullo e Mariagrazia Contini sotto vari aspetti (più fenomenologico o sociologico, più sperimentale o esistenziale) è il modello a cui Frabboni si lega e di cui si fa prosecutore, rileggendolo come un modello aperto e rivolto al futuro e proprio perché va contro quel Mercato, quell’Azienda, quel mito dei Mass-media, quel Consumismo culturale che contrassegnano le derive delle pedagogie d’oggi. Pedagogie non-critiche ma pesantemente dogmatiche e spesso cieche di fronte ai compiti difficili e complessi del presente: salvaguardare e sviluppare lo spirito critico; articolare i saperi, e tutti, nella formazione-delle-menti (dalla *mathesis* all’arte, tenendo sempre ferma la creatività); aprirsi a quel Mondo Globale che già con noi e in noi, e che dobbiamo valorizzare per le differenze che ingloba e che aprono a una formazione “planetaria”. Una pedagogia che c’è; che è in cammino e che va tutelata con decisione. Come fanno, appunto, queste pagine.

Fin qui il testo di Frabboni è la ripresa di quel problematicismo critico pedagogico che è stata una delle voci più dense e alte della pedagogia italiana post-’45 e che si è collocato come una posizione di sintesi aperta anche tra mondo cattolico, mondo laico e marxista, collocandosi sì tra i laici ma sviluppando in particolare una teoria della formazione che salda persona, società e valori laici in modo nettamente organico. Un modello filtrato anche attraverso le pedagogie critico-radicali del ’68 che ne sviluppano temi e approcci, ma senza far di esse affatto un Mito. Un modello di viva attualità sia sul fronte epistemico sia su quello valoriale, come su quello operativo: e si pensi al lavoro intenso e finissimo che Frabboni stesso a svolto in relazione alla scuola, posta come agenzia-chiave delle società moderne e da rinnovare costantemente ma sempre seguendo un forte impegno riflessivo. La stessa bibliografia del pedagogista bolognese sta lì a dimostrarlo.

Nella seconda parte del volume, più autobiografica, Frabboni ripercorre la sue tappe formative personali e professionali. Dalla Bisano dell’infanzia e il richiamo alla natura alla Romagna dell’adolescenza, dove sperimenta l’integrazione tra la cultura e l’“onda della protesta”, per arrivare poi a Bologna dove incontra la musica e Guccini, “il pagliaccio mentore di felicità” che è stato Oukily, il messaggio di Don Milani pedagogicamente rivoluzionario per il suo richiamo all’emancipazione di tutti. C’è poi il siparietto fiorentino che lo lega al pensiero di Dewey, riletto tra De Bartolomeis e Laporta. Infine il ritorno a Bologna, a Magistero, sotto la guida di Bertin che gli ha dato un *imprinting* profondo e inossidabile, anche rivissuto in modo aperto e aperto in particolare alla advenienze del Mondo, costituendo una “griglia” assai ricca e complessa per agire educativamente nella congiuntura attuale che reclama un Pedagogia audace e inquieta che sappia guardare “al di là della siepe”, tenendo fermo il possibile e la sfida stessa dell’utopia, senza dimenticare l’impegno qui-e-ora ma da tendere verso obiettivi costantemente ripensati di educare-alla-ragione, di formare-la-persona, di allenare all’impegno civile e sociale ogni soggetto. Secondo il

paradigma del problematicismo che così si riconferma come un modello pedagogico ancora aureo e fruttuoso.

E Frabboni va ringraziato – e vivamente – per questa sua testimonianza teoretica e operativa, ma anche squisitamente politica in materia educativa. E tutta ancora attuale.

Franco Cambi

M. Gennari, *Missa in tempore belli*, Genova, il melangolo, 2015; G. Sola, *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*; Milano, Bompiani, 2016

I due testi di Gennari e Sola hanno caratteristiche assai diverse. Storicamente più circoscritto e filologicamente sviluppato il primo, più interpretativo, epistemologico e riflessivo il secondo. Ma hanno aspetti di convergenza e di complementarità insieme. Entrambi riflettono su quella categoria della *Bildung* (come formazione umana dell'uomo e compito di ogni uomo) che, come Gennari rileva nella Prefazione al volume-Sola, è stata una ripresa netta e organica e una svolta nella stessa pedagogia italiana a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. Tale categoria ha però alle spalle una lunga e complessa storia su cui si interroga la Sola. E sempre più si impone come la più idonea a pensare i processi formativi legandoli all'uomo stesso riletto nella sua capacità/volontà/ del proprio costituirsi come tale attraverso un processo aperto e costante che fa decantare (o no o anche deprimere) la propria potenzialità umana. L'interpretazione è giusta sia per il dibattito italiano/francese/tedesco etc. e per il suo scandire differenza e gerarchia tra educare e formare sia per il riconoscimento della originarietà di tale processo formativo, non sottratto a ogni accezione esistenziale e storica, su cui oggi anche le stesse scienze umane e non continuano ad illuminarci. Quindi niente essenza metastorica bensì processo empirico-storico ma che da sempre è nell'uomo e lo fa e lo fa secondo modelli di umanità culturalmente definiti. L'importante è, come ricorda la Sola, leggere quella *Umbildung* come problema e come processo da ripensare/rinnovare dentro la storia, su su fino ad oggi in un confronto con le molteplici indagini scientifiche, guardando però alla fundamentalità di quel processo che fa l'uomo: sempre. E processo di costruzione di un sé autocosciente, con una propria gerarchia di valori, aperto al dialogo col mondo/cultura e che di tale dialogo si nutre continuamente. E poi la stessa modellizzazione di tale "uomo umano" è stata storica e scandita dalle cinque macro-tappe su cui si sofferma il volume-Sola.

Sono le tappe della *paideia* greca, della *humanitas* illuminata da Cicerone, della *perfectio* cristiana già nettamente presente in S. Agostino, della *dignitas hominis* che fissa l'uomo-misura del mondo, alla Leonardo, della *Bildung* neumanistica tipica dell'età di Goethe e che arriva fino a noi. E è categoria che attraversa la Romantik, poi anche Nietzsche, Ortega e Thomas Mann declinandosi nella sua forma moderna: come sviluppo di un soggetto-persona che nel fare-se-stesso fissa il proprio statuto e il proprio compito. E ciascuna di queste tappe viene ripercorsa con precisione e finezza, alla luce di significativi testi d'autore e di testi critici. Proprio la *Bildung* neumanistica ci consegna una visione organica, complessa e dialettica ancora, come già detto, tutta attuale e proprio per la sua identità aperta e mobile, posta come "trasformazione" nota appunto Giancarla Sola. E già così postmoderna, possiamo dire, e settecentesca insieme.

Proprio su tale epoca settecentesca e illuministica della teorizzazione della formazione-umana-dell'uomo si sofferma il volume di Gennari. Fermandosi su un anno: il 1796. E su un'opera: la *Missa in tempore belli* di Haydn, operando così un ulteriore affinamento della *Bildung*, qui saldata alla musica e riletta per via musicale in modo da farne emergere i caratteri di tensione, autotrascendenza costante, dinamismo e armonia. Ma quella data viene resa da Gennari altamente simbolica attraverso una convergenza di voci culturali, attraverso opere assai significative di Laplace come di Schelling e Fichte, di Herder come della de Stael, di Goethe e Schiller e dello stesso Kant, oltre che di Haydn che viene a fissare il canone della musica moderna anche nella sua *Missa* (e si noti la "forza irenica" dell'*Agnus Dei*, ricorda Gennari), funzione che gli verrà riconosciuta già nei primi anni dell'Ottocento. Quell'anno è rivoluzionario anche il politica, poiché segna l'ascesa di Napoleone. Quindi un anno-chiave del Moderno in cui proprio la *Bildung* prende corpo in modo esemplare. E Gennari sottolinea con ricca erudizione e precisa capacità critica questa svolta decisiva anche in educazione/pedagogia.

Sì, il 1796 fu un anno cruciale della cultura europea e di tutta, anno di passaggio tra *Lumières* e *Romantik* e di sviluppo di una riflessione radicale sull'uomo e sul suo destino. Una cultura che richiama al centro appunto l'uomo stesso e lo fa secondo un umanesimo nuovo, fine e complesso, contrassegnato da "la vita concepita come amore, l'uomo quale emblema dell'umanità, la mistica religiosità della natura, l'anima inestinguibile del mondo, la classicità greca, il culto maieutico del suo lirismo, l'impulso entusiastico [...] che genera poesia e educazione, la bellezza in quanto libertà, l'etica dell'infanzia, il viaggio e l'uomo quale viandante, l'inumanità della guerra, l'aspirazione alla pace e l'armonia come antidoto alle dissonanze della storia" come sottolineava Holderlin proprio nel 1796 e come la *Missa* di Haydn ci indica con precisione, in quanto "canto sacro dell'umanità profanata dalla guerra" (p. 84), fissando anche il compito di redenzione dinamica e armonica dell'uomo che ci sta davanti e ancora come compito. E urgente e supremo.

Due testi, quelli di Gennari e Sola, che rilanciano al centro della pedagogia attuale, sempre più sociologica e ingegneristica, spesso digiuna di riflessività e di criticità-critica e di progettualità audace, quella complessa categoria della *Bildung* e ci richiamano a ripensarla e nelle sue "origini" e nei suoi compiti, appunto, attuali e futuri. Ricordandoci anche che tale categoria è sempre una sfida, teorica e pratica, oltre che storica. Due testi eccellenti e di vera e profonda passione pedagogica. Costruiti con finezza culturale e aperti a delineare una *neo-Bildung* nutrita dei principi tradizionali ma tutta ben proiettata sul presente/futuro. E di tutto ciò dobbiamo ringraziarli perché vengono a tutelare l'asse-portante della pedagogia assunta *iuxta propria principia*.

Franco Cambi

C. Gily, *La didattica della bellezza*, Soveria Mannelli, Rubettino, 2014 e (a cura di), *La didattica della bellezza. Il silenzio del fare. Esercizi e modelli da attuare*, Napoli, OSCOM U.P., 2016

Il saggio di Clementina Gily riprende con decisione e sottigliezza il grande tema dell'educazione estetica. Con l'ottica programmatica di costruire una mappa teorica e pratica di una "Pedagogia della Bellezza". Il testo è complesso e articolato, ricco di letture e voci diverse, denso di rilievi particolari ma nettamente guidato da un fascio

di principi che sviluppano: il ruolo della “bellezza” nel fare-esperienza; il pluralismo delle arti e il predominio della musica e dell’immagine; la didattica laboratoriale dell’arte; l’attraversamento critico e produttivo dei media attuali che fanno immaginario e esprimono ritmi, forme, figure etc.; la tensione verso la formazione di una mente e critica e de-costruttiva e ri-costruttiva, che si saldi sempre più all’interpretare e all’argomentare anche e in particolare attraverso l’arte vissuta già a scuola nella sua specificità. In una scuola e del curricolo e dell’extracurricolarità, accorpata sui laboratori e con al centro la mente-in-evoluzione del bambino/ragazzo/giovinetto in modo da strutturarla secondo il gioco libero delle forme e lo scandaglio della narratività dell’immagine, oltre che la metacognizione degli ipertesti. Il programma non è semplice da realizzare. Anche se il secondo volume della ricerca ne indica la possibilità operativa, con i modelli e le stesse pratiche attuative. *In primis* è, però, decisivo articolarlo nella sua frontiera teorica che ci richiama, da Baumgarten a Morin, passando per Schiller e Kant, Schopenhauer, Simmel, Adorno, Derrida etc., alla valorizzazione dell’estetica, come esperienza interpretata del fare-arte proprio nell’educazione dei giovani d’oggi, in un tempo che vede una metamorfosi radicale dell’esperienza stessa, doppiata dai media e lì parcellizzata e ideologizzata, resa sempre più artificiale e virtuale, riproducibile e animata dal consumo. Ma proprio lì l’arte ha e deve avere una funzione “restauratrice” dell’unità della mente (se pur plurale e dialettica) e promotrice di un pensare partecipato e attivo e gratificante che legandosi alla “bellezza” si colloca oltre l’*experiri* quotidiano e fa parlare categorie ulteriori, di sintesi cognitiva e emotiva, di ideazione di un possibile e di un gusto della forma.

Certo, nella varietà delle arti (che vanno tutte comunicate e sperimentate nella “scuola dei laboratori”), la musica (universale nel suono, partecipativa nel ritmo, ineffabile nei suoi possibili significati) occupa uno spazio centrale. E proprio da lì e poi dall’immagine deve partire la sensibilizzazione estetica dei giovanissimi. Per poi passare a una didattica sì dell’immagine collegata al mezzo, fino a dare sviluppo, ro-darianamente parlando, a una Fantastica che custodisce, oggi più di ieri (nel tempo del dominio dei media), il pensiero creativo, che è alla fine il vero e il più alto scopo dell’educazione estetica.

Il volume della Gily riprende sì un problema antico e modernissimo insieme della pedagogia e lo tratta attingendo ai classici ma integrandoli coi teorici del postmoderno e lo fa alla luce di una pedagogia complessa (di marca “napoletana”, assunta come referente), nutrita di Dewey e della sua *Arte come esperienza* che resta sempre al centro del lavoro e ne ispira tutta l’articolazione, sollecitando a leggere l’arte come una dimensione di bellezza che deve essere sempre più attiva nell’esperienza comune e capace di rivivere in pieno tutti i suoi modelli (dalla “sezione aurea” al sublime di Kant, alla libertà e serializzazione di Warhol), saldando insieme il “vedere” con l’“immagine” e il “narrare” rivolti a sintesi nuove e a forme efrastiche. Un volume prezioso e illuminante su cui riflettere proprio nella stessa progettazione educativa, a vari livelli e teorici e pratici.

Franco Cambi

Michela Marzano, *Papà, mamma e gender*, UTET, Novara, 2015, pp.157

Il volume *Papà, mamma e gender*, di Michela Marzano, ha lo scopo di decostruire le interpretazioni intorno all’«ideologia gender» (p.15) attraverso la lettura e il

commento di diversi documenti, che vengono sottoposti ad analisi. L'autrice compie un *excursus* storico nelle semantiche di questo concetto al fine di rintracciare come esso sia divenuto oggetto di «demonizzazione» (p.12). Il testo propone alcuni quesiti il cui obiettivo consiste nel sospingere il lettore a interrogarsi sulla validità delle significazioni che sono venute correlandosi al tema della sessualità. Inoltre, Marzano fa confluire il suo studio sulle modalità, sui luoghi e sui mezzi educativi, che possiedono un principio di pertinenza con l'argomento problematizzato. Il libro, articolato in cinque capitoli, pone in luce l'intreccio di una serie di assi di ricerca eterogenei, ma convergenti sullo studio della categoria di *gender*. L'indagine si delinea nei termini di una riflessione sulla questione di genere intesa quale elemento di rivoluzione culturale, concettuale, sociale, politica e giuridica.

L'autrice evidenzia il profilarsi di due opinioni opposte rispetto alla questione dell'omosessualità. Da un lato, si situano quanti considerano ingiusto pensare un soggetto in una posizione di inferiorità sulla base dell'orientamento sessuale e/o dell'identità di genere. Dall'altro, si collocano i fautori di una moralità e di un complesso valoriale che percepiscono i fondamenti della teoria del *gender* quale minaccia ai principi ritenuti fondamentali del vivere umano. Si è così posti di fronte ad alcuni interrogativi: Uomini o donne si nasce o si diventa?, È giusto che nelle scuole si parli di sesso, identità di genere e orientamento sessuale?, Esiste un'ideologia *gender*?. Spinta dall'interesse di esaminare le possibili risposte a tali domande, l'autrice propone una riflessione volta a sondare i diversi nodi problematici che contraddistinguono il discorso sul genere, offrendone così un'ulteriore interpretazione.

«Essere e/o apparire, essere e/o fare» (p.71) si dimostrano, se pur dissonanti, intercambiabili nella logica e nel linguaggio di un apparato istituzionale sotteso alle dinamiche della società odierna. La prima parte del testo tratta la questione dell'omosessualità considerandone il rapporto con le dimensioni del pregiudizio e dello stereotipo, colti quali credenze atte a orientare e sostenere la costruzione, la categorizzazione e la classificazione di significati condivisi.

«Non c'è più giudeo né greco; non c'è più schiavo né libero; non c'è più uomo né donna poiché tutti voi siete uno in Cristo Gesù (...). Tutti i cittadini hanno pari dignità e sono uguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. Tutti uguali pur essendo diversi, proprio perché non identici (...). Nessuno di noi è identico a un altro, ognuno è unico (...) è uguale a tutti gli altri in termini di dignità e di diritti» (pp.53-54). L'autrice sostiene le proprie tesi riguardo al rapporto tra identità, uguaglianza e diversità mediante lo svelamento dei significati rintracciabili nei più rilevanti scritti attestanti i diritti politici, sociali, etici ed economici dell'uomo.

I concetti di natura e cultura, nella loro etimologia e nel loro valore simbolico, innervano la discussione e il confronto sui «*LGBT*: Acronimo che si riferisce alle persone lesbiche, gay, bisessuali e transessuali» (p.146). L'interpretazione della storia italiana e dei documenti che la riflettono e la raccontano conduce l'autrice alla riflessione sulla definizione di «naturale» e di «anormalità». Alla luce di tale bipartizione viene definendosi una «società naturale» (p.83); ciò implica la *creazione* della differenza tra una «famiglia naturale» (p.83) e altre «famiglie non naturali» (p.83). Suddetto dualismo potrebbe condurre alla condivisione dell'idea di una «sessualità naturale» e di una «sessualità non naturale» (p.83). «Corpo, anima, uomo, donna, normalità, anormalità, natura e cultura sono le categorie – scrive Marzano – che strutturano il pensiero in modo dicotomico, legittimando l'instaurazione di una gerarchia di valori immutabili ed eterni cui tutti dovrebbero conformarsi» (p.83). Sono queste le stesse classi concettuali che contrappongono l'eterosessualità

all'omosessualità, la regolarità alla devianza, la validità all'errore. Per cui l'autrice si domanda: «La donna è donna rispetto all'uomo?» (p.114), «Il desiderio omosessuale teorizza il genere?», «L'orientamento sessuale è elemento costitutivo dell'identità di genere?» (p.115), «Sono una donna se desidero un'altra donna o sono un uomo?» (p.116). Essere uomo o donna è un fattore naturale/biologico o culturale? Nel tentativo di proporre alcune risposte ai quesiti sollevati, Marzano si avvale di due diversi filoni di pensiero noti tra gli studiosi del *gender*: uno essenzialista, che segue un approccio biologico, e l'altro costruttivista, secondo cui il genere ha cause e ruoli da ricercarsi nella sfera culturale e sociale (costruzione del genere). Nel testo s'interseca l'esame concernente le difformità delle posizioni enunciate con tematiche riguardanti il corpo (innato/culturale), l'aspetto decisionale (Io, in quanto donna, *desidero o devo* essere madre? Quale scelta occupazionale per donne e uomini?), la vulnerabilità (mancanze e vuoti), l'inclusione e l'esclusione dalle dinamiche sociali.

Lo sguardo di Michela Marzano si volge, poi, sulla questione di genere nel suo legame con le relazioni di parentela di primo grado. Esistono differenti tipologie di famiglie: monoparentali, ricomposte, omogenitoriali, arcobaleno. Come compararle? In funzione di quali criteri? Quali ragioni conducono a prevedere una maggiore sofferenza nelle omogenitoriali? Tali questioni muovono la riflessione critico-problematica dell'autrice sul «modello tradizionale di famiglia» (p.31), finalizzata a sondare la labilità dei criteri che lo definiscono e la molteplicità delle problematiche che lo interessano.

Le ultime pagine del volume sono dedicate alla riflessione intorno allo scopo educativo della scuola che, secondo Marzano «si sostanzia nel coadiuvare alla comprensione del mondo al fine di riconoscere i margini di libertà e conoscere gli strumenti utili al cambiamento» (p.127). Qui, l'educazione viene dichiarata quale dimensione imprescindibile nel rapporto del soggetto con la conoscenza. Tale aspetto può essere considerato utile allo sviluppo di una capacità critica, nell'uomo, finalizzata alla comprensione e alla gestione delle dinamiche coinvolte – quali cause e conseguenze – nella questione del genere. I riferimenti al ruolo dei *media* nella costruzione dei significati condivisi è, forse, un aspetto atto a sostenere la considerazione, nel testo, del linguaggio (prevalentemente inteso quale veicolo di una comunicazione virtuale e simbolica) come elemento rilevante per lo studio del tema. Non viene, tuttavia, approfondita la correlazione dei codici e delle espressioni linguistiche con il mondo dell'educazione. Il libro, nel suo epilogo, pone in relazione il sentimento dell'amore con le convenzioni e i luoghi comuni. A tal proposito l'autrice scrive: «L'amore in realtà non ha né sesso né genere (...) s'intende l'amore nella sua neutralità di genere, essere se stessi amando svincolati da una grammatica di tale sentimento. Ma l'amore vero dovrebbe forse generare figli e creare famiglie e perciò realizzarsi tra uomo e donna? Ma in ogni famiglia c'è amore?» (p.140).

«Amerai il prossimo tuo come te stesso» (p.142): la valenza storico-religiosa di tale comandamento chiude il lavoro di Michela Marzano, testimoniando l'eterogeneità del materiale con il quale l'autrice ha sviluppato il proprio studio. Infine viene proposta al lettore una serie di definizioni relativa agli argomenti tematizzanti il dibattito, a partire dal quale prende corpo il testo *Papà, mamma e gender*. Tale glossario, oltre a restituire chiarimenti sui termini impiegati nel volume, offre al lettore un ampio panorama di ambiti di ricerca inerenti la questione trattata. Marzano riconduce all'etimologia originaria diversi concetti al fine di indagare autenticamente il fondamento di un discorso talvolta alimentato dalla paura e, perciò, dalla tendenza al rifiuto della diversità. Nel tentativo di distanziare il tema dalla eco di una confusione mediatica – e non solo – cui è stato sottoposto, l'autrice orienta l'attenzione sui

concetti di libertà, amore e uguaglianza. In questa parte conclusiva emerge, con ancor più fermezza rispetto al resto del lavoro, l'opinione della filosofa che, nascosta tra le scelte compiute, guida alla lettura di un testo proteso a indagare l'idea di *gender* (maschile/femminile) quale creazione di ruoli sociali, politici e familiari in funzione della dimensione ontologica del sesso di appartenenza (maschio/femmina).

Giorgia Canepa

Chiara Lepri, *Le immagini raccontano. L'iconografia nella formazione dell'immaginario infantile*, Edizioni ETS, Pisa 2016.

Nel suo volume, Chiara Lepri illustra, affrontandolo sotto il profilo letterario e storico-pedagogico, il ruolo centrale delle immagini nella formazione dell'immaginario infantile. L'ampiezza del tema trattato emerge fin dall'introduzione stessa, nella quale l'Autrice pone in evidenza il carattere profondamente polisemico dell'immagine, la cui presenza – non soltanto nei libri: si pensi ad esempio agli antichi disegni rupestri, all'arte a carattere religioso e, ai giorni nostri, ai fumetti o alla pubblicità – rafforza e “deflagra” il messaggio cui afferisce. Immagine che assume sempre un significato – sia iconografico che iconologico – e che, in virtù di ciò, svela la sua natura bifronte, prossima sia a quell'*èikon* che nella Grecia classica indicava *in primis* il ritratto, inteso quale impronta reale, lasciata da un volto in una certa materia, sia all'*eidolon*”, riproduzione falsata e sofisticata del vero, ombre nella caverna di platonica memoria, che gli dei inviavano agli uomini per trarli in inganno: “immagine è lemma che si presenta complesso sia sul piano semantico, sia sul piano concettuale: esso abbraccia molteplici significati e sfumature di senso già a partire dalla doppia accezione di rappresentazione concreta [...] e di rappresentazione mentale, ossia di idea. Ma è proprio sul crinale di questa ‘frattura’ tra materiale e ideale che la riflessione in ambito pedagogico [...] si fa stimolante, se riconosciamo alle immagini un indubbio valore formativo e *formativo dell'immaginario* in particolare” (p. 15; corsivo originale dell'Autrice).

A partire dalla consapevolezza che “l'immagine destinata all'infanzia rappresenta [...] un documento di notevole valore storiografico, testimonia uno sguardo sull'infanzia stessa” (pp. 15-16)”, nel primo capitolo Lepri affronta il rapporto che intercorre tra immagine e narrazione in ottica storico-metodologica, mettendo in evidenza come un'approfondita analisi delle immagini consenta non solo di comprendere il significato delle stesse, ma anche di ricostruire la mentalità, la visione e la cultura stessa della società e dell'epoca che le hanno prodotte. Per questo l'Autrice si sofferma sul fatto che le figure sembrano essere ancora oggi, soprattutto nel caso di quelle presenti nei libri e nei prodotti per bambini, scarsamente considerate: “l'immagine si delinea come una fonte di grande valore storiografico [...]. Tuttavia, in quanto fonte non tradizionale, essa è di fatto ancora poco studiata o [...] soffre di una pregiudiziale che la tratta come un prodotto effimero, sovrabbondante, popolare nel senso deteriore del termine [...]. In realtà l'immagine [...] ci consente di figurare quel che è stato, sia essa oggetto di culto, strumento di persuasione, di divulgazione dell'informazione o di intrattenimento, come pure gioco o narrazione” (p. 19).

S'inscrive in tale cornice concettuale anche l'interessante riflessione sul ruolo di “mediatore” assunto dall'adulto nel proporre ai bambini narrazioni corredate di illustrazioni; illustrazioni queste che, con modalità e scopi diversi a seconda della società e della cultura nelle e dalle quali sono generate, rarissimamente sono finaliz-

zate al puro svago; al contrario, “l’immagine [...] trasmette simboli e significati, e va a produrre uno spostamento, un cambiamento nella visione del mondo dell’osservatore. Farné parla di un’“immagine insegnante” [...] riconoscendone un innato valore educativo/formativo; il bambino [...] attua una lettura [...] preiconografica” (pp. 27-29). È facile dunque intuire – come mostra Lepri ripercorrendo le tappe salienti di quella che potremmo definire una storia ragionata dell’immagine – il ruolo centrale assegnato alle figure nell’educazione e formazione di bambini e adulti: “sul piano storico, l’iconologia utilizzata a scopo didattico trova una sua consistenza attraverso alcuni momenti-chiave [...]. In primo luogo nel Medioevo la Chiesa ricorre all’uso delle immagini (affreschi, vetrate, [...] pitture, [...] “santini”) come strumento di catechesi [...] soprattutto per il popolo analfabeta [...]. Successivamente il progresso delle tecniche di stampa [...] promuove un processo di laicizzazione dei repertori iconografici che divengono strumenti di divulgazione di conoscenze [...]” (p. 29).

Storie, dunque, quelle narrate attraverso le immagini, che “tutti potevano capire” (p. 49), come mostrato nel secondo capitolo, appunto dedicato all’analisi dell’iconografia narrante per bambini, sia italiana che europea, nel suo periodo di massima diffusione, tra gli anni ’50 dell’Ottocento e i primi del Novecento. In queste pagine, l’Autrice affronta il complesso tema dell’influenza dell’*imagérie populaire* nell’educazione dei bambini, guardando sia a quelli appartenenti alla borghesia dell’epoca sia a quelli di ceto popolare, mostrando, soprattutto per quanto riguarda quest’ultimo, la me come mentalità e stili di vita divergano tra Nord e Sud d’Italia, oltre che tra città e campagne. Evidenti sono le differenze, anche in ambito educativo e di fruizione dei prodotti culturali – immagini narranti incluse – che contraddistinguono i due ceti sociali; il proletariato “incarna due mentalità dominanti: quella urbano-industriale e quella agricolo-preindustriale. Se la prima, più laica ed emancipativa, è più vicina agli ideali [...] della borghesia, la seconda è fortemente legata a logiche di fatalismo e [...] folklore e da credenze magico/[...] religiose. Ne risulta una concezione d’infanzia da un lato privatizzata e conformata (*dentro* la famiglia borghese), che aveva accesso ai libri e all’istruzione, dall’altro marginale, proletaria e contadina, spesso precocemente adultizzata” (*ibidem*; corsivo originale dell’Autrice). Da una parte, dunque, l’infanzia borghese tardo ottocentesca-primo novecentesca, istruita e destinataria di libretti per allestire teatrini in casa, favole, racconti e, per i più grandicelli, romanzi illustrati, filastrocche accompagnate da figure: si pensi, allargando lo sguardo in ambito internazionale, alla vera e propria esplosione di questo tipo di letteratura in Inghilterra, giustappunto in epoca vittoriana; dall’altra, l’infanzia proletaria e contadina, “che si lascia intimorire da struggenti *ex voto*, come pure divertire sfogliando stampe allegoriche e satiriche, lunari, almanacchi e bestiarî. Si tratta di immagini estremamente attraenti e trasversali, che tutti sono in grado di leggere e comprendere, e che ripropongono i *tópoi* ricorrenti di una *grammatica narrativa* tipica dell’immaginario popolare” (p. 50; le espressioni non afferenti a termini di origine straniera sono corsivi originali dell’Autrice).

Alla luce di tali affermazioni, il secondo capitolo conduce il lettore alla scoperta dell’iconografia sacra – santini, immaginette devozionali popolari – destinata a bambini e bambine di ceto popolare e contadino e alla sua capacità di impattare in maniera rapida e immediata sull’educazione dei piccoli, attraverso esempi tratti dalla vita dei santi, figure religiose-modello, *exempla* di martirio e di abnegazione. Particolarmente inedite e interessanti sono le pagine dedicate agli *ex voto*, che rappresentano per gli storici testimonianze “di notevole valore [...], poiché documenta[no] credenze, timori e speranze ponendo in luce una psicologia del miracolo ed un

modo di sentire che il popolo minuto e anonimo sviluppa dinnanzi al pericolo. E si configura come un prodotto iconografico tra i più interessanti perché non stereotipato né sofisticato, ma sincero e scaturito da un autentico impeto di gratitudine verso la divinità cui ci si è raccomandati. [*Lex voto*] è un documento di storia sociale che riflette [mentalità e cultura di] una società [...] in gran parte analfabeta” (p. 53). Lepri si sofferma in particolar modo sugli *ex voto* presenti al Santuario mariano di Montenero di Livorno, risalente al 1841, e sul loro essere di facile lettura ma allo stesso tempo ricchi di dettagli, così da evidenziare la veridicità e la concretezza dei fatti narrati: bambini salvati per intercessione della Madonna dalle ruote di una carrozza, persone gravemente ferite ma guarite, piccoli caduti dalla finestra ma rimasti illesi, e via dicendo. Molto diversa è invece la produzione iconico-letteraria per l’infanzia borghese: nella seconda parte del capitolo si riflette infatti sul significato e sull’influenza sull’educazione dei più piccoli di immagini per fiabe e giochi quali, tra i più noti ancora oggi, quello “dell’Oca”; di fogli di costruzioni o per fare teatrini, da ritagliare e assemblare; di *scrapbooks* o, ancora, figure da vestire con abiti di carta; infine, destinati in special modo ai maschi – futura ‘classe dirigente’ del Paese nella quale instillare valori quali l’audacia, l’amor patrio, l’eroismo, a differenza delle femmine, destinate a diventare umili ‘dee’ del focolare domestico – fogli di soldatini.

Il volume – arricchito da un’ampia da un ampio apparato iconografico che spazia dagli *ex voto* del Santuario di Montenero ai santini più diffusi nel primo Novecento, passando dalle figurine dal ‘sapore esotico’ offerte a fine Ottocento dalla *Liebig* insieme al suo estratto di carne, ai giochi da tavola illustrati più popolari, fino alle illustrazioni più recenti di grandi autori quali, limitandoci agli italiani, Roberto Innocenti e Chiara Carrer – si conclude con una parte dedicata a un ulteriore approfondimento del nesso tra iconografie per l’infanzia e formazione ed educazione di quest’ultima. Scrive a questo proposito Lepri: “la lettura per immagini [...] contribuisce alla costruzione di modelli, si sedimenta nell’immaginazione del soggetto, suggerisce una rappresentazione del mondo. E lo fa non tanto sollecitando la produzione di immagini mentali, bensì rendendo evidente una figurazione che pure dà corpo a fantasie, emozioni, proiezioni, che si depositano nel profondo” (pp. 17-18). Ed è in queste pagine che, insieme a un’approfondita riflessione sugli autori-illustratori per l’infanzia più noti, quali ad esempio Leo Lionni e, più di recente, i già citati Innocenti, Carrer, oltre a Nergrin, Biagini, Grandville, Lepri dà meritoriamente spazio alla narrazione per immagini prodotta da un grande autore ancora oggi comunemente – e ingiustamente – noto quasi esclusivamente per i suoi racconti e romanzi: Dino Buzzati. Appare infatti lecito affermare che pochi conoscono a fondo le sue magnifiche storie per immagini, colte e raffinate opere iconico-narrative dagli effetti stranianti, intrise di fantasia, ironia, senso del surreale, di ‘rodariano amore’ per il ludico e, in alcuni casi, persino di erotismo: si pensi a *Le storie dipinte*, del 1958, e più tardi, nel 1971, a *I miracoli di Val Morel*, ristampati da Mondadori nel 2012 nel quarantennale della morte di Buzzati dopo essere state oltre 40 anni fuori catalogo. L’Autrice pone in evidenza il rilievo e l’originalità di queste opere specificando che “ci interessa approfondire in particolare *Le storie dipinte* e *I miracoli di Val Morel* ameno per tre motivi: 1. i due lavori si presentano come un eccezionale esempio di *narrazione per immagini*; inoltre condensano in sé 2. tematiche e credenze popolari e 3. una dimensione fantastica e ludico-parodica assai affine a quella dei generi narrativi per l’infanzia” (p. 112; laddove non afferente a titoli di opere letterarie, il corsivo è originale dell’Autrice).

Alla luce di quanto fin qui affermato e della ricchezza dei contenuti del testo oggetto della nostra recensione, ci piace concludere con le parole di Flavia Bacchetti

che, nel presentare l'opera, ne riassumono efficacemente senso e obiettivi: "L'Autrice [...] mette in evidenza il nocciolo 'duro' della sua ricerca [...]: l'immagine s'identifica peculiarmente con la narrazione, è narrazione essa stessa con tutto ciò che da questa asserzione discende sul piano pedagogico e formativo [...]. E il risvolto ideologico, ben presente in tutta l'iconografia, è solo uno degli aspetti della complessità dell'immagine, molteplici infatti altri fattori [...]. Questi aspetti, nel passato come pure oggi, sono determinanti in tutta l'iconografia rivolta ai più piccoli, in quanto nutrono, ma anche condizionano la formazione dell'immaginario [...]. L'immagine [rivela essere] un delicato congegno simbolico e semantico, capace di modificare nei bambini la visione del mondo" (pp. 11-13).

Ha detto Marshall McLuhan, "il *medium* è il messaggio": e anche le immagini, dimostra Chiara Lepri, non sembrano dunque contravvenire a questa affermazione.

Paola Caselli

Giovanna Campani, *Antropologia di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, marzo 2016.

Riscrivere l'antropologia – un'impresa al contempo ardua e audace, ma non tanto nell'intento di compierla quanto nell'idea di introdurre un secondo elemento a sostegno del tentativo – il genere. Quest'ultimo, invece, osservato e trattato in termini antropologici trova una sua collocazione più precisa in questo volume che invita a ripensare la disciplina antropologica in prospettiva di genere. Attualizzando la terminologia, qualcuno parlerebbe di "sfida": ma, piuttosto che di sfida, si tratta di un impegno che obbliga a fare i conti con una lunga storia di disparità.

Il testo, concepito per opera della professoressa Giovanna Campani, dal titolo *Antropologia di genere*, ripercorre i sentieri di tutta la disciplina e oltre. Con il genere al centro della trattazione circoscritta da ampi contorni antropologici, la proposta è di riconsiderare una serie di nozioni che circondano il concetto stesso. L'antropologia, dal suo lato, entra in contatto con altri settori disciplinari quali sociologia, etnografia, storia naturale, pedagogia, studi culturali, educazione interculturale, psicologia, filosofia...; inoltre, la disciplina viene messa in correlazione con altri ambiti sociali e – per l'appunto – antropologici, in particolar modo con la storia dei movimenti femministi e dell'antropologia femminista. Siffatta metodologia, incardinata su una interdisciplinarietà pluridirezionale, predispone uno spazio in cui le riflessioni di diversa estrazione epistemologica possono interagire al fine di avvicinare le questioni che circondano la disciplina antropologica e il concetto di genere ad una comprensione più approfondita. Nella stessa prospettiva, il testo mostra quanto l'antropologia sia stata implicata nelle percezioni di genere, quelle percezioni che hanno accompagnato – ci viene da dire "sin da sempre" – l'umanità nella sua perpetua e poliedrica evoluzione.

A proposito della poliedricità, l'autrice ci insegna come il genere non è un'entità monolitica, arcana né ineffabile, e conclude affermando – ancora una volta – che non si tratta di un fatto biologico, bensì sociale: il testo educa a capire questa netta, seppur non sempre avvertita, differenza che separa il concetto di genere (categoria sociale) da quello di sesso (categoria biologica). Ma, l'autrice non si limita alla mera teorizzazione, no!

Le pagine del volume sono cosparse di episodi empirici, tratti dagli scritti di illustri esponenti della disciplina antropologica (nonché di altri settori), i cui studi

hanno convogliato le rappresentazioni che ruotano intorno al concetto di genere in un'altra direzione. Tale approccio – si rivendicativo, ma soprattutto dialettico – si rivela funzionale alla lettura di molteplici caratterizzazioni che sono state attribuite alla categoria di genere in diverse tradizioni culturali intorno al globo: donne e uomini, uomini e donne, la mente viene sfiorata da ricordi e sensazioni, le cui voci echeggiano attraverso epoche e culture sino ai giorni nostri. Si arriva così ai programmi televisivi e radiofonici sul tema, impregnati della medesima dicotomia. E la differenziazione continua a sussistere, magari anche in un'ottica favorevole, ma le pareti divisorie – sovente radicate nella mentalità sino a tal punto da essere diventate trasparenti o invisibili, persino riconosciute come “normali” – non sono ancora appieno abbattute. Sì, si tratta dei diritti, la cui conquista è stata materializzata, anziché in un evento momentaneo, in un processo che ha abbracciato secoli della storia umana e che, tuttavia, restano un'aspirazione, un traguardo da raggiungere in diversi regimi societali.

Operando in questa maniera, l'autrice riporta alla luce un assortimento dei prodotti fabbricati nelle officine dell'antropologia culturale e sociale per rievocare l'impegno di quante/i hanno contribuito alla scoperta del genere. Invertendo certamente la realtà, ossia quel complesso di narrazioni cui è stata aggiudicata la prerogativa di rivelare la “realtà” per lunghi periodi storici. E il genere funge, questa volta, da specchio. Il proposito viene preannunciato con l'immagine in copertina, intitolata: *Le donne che scoprirono il genere*. Margaret Mead, Ruth Benedict, Alice Fletcher e Matilda Stevenson. Dopodiché, le porte del testo si spalancano per parlare di loro come di molte altre...

Vista la costante necessità di maturare la consapevolezza di genere, l'idea di redigere un vademecum organico sull'antropologia e sul genere rappresenta un passo importante. Articolato in forma di manuale, il volume di G. Campani si configura quale un testo originale e innovativo per il contesto italiano, ma – per certi versi – anche per quello internazionale. Il fatto è che un manuale sull'antropologia di genere – utile quanto alla ricerca tanto alla formazione – mancava. Utile, quindi, al mondo accademico, alle istituzioni, all'opinione pubblica, nonché al sistema d'istruzione di vario ordine e grado. Pertanto, la pubblicazione di un testo che si prende l'impegno di risfogliare sistematicamente le pagine dell'antropologia per farle incontrare le vicissitudini della specie umana in prospettiva di genere, non solo si prefigge l'obiettivo di trasmettere nozioni, ma di educare ad osservare i fenomeni sociali con spirito critico, nonché di fissare le conoscenze – e la consapevolezza – sul tema di genere al fine di tramandarle oltre i confini del presente.

Zoran Lapov

S. Demozzi, *“L'infanzia inattuale. Per il suo diritto al riconoscimento e al rispetto”*. Edizioni Junior, Parma, 2016.

Con il recente *“L'infanzia inattuale. Per il suo diritto al riconoscimento e al rispetto.”* Silvia Demozzi compie un interessante lavoro di approfondimento tra lo smascheramento di stereotipi e la denuncia di paradigmi così dominanti da passare troppo spesso non visti e che, agli occhi superficiali di uno sguardo frettoloso, rischiano di apparire addirittura condivisibili e accettati. L'incedere della trattazione prosegue fino ad arrivare a rintracciare traiettorie di superamento di paradigmi svelati attraverso il riconoscimento dei diritti ma non solo, del valore dell'infanzia

in quanto tale.

Non abbiamo, in fondo, appena vissuto il “secolo del fanciullo”? Non abbiamo forse firmato convenzioni e sottoscritto proclami, noi, adulti di fine millennio, con al centro i diritti dei bambini e delle bambine?

A fronte di anni di diritti dichiarati, di percorsi a favore dei minori c'è ancora un netto scarto tra ciò che viene legiferato e ciò cui assistiamo -o facciamo finta di non vedere- nella quotidianità di troppi bambini e bambine che si vedono negato il diritto di vivere l'infanzia.

Nell'articolazione ricca di aperture a discipline quali la psicanalisi, l'antropologia, la sociologia della famiglia, la psicologia dello sviluppo e finanche la giurisprudenza, il volume pone al centro della riflessione tra i diritti dell'infanzia quello “all'infanzia” da un lato, il diritto ad essere riconosciuta quale mondo distinto da quello adulto con le proprie specificità da tutelare, i propri bisogni fondamentali a cui offrire risposta, con la propria identità che la caratterizza in quanto tale e, dall'altro, il diritto ad essere rispettata.

Rispettata in primis con il tentativo di contrastare quella che Postman ha indicato come “la scomparsa dell'infanzia” e pertanto valorizzando quella distanza funzionale che prevede l'elaborazione (del decisivo ripensamento della relazione adulto\ bambino).

In definitiva, le riflessioni offerte in difesa dell'infanzia tendono al superamento delle caratteristiche che la imbroglia nell'aggettivo “attuale” e che rischiano di assumere, tra gli altri, i connotati di infanzia negata, adultizzata, “muta, invisibile e sconosciuta”. Tali riflessioni si collocano all'interno della pedagogia problematicista che delinea la cornice della proposta e di cui Demozzi offre una ordinata e approfondita analisi andandone a richiamare i paradigmi di riferimento.

Rivendicazione di un'infanzia riconosciuta nelle sue istanze più proprie e in virtù di queste definita “inattuale”, nei termini con cui la categoria dell'inattuale viene definita da Bertin quale alternativa al conformismo dominante e alla conseguente massificazione.

Riconoscimento. Ma di quale infanzia, dunque? Di un'infanzia come categoria socio-culturale che in quanto inattuale, si colloca in direzione opposta e contraria a ciò che è conformante, impavida nel tendere all'utopia quale (ipotesi sovversiva nei confronti di un'umanità condizionata e omologata nell'attuale, appiattita sull'esistenza, immersa nel banale, e la cui essenza ha abdicato in favore dell'apparire e dell'inautenticità). Riflessioni che ci fanno entrare in un piano delicato quale quello delle logiche che sottostanno ancora troppo frequentemente a certi tipi di educazione che sono ancora e nonostante tutto (asserviti ai bisogni degli adulti) (Demozzi, 2016, p.76). La riflessione pedagogica offerta si snoda realizzando continui “sconfinamenti” tra diverse e diversificate discipline che offrono contributi sostanziali e sollecitano il lettore richiamando al valore di uno sguardo riflessivo e problematizzante.

(Per il suo diritto al riconoscimento”, dicevamo. Ma non basta. Affianco a questo Demozzi richiama la necessità di mettere al centro “il rispetto dell'infanzia il che comporta, soprattutto laddove essa appaia opaca e irraggiungibile, un indugiare pacato e paziente all'interno dei suoi territori e di una postura d'ascolto che si inchini e si metta in attesa). (Demozzi, 2016, p.77)

L'infanzia è nel regno della “parola altra” ci suggerisce Demozzi, (una parola dotata di potere, non solo perché parla di ciò che non parla, ma anche in quanto deve far parlare chi non è ancora capace di parola) (Demozzi, 2016, p.45). Pertanto l'educazione, in tale prospettiva, individua la propria ragion d'essere nella misura in cui è capace di corrispondere al rispetto dell'alterità, e la “conduce” richiamando l'eti-

mologia della parola educazione (ex-ducere, portare fuori) alla scoperta delle proprie specificità. Alla domanda “Quale educazione per l’infanzia?” Demozzi risponde che i bambini hanno bisogno degli adulti precisando: (l’infanzia, in altre parole è dipendente dal mondo adulto tuttavia ciò non significa che la qualità di questa dipendenza possa essere data per scontata. Ecco, quindi, che entra in gioco la responsabilità: di assumere questo tipo di potere in una direzione che non sia coercitiva, bensì a favore di apertura di spazi di possibilità.)

L’infanzia vista nell’istanza più propria del suo essere inattuale dunque. Riconosciuta nelle sue specificità e rispettata in virtù di queste.

Come? Perché non tentare di rovesciare la prospettiva? Inattualità, riconoscimento e rispetto: è nello spazio tratteggiato e descritto nei suoi tratti essenziali da queste parole che si iscrive il senso, etico, oltre che deontologico e pedagogico, della proposta suggerita da Silvia Demozzi nella sua “Postilla non conclusiva” in cui l’autrice tenta di portare alla luce ciò che a lungo è stato al buio tenuto, forse perché temuto, forse perché impegnativo su tanti piani, forse perché in contrasto con taluni interessi, non ultimi quelli politici ed economici forse perché richiedente decentramento, cura, creatività nella proposta educativa e con questa nello stile relazionale...

La prospettiva proposta, critica verso i paradigmi dominanti caratterizzanti l’attuale, richiama l’attenzione sulla necessità di superare l’adultocentrismo ancora dominante e, parallelamente, prevede l’inclusione dell’infanzia come categoria avente valore intrinseco. Tutto questo implica il com-prenderla, assumendo, quale principio guida, il valore stesso dell’infanzia non considerata meramente quale periodo temporale afferente ad una specifica tappa evolutiva (una parentesi necessaria per la quale si raggiunge la ben più compiuta età adulta), ma quale condizione da nutrire e di cui prendersi cura...

Il mettere al centro la cura dell’infanzia, in definitiva, e la sua valorizzazione nelle capacità che le sono proprie, richiede il riconoscere le possibilità non solo da far crescere in vista di un domani produttivo e proficuo, ma da valorizzare nell’oggi, nello snodarsi della quotidianità nell’infanzia.

Tra gli aspetti da valorizzare viene richiamato la capacità dei bambini e delle bambine di interrogarsi, di indagare, di pensare e di pensare il pensiero... (un pensiero che muove e si muove).

Con la convinzione che, ancora di più del contenuto del pensiero e della propria posizione, in un confronto ha valore (la possibilità di immaginare un’altra posizione). Ma ancora non basta. Infatti Demozzi ricorda che (non si riuscirà a recuperare la voce esclusa dei bambini, fintanto che si continuerà a dimostrare che essi non sono in grado di pensare). Facendo riferimento a Lipman, Kohan, Matthews ed altri, si pone al centro della proposta il valore dell’infanzia e del suo stare “sulla soglia del mondo” attraverso un filosofare che si fa pratica filosofica e che tenta, da un lato, di dare voce alla specificità del pensiero di bambine e bambini, dall’altro di accompagnare l’infanzia nella costruzione di un pensiero creativo, critico, valoriale e riflessivo.

Mariangela Scarpini