

Recensioni

M. Baldacci, E. Colicchi (a cura di), *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*, Roma, Avio, 2020

A ben guardare il volume è una riflessione organica intorno all'ontologia regionale della pedagogia, affrontata attraverso l'analisi critica di tre modelli fondativi, sia in senso teorico sia in quello storico, assunti come concetti-guida e indagati nel loro *status* logico e interpretativo. Già le posizioni di Colicchi e Baldacci che fanno *incipit* al volume ci portano con decisione dentro questo campo d'indagine complesso e da sviluppare in senso analitico-critico. I due articoli iniziali ci inoltrano nel cuore di tale processo per disambiguare, per via semantica e funzionale, i tre concetti-chiave attraverso una riflessione di tipo rigoroso-critico, svolta sulle orme del secondo Wittgenstein che mette al centro di ogni principio o concetto quel mondo-di-vita (cultura e società) in cui si colloca e lì li deve formalizzare ma senza perderne la ricchezza e varietà, come pure il loro oscillare tra senso comune e senso tecnico e ancora la radicale funzione che hanno svolto. Così si supera il modello strettamente analitico, logico-formale, e ci si sposta verso un loro uso socio-culturale e verso l'*habitat* storico che li elabora. Con effetti di rigorizzazione più ampia e più vera. Pertanto sono concetti che vanno sempre e di nuovo ri-pensati secondo una logica anche e forse soprattutto ermeneutico-critica che li coglie e nella loro varietà storica e nella loro regolatività permanente ma sempre "in situazione". Così l'analisi si congiunge a un'ottica di filosofia della *praxis* che ne tutela la connotazione pragmatica, storica e vissuta, insieme alla fenomenologia, che ne fissa l'articolazione e il senso nel vissuto storico-sociale, posizioni teoriche integrate, che fanno coscienza della complessità di tutte e tre le categorie/concetti e della pedagogia in generale. Un lavoro qui necessariamente solo accennato ma indicato, con precisione e decisione, come il campo teorico specifico del fare-pedagogia oggi, che ne salvaguarda davvero l'orizzonte intenzionale e polimorfo, come l'identità appunto critico-dialettica del suo profilo epistemico-cognitivo. E lavoro, proprio per questo, da riprendere e allargare con cura e impegno. Ma già ben fissato nel suo congegno complesso da tutelare. Il testo di Santelli parte, invece, dal nostro presente storico e qui incastona le tre categorie teoriche e storiche in una relazione tra loro dialettica, ma che vede la formazione come prevalente poiché il ruolo del soggetto-individuo-persona si è posto come sempre più decisivo nella società attuale e nella sua cultura e democratica e aperta. Quindi da sviluppare e nel suo specifico processo e nel suo valore e etico e anche politico. I tre contributi iniziali fanno così un po' emblema per tutto il volume e lì si collocano come punti di fuga di tutti gli altri interventi, collocati nelle tre aree concettuali esposte come linee di approfondimento comune già enunciate nel sottotitolo.

Ricchi e significativi risultano i contributi relativi al concetto-Educazione: Annacontini ne sottolinea il senso antiutilitarista in modo che il "condizionamento" presente in questa pratica-teorica possa svilupparsi in direzione emancipativa attraverso le regole di convivialità e di mediazione da collocare lì sempre più al centro; Fabbri sottolinea che tale prassi deve ancorarsi a valori-di-umanità costruiti sempre più nella libertà e nell'autoformazione dei soggetti; anche Odini, lavorando su Labriola, fissa la problematicità dell'educazione che ne vieta ogni logica di *adaequatio*; Oliverio e Striano svolgono il problema del tempo in educazione da leggere, oggi più di ieri, come connesso al soggetto che matura se stesso sotto il *telos* dell'etica, che attraversa sì anche ambiguità e ambi-

valenze, ma che fa davvero governo e di sé e degli altri; con Pezzano è Dewey che ritorna con la sua “educazione progressiva” la quale integra intimamente transazione ed emancipazione in un processo ricco e polimorfo. Sono saggi articolati su più fronti di metodo e di orientamento teorico, ma che testimoniano così la varietà/complexità/problematicità aperta dell’Educazione oggi. Poi anche l’Istruzione viene rivista attraverso articoli diversi, ma che ne fissano anche qui la complessità/problematicità aperta, oggi più forte di ieri. Se Fioretti si sofferma sui documenti ufficiali relativi alla scuola italiana, vari e significativi e rinnovati per ogni grado e ordine di scuola, e a lungo, ne fissa bene anche il loro compito del fare-cittadinanza come l’ottica dell’“educare istruendo” resasi sempre più centrale e urgente e delle competenze poste come obiettivi-chiave, rinnovando pertanto il modello-che-fa-regola; Maltese rilegge invece i *Quaderni del carcere* di Gramsci con lo sguardo rivolto alla idea di scuola che lì si elabora, quale palestra di formazione e personale e sociale che allena alla “tecnica del pensiero” per connettersi sempre al lavoro nelle sue varie forme, posto come nuovo “principio educativo”, pur riconoscendo l’incompiutezza necessariamente presente, e per ragioni oggettive di lavoro intellettuale nel regime carcerario, in tale alta sfida formativa. Martini poi si ferma su un’analisi semantica dell’istruzione alla luce della didattica attuale che ne pone in evidenza il concetto ricco, polimorfo e problematico che ne illumina meglio la “logica” specifica, da tener ferma anch’essa come criterio regolativo. Anche qui i vari saggi si sviluppano, secondo vie diverse di approfondimento, intorno a una analisi sottile dell’*instruere* nel nostro presente che ne potenzia la complessità la quale deve nutrire lo stesso principio generale dell’inculturazione, reso più polimorfo e dialettico già dentro l’agire didattico. Che sempre più deve unire criticamente disposizioni legislative, idea alta del fare-Istruzione e articolazione polivalente e dinamica dell’operatività didattica.

Sul terreno della Formazione si collocano il sottile saggio di Conte dedicato a Valéry, che con i suoi scritti dedicati a *Monsieur Teste*, a *Leonardo* e a *Eupalinos*, fa emergere una assai ricca idea del formarsi, il quale fa centro sulla coltivazione della umanità del soggetto, secondo un ideale classico e moderno da tenere ben fermo per il suo valore costitutivo per ciascun soggetto alla ricerca del proprio sé. Gallerani dedica il suo scritto al problema-genere, ricordandoci che tale nozione esige un decisivo passaggio dal biologico al culturale alla luce di una complessa dialettica che fa-sé-nell’io, dentro un processo eticamente definito. Madrussan si ferma ad analizzare i *Cultural studies* delle origini che ci illuminano sui percorsi dell’inculturazione dei soggetti, i quali portano oltre la “classe sociale” di origine attraverso la “*literacy*” e i suoi stimoli di “significazione”, che fanno “critica del formarsi” per ciascuno e per tutti dentro una “comunità di esperienze”. Il saggio di Michelinetti connette la formazione al politico secondo un modello di cittadinanza internazionale e di cui l’Europa tesse meglio il canone più denso e attuale, nel quale le competenze e il *lifelong learning* si integrano dialetticamente, e su cui la stessa pedagogia deve tener fisso lo sguardo. Con Pesare è invece la tradizione della *Daseinanalyse* che viene valorizzata per il suo guardare all’esperienza-vissuta e al ruolo che essa svolge nell’“esistenza umana”, lì attivando un gioco dialettico del “prenderci cura dell’ esistere” e del suo esser-nel-mondo sviluppandovi una “carica etico-pedagogica” centrale e personale e significativa. Scaramuzza invece dedica il suo intervento a illuminare l’idea di formazione presente nel pensiero di Edda Ducci, che, attraverso Kierkegaard su su fino a Heidegger, lega la sua riflessione al principio del formare “l’uomo umano” che non è mai un dato bensì sempre un compito per ciascuno e da tutelare attraverso un forte sapere pedagogico, il quale deve valorizzare “l’anima” dell’*anthropos*-come-persona. Anche qui saggi diversi, ma tutti fini e complessi, che ben illuminano il processo della Formazione nella sua identità e teorica e pratica.

Il volume è un testo, quindi, veramente prezioso per rileggere e comprendere nella loro ricchezza le tre categorie “portanti” della tradizione pedagogica occidentale (e non solo) e fissarne la complessa dialettica reciproca, da fissare, oggi, come un *vademecum* della e per la ricerca pedagogica, che a sua volta, come ci indicano i tre saggi iniziali del volume, deve svilupparsi secondo uno stemma epistemico e teoretico di alto profilo che sia capace e sempre di più di nutrirsi delle

“posizioni” filosofiche più mature e incisive, facendole interagire in una costante tensione critico-dialettica, e di intenzionarsi sull'*anthropos*-come-persona quale proprio oggetto specifico. Dal volume ci viene consegnata, allora, una *lectio* di alto valore e di ferma attualità su vari fronti, assai feconda e, come già accennato, da riprendere e potenziare ancora con ulteriori indagini. Ma, per il lavoro qui fatto, tutti gli autori vanno davvero ringraziati e molto!!

Franco Cambi

L. Berlinguer, A.M. Allega, F. Rocca, *Il modello formativo dell'autonomia didattica. Fondamenti epistemologici della didattica e dell'istruzione*. I. *Il modello formativo*; II. *I percorsi formativi*; III. *Il modello formativo dell'integrazione disciplinare*, Roma, Anicia, 2020

Il complesso e articolato lavoro sorretto con viva coscienza pedagogica, sociale e didattica dal Ministro Berlinguer si incardina intorno a tre “fuochi”. **Primo**: riconoscimento di una vera crisi dell'istruzione nella popolazione italiana, connessa ad analfabetismo di ritorno e agli scarsi risultati ottenuti sugli apprendimenti dei giovani attraverso i rilievi delle agenzie di controllo: aspetti che fanno vulnus per la democrazia in un paese avanzato, e serio e preoccupante. **Secondo**: la ripresa organica di quel modello della “scuola dell'autonomia” elaborata e validata dalla riforma che Berlinguer varò e sostenne alla fine degli anni Novanta e che esige di esser portata a regime efficace, dopo un *iter* di abbandoni e riprese integrative nei decenni successivi, in modo da farne davvero il modello maturo e condiviso e in sviluppo della nostra scuola, resa capace di ripensarsi come “spazio di formazione giovanile” e come “agenzia di apprendimento” critico e competente insieme. **Terzo**: una necessaria e capillare e organica riorganizzazione della didattica, che si articola su più modelli integrati tra loro tenendo ben fermi il principio-curricolo e quello della personalizzazione degli apprendimenti in modo critico e competente, realizzando così una vera svolta nella formazione scolastica attuale e futura.

I destinatari dei tre intensi volumi sono proprio le scuole-dell'autonomia, i vari istituti di ordini e gradi diversi che si vivono nel loro organizzarsi con impegno e responsabilità, attivando sia un ripensamento epistemologico delle discipline in modo critico e aggiornato sia una didattica a più volti gestita da docenti che stanno anch'essi in costante aggiornamento della loro professionalità, sperimentando e diffondendo modelli sempre più validificati e resi comuni, opponendosi così alle stesse derive che la scuola sta vivendo oggi a più livelli, tanto sociali quanto culturali.

Pertanto al centro-del-centro dell'operazione sta proprio la presentazione minuta e organica di un nuovo iter organizzativo dell'apprendere/insegnare nella scuola attraverso il curricolo, gli atelier, il lavoro di gruppo e poi lo studio motivante e i processi cognitivi stimolanti, che possono fare-cultura e insieme cittadinanza consapevole. Come? Secondo due “poli”: il Modello Shell e la Tavola sinottica dei processi di apprendimento.

Aspetti che formano il corpus più proprio e significativo dei tre volumi, i quali si offrono come *exemplum* coralmente costruito (da ben 800 docenti!) e presentato come fascio di percorsi metodici e tematici da riprendere e sviluppare. Un lavoro ampio e organico che attraversa tutte le classi delle scuole medie e superiori e che si offre come un cammino avanzato nelle scuole secondarie che hanno avuto sì le loro riforme organizzative di orari e discipline, ma che necessitano anche e soprattutto di un nuovo modello dell'insegnare/apprendere, per far argine al *décalage* istruttivo in corso e al permanere di didattiche tradizionali ormai obsolete (di lezioni frontali, interrogazioni, elaborati) e inadeguate alle potenzialità dei mezzi comunicativi attuali e dei bisogni formativi dei ragazzi d'oggi (connessi a motivazione all'apprendere, ai nuovi mezzi comunicativi, a una partecipazione attiva alla ricerca).

Il Modello a Shell si lega alla Indicazioni maturate tra il 2007 e il 2012 a livello ministeriale e al loro richiamo alle competenze, all'attività di studio personalizzata e insieme di gruppo collaborativo: procedimenti che si maturano attraverso il lavoro scolastico connesso alla “classe capovolta”

e lì all'uso centrale del digitale, ai laboratori e agli "organizzatori concettuali" che attraversano le varie discipline e la loro connessione reciproca, valorizzando in tal modo la partecipazione dei ragazzi e la loro crescita intellettuale, resa così più competente e critica e creativa. Lo Shell si articola poi tra "core" (nucleo centrale) con apporti di sviluppi interni delle altre discipline ed esterni, relativi alla vita sociale, costruendo in tal modo un sapere scientifico più aperto e consapevole e di metodi e di fini, via via messi in rilievo proprio dal ruolo attivo del docente nella "classe capovolta" (dove si impara informandosi sui vari temi a casa, anche e soprattutto per via digitale, poi a scuola si discute sotto la guida del docente che coordina, sviluppa, ri-organizza e fa, coi ragazzi, sintesi del problema e dei saperi che lo "risolvono", ovvero lo illuminano, per noi qui e ora). A tale regola didattica deve aprirsi tutto il curriculum, che viene presentato nei volumi II e III negli aspetti tematico-disciplinari, offrendo così un *vademecum* organico e critico agli stessi insegnanti per farli procedere con decisione in questa innovazione (radicale ma ottima) della didattica della scuola superiore. Innovazione che fa ricerca (e questo è lo stigma più alto del modello!) e rende attiva la partecipazione e un atto interno al fare-ricerca la stessa valutazione, non più esterna e formale. Così si risponde anche alle indicazioni del Consiglio EU del 2018 che richiamavano all'imparare-a-imparare come obiettivo basilico, insieme alla progettualità imprenditoriale e alla coscienza piena di cittadinanza e civica e ambientale: tre prospettive qui tenute ben presenti in tale modello formativo, di livello psicologicamente e culturalmente organico come pure di caratura internazionale e ben calibrato sui compiti formativi fissati per "l'uomo del XXI secolo".

Certo al centro di tutto il modello sta il complesso e sottile connubio tra digitalità, "organizzatori concettuali" e immagini dei saperi: una dialettica fine e integrata che la scuola attuale può e deve attivare per poter svolgere davvero, oggi, la sua funzione formativa dei giovani. La digitalità è la Grande Risorsa da mettere con decisione al centro dell'insegnare/apprendere, vigilandone anche i rischi che lì ci sono e vanno criticamente attraversati nel dialogo tra allievi e docenti. E sono rischi vari ma correggibili: di troppa informazione e assai diversificata, che va poi integrata e corretta nel lavoro a scuola; di creare dipendenza dal mezzo che, si ricordi, è già anche un messaggio e incide sulla *forma mentis* del fruitore; di non valorizzare in pieno la riflessività, se non rilanciata nel lavoro in classe, costruendo un dialogo costante tra punti-di-vista e tenendo vivo il loro confronto dialogico e dialettico. Poi c'è l'*ad quem* di tale lavoro: costruire negli allievi una mente attenta, vivace e critica e creativa. Un obiettivo alto ma possibile e proprio per le pratiche didattiche che tale modello di scuola connette, funzionale a formare cittadini attivi e critici e responsabili, illuminati dal valore e dalla ricchezza del sapere scientifico che è oggi e ancor più domani il sapere guida proprio nella "società dei saperi", anche se accolto e nella sua problematicità e nella integrazione con gli altri saperi (le *humaniora*) che gli fanno e contesto e integrazione e completamento, alla luce di un'idea di cultura complessa e dinamica di cui la scuola deve farsi sempre più custode. E una custode anche capace di leggere e far leggere le derive possibili presenti nelle stesse scienze: dal mito della Tecnica (pur necessaria, utile e potente), al rischio del *Post-Human* o a quello del "disastro ecologico", ai vari dogmatismi che talvolta catturano la scienza stessa. Un lavoro critico e interpretativo che nella presentazione dei *curricula* qui presentati è presente, in particolare per la secondaria superiore, ma che va tenuto fermo come uno dei fondamentali, oggi, e per le ragioni già dette un po' di sopra, fini-in-vista dell'istruzione/formazione.

Pertanto, il contributo elaborato sotto la guida di Luigi Berlinguer risulta veramente prezioso: per il modello didattico-formativo che ci offre, per la maturazione che compie nella/della "scuola dell'autonomia", per la rigorosa attualità delle sue soluzioni, sia cognitive sia formative. Un modello da far proprio nella scuola per rinvigorirla nella sua alta funzione, in un tempo come l'attuale che spesso la vede ancora ingessata nel suo *identikit* di ieri e trascurata nella tutela del suo altissimo ruolo sociale sempre più centrale. E per tutto ciò sia il Ministro Berlinguer, sia i suoi collaboratori più stretti, come pure gli 800 docenti che hanno partecipato alla sperimentazione, vanno vivamente ringraziati. E per l'impegno assuntosi e per il rigore posto a cardine del modello elaborato.

Mauro Ceruti, Francesco Bellusci, *Abitare la complessità*, Milano, Mimesis, 2020; M. Ceruti, *Sulla stessa barca. La "Laudato si'" e l'umanesimo planetario*, Magnano (Bi), Qiqajon, 2020

Questi due saggi brevi di Mauro Ceruti (il primo a quattro mani con Bellusci) si collocano con decisione dentro l'Emergenza *major* della nostra epoca: quella di una Svolta di Civiltà da pensare, articolare in ogni sua parte e far diventare l'asse portante della coscienza collettiva attuale. Una Svolta incardinata sulla Complessità posta come categoria-chiave per poter comprendere e "abitare" il nostro presente, in modo da farla divenire (con quelle dell'Ecologia e della Solidarietà) il modello critico e operativo capace di farci oltrepassare sia le illusioni oggi dominanti (tecnologico-tecnocratiche) sia le carenze (e si pensi a quelle rispetto alla Natura o alle Povertà!), come pure le irresponsabilità (e molte) che regolano la cultura socio-etico-politica del nostro tempo. E questi due saggi sono tra loro strettamente complementari.

Nel primo la Complessità viene presentata in tutta la sua forza attuale tanto scientifica quanto etico-antropologica sulle orme sia di Nietzsche (qui ripreso proprio come critico radicale della civiltà occidentale nei suoi vari aspetti e teorico dell'avvio di un'altra condizione umana e social-culturale) sia delle nuove scienze attuali (dalla fisica alla biologia nei loro statuti e ricerche più attuali), categoria che ha de-legittimato ogni mito della Semplicizzazione come via aurea della conoscenza inaugurata già da Cartesio e resa norma da Laplace. Oggi, infatti, siamo dentro una profonda metamorfosi e della scienza e della cultura e della società che ci parlano attraverso le logiche-della-complessità (plurali, interattive, reticolari) resesi ormai paradigmatiche per leggere il mondo e agire su di esso. Qui un posto d'onore viene assegnato proprio a Nietzsche, in quanto ci ha rivelato la "menzogna" del pensare classico, secondo il modello scientifico-analitico, e ne ha mostrate anche le vie contraddittorie (vedi p.38). Così il filosofo tedesco è stato "il primo martellatore dell'onniscienza" semplificatrice e calcolante, il cui determinismo e la stessa metafisica vengono smascherati, per rimettere al centro la "vita" e la sua "volontà di potenza" in un'ottica di "costruttivismo" e del conoscere e dell'agire umani. Da qui e dal nuovo corso scientifico del Novecento si "mette in crisi il modello assoluto" del fare-scienza (come ebbe a ricordarci Bachelard teorizzando il "nuovo spirito scientifico", ma anche Simmel che fece tesoro della lezione nietzschiana) e viene ad affermarsi il paradigma-della-complessità in ogni sapere, che "separa e collega" e intreccia sia la logica dell'opposizione sia quella dell'interrelazione. Nasce così una "razionalità allargata" per comprendere un "universo incerto" che reclama principi nuovi che fanno relazioni e sistema ma aperto e critico (e su ciò si soffermano le pagine più moriniane del testo: 64-70). Da questa "rivoluzione" emergono conseguenze radicali per "pensiero, educazione, politica" (p.75). Il pensiero si demarca appunto sulla complessità, che ha trovato il proprio sigillo nella "prospettiva ecologica" come modello teoretico e come emergenza storico-culturale. Sul piano politico sarà centrale il rifiuto del neoliberalismo dogmatico e delle "correnti dell'antipolitica" e una battaglia contro i suoi richiami a "poteri forti", che li hanno profonda attrazione, come pure ai populismi e sovranismi che si impongono con falsa autorevolezza, riaffermando i principi del pensiero-di-ieri (opposizione a una lettura complessa dei problemi e loro semplificazione radicale e impropria). Allora che fare? Complessificare la democrazia, leggerla nel suo divenire aperto e ,insieme, regolato dal suo DNA sviluppato oggi alla luce del paradigma ecologico (vedi le pp. 121-123) e pertanto da "potenziare". Anche l'educazione deve impegnarsi a fondo: per formare un uomo non "semplificato", tutto tecnologizzato e votato al Mercato e al Profitto, bensì sviluppando in lui un pensiero critico e un'etica di cittadinanza planetaria di cui la scuola può e deve farsi artefice senza mitizzare né il digitale né i saperi dogmaticamente intesi, formando così una mente aperta, capace di connettere le varie conoscenze e di tenerle vive in una visione della cultura intimamente dialettica tra le sue diverse forme e secondo un'idea di cultura plurale e integrata che cresce come coltivazione dell'"anima", la quale a sua volta fa "personalità" e "umanità". E da lì nascerà il cittadino autentico del XXI secolo, aperto ai valori ecologici della Terra-Patria e a viverli a livello globale come sog-

getto attivo in e per una “comunità di destino”.

Da qui potrà prender corso una “nuova modernità” e dell’uomo e per l’uomo, che lo alleni ad “abitare la complessità” e a gestirla secondo la prospettiva di un’ “ecumene terrestre” che è proprio il Grande Compito del Nostro Tempo. E qui si innesta, con energia, il secondo testo del 2020 di Ceruti, che è un sottile commento alla *Laudato si’* di Papa Francesco: e l’enciclica ci viene declinata come la voce più alta che ci parla di un futuro e possibile e più degno, da attivare come fine-comune nel nostro agire e personale e sociale. E qui il ruolo delle religioni, depurate e rinnovate, non è affatto “superfluo”: tutt’altro. Per poter realizzare una “nuova condizione umana” che si faccia appunto “comunità di destino” che si nutra di fraternità, di diversità e di impegno etico-politico.

I due testi , brevi ma densi, e molto, ci si offrono come strumenti assai fini per comprendere la Svolta del nostro secolo e viverla con consapevolezza e decisione. E per questo Messaggio d’Epoca, complesso e netto ad un tempo, Ceruti va veramente ringraziato: anche e proprio per la speranza di un futuro più umano e di valore più alto, teorico e etico-sociale, che ben illumina le “oscurità” del presente come pure innalza e rende solida, riflessivamente e operativamente , la nostra idea di “avvenire”.ⁱ

Franco Cambi

Anna Freud, *Infanzia e pedagogia* (a cura di Egle Becchi), Brescia, Morcelliana, 2021

Questo volume ci porta a rileggere e interpretare meglio e nel suo stesso sviluppo il pensiero psicoanalitico-educativo della figlia di Sigmund Freud, che, proprio nella felice integrazione di un fronte teorico della psicoanalisi e di uno operativo in senso formativo applicato sempre più all’infanzia, matura la propria significativa posizione. Una teoria che va ben oltre quella del padre, la quale risulta rilevata in particolare dallo studio di casi singoli e nettamente posti in vissuti borghesi, rispetto alla quale la figlia ne rivede sia la metapsicologia sia lo stesso *setting* analitico che qui si fa più di gruppo e istituzionalizzato. La sua teoria poi cresce sperimentalmente attraverso diverse esperienze, passando dalla “*Matchbox school*”, per adolescenti e scuola a tempo pieno aperta dal 1927 al ‘32 in cui si svolgono processi formativi e apprendimenti scolastici originalmente definiti, anche se poco sistematizzati ed elaborati in modo “poco meditato”; nel 1937 si impegna nella *Krippe* (asilo-nido) di Vienna per bambini sotto i due anni, che è “impresa sociale” orientata su principi montessoriani in cui la sperimentazione con “attenzione fluttuante” della Freud si viene ad articolare su osservazioni sistemiche (di gruppo e individuali) con loro catalogazione, in cui si evidenziano le “condotte” dei bambini, li rilevando le dinamiche evolutive, emotive, sociali e personali degli stessi, costruendo così un “esperimento pedagogico” aperto e a maglie larghe, che non privilegia affatto un modello formalistico della stessa sperimentazione. Quando poi la Freud approderà in Inghilterra allargherà il suo sperimentare anche applicandosi, col suo *staff*, alla rieducazione di ragazzi salvati dalla politica del Terzo Reich, senza famiglia , di varie età, che verranno accolti e curati dal 1941 al 1945, e lì si osserveranno con attenzione i “bisogni infantili” di crescita a vari livelli, ancora dall’emotivo, al sociale, al pulsionale. Poi saranno accolti 732 ragazzi ebrei orfani, sei dei quali verranno sottoposti, nella *Bulldogs Bank* , a un lungo esperimento educativo capace di condurli, da una loro condizione “pre-civile”, a diventare “persone”. Esperimento sviluppato anche in contesti di accoglienza diversi, come l’ospedale. Esperienze tutte di alta natura educativa che producono tanto un affinamento della psicoanalisi infantile quanto la maturazione di un modello educativo di alta qualità formativa.

Da queste esperienze la Freud, con vera finezza, venne, infatti, ad elaborare un metodo e un modello educativi che pongono al centro la cura del bambino e sotto più aspetti, legandosi ai suoi bisogni primari (maternità, stimoli, cure) ben delineati e controllati con spirito scientifico aperto (“fenomenologico” si può dire), così dando corpo anche a una teoria alta della pedagogia infantile:

che si lega all' "alterità psichica del bambino", della quale si fissano le "fasi evolutive" complesse, comprese anche nel loro processo di vissuto sociale, nutrendosi di varie scienze e guardando a figure di educatori (genitori e maestri) resi più maturi attraverso il sapere psicoanalitico e il suo sguardo "interpretante". Tutto ciò rende la Freud, con poche altre figure, diciamo per esemplificare dalla Klein e la sua scuola a Bettelheim, un'esponente di alta qualità della pedagogia psicoanalitica e della sua istituzionalizzazione di cui "gruppi", "nidi" e "scuole" sono un preciso segnale operativo e le sue stesse opere della piena maturità ci confermano pienamente tale valore. E si pensi ai testi delle *Lezioni di Harvard* (1952), come pure a *Normalità e patologia nell'età infantile* (1965) in cui si elabora una teoria e una pratica del fare-educazione connessa alle dinamiche complesse della personalità infantile e di cui i formatori devono esser ben consapevoli per rendersi adeguati a questo delicatissimo compito, fatto di un equilibrio sottile che se va perduto produce patologie nell'io e ne devasta la crescita. Una pedagogia della cura da conoscere e valorizzare anche nel nostro presente proprio per la sua finezza e psicologica e sperimentale. E ancora: un modello che affina e potenzia la frontiera della psicoanalisi come vero e forte sapere-pedagogico, in quanto capace di leggere l' "atto educativo" nella sua identità complessa e nella sua funzione liberatoria e formativa ad un tempo. Una *lectio* che ancora dobbiamo tenere ben saldamente presente anche e proprio nei nostri tempi, spesso più sordi rispetto all'importanza delle scoperte psicoanalitiche.

Allora dobbiamo riconoscere che la Freud ci ha dato, forse, il modello più organico di educazione psicoanalitica e modello ricco e articolato come le stesse pagine antologiche del volume, che riprendono vari scritti e sviluppati in tempi diversi dalla figlia di Freud, ci testimoniano con precisione. E ad Egle Becchi dobbiamo un sentito ringraziamento per questo bel lavoro attento e minuzioso che ci fa meglio conoscere l'opera di Anna Freud e ce la consegna come quella di una grande educatrice, in cui psicoanalisi e infanzia sono messe in felice simbiosi anche sul piano istituzionale, promuovendo la loro stretta integrazione che fa cura sì nell'infanzia ma anche e perfino nell'adolescenza. Qui appunto la stessa teoria pedagogica della psicoanalisi si affina e si sviluppa in modo esemplare. E anche e proprio per questo finissimo contributo alla pedagogia Egle Becchi va veramente ringraziata e proprio per il bel regalo che ci ha fatto!

Franco Cambi

La laicità della storia. Intellettuali cattolici italiani del Novecento, "Humanitas", 2020, 5.

Il numero della rivista bresciana è formalmente dedicato a Luciano Caimi, di cui si pubblica la bibliografia e un saggio di De Giorgi relativo al suo modello educativo, connesso a una "laicità personalista" che lega insieme "scuola, laicità, persona" nutrendosi di un impegno formativo rinnovato che è stato comune al cattolicesimo democratico lombardo, da Lazzati a Scoppola, di cui Caimi stesso si è fatto interprete nei suoi studi, e di cui Mounier è stato l'ispiratore costante. Proprio l'analisi della bibliografia caiminiana è, di questo scambio tra Mounier e i cattolici lombardi e "laici", una precisa riprova e della sua centralità e della sua diffusione.

I saggi che compongono il numero della rivista riprendono questa linea di Caimi, sviluppata con varie figure verso un paradigma di laicità aperta e dialogica che le accomuna. E da lì emerge con decisione un quadro della ricerca social-pedagogica nel cattolicesimo lombardo che ancora ci parla (e forse oggi più di ieri) nel tempo nutrito dalla voce profetica di Papa Francesco di orientamento ecumenico e interreligioso. Infatti quel cattolicesimo lombardo che va già da Rosmini fino a Carlo Maria Martini e si nutre di un'ottica di laicità dinamica che fissa nel mondo laico il proprio interlocutore privilegiato in quanto resosi sempre più diffuso e comune e a cui si deve guardare con un'idea di cattolicesimo de-dogmatizzato e dialogico e in senso ormai planetario in cui il messaggio anche etico-religioso deve innestarsi sui principi/valori della persona umana dove anche la trascendenza si colloca come possibile e come problema insieme. Così i vari articoli

ci inoltrano in questo orizzonte di laicità critica e antropologicamente fondata che si fa terreno d'incontro tra le varie ideologie culturali se depurate da chiusure e dogmatismi e collocate invece nella frontiera, complessa ma vitale, del dialogo. Delegittimando pertanto e con forza, vale ripeterlo, ogni forma di settarismo, di qualsiasi colore esso possa essere. E tutto ciò va posto come un punto-d'onore del cattolicesimo italiano nutrito di cristianesimo-democratico che lo pone forse a un livello assai alto della ricerca europea in tale campo storico-formativo, guardando a realizzare una comunità di uguali (in quanto formati ai valori postulati in comune e condivisi) e di diversi (per visioni del mondo) e da qui ha prodotto una tradizione, con voci differenti che qui vengono riprese e evidenziate. Tra le quali si inserisce e bene il festeggiato Caimi, già allievo di Pazzaglia e di Scoppola all'Università cattolica di Milano e che lì ha maturato la sua pedagogia di apertura e d'impegno. E si veda la sua ricca bibliografia curata da Gambusi.

De Giorgi ci parla poi di Passerin d'Entrèves nel 1946: che sottolinea già l'inquietudine della sua laicità, connessa a un cattolicesimo "aperto e colto" e a una percezione metapolitica della stessa laicità come dialogo, che ascolta le posizioni e socialiste e capitaliste da mediare tra loro come ben auspicato da maestri quali ieri Rosmini, oggi Maritain e Vinet, che intrecciano "fede cristiana, laicità e giustizia sociale". Col testo di Pazzaglia, dedicato a Lazzati che fu un po' il maestro ideale di tutto il gruppo qui considerato, ci si sofferma sugli anni dal 1934 al 1949 e si evidenzia il cattolicesimo critico che presso il laicato opera unendo etica-del-dialogo e etica-della-convinzione applicate *in medias res*. E questa è la via sia dell'A.C. sia propria anche dei gruppi più politicizzati e che operano per fondare "educativamente" il partito politico cristiano (la DC.). Sono tesi che perdono forza dopo il 1950 e solo col Vaticano II torneranno in auge. Così il testo di Pazzaglia si pone come una lettura e fine e dialettica del tempo storico del cattolicesimo italiano tra Pacelli e Roncalli e un po' come il baricentro di tutto il numero della rivista. Col testo di Tognon è invece l'erede storico, in senso anche più professionale, del gruppo che viene indagato: Pietro Scoppola. Egli riconosce proprio il ruolo "mediatore" dei cattolici capaci di connettere insieme fede privata, etica pubblica e coscienza civile e politica in e per una società in trasformazione. Di cui già la Costituzione del '48 indicava la strada. Poi proprio nella crisi degli anni 2000 la "minoranza" dei cattolici-democratici assumeva un nuovo compito: di farsi portatrice e fermento in una ormai "società secolarizzata" e lì rivolta a realizzare il "bene comune" per tutti in modo "prospettico e futuribile".

Certamente anche gli altri saggi compresi nel numero di "Humanitas", di Pruneri, di Gaudio e di Bianchi fanno degna corona a questo *focus* del pensiero cattolico del secondo Novecento, con analisi su Stefanini, su Violante, su Franceschini che nelle loro ricerche hanno coltivato quel comune paradigma d'avanguardia a cui dobbiamo, appunto, un modello di azione politica aperta e critica, ispirata a salvaguardare i valori-umani come veri regolatori del fare-politica.

E proprio questo invito-al-dialogo ci rende prezioso il fascicolo di studi e per la ricchezza del quale si devono ringraziare tutti gli autori.

Franco Cambi

Antonella Cagnolati (a cura di), *Women and children's literature. A love affair?*, Berlin, Peter Lang, 2021

Il volume raccoglie undici contributi in lingua inglese che si propongono di approfondire il rapporto che intercorre tra una scelta di significative scrittrici e la letteratura per l'infanzia tra la fine dell'Ottocento e i giorni nostri; in particolare, intende riflettere sull'incidenza del contributo femminile nel processo di trasformazione di strutture e modelli rigidi in essa rappresentati. È un percorso difficile e non privo di ostacoli quello che storicamente ha portato le donne ad affermarsi come autrici, ossia a impegnarsi in una professione che ha consentito loro da un lato di dare voce, nella comunicazione letteraria, a un personale sentire attraverso cui esprimere la propria visione del mondo e dei rapporti sociali, dall'altro di accedere alla sfera pubblica, rompendo – in una prospettiva progressista e del tutto rivoluzionaria – il silenzio imposto dagli equilibri misogini e patriarcali consolidati.

Da sempre la scrittura letteraria rappresenta uno strumento per evadere e superare i limiti della vita quotidiana: alle donne, in particolare, essa ha dato la possibilità di realizzare sogni segreti, esplorare mondi altri, assumere nuove identità, e allo stesso tempo si è delineata come un dispositivo per decostruire la realtà e interrogarsi su di essa. Nella letteratura per l'infanzia ciò è quanto mai vero, come si dimostra in questo ampio lavoro curato da Antonella Cagnolati, in cui la dimensione di emancipazione e il carattere salvifico e formativo delle narrazioni che rivolgono attenzione al ruolo chiave dell'infanzia sono un *fil rouge* che percorre criticamente tutti i contributi.

Qui si presentano, infatti, ritratti di donne con un ruolo attivo, che si ribellano alle ideologie e agli stereotipi di genere nei momenti storici di passaggio tra vecchi e nuovi assetti, come emerge con forza nei saggi di Lucia Perrone Capano sulla figura di Irmgard Keun, i cui libri, di grande successo tra il pubblico, furono soggetti a censura da parte del regime nazista, e di Leonor Sáez Méndez sulle scrittrici austriache Hermynia Zur Mühlen e Mira Lobe, esuli anch'esse, messaggere di speranza e coraggio nel sostenere l'importanza dell'educazione dei bambini come parte del processo di liberazione dalle oppressioni politiche; oppure nei contributi di Monika Woźniak su Hanna Januszevska, grazie alla quale la Polonia ha conosciuto e amato le fiabe di Charles Perrault, e di Vanessa Castagna sulla figura di Sophia de Mello Breyner Andresen, che scriveva nel Portogallo sotto dittatura storie per bambini. Tutto ciò a riprova del fatto che le pressioni sociali, politiche e dello *status quo* non sono riuscite a sopire l'originalità creativa delle autrici e dei personaggi cui hanno dato vita, ovvero bambini, bambine e giovani donne spesso dissonanti e ribelli. Ragazze non convenzionali, che parlano a voce alta, si arrampicano sugli alberi di pesco macchiando e rovinando il bel vestito e disobbediscono alle regole di casa, come si legge nel contributo di Antonella Cagnolati sulle commedie di Grazia Pierantoni Mancini; donne coraggiose e impertinenti, che rompono le dicotomie tra femminilità e mascolinità, come nei personaggi ritratti da Penelope Delta, figura emblematica della letteratura per l'infanzia greca, di cui ci parla Ada Boubara. Ragazze nuove e per questo "pericolose" e divise, come emerge nel contributo di Chiara Lepri dedicato a Nadia Terranova, nella cui narrativa si dà luogo a un conflitto interiore tra l'immagine sociale della donna, le aspettative su di essa e la libertà di poter affermare se stesse oltre gli stereotipi. Ulteriori contributi sono quelli di Dorena Caroli sulla figura di Ludmila Durdíková, prima insegnante e poi scrittrice che, in linea con i principi di *éducation nouvelle*, propose storie sul processo di crescita attivo, teso alle conquiste di autonomia e indipendenza; di Veronica Pacheco Costa sul ruolo delle opere teatrali nella diffusione del movimento suffragista inglese e americano come strumento di denuncia e propaganda, e infine di Beatrice Wilke, che affronta la questione delle differenti scelte di traduzione delle opere della nota autrice per l'infanzia Christine Nöstlinger.

Non è possibile approfondire in questa sede ogni singolo affondo di questo ricco volume, il quale presenta, tra i principali punti di forza, una prospettiva tutta femminile nell'indagine sul rapporto amoroso tra donne e letteratura per l'infanzia. Da cui emerge un quadro composito di storie complesse ed eterogenee, caratterizzate da una particolare sensibilità verso l'universo infantile, di sicuro interesse nell'ambito di un dibattito volto a riconoscere, nell'elaborazione letteraria al femminile, un ruolo politico, culturale e – quindi – formativo.

Silvia Pacelli

Francesco Magni, *Formazione iniziale e reclutamento degli insegnanti in Italia*, Edizioni Studium, Roma, 2019.

Francesco Magni, ricercatore all'Università degli Studi di Bergamo, si è più volte cimentato sull'argomento che è al centro di questo volume cioè sull'annosa questione della formazione iniziale e del reclutamento dei docenti della scuola italiana e sulla normativa di riferimento che ha caratterizzato le politiche scolastiche per tutto il Novecento.

Il panorama che il sapiente autore ci presenta, con dovizia di particolari e con notevole acribia, è a dir poco sconcertante, mostrandoci come al di là delle numerose iniziative legislative ciò che

caratterizza il sistema scolastico italiano sia la scarsa qualità della professionalità docente come formazione iniziale e come reclutamento per il fatto che le numerose procedure di immissioni sono avvenute senza tener conto né del livello qualitativo dei docenti né dell'effettivo fabbisogno delle scuole, ma solo per istanze e rivendicazioni sindacali. A tal punto che a fronte di procedure occupazionali anche straordinarie (come per esempio nel 2015 quando sono stati assunti 160.000 docenti precari) il criterio principale seguito è sempre stato quello dell'interesse dei lavoratori piuttosto che degli studenti o delle famiglie. La logica che ha dominato le politiche scolastiche del '900 è sempre stata quella di sistemare una generazione di docenti precari più che garantire la qualità della *docenza*, cioè - precisa l'autore - "la *quantità* diventa criterio determinante rispetto alla *qualità*; i *docenti* i veri destinatari delle riforme; le sempre più potenti e influenti aggregazioni sindacali, i veri artefici delle decisioni; trasformando così *studenti e famiglie* da protagonisti del sistema a figure secondarie, innanzitutto strumentali a fini assunzionali" (pag. 83).

Inoltre ciò che risulta ancora più preoccupante è che a fronte di un gran germogliare di provvedimenti legislativi, tesi a sopprimere o a sanare le situazioni del precariato docente, questo continua a dominare la vita scolastica italiana con grave danno per la continuità didattica e per la tutela degli insegnanti stessi. C'è da sottolineare - insiste l'autore - che a più di un secolo dalla Legge Casati continua a ripetersi uno schema di immissione in ruolo contraddistinto da un groviglio normativo sempre più complicato nel quale resta invischiato lo stesso legislatore e che si caratterizza per il ripetersi di uno stesso schema: *regola-deroga-eccezione* che sorreggeva già le diverse tipologie di insegnanti dalla seconda metà dell'800 in poi; alla *regola*, cioè, si affiancava la *deroga*, che veniva superata dalle *eccezioni* che diventavano "in una fase *perennemente transitoria*, nei fatti la *regola*" (pag. 89). Questa duplice situazione, di totale assenza di formazione professionale e di complicato intreccio normativo, dovuto principalmente ad esigenze contingenti legate ad assicurare il servizio all'inizio di ogni anno scolastico, hanno mantenuto un meccanismo sostanzialmente rigido e immutato del sistema scolastico, trasformando il corpo docente in una schiera di dipendenti statali scarsamente tutelati e massicciamente sindacalizzati, abituati a scambiare la stabilizzazione come una questione rivendicativa di un diritto piuttosto che ambire ad una qualificazione professionale adeguata dal punto di vista disciplinare e didattico-educativo.

Per questo risulta davvero prezioso e inusuale l'approccio storico pedagogico assunto dall'autore che, in modo chiaro e puntuale, ci prospetta l'esigenza di intraprendere una formazione iniziale e un reclutamento degli insegnanti fondate non più su criteri quantitativi ma su paradigmi pedagogici conformi alle istanze europee, sia dal punto di vista qualitativo che identitario. La figura dell'insegnante italiano risulta infatti essere, anche rispetto alla media europea, più anziana e mal retribuita, priva di prospettive di carriera e di riconoscimento sociale e quindi bisognosa di una maggiore valorizzazione in modo da innescare un circolo virtuoso tra qualità e selezione. Per questo la grave crisi in cui versa la figura insegnante rende questa professione poco attrattiva per le giovani generazioni e inadeguata alla formazione degli studenti, e necessita di un ribaltamento sostanziale di prospettiva focalizzando l'attenzione sull'interesse esclusivo degli studenti a ricevere la migliore istruzione possibile. Si dovrebbe, cioè, passare dal diritto acquisito del docente di avere un posto di lavoro assicurato a quello di dare agli studenti il diritto di usufruire di un'istruzione di qualità (pag. 162). In tal modo - insiste l'autore - i destinatari delle riforme più che i docenti dovrebbero essere, gli studenti e le famiglie, quali protagonisti di un sistema istruttivo-educativo davvero rinnovato ed efficiente. Anche perché questa lunga e tortuosa storia della formazione e del reclutamento dei docenti qui ricostruita mostra la sua sostanziale inefficienza e insuccesso sia nella gestione del sistema, sia nella riduzione dei costi e degli sprechi sia nell'innalzamento della qualità e del prestigio sociale dei docenti, "rendendo di fatto il Ministero dell'istruzione, per utilizzare un'espressione ... di Salvemini, <<.. un ufficio di collocamento per le persone di servizio>>"(pag. 119).

Daniela Sarsini