

RECENSIONI

Mario Gennari, *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Milano, Bompiani, 2017

In questo nuovo e ricchissimo studio Mario Gennari ripercorre per via storica la genesi di quel paradigma formativo ancora centrale in Occidente (tra riprese e metamorfosi) connesso alla *paideia/Bildung* che esalta la “formazione umana dell’uomo”. Un paradigma antico e modernissimo (e si pensi solo all’“uomo unilaterale” di Marx o al “coltivare l’umanità” della Nussbaum, tanto per esemplificare). Anzi oggi più di ieri carico di tensioni filosofico-pedagogiche, ben rappresentate dall’opposizione tra Yuhan-na a Habermas già negli anni Settanta come pure dalla ripresa europea della *Bildung* ripercorsa anni fa da “Topologik”. Gennari di questa avventura complessa e travagliata si impegna qui a ricostruire tappe, modelli e continuità dall’età omerica su su fino al medioevo mistico tedesco, che trascrive la *paideia* in *Bildung*, che ora mette sempre di più al centro proprio il prender-forma guidato da un agire umano che pone al centro Dio stesso della sua formazione. E alla luce di questa immagine di sé l’io stesso si potenzia nella propria interiore umanità. Così “il pensiero mistico di Meister Eckhart (...) può esser considerato il punto d’arrivo di tutta la speculazione teologico-filosofico-pedagogica del Medioevo e il punto di partenza della storia della Bildung tedesca” (p. 685).

Il testo, in realtà, presenta tre volti-chiave di tale processo. 1) Uno storico che ricostruisce il cammino di un’idea pedagogica (la *paideia*) nelle sue metamorfosi contrassegnandone il valore e la forma e il ruolo-generativo nella pedagogia occidentale. 2) Uno teoretico, riflessivo, che fissa per la pedagogia il suo *arché* e il suo *telos*; l’ontologia che la costituisce e la guida: l’*anthropos* assunto nella sua forma più propria, che è quella del dar-forma-a-se-stesso. 3) Uno prospettico (e storico e teorico) che vede nella *Bildung* l’inverarsi moderno e compiutamente moderno dell’antica *paideia*, ripensata dentro la drammaticità, la potenza conformativa, le radicali deviazioni post-antropologiche del Moderno stesso, ora sempre più vincolato e alla *Techne* e alla sua logica di dominio. Questo è sì qui un cammino solo accennato, ma di cui Gennari ci ha dato già precise anticipazioni e trattazioni esemplari nel 1995, nel 2001, nel 2012.

La ricostruzione storica tocca la pandemia dell’antichità classica seguendo il suo sviluppo tra i filosofi, ma toccando già il Mito e Omero stesso e la Tragedia per arrivare all’ellenismo e alla sua *polyeideia* e al modello culturale di Alessandria, caratterizzato dal pluralismo di idee e di forme; poi la classicità romano-latina segue con la sua umanitari che universalizza l’idea della *paideia* soprattutto nell’età repubblicana, in cui Roma ellenizza la sua cultura, e poi quella imperiale con Augusto e i principi della *pax* e della *lex*, che resterà centrale fino a Traiano e poi a Diocleziano: ma è qui che la *paideia* si fa religiosa e nell’eclittismo tipico dell’Impero, in cui la tradizione ebraico-cristiana si fisserà come modellizzazione della formazione umana in modo via via sempre più egemone. Lì sarà ancora più forte l’universalismo e poi elemento nuovissimo la centralità dell’amore come agape posto a virtù-chiave nell’uomo modellato su Cristo. In questo

lungo processo dalla Grecia al Cristianesimo la *paideia* si lega alla retorica come altro principio di umanizzazione dell'uomo (il *vir bonus dicendi peritus* di Cicerone) e come strumento di educazione anche scolastica con al centro le *humanae litterae* (carattere di lunghissima durata nella scuola occidentale). Formazione classica che culmina nella figura del saggio (e si vedano Seneca o Marco Aurelio) o in quella del santo che fa regola nel cristiano se pure posta in un *cor inquietum* (S. Agostino) e in una forte coscienza del peccato. La terza fase sarà poi quella della *Bildung* divina, medievale e cristiana, che già tra Alto e Basso Medioevo rilancia un'idea imperiale di stato e una cultura della *perfectio hominis* "come pratica quotidiana della fraternità in Cristo" (p. 400): un'epoca però complessa e plurale e carica di tensioni, esplicite o "sottotraccia" che dà volto all'Europa cristiana, coi suoi stessi modelli formativi ora patristici ora feudali e/o cittadini, ma anche monacali oppure connessi alle Università e alla pratica dei *clerici vagantes*. Lì però matura via via anche un nuovo modello di cultura sia scientifico-tecnica sia cavalleresca (o della *courtoisie*) come ci indica lo stesso "settenario della curialità" (pp. 658-660). Punto di arrivo è poi Eckhart col suo misticismo che si fa paradigma di formazione spirituale che unisce *pandemia*, *umanitari*, *perfectio* e si fa *Bildung* come processo del prender-forma in cui ri-vive l'*imago Dei* e fissa un ideale-di-sé, come regola e come fine.

Le varie tappe della *paideia* sono presentate da Gennari con ricchissima documentazione e storica e critica, con fine capacità di contestualizzazione, con un'ottica interpretativa acuta e complessa che colloca questo testo assai vicino a quelli di Lager o di Marrou, costituendosi rispetto a quei lavori anche come un aggiornamento e una ripresa critica, veramente esemplare.

All'interno di questa ricostruzione storica c'è poi un sigillo teoretico-pedagogico: il netto riconoscimento che educazione è formazione e formazione umana sempre, la quale esige una coltivazione spirituale di sé e un esercizio costante di tale coltivazione da realizzare in stretto contatto con le varie forme della cultura che è appunto "spirito oggettivo", il quale di noi parla e della nostra umanità più ricca e profonda e universale, presente in tutti come potenziale da realizzare e da tenere attivo in forma squisitamente dialettica. Così la pedagogia occidentale risulta illuminata nel suo paradigma più proprio, costante e complesso, da tener fermo ancora oggi e domani, nel tempo della *Krasis* e della *Techne*, del Denaro e delle Alienazioni. E di cui la pedagogia deve essere ferma custode, pena il suo degradarsi a tecnica che conforma e non libera. Anche questa è una *lectio* precisa e fine del volume di Gennari, se letto con attenzione e con acribia, andando oltre il suo cammino di ricostruzione storica.

E ancora: il testo si ferma al Trecento e attiva già lì la costruzione della *Bildung* che sarà poi resa sempre più centrale nella teoria pedagogica, laicizzata e approfondita, come accadrà a partire dal Settecento tedesco, con Goethe e Schiller, poi con la *Klassik* ottocentesca su su fino alla *Deutsche Bildung* di Troeltsch, per arrivare fino a Thomas Mann e ai nostri Foucault e Nussbaum, che ce l'hanno riconsegnata come paradigma insostituibile.

Allora per tutte queste sagaci e ferme indicazioni il volume di Gennari va visto come un vero piccolo classico che della formazione in Occidente ci ricorda e ci consegna il modello più alto da tutelare e da rilanciare con vigore.

Franco Cambi

G. Cives, P. Trabalzini, *Maria Montessori tra scienza, spiritualità e azione sociale*, Roma, Anicia, 2017

La raccolta di studi dei due pedagogisti romani (tra loro maestro e allieva) apre una doppia prospettiva per una rilettura attuale della Montessori: sì pedagogista complessa, artefice di un modello educativo di valore e riconoscimento mondiale, sperimentatrice sempre oltre che teorica, connessa a un iter di educazione che lega sempre più intimamente infanzia e pace, infanzia e nuova umanità, pacifica e democratica, consegnando alla scuola il ruolo di forcipe di tale radicale metamorfosi che esige nuove leggi ma anche nuove mentalità e nuovi modelli di comunicazione e appunto di formazione, attivata tra libertà e responsabilità. Su questo alto e fermo sfondo i due autori dispongono una ripresa analitica della ricchezza/varietà del pensiero montessoriano e lo fanno con richiami minuti e organici che illuminano proprio quel congegno pedagogico unitario, che nasce da esperienze diverse e vissute con vera partecipazione. Tali l'avventura del positivismo, quella della teosofia, del femminismo e della "cultura di pace" degli anni Trenta, dei richiami alla religione ma riletta con spirito laico e guardando a una società di tipo squisitamente moderno, tecnico-scientifica e laica appunto.

Tale ricchezza del messaggio montessoriano va oggi, come ieri, da troppe letture improprie e ricognizione ideologiche che, se enfatizzate, distorcono la varietà/complessità del pensiero montessoriano. Certo (o forse) anche la pedagogista italiana dovette, in Italia e fuori, fare i conti con la storia terribile dei suoi tempi e in essa, per salvare il suo messaggio, dovette fare concessioni e distinzioni. Se il suo rapporto col fascismo fu assai debole, fino alla rottura definitiva, quello con la Chiesa cattolica fu, forse, più complesso, più sfuggente anche: la religiosità della Montessori resta teosofica e post o aconfessionale, se pure attenta a volte a rileggere la ritualità della religione cattolica in quanto qui più diffusa e sentita come referente morale e sociale in ampie aree della società. Ma ogni allineamento della Montessori al verbo cattolico risulta essere improprio e errato, se tale fronte di elaborazione dell'esperienza pedagogica montessoriana viene isolato e decontestualizzato. E le parole di Cives su questo piano che ricordano la laicità della Montessori dalle sue origini culturali fino ai suoi messaggi degli ultimi anni, sono parole sagge e da condividere in pieno.

C'è poi nel volume un secondo fronte di attualità: quello del ruolo assegnato al lavoro nella scuola e in quella dell'adolescente in particolare. Per la Montessori la "vita pratica" e la "vita intellettuale" non sono mai separabili, se non con esiti artificiali e negativi, proprio perché l'uomo è uno, e lo è anche il bambino. Pertanto il "fare" entra già nella scuola dell'infanzia e proprio in quanto fare produttivo, estetico e comunicativo e così eminentemente formativo. Poi nella scuola dell'adolescente deve (sì, deve) stare al centro della "vita della scuola", tramite laboratori, botteghe, piccoli commerci (e si veda il programma di Laren degli anni Trenta), che sì producono ma anche legano intelligenza e mano annunciando concretamente un agire di tipo professionale qui ben nutrito di cultura. E tutto ciò va collocato in una scuola unitaria (post rispetto al dualismo tra Licei e Istituti anche professionali). E tale riflessione ha una forte attualità qui in Italia in relazione al problema dell'alternanza tra scuola e lavoro che può venire meglio illuminato nel suo valore formativo.

Un testo, questo di Cives/Trabalzini tutto da leggere e da condividere e da tener fermo come un richiamo alla "vera" Montessori e al suo modello educativo maturo e com-

plesso e ancora ben attuale. Inoltra anche il tono, qua e là, un po' di pamphlet polemico ne rende più forte il messaggio e più viva la stessa lettura. E anche per questo: un grazie ai due autori!

Franco Cambi

G. Bonetta, *L'invisibile educativo. Pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando, 2017

Il volume è ambizioso. E' insieme una requisitoria contro la "pedagogie della Ragione" viste come ripetitive, oscuranti, incapaci di leggere e governare il nuovo delle molte "micro pedagogie" che maturano dal basso, dal vissuto sociale e non e reclamano di essere interpretate; ma anche l'annuncio di un nuovo e radicale punto-di-vista che sposti la riflessione generale dell'educativo verso prospettive inedite, fin qui, connotate come "invisibili" e comprensibili solo con l'"immaginazione". Questo il presupposto complessivo del lavoro rivolto a determinare un Io pedagogico (come sapere e come agire) che si tenda verso un realismo nuovo rivolto ai "bisogni educativi" emergenti per dare ad essi una più organica astratta. Da qui il primo richiamo a liberarsi da "lacci e laccioli" che "fanno ostacolo" e a guardare ad altre scienze rispetto a quelle tradizionali (sociologia, psicologia, antropologia etc.) per rivivificare la pedagogia, oggi davanti al "rischio *debacle*" (p. 24). Saranno proprio queste conclamate realtà nuove e "invisibili" a determinare un cambio di paradigma scientifico che va oltre la Ragione cartesiana e newtoniana che hanno molte "colpe" per non aver compreso adeguatamente fenomeni basilari dell'educare: la vita intima dei soggetti, la rivoluzione ontologica del computer, la problematicità del principio del "merito" nell'apprendimento, e sono solo alcuni esempi.

Che fare allora? Decostruire l'epistemologia attuale. Dar corpo e assegnare un ruolo-chiave all'inintenzionale, oggi più accessibile e che esige una "diversa intelligenza" che valorizzi un "pensiero non razionale e non cosciente", operi con logiche nuove, quelle dell'inconscio e della comprensione delle micrologie dell'umano. Da qui si sviluppano gli altri capitoli del volume: sul declino della tradizione pedagogica occidentale; sull'apporto innovatore dei quanti anche in educazione/pedagogia e dell'inconsci stesso, neoparadigmi articolati tra Jung e Pauli. Così il pensiero educativo potrà acquistare davvero libertà e verità e sarà vero protagonista della società e "liquida" e "globalizzata", tutelando un soggetto sempre più agente in forma inintenzionale e autopoietica, a cominciare dalla percezione (seguendo Merleau-Ponty). Così anche si sviluppa una "intelligenza collettiva" che deve accompagnare la svolta dell'*Homo sapiens* attuale e in senso antropologico, cognitivo e sociale insieme. Con due capitoli dedicati all'inconscio e alla formatività incoscia si chiude il saggio di Bonetta, ambizioso sì ma significativo e nella *pars destruens* e in quella *construens* e che fa pensare.

Esposto fin qui, in modo sintetico e veloce, il ricco volume del pedagogista siciliano come collocarlo nella ricerca teoretica pedagogica attuale? Come una revisione critica-critica della tradizione (radicale e molto, ma fine per molti aspetti). Come un cambio di paradigma scientifico per l'educazione e una sua frontiera da tener presente come primaria: l'inintenzionalità appunto, posta come dato-basico bio-psicologico ed esistenziale (il che è suggestivo ma anche un po' inquietante (l'io-coscienza non rischia di farsi

epifenomeno, quell'io a cui la pedagogia da sempre guarda e deve guardare come a suo oggetto e formale e sostanziale?).

Il testo di Bonetta è audace, forse anche provocatorio, ma ci offre una pista (da discutere) per ri-aggiornare la pedagogia nel suo identikit teorico- scientifico e nella sua operatività e farla uscire verso avventure nuove e complesse, più sensibili agli statuti della cultura attuale. Anche se in margine resta forte il quesito sospeso relativo a un *neo-anthropos* in cui la psiche con le sue strutture consce e portanti (e nell'io e oltre l'io stesso) va (deve andare?) in penombra. E questo è un problema tutto ma proprio tutto da discutere nei *pro* e nei *contra* e alla luce di una riflessività filosofica critica e non solo scientifica, anche se di scienze molto pregnanti e di alto profilo culturale. Un testo che ci invita a riflettere e in forma audace sul fare pedagogia/educazione oggi in un tempo di Svolta culturale che ci impone di sondare alternative anche radicali e che sta rimescolando l'ordine dei saperi. E anche su questo piano il lavoro di Bonetta è un segnale assai efficace e significativo.

Franco Cambi

Antonio Bellingreri (ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, Brescia, ELS La Scuola – Morcelliana, 2017, pp. 543

Una delle case editrici italiane storicamente interessata ai saperi pedagogici, La Scuola, di Brescia, ha recentemente consegnato alle stampe un volume di quelli che non sembrano essere più graditi, per diversi motivi. Il primo è il numero di pagine, poiché il testo curato da A. Bellingreri consta di ben 543 pagine. Ormai, sul mercato del libro scientifico concernente le scienze umane, i volumi pare debbano essere presentati come "agili": un centinaio di pagine o poco più, per essere forse più facilmente fruibili, usati, "consumati" o, più probabilmente, economicamente accessibili. Il secondo riguarda l'impostazione dei contenuti del libro, che non include un'appendice documentaria o la descrizione di laboratori ed esperienze educative, ormai corollario obbligato di saggi che non riescono a mantenere l'interpretazione esclusivamente a livello teorico o teoretico. Il terzo concerne il fatto che, pur avendo un unico curatore, il volume si compone di saggi a firma di quattro studiosi che hanno elaborato le sue diverse parti tramite un lavoro di coordinamento, dialogo, scambio e condivisione. Questo tipo di studio partecipato risulta sempre più raro; si scrive per un libro "a cura di" con un proprio saggio, senza conoscere il contenuto degli altri saggi che comporranno il volume stesso, ovvero senza discuterne insieme il progetto, i presupposti, il fine. Il quarto motivo, ma forse il primo per importanza, che potrebbe provocare sospetti in chi prendesse il libro in mano è il titolo, latore di due termini desueti come il sostantivo *Lezioni* e l'aggettivo *fondamentale* che serve a qualificare l'idea di Pedagogia che desiderano proporre e presentare gli autori.

Perché *Lezioni*, per oltre 500 pagine, di *pedagogia fondamentale*? Ad un lettore avvezzo alla letteratura scientifica si presenta subito l'*Indice* con la sua particolareggiata articolazione. Si tratta di 24 *Lezioni* capaci di affrontare differenti temi, suddivisi, a loro volta, in sei più ampie *Unità*, due a carattere specificamente teorico (la terza e la quarta), le altre di contenuto volto ai mondi esistenziali. Ogni *Unità* è corredata dalla propria *Bibliografia* finale e non è mai sviluppata completamente da un unico autore né da tutti e quattro gli studiosi in contemporanea.

La logica che vede trattare gli aspetti epistemologici della Pedagogia nelle parti centrali del volume non risulta immediatamente evidente. A tale proposito si manifesta come necessaria la lettura della lunga *Introduzione* del curatore A. Bellingreri, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale nell'Università degli Studi di Palermo, ove ha fondato, con le coautrici di questo lavoro, il "Seminario pedagogico", presso il Dipartimento di "Scienze psicologiche, pedagogiche e della formazione". La pratica di un dialogo continuo, di una discussione dialettica e di una costruzione partecipata del discorso scientifico sviluppa poi l'emergenza di dare forma scritta ai presupposti teorici e pratici condivisi: a *Lezioni di pedagogia fondamentale* è sotteso tutto ciò. Inoltre, da docenti universitari si origina anche l'esigenza di rendere chiari i prodotti del proprio pensiero agli studenti, destinatari dichiarati del presente volume, particolarmente quelli dei corsi accademici di "Scienze della formazione primaria" e di "Scienze dell'educazione". Tale intento non esclude che la lettura di pagine atte ad approfondire quanto concerne la pedagogia non debba interessare cultori di altre scienze che sono comunque investite da istanze educative, a diverso titolo, non strettamente accademico, soprattutto nel momento in cui gli autori si propongono di scendere ai fondamenti della scienza amata.

Questa è l'intenzione, già dichiarata nel titolo: individuare, presentare, analizzare come la pedagogia possa essere una «specifica scienza che studia [...] i *fondamenti* dell'educazione, ossia i temi o problemi *di fondo* di ogni fenomeno educativo» (p. 6). Infatti, le prime quattro Unità offrono una «riflessione *sulla* pedagogia fondamentale», attraverso una mappatura storico-sociale del «fenomeno "educazione"», una elaborazione problematica sulla genesi della pedagogia in senso sia di scienza sia di pratica, una puntualizzazione epistemologica, un'apertura al dialogo interdisciplinare muovendo da una pedagogia di stile «fenomenologico-ermeneutico». Le altre due Unità presentano, invece, una «riflessione *di* pedagogia fondamentale», mediante l'individuazione di bisogni, consegne, ideali educativi e l'attenzione alla relazionalità generativa, tipicamente empatica.

Antonio Bellingreri, Giuseppina D'Addelfio, Livia Romano e Maria Vinciguerra alternano i loro saggi che s'inseguono, senza sovrapporsi, ma riportando concezioni pedagogiche condivise. Ciascuno, con il proprio stile di pensiero e di scrittura, presenta contenuti a matrice ora storica, ora politico-sociale, ora esistenziale. Lo stile di ricerca vuole essere quello fenomenologico-ermeneutico, con figure di riferimento quali E. Husserl, M. Heidegger, H. Arendt o P. Ricoeur. Le due prospettive filosofiche, alle quali fa capo tale stile, sembrano potenziare la propria fecondità, innestandosi l'una nell'altra. Infatti, nel corso del volume, viene costruendosi una «circularità dialettica» (p. 23) che desidera cogliere le presupposizioni fenomenologiche nel discorso critico dell'ermeneutica (p. 299 e ss.) e, viceversa, quelle ermeneutiche nelle istanze storiche ed esistenziali della fenomenologia (p. 303 e ss.). Tale scelta euristica nasconde un più profondo intento, annunciato nelle prime pagine del volume stesso: «*porre il problema della verità all'interno della pedagogia*» (p. 23). Ad esso si accompagna l'«intuizione» che l'educazione sia «*avvenimento della persona*», espressione propria del «*senso*» e della «*verità della relazione educativa*» (p. 24) alla quale s'interconnette l'esigenza educativa quale «*bisogno fondamentale della persona*» (p. 398). Il termine bisogno ricorre più volte, come quelli di riconoscimento di sé e dell'altro, responsabilità, senso o desiderio e comprensione.

Ciò che viene seminato nelle prime sedici lezioni è poi raccolto nelle successive otto lezioni, che scendono nella specificità dell'educare alla relazione, alla vita morale, emo-

tiva ed affettivamente curativa, alla solidarietà, alla gratuità o alla gratitudine, ovvero guardano al «sistema regolativo delle relazioni interpersonali» (p. 408), colto nel duplice segno del bisogno di intimità e del bisogno di dignità.

Non manca un preventivo quanto utile sguardo, seppur sintetico, alle concezioni dell'educazione nella storia del mondo occidentale e uno alla storia dell'epistemologia pedagogica moderna e contemporanea. Proprio rispetto al mondo contemporaneo si registrano numerose prospettive problematico-critiche che si aprono illustrando temi quali il rapporto tra generazioni, i cambiamenti che investono famiglia e scuola e i «codici identitari» che si costruiscono, la frammentazione del lavoro, l'importanza del volontariato. A ciò guardano le differenti, specifiche ed evocate scienze pedagogiche, le scienze dell'educazione e le scienze storiche, con prospettive e metodi di ricerca tipicamente pedagogici, tramite il *logos* empirico, «empiriologico», teoretico, prassico-poietico (p. 269 e ss.). Tuttavia, viene trovato anche un originale spazio, alla Lezione 6, per guardare alla «pedagogia spontanea», universalmente diffusa nel tempo, ricca di pragmaticità, significati legati al prendersi cura, atteggiamenti naturali non sempre consapevoli, certezze acritiche tese all'efficacia immediata. Questa presa di coscienza porta a sottolineare, più volte nello sviluppo delle Lezioni, la «base empirica» della Pedagogia fondamentale che non può però fare a meno di un «momento teoretico» (p. 161).

Al centro del volume si staglia la pedagogia quale scienza veritativamente necessaria all'uomo contemporaneo. Questo pare essere il punto cruciale della proposta di riflessione organizzata da A. Bellingreri e sviluppata con l'aiuto efficace delle collaboratrici: la tensione euristica è volta non tanto a mettere ordine nei saperi pedagogici quanto a stilare una «fondazione strutturale» (p. 17), autonoma, specifica, ma non autarchica, di una Pedagogia che sappia cogliere il senso più profondo dell'umano.

Anna Kaiser

Gino Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Roma-Bari, Laterza, 2018.

Gino Roncaglia, dopo aver definito i tratti della “quarta rivoluzione” nell'omonimo volume del 2010, torna a riflettere con un testo da lui stesso definito “militante” e “ragionante” sulle trasformazioni che la rivoluzione digitale ha provocato all'interno della cultura, analizzando criticamente le sfide che essa pone alla ricerca pedagogica e in particolare alla scuola.

Il testo costituisce una dettagliata mappa delle riflessioni interdisciplinari – un'interdisciplinarietà che è riscontrabile nella formazione e negli interessi dell'autore romano –, servendosi di varie fonti delle scienze dell'educazione per offrire alla pedagogia stimoli utili per indagare le più recenti trasformazioni della cultura. Il titolo del volume fa riferimento all'età della frammentazione, secondo l'immagine suggerita già da Lyotard parlando di “condizione postmoderna”, poi messa al centro della ricerca filosofica e sociologica e adottata, a partire dalle innovazioni delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, anche in campo pedagogico. Per quanto sia frequente il ricorso all'etichetta di “età della frammentazione” e alla metafora della granularità, sottolinea l'autore, occorre evitare di pensare che tutti i contenuti digitali abbiano necessariamente la caratteristica comune di essere brevi e frammentati. Se può essere utile considerare quella attuale come una fase in cui gli strumenti utilizzati per incentivare la circolazione dei

contenuti portano a favorire la diffusione “orizzontale” di contenuti attraverso molteplici collegamenti, incentivando frammentazione e granularità, al tempo stesso occorre essere consapevoli che gli stessi strumenti lasciano lo spazio per coltivare altre forme verticali che, più simili alle forme tradizionali di trasmissione del sapere, possono favorire la formazione di un pensiero astratto e complesso.

Roncaglia prende in esame varie definizioni (dai nativi digitali ai contenuti di apprendimenti), di metodologie didattiche (dalla *flipped classroom* al *courseware*) e di vari strumenti didattici (dal *mobile learning* al *BYOD*), evitando di farsi catturare dall'entusiasmo di alcuni autori che hanno enfatizzato principalmente le loro potenzialità dimenticandone i rischi ed adotta un punto di vista critico e riflessivo, utile per impostare considerazioni che promuovano efficacemente l'educazione, l'istruzione e la formazione dei soggetti. Senza pensare che un contenuto possa diventare automaticamente buono e desiderabile perché digitale. A riguardo, risultano particolarmente interessanti le riflessioni che notano come un approccio educativo finalizzato alla promozione della lettura digitale, può non risultare sufficiente e rivelarsi controproducente, innescando forme di rifiuto per i contenuti strutturati attraverso forme più complesse come il libro tradizionale. Piuttosto, la strada da percorrere è quella di una promozione digitale della lettura, che progetti i suoi interventi a prescindere dai supporti usati. Una strada che può essere intrapresa utilizzando gli strumenti digitali non per sostituire i supporti tradizionali, ma per integrarli, incentivarli e rinforzarli. Valorizzando le potenzialità di interazione e di multimedialità che i testi interattivi offrono, ma aspirando a forme di lettura aumentata: ovvero, pratiche e strumenti che siano in grado di “aumentare” – dunque di ampliare, ma anche di stimolare e rinforzare – l'esperienza della lettura.

Roncaglia inoltre sottolinea con decisione che l'enfasi sulla democratizzazione del sapere e della cultura offerto dalle nuove tecnologie rischia di produrre risultati poco efficaci e di incappare in nuove forme di determinismo tecnologico. Piuttosto, compito della scuola (e prima ancora della riflessione pedagogica) è quello di far sì che nel nuovo “ecosistema comunicativo” le competenze più affini alla ricerca, alla selezione, alla valutazione, alla produzione, alla conservazione nel tempo delle informazioni, sia ancora garantito. E in questo scenario una mediazione fondamentale spetta all'insegnante, sempre più chiamato a considerare, come già indicato da Dewey più di un secolo fa, le capacità e le attitudini dell'allievo e valorizzarlo come attore e autore, senza considerarlo solo uno spettatore.

Viste queste considerazioni, non risulta casuale l'analogia con la visione “ecologica” sottolineata già alla fine degli anni '70 da Neil Postman. In uno scenario trasformato rispetto a quello del pedagogista statunitense – che si riferiva principalmente alla televisione –, in realtà diventa ancora più urgente far sì che il soggetto, viste le possibilità di scelta, di produzione e di azione legata ai contesti digitali, sappia muoversi consapevolmente e criticamente, servendosi del ragionamento e non soltanto (come invece le nuove tecnologie potrebbero lasciar pensare) dell'intuizione. Occorre dunque decostruire una serie di pregiudizi: tanto quelli che vedono la scuola come prigioniera dell'innovazione tecnologica, portando i difensori della tradizione a rifiutare l'innovazione tecnologica; tanto quelli che una confidenza con le tecnologie digitali – e con la loro frammentazione e granularità – basti a consegnare al soggetto gli strumenti per abitare la realtà attuale. Una scuola, dunque, capace di non rimanere imprigionata nel “digitale debole”, ma di

sfruttare le potenzialità del “digitale forte”, guidandone gli usi secondo un’idea coerente di quali siano gli obiettivi formativi da raggiungere. E pertanto capace di fornire le competenze necessarie perché tutti i soggetti riescano a partecipare alla cultura in modo attivo, responsabile, critico e (più) creativo.

Cosimo Di Bari

Giuseppe Burgio (a cura di), *Comprendere il bullismo al femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni*, Milano, Franco Angeli, 2018.

Da diversi anni il bullismo e il cyber-bullismo sono al centro del dibattito internazionale e continuano a suscitare un ampio interesse da parte delle famiglie e di coloro che operano nel settore socio-educativo. Attualmente, molti sono gli aspetti che conosciamo sul fenomeno dei bulli, soprattutto se relazionato all’universo maschile in cui la violenza è quasi sempre manifesta e dirompente. Tuttavia restano ancora alcune questioni aperte a cui rispondere, come ad esempio le dinamiche che ruotano attorno al cosiddetto bullismo femminile, perpetrato tra bambine e ragazze adolescenti. In Italia, così come anche all’estero, non esistono osservatori o analisi sistematiche su questo nuovo fenomeno al femminile. Eppure i dati ufficiali sono allarmanti, considerato che le bulle sono in aumento nel mondo virtuale pur rimanendo in una zona d’ombra.

Il volume *Comprendere il bullismo al femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* nasce con questo obiettivo, ovvero quello di offrire una prima panoramica sulla violenza inter-genere femminile, come sottolineano il curatore Giuseppe Burgio di concerto con eminenti esperte provenienti da diversi ambiti disciplinari.

Ciò che emerge da questo lavoro è una discrepanza tra il dato fattuale, vale a dire un incremento considerevole del bullismo femminile sia esso perpetrato di forma diretta o indiretta, e quanto si legge dalla letteratura scientifica, che ha inquadrato come soggetti esclusivi del bullismo principalmente i maschi, quanto meno a partire da Dan Olweus. Il volume, invece, adotta una chiave di lettura diversa e attuale, fondata sulla violenza femminile intra-genere, di cui spesso si sottostimano le gravi conseguenze.

I vari contributi seguono un approccio teorico che rimanda alle diverse ramificazioni dei *gender studies*, a partire dagli studi sulla teoria della differenza fino ad arrivare ai *queer studies*. Da tale lavoro multi-focale emerge che l’elemento ricorrente nel bullismo e nel cyberbullismo femminile è la sua peculiarità di essere una forma di violenza quasi sempre indiretta, che ha l’obiettivo di escludere la vittima, che non rispetta l’ideale normativo di femminilità proposto e imposto da una determinata società sia in forme considerate subdole e indirette sia tramite modi più associabili al bullismo maschile.

La raccolta dei saggi si inserisce in una tripartizione del volume in azioni che sono risultati congeniali nella presentazione e nell’analisi del dispositivo del bullismo e del cyberbullismo femminile, inserito all’interno di una cornice teorica pedagogica e di genere. La prima sezione ha come titolo “bullismi” e si apre con il contributo di Marinella Muscarà che ripercorre lo stato dell’arte attuale in materia di bullismo e riporta la definizione di bullismo rifacendosi a Dan Olweus, ormai riconosciuta dalla letteratura scientifica internazionale. Questo è il punto di partenza per poter addentrarsi nel bullismo femminile, mediante un’analisi critica e decostruzionista necessaria per poter risalire alle motivazioni della messa in ombra di questo dispositivo.

Cosa emerge? Innanzitutto un pluralismo di forme e cause attraverso cui si dispiega il bullismo femminile ed è per questo che sarebbe opportuno parlare di “bullismi”. Burgo sottolinea la natura sociale del bullismo sia maschile che femminile, e attraverso la teoria *del gender script* spiega come la nostra cultura eterocentrica prescriva dei modelli guida a cui aspirare. Il curatore vede nel bullismo femminile lo strumento pedagogico che “educa” e ristabilisce l’ordine normativo vigente. Pur sottolineando che attualmente il bullismo femminile si colloca principalmente in quello che la letteratura scientifica definisce bullismo indiretto/relazionale e nel cyber-bullismo, non esiste nessun divieto deterministico di tipo biologico che vieta un uso della violenza fisica e diretta.

Nella seconda parte del volume, intitolata “interpretazioni”, il discorso critico ruota essenzialmente intorno alle origini e alle motivazioni che spingono le ragazze a attivare meccanismi di violenza. Antonia de Vita pone l’accento sulla presenza di un “legame oscuro” che regola i rapporti tra le donne e che viene fatto risalire alla relazione conflittuale madre-figlia che avrà delle ripercussioni profonde sulle relazioni successive che queste instaureranno con soggetti dello stesso sesso. E la spiegazione data alla prevalenza dell’offesa subdola come pratica privilegiata dalle donne viene fatta risalire agli anni di silenzio a cui l’universo femminile è stato sottoposto da una società androcentrica.

A differenza degli uomini, le donne spesso non ricorrono all’uso della forza fisica, bensì hanno creato un codice comunicativo tutto loro per restare invisibili allo sguardo giudicante di una società maschilista. Valentina Bartolami propone di sostituire la categoria di bullismo, troppo neutra, con quella di *harassment* (molestia) includendo, così, la molestia verbale a sfondo sessuale o il *blame shaming* molto praticato nella violenza intra-generale.

Ma ridurre questa forma di bullismo alla sola violenza psicologica o alla calunnia è alquanto riduttivo, dato che non spiega l’aumento della violenza diretta all’interno delle scuole. Negli ultimi anni si sta verificando un cambiamento nelle pratiche femminili, a dimostrazione del fatto che è il substrato culturale a orientare determinati modelli da seguire in dipendenza dal genere, senza cadere nell’errore di trovare delle spiegazioni nella “naturale” predisposizione biologica delle donne. Beatrice Gusmano, analizzando la bibliografia prodotta in America latina e in Spagna, ha potuto constatare che le ragazze oggi “bullizzano” le loro coetanee anche con l’uso della forza fisica. La spiegazione risiede nel desiderio di ribellarsi dal fardello di “una profezia che si auto-avvera” prodotta dagli stereotipi di genere.

Il volume si conclude con la sezione “rappresentazioni” del bullismo femminile, che ha la finalità di mostrare come questo dispositivo distruttivo viene socialmente narrato attraverso il coinvolgimento sia di alcuni canali di comunicazione di massa sia dando voce agli adulti, punti di riferimento per le giovani. In questa ultima parte Maria Teresa Trisciuzzi espone l’importanza assunta dalla letteratura per l’infanzia e l’adolescenza nella rappresentazione del bullismo femminile. Negli ultimi anni, l’editoria rivolta ai più giovani si è fatta portatrice di messaggi importanti sul piano educativo, come il cambiamento nella rappresentazione delle eroine, non più principesse ma esempi di bambine e ragazze che diffondono l’idea di un *empowerment* al femminile. Tra i titoli che affrontano il tema del disagio adolescenziale e del bullismo femminile è possibile citare *Understandig girl bullying and What to Do about it* di Juluaine E. Field in cui, esponendo la problematica del bullismo femminile, il focus è sia sulla vittima di bullismo che sul disagio interiore della bulla. Lo spostamento dell’asse d’interesse nell’analisi delle motivazioni che spingono una ragazza a commettere bullismo non è un argomento molto affrontato in Italia e lo dimo-

stra Mackda Ghebremariam Tesfàu che riporta uno studio comparato tra Italia e Stati Uniti, condotto attraverso il sito web *LMGTFY, Let Me Google That For You*. Da questo motore di ricerca è emerso che negli Stati Uniti c'è una maggior attenzione rivolta al profilo della bulla, e non solo sulla vittima, come invece emerge dai siti italiani che affrontano il tema del bullismo femminile. Un altro aspetto che sembra non emergere all'interno dei pochi studi condotti è la rappresentazione di un bullismo femminile diretto. Sembra che tutto l'immaginario femminile sia costellato da elementi simbolici che richiamano all'agire in modo sotteso, in realtà come si è già affrontato in precedenza un *modus operandi* diverso da quello maschile non implica una dicotomia dell'azione totalizzante.

Le studiose Giulia Rodeschi e Giulia Selmi propongono le rappresentazioni delle insegnanti del bullismo femminile. Dar voce alle testimonianze di chi opera nel contesto educativo permette di avere un resoconto più dettagliato sulle trasformazioni culturali che hanno investito le modalità con cui ragazze e ragazzi si atteggiavano e si relazionavano tra di loro. Dai loro studi emerge un taglio rappresentativo delle ragazze in linea con quanto affermato dalle altre studiose, come il carattere strettamente identitario del bullismo femminile, la peculiarità di essere un fenomeno *gendered* che si differenzia da quello maschile seguendo uno *gender script* specifico e *gendering* in modo stabile le differenze di genere. Dalle risposte ottenute tramite delle interviste formulate alle insegnanti si evince che stiamo vivendo un aumento di casi di bullismo diretto tra le ragazze, come se loro "maschilizzassero" i loro comportamenti.

Anche questa volta, come in suoi precedenti lavori quali *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica* (Mimesis, 2008) e *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità* (Mimesis, 2012), Giuseppe Burgio ha editato un volume innovativo sul piano pedagogico, mettendo in luce una parte del disagio adolescenziale ancora molto poco esplorato. Molto buona anche la scelta di coinvolgere in questo tipo di lavoro studiose provenienti da vari ambiti disciplinari, che hanno dato un'ottima visione d'insieme al nuovo fenomeno al femminile, soprattutto nel campo del cyber-bullismo. In sintesi, *Comprendere il bullismo al femminile. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni* non offre solamente un primo punto di partenza per chi gravita intorno al bullismo perpetrato dalle adolescenti, bensì è un volume da cui prendere avvio per future ricerche che potrebbero focalizzarsi maggiormente sul bullismo diretto al femminile nel contesto scolastico.

Antonio Raimondo Di Grigoli

Musi E., *Educare all'incontro tra generazioni. Vecchi e bambini insieme*, Edizioni Junior, Parma 2014, pp. 152.

Il tema dell'incontro tra generazioni ha conosciuto nell'ultimo decennio un sensibile incremento dei contributi scientifici ad esso dedicati, tanto da costituire un vero e proprio focus di ricerca pedagogica, che si colloca in un'area al confine tra pedagogia dell'infanzia, pedagogia dell'età senile e pedagogia della famiglia. L'aumento dell'interesse per tale tematica è da ricondurre a diversi fattori, tra cui si annoverano: la moltiplicazione dei modelli familiari e la crescente nuclearizzazione delle famiglie, fenomeno che crea spesso forme di separazione tra anziani e bambini; i cambiamenti socio-demografici, che vedono un aumento esponenziale delle persone anziane rispetto al numero dei bambini e, infine, le direttive

europee e internazionali, che invitano a considerare l'educabilità delle persone ad ogni età e ad assumere la solidarietà tra generazioni come mezzo per costruire una cittadinanza attiva e coesa e incentivare il benessere psico-fisico e socio-relazionale in tutte le fasi della vita.

Elisabetta Musi, Professoressa associata di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università Cattolica di Milano, sede di Piacenza, vanta numerosi e originali contributi in favore della ricerca pedagogica attuale, afferenti a diversi ambiti di interesse, dall'esperienza della genitorialità, indagata persino in contesti marginali come il carcere, alle relazioni educative intergenerazionali, tematizzate anche in ottica di genere; dalle pratiche di cura rivolte alla prima infanzia, a quelle riservate invece all'età adulta e declinate dal punto di vista del lavoro sociale¹.

Il volume offre un'interessante e approfondita analisi pedagogica dell'educazione intergenerazionale, che trae origine e fondamento da un orizzonte speculativo fenomenologico-problematicista, alla luce del quale l'Autrice osserva la realtà odierna per proporre una riflessione educativa innovativa ed urgente. Il testo, oltre ad una premessa e ad un'introduzione generale, presenta un'armonica articolazione in sei capitoli e lascia intravedere una prospettiva di analisi che si muove in maniera dialettica e ricorsiva dal generale al particolare, senza mai ridursi ad uno dei due poli, bensì mettendo in dialogo istanze ontologiche e teorie filosofico-pedagogiche con esperienze concrete raccontate dai soggetti coinvolti.

Nello specifico, la prima parte propone un'attenta analisi dell'attuale società occidentale, stretta in un esasperato individualismo che ha finito per imporre la separazione degli spazi e delle strutture rivolti a differenti età della vita. In questo modo le città, lungi dall'essere luoghi di incontro e scambio tra generazioni, sono divenute luoghi di frammentazione, poiché ospitano servizi differenziati per età, senza che vi sia una specifica attenzione a creare luoghi e momenti di integrazione tra esperienze e conoscenze di cui sono portatori i soggetti in fasi differenti della vita. L'Autrice riflette in maniera approfondita sulle conseguenze della separazione tra generazioni in termini identitari, utilizzando le categorie dell'approccio fenomenologico-problematicista, secondo il quale il soggetto è costitutivamente in relazione ed è proprio la relazione che gli consente di sperimentare la differenza dagli altri, fondamento ontologico dell'esistenza umana e radice dell'individualità. L'indebolimento dei legami sociali, che si è creato nel corso degli ultimi decenni, rende invece difficile il raccordo tra le differenze, che si realizza attraverso il dialogo, l'azione e la progettazione condivise ed è pertanto un motivo di «spaesamento» (p. 43) rispetto ai contesti di vita, che non vengono percepiti come ospitali, ma come spazi da sfruttare per le possibilità di successo individuale che offrono, determinando in tal modo una «topografia egocentrica» (p. 50). Inoltre, Elisabetta Musi sottolinea che l'affermazione della logica individualistica, che fa da sfondo al modello imperante del *self-made man*, concorre a determinare tale frattura nei legami tra generazioni, all'insegna di una spasmodica concentrazione sul presente che sottrae importanza al valore della memoria e promuove la formazione di individui sempre più soli, auto-referenziali e indifferenti, in lotta per rimanere giovani e produttivi per sempre.

¹ Tra le opere più celebri riferite a questi ambiti di ricerca si ricordano, oltre al presente volume: Iori V., Augelli A., Bruzzone D., Musi E., *Genitori comunque. I padri detenuti e i diritti dei bambini*, FrancoAngeli, Milano 2012; Musi E., *Invisibili sapienze. Pratiche di cura al nido*, Edizioni Junior, Parma 2011; Musi E., *Non è sempre la solita storia... Interrogare la tradizione, dar voce alla differenza di genere nelle pratiche educative*, FrancoAngeli, Milano 2008.

Realizzando un dialogo a più voci tra gli esponenti del pensiero fenomenologico-esistenziale e problematicista passati e contemporanei, da Martin Heidegger a Emmanuel Lévinas, da Hannah Arendt a Luigina Mortari, da Piero Bertolini a Vanna Iori, da Giovanni Maria Bertin a Mariagrazia Contini, l'Autrice sottolinea l'importanza che la pedagogia si occupi di educare alla comprensione umana e al sentirsi parte di un comune destino, per rifondare il legame sociale tra individui, che è alla base della democrazia.

La seconda parte del volume, che prende avvio con il quarto capitolo, è incentrata sulla ricerca di analogie esistenziali e storiche tra età bambina ed età senile. La riflessione si sposta dal piano teorico al piano empirico, per rilanciare la sfida di una pedagogia intergenerazionale attraverso la realizzazione di esperienze di contatto proficuo tra generazioni, come quella costituita dal Centro "Anziani e bambini insieme" di Piacenza, dove l'incontro sembra trasformarsi in relazione educativa reciproca.

L'Autrice, nel tratteggiare le caratteristiche della condizione infantile e di quella anziana, sottolinea come entrambe riescano ad avvicinarsi all'«essenziale» (p. 73), ossia alle dimensioni costitutive e fondamentali dell'essere umano, quali la relazionalità, i legami fisici ed affettivi e la memoria narrata. I bambini, infatti, amano giocare, fare domande, esplorare con curiosità, cercano compagnia, si appassionano a racconti che già conoscono, ma sono anche fragili e bisognosi di protezione. Dal canto loro, gli anziani dispongono di un tempo che scorre lentamente, non più scandito in maniera ferrea dai ritmi della vita lavorativa, cercano il "già noto", il «remoto» (p. 58), che amano raccontare più e più volte a persone disposte all'ascolto. Tuttavia, la generazione degli adulti produttivi vorrebbe un'infanzia sempre più adultizzata e una vecchiaia sempre più isolata ed emarginata, come se l'approssimarsi alla fine intimorisse, per riflesso, chi si trova anagraficamente nel pieno dell'efficienza e della forza. Di conseguenza, bambini e anziani vengono rimossi dai luoghi di decisionalità e «gli estremi dell'esistenza dipendono dall'età di mezzo» (p. 73).

Elisabetta Musi restringe ulteriormente il focus della riflessione allo specifico ambito familiare, dove il rapporto che si instaura tra nonni e nipoti costituisce un esempio tangibile dei benefici che bambini e anziani traggono dal reciproco contatto: i nipoti sperimentano l'affetto, la pazienza e la disponibilità crescente dei nonni, mentre questi ultimi considerano i nipoti come tracce di sé da lasciare al mondo, anche attraverso la narrazione e la re-interpretazione della propria vita. A partire da tali esperienze positive intra-familiari, si sottolinea come la pedagogia debba divenire promotrice di idee inattuali, per non essere semplicemente ombra delle ideologie dominanti o della prassi riconosciuta. Pertanto, è necessario che la riflessione pedagogica offra un effettivo sostegno ad una progettualità esistenziale che rispetti le peculiarità generazionali, senza «cronicizzare la stagione centrale dell'esistenza» (p. 87), e si rivolga a «costruire prossimità» (p. 57) tra «alba e tramonto della vita» (p. 80), attraverso un approccio sistemico veicolato da educatori e operatori sociali che devono essere formati a divenire mediatori intergenerazionali, interessati alle storie dei singoli soggetti e capaci di attenzione individualizzata.

L'esperienza del "Centro Anziani e bambini insieme" si pone come emblematica sintesi empirica di tali teorizzazioni pedagogiche. La struttura accoglie una casa di riposo residenziale, un centro diurno per anziani e un asilo nido e, oltre ad essere luogo di vicinanza tra anziani e bambini e ad amplificare i benefici emotivi della relazione tra nonni e nipoti, è divenuta sede di scambio e di confronto tra generazioni, che attraversa persino le culture e si pone in una dimensione inter-culturale. L'Autrice, facendo dialogare le esperienze nar-

rate da educatori ed educatrici, definisce la relazione tra bambini e anziani «spazio affettivo e simbolico di sviluppo prossimale» (p. 121), per le effettive potenzialità in termini di apprendimento e di qualità di vita che può offrire.

In conclusione, il volume si inserisce in maniera coerente e propositiva all'interno dell'attuale dibattito pedagogico sui rapporti intergenerazionali, offrendone molteplici chiavi di lettura, dal piano strettamente teorico a quello pratico-operativo. Per tale ragione, il testo si rivolge non solo ad esperti di pedagogia, ma anche alle diverse figure professionali che a vario titolo partecipano ad esperienze educative che coinvolgono diverse generazioni, come formatori e progettisti, insegnanti, educatori e operatori sociali. In generale, sulla base delle considerazioni empiriche che trovano sostegno e legittimazione nelle teorie pedagogiche elaborate dall'Autrice, l'intera opera evidenzia la necessità di curare pedagogicamente il contatto tra generazioni e di sviluppare, in termini operativi, spazi concreti per la sua realizzazione, al fine di educare future generazioni adulte più attente a tutti i periodi del ciclo di vita e pronte a riconoscerne diritti e valori attraverso la progettazione di servizi inclusivi e rispettosi, che tutelano e promuovono il confronto tra differenze ad ogni livello.

Elena Di Sandro

Lucio Cottini, *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Roma, Carocci, 2017

Il tema dell'inclusione continua ad essere al centro delle politiche educative e delle prassi didattiche, attraverso la considerazione delle esigenze alquanto diversificate di tutti gli alunni e promuovendo le pari opportunità e la partecipazione attiva di ognuno.

In particolare, l'esigenza di delineare la qualità del sistema scolastico in ottica inclusiva, ha determinato la produzione di documenti e studi di agenzie sovranazionali che hanno orientato i sistemi educativi verso l'adozione di pratiche e progetti che fossero in grado di includere tutti, giungendo alla definizione del modello teorico della *Inclusive Education*. L'idea di fondo è stata quella di creare e sviluppare un atto di indirizzo in materia di istruzione ed educazione in grado di rispondere alla diversità dei bisogni dei singoli studenti attraverso dei sistemi scolastici capaci di accogliere tutti e di articolarsi in maniera flessibile alle esigenze di ciascuno. In Italia, le politiche dell'inclusione si inseriscono in una storia d'integrazione scolastica lunga quarant'anni ma che ha mantenuto alcune debolezze di fondo, la più importante delle quali è stata quella di puntare, in larga misura, sull'adattamento dell'allievo con disabilità a un contesto scolastico organizzato in funzione degli alunni non diversamente abili e, in alcuni casi, poco disponibile a modificarsi per accogliere tutti.

Il testo di Lucio Cottini, professore ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale all'Università di Udine, si inserisce in queste tematiche, sviluppando quattro piani principali, tra loro complementari e interagenti, attraverso i quali orientare la riflessione sulla dimensione inclusiva nei sistemi scolastici. Il volume è dunque organizzato in quattro parti che prendono in considerazione questi piani: il *piano dei principi* pone l'enfasi sul concetto che ogni individuo, indipendentemente dai tratti culturali o personali, sia un'entità che trova nella piena realizzazione a valorizzazione di tutti la ragione della sua esistenza; il *piano organizzativo* prende in considerazione l'interazione e coordinamento fra i diversi attori, interni ed esterni alla scuola, che concorrono alla realizzazione del processo di inclusione; il *piano metodologico-didattico* fa riferimento alle procedure da

porre in essere per promuovere il successo formativo e il ruolo attivo di ogni allievo; il *piano dell'evidenza empirica* pone l'attenzione sulle ricerche che hanno indagato l'educazione inclusiva, con l'intento di giustificarne l'applicazione generalizzata e diffusa.

In particolare, la prima parte del volume, dedicata al *piano dei principi*, sviluppa il concetto che l'orientamento inclusivo non può essere messo in discussione in quanto riguarda il diritto di tutti gli individui, indipendentemente dalla loro condizione, ad avere accesso all'istruzione in contesti comuni. Prende corpo, in questo modo, il modello sociale della disabilità che attribuisce al contesto la responsabilità di creare le condizioni di disabilità o, comunque, di porre ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione degli allievi. Questa prima parte ricostruisce, inoltre, il quadro normativo e la definizione dei numerosi documenti nazionali e internazionali redatti durante il lungo cammino che ha portato all'affermazione del concetto di inclusione e sottolineando che, soprattutto in Italia, negli ultimi anni si è avuta una maggiore attenzione agli allievi con Disturbi Specifici dell'apprendimento e a quelli con Bisogni Educativi Speciali evidenziando che, "l'area dello svantaggio scolastico sia molto più ampia di quella riferibile alla sola presenza di situazioni di disabilità clinicamente accertabili e prefigurando una diversificazione dell'offerta formativa in modo da ricomprendere ogni alunno a rischio di esclusione" (p. 18).

Nella seconda parte del volume, quella relativa al *piano organizzativo* l'autore delinea le varie fasi che interessano la predisposizione di contesti educativi inclusivi, sottolineando che la costruzione di tali contesti può avvenire solo attraverso un lavoro di rete che vede il coinvolgimento delle famiglie e di tutte le istituzioni interessate. Dunque, l'autore non si riferisce solo alla conformazione strutturale e architettonica dei contesti, ma a qualcosa di molto più ampio che investe tutti i processi connessi all'apprendimento e alle relazioni, nell'ottica dell'*Universal Design for Learning*. In quest'ottica, viene posta enfasi sull'organizzazione dei curricoli educativi che non implicano programmi differenziati ma un unico curriculum adattato per rispondere alle esigenze di tutti e di cui l'autore, nel volume, fornisce validi esempi. Un'ampia sezione di questa seconda parte del testo, è dedicata proprio alla programmazione inclusiva e ai processi di formazione dei docenti inclusivi, fornendo un quadro chiaro ed esauriente di quelle che sono le politiche di formazione dei docenti in Italia e quali competenze necessitano loro per definire percorsi inclusivi efficaci.

La terza parte del libro è dedicata al *piano metodologico-didattico*, il quale sottolinea che "la prospettiva dell'inclusione passa anche attraverso un affinamento delle procedure didattiche" (p. 21) che oltre a promuovere la partecipazione di ogni studente, devono anche stimolare interazione e supporto reciproco. Questa parte del volume offre, oltre alla ricostruzione teorica delle strategie e degli approcci metodologici sui quali si fonda l'educazione inclusiva, anche numerosi esempi pratici di didattica inclusiva non rappresentata da un insieme di contenuti specifici, ma che si caratterizza per un orientamento metodologico e uno stile operativo da adottare nella prassi quotidiana, attraverso la gestione dei curricoli disciplinari, opportunamente adattati tenendo conto delle *Linee Guida dell'Universal Design for Learning*.

L'ultima parte del volume, quella del *piano dell'evidenza empirica*, affronta il problema di dover appurare, attraverso la ricerca, se il paradigma dell'inclusione scolastica, con le sue procedure organizzative e strategie didattiche, risulti efficace e sostenuto da dati empirici scaturiti dalla sua applicazione. In particolare, viene proposta dall'autore, una scala per valutare la qualità dell'inclusione elaborata all'interno di un progetto euro-

peo, l'*Evidence-Based Education: European Strategic Model for School Inclusion*, finanziato all'interno del programma ERASMUS+, ed inoltre vengono illustrati i primi dati di una ricerca condotta sul campo, i quali tendono a confermare l'efficacia dell'educazione inclusiva, sia per gli allievi con *Bisogni Educativi Speciali* che per i loro compagni.

Da evidenziare è la presenza, all'interno del volume, di numerosi esempi e schede illustrative di metodologie e prassi utilizzate, allo scopo di rendere chiaro quanto è stato proposto teoricamente e di come possa essere applicato nei contesti di riferimento.

Alla luce di quanto esposto, l'organizzazione del volume nelle quattro parti, permette di analizzare le diverse articolazioni della dimensione inclusiva, offrendo la possibilità ad insegnanti e formatori di delineare delle piste di lavoro sviluppabili nella quotidianità scolastica. Nei diversi capitoli viene enfatizzata la prospettiva didattica e, alla trattazione teorica di ogni argomento, vengono associate delle proposte curricolari e degli approfondimenti in specifici riquadri operativi. Il volume si presenta, dunque, come un esauriente manuale di didattica teorica e pratica, il cui contenuto offre agli insegnanti una guida valida per il loro agire quotidiano; ogni prassi o metodologia illustrata viene supportata da un solido quadro teorico che ne spiega e giustifica l'applicazione. La lettura di quest'opera risulta particolarmente utile non solo a insegnanti e formatori, ma anche a ricercatori e professionisti che si occupano dell'ambito scolastico.

Anna Maria Nacci

Luigina Mortari, *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano, 2015, pagg. 225.

Filosofia della cura risponde al progetto di mettere a fuoco l'essenza generale della cura, trasversale ai suoi diversi ambiti di realizzazione, sviluppando una teoria descrittiva che intende combinare il rigore proprio della riflessione filosofica con l'aderenza al concreto propria delle indagini empiriche qualitative.

Luigina Mortari è ordinario di Pedagogia generale e sociale, insegna Epistemologia della ricerca qualitativa alla Scuola di Medicina e Chirurgia e dirige il Dipartimento di Filosofia, Pedagogia e Psicologia presso l'Università degli Studi di Verona. Il lavoro svolto da circa due decenni nei tre principali ambiti di ricerca dell'Autrice – pedagogia della cura, filosofia della cura e metodologia della ricerca qualitativa – confluisce nel presente volume, che probabilmente rappresenta l'opera di carattere più ampio e comprensivo nel contesto della sua varia e ricca produzione. Mortari approda ad una prospettiva filosofica generale dopo aver approfondito il tema della cura come chiave interpretativa della relazione educativa, attraverso numerose ricerche di carattere sia teorico che empirico. La produzione scientifica dell'Autrice, infatti, costituisce senza dubbio una figura autorevole nel quadro dell'elaborazione della categoria di cura in cui la pedagogia italiana si è impegnata negli ultimi anni, mostrando come il concetto di cura sia pertinente e versatile nel rendere conto della complessità delle pratiche educative che non vogliono rinunciare alla ricerca di un senso profondo del fare formazione: si vedano, per citare alcuni tra i testi più significativi del dibattito, Franco Cambi, *La cura di sé come processo formativo: tra adultità e scuola*, Roma-Bari, Laterza, 2010; Bruno Rossi, *Aver cura del cuore. L'educazione del sentire*, Roma, Carocci, 2006; Vanna Boffo (a cura di), *La cura in pedagogia: linee di lettura*, Bologna, CLUEB, 2006; Carla Xodo, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003; Rita Fadda, *La cura la forma*

il rischio: percorsi di psichiatria e pedagogia critica, Milano, Unicopli, 1997. È a partire dallo studio delle relazioni e dei contesti educativi, dunque, che Mortari individua nelle pratiche di cura il paradigma di una postura etica fondamentale per la ricerca individuale e sociale di una vita buona, arrivando alla riflessione teorica più generale “dall’inter-no” di una prospettiva pedagogica e “dall’interno” di una metodologia della ricerca che prevede il contatto diretto con persone e contesti, alla ricerca di “un pensare fedele alla realtà, capace di stare là dove ne va del senso delle cose” (p. 67).

Lo sforzo di sviluppare un “pensare fedele alla realtà”, capace di rapportarsi liberamente a differenti tradizioni di pensiero e stili di ricerca, sembra effettivamente essere la fonte dei due aspetti di maggiore originalità del testo di Mortari. In primo luogo, l’Autrice fa ricorso a stralci di interviste nel contesto di argomentazioni filosofiche, utilizzando le parole di vari protagonisti di pratiche di cura (personale infermieristico, genitori, insegnanti) come testimonianze esemplari capaci di mostrare gli aspetti ed il valore di una buona cura, combinando così registro filosofico ed approccio empirico. In secondo luogo, in *Filosofia della cura* convivono due tradizioni di pensiero che nella letteratura filosofica sulla cura rimangono tendenzialmente separate, risentendo ancora della nota frattura tra filosofia continentale e filosofia anglo-americana. La cornice filosofica generale è data dalla filosofia di Martin Heidegger, di cui è ripreso il peculiare linguaggio nel corso dell’intero volume, e con cui vengono fatti dialogare vari temi delle filosofie di Edith Stein, Simone Weil e María Zambrano. Sul versante anglo-americano, invece, Mortari fa riferimento ai contributi delle autrici principali della *Care Ethics*, filone sviluppatosi negli anni Ottanta del secolo scorso a partire dai lavori pionieristici di Carol Gilligan e Nel Noddings. Assieme a questi due ambiti di riferimento, lungo tutto il testo è presente sottotraccia la figura di Iris Murdoch, che sembra orientare la prospettiva complessiva dell’Autrice verso un’etica della cura che insiste sull’esercizio di una continua attenzione amorevole verso le particolarità concrete con le quali siamo in relazione.

Il capitolo primo (*Ragioni ontologiche della cura*), tratteggia un’antropologia che, avvalendosi del linguaggio heideggeriano, evidenzia le condizioni inaggrabili della vita umana che fanno della cura ciò di cui ciascuno non può fare a meno, “il primo e fondamentale esistenziale” (p. 66). Secondo Mortari “l’esserci” è da sempre immerso in una trama di interdipendenze che lo rendono essenzialmente non-sovrano sulla propria vita e dunque strutturalmente vulnerabile, esposto ad inquietudine ed angoscia. La cura dunque “nella sua essenza risponde a una necessità ontologica, la quale include una necessità vitale, quella di continuare a essere, una necessità etica, quella di esserci con senso, e una necessità terapeutica per riparare l’esserci” (p. 35). Ma la relazionalità che ci rende fragili non è solo motivo di debolezza e bisogno, ma “struttura matriarcale dell’essere” (p. 36), cosicché la cura dell’altro non è una delle opzioni progettuali a disposizione tra le molte, ma la risposta autentica alla struttura di fondo del mondo umano.

In *L’essenza di una buona cura* (capitolo secondo), l’Autrice illustra come la sua indagine filosofica sull’essenza generale della cura faccia seguito a precedenti ricerche empiriche in contesti specifici: la cura amicale e materna (*La pratica dell’aver cura*, Milano, Mondadori, 2006), la cura educativa (*Aver cura della vita della mente*, Roma, Carocci, 2013), la cura nelle professioni sanitarie (*Gesti e pensieri di cura*, curato con Luisa Saiani, New York, McGraw-Hill Education, 2013). Per Mortari “l’essenza della cura consiste nell’essere una pratica, che accade in una relazione, si attua secondo durate temporali

variabili, è mossa dall'interessamento per l'altro, è orientata a promuovere il suo benessere, e per questo si occupa di qualcosa di essenziale per l'altro" (p. 80). Particolare attenzione è riservata alla cura educativa – specificamente orientata a rendere l'altro capace di un'autonoma cura di sé – che mette bene in luce il punto di discriminazione tra una cura autentica, che abilita l'altro all'esercizio della libertà, ed una cura che solleva l'altro dalla responsabilità della cura di sé.

“La cura nella sua essenza è etica poiché è informata dalla ricerca di ciò che è bene, ossia di ciò che rende possibile dare forma a una vita buona” (p. 116), è la tesi sviluppata nel terzo capitolo (*Il nocciolo etico della cura*), in cui l'Autrice sviluppa una descrizione fenomenologica delle quattro “posture etiche” che qualificano la cura: (a) *responsabilità*, declinata come capacità di rispondere alle richieste etiche attive in una situazione data, attivata da empatia e compassione e continuamente raffinata riflessivamente; (b) *generosità*, attitudine che colloca i gesti di cura fuori da una logica di scambio ma piuttosto entro una logica di gratuità; (c) *rispetto*, frutto della consapevolezza che la cura avviene in una relazione asimmetrica, che richiede la ricerca di una presenza discreta ma non rinunciataria, (d) *coraggio*, concepito come capacità di affrontare i conflitti che possono derivare dalla risposta concreta che si dà ad una istanza etica cui si presta attenzione. Mortari conclude il capitolo compiendo un rapido raccordo con l'etica aristotelica, sostenendo che “le posture d'essere [che qualificano la cura] sono riconducibili a quelle che vengono definite virtù” (p. 168).

Le quattro “posture d'essere” virtuose che caratterizzano la buona cura vengono ulteriormente declinate nel quarto ed ultimo capitolo (*Il farsi concreto dell'essenza della cura*) in una serie di attitudini (prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola, comprendere, sentire con l'altro) che da un lato sono raccordate da una generale passione per il bene, dall'altra si attivano sempre da e per un contesto particolare, per cui “chi ha cura cercando di fare ciò che fa bene per l'altro non ha nessuna teoria generale da imporre, non ha nessuna visione universale del bene [...] quello che conta è stare in ascolto dell'altro e in ascolto di sé cercando in quella precisa situazione di fare il meglio che è consentito dalle possibilità e dai vincoli del reale” (p. 218).

Rispetto alla varietà dei punti approfonditi, rimangono forse poco problematizzati due aspetti pur toccati dall'Autrice: da un lato, il riferimento alla centralità del femminile per l'etica della cura lascia in sospeso il confronto con le prospettive sviluppate da filosofie della cura segnatamente femministe (cap. I); dall'altro lato, viene accolta la connessione della *Care Ethics* con la *Virtue Ethics*, due correnti di filosofia morale che sicuramente hanno notevoli aspetti di convergenza, ma la cui compatibilità a livello teorico è dibattuta (cap. III).

Complessivamente, in *Filosofia della cura* Mortari affronta i temi salienti del dibattito contemporaneo, cui si accosta con una notevole originalità metodologica, lasciando trasparire una dedizione non solo intellettuale ed un genuino coinvolgimento. Il volume costituisce certamente un valido contributo a chiunque voglia riflettere sulla centralità delle relazioni di cura, sia nella sfera della vita amicale, affettiva e familiare che nell'ambito delle professioni di cura, coniugando temi e linguaggi propri del dibattito filosofico con la concretezza di chi ha “toccato con mano” contesti e persone che spendono il loro tempo in preziose pratiche di cura.

Ariele Niccoli