

Recensioni

Francesco Lavanga, Maria Rita Mancaniello, *Formazione dell'adolescenza nella realtà estesa. La pedagogia dell'adolescenza nel tempo della realtà virtuale, dell'intelligenza artificiale e del metaverso*, Padova, Libreria universitaria edizioni, 2022

Il testo dei due autori si offre come un'indagine sensibile e aggiornata intorno a ciò che accade (ed è necessario che accada) nella mente degli adolescenti a contatto con le tecnologie avanzate che ormai stanno dilatando e abitando, come sfide e come possibilità, le stesse menti giovanili e proprio in quell'età di scoperte e avventure che è l'adolescenza. Certo il volume, dei due pedagogisti, non trascura l'ottica necessariamente pedagogica propria a tale ricerca, ovvero quella di attivare un processo equilibrato tra natura, cultura e ipertecnologie in cammino, che vanno comprese nelle loro strutture e funzioni e assimilate nelle loro potenzialità, ma sempre anche riflettendo sul ruolo e i rischi e i limiti che potranno avere nelle menti di oggi e di domani: anzi guardando anche al futuro, fino al 2050 come orizzonte prevedibile.

Al centro del lavoro sta un ripensamento dell'adolescenza, come età preziosa che apre al mondo e ai suoi significati attraverso un'avventura complessa di vita che forma l'io/sé, lo nutre della cultura del suo tempo (ma non solo, anzi!), oggi vincolandolo e sempre più a quel mondo tecnologico che lo immerge e nel virtuale e nei processi dell'I.A., del cyborg e del web3, come pure del metaverso ovvero di quel mondo tutto immaginario ma che si sta entificando attraverso la digitalità. Sì, siamo davanti a potenzialità nuove di cui farsi esperti utilizzatori e collaboratori e che proprio nell'adolescenza affascinano e si solidificano in competenze, come è giusto che sia. Ma intanto la stessa adolescenza va riletta in questo contesto socio-attuale in cui si vive, con ulteriori fragilità e incertezze e impoverimenti del suo complesso iter formativo, spesso de-socializzato e vissuto in solitudine, condizioni che espongono tale processo a fideismi dogmatici e/o a derive cognitive: ciò che non deve accadere se si vuole preservare nel processo formativo l'identità alta e nobile del soggetto nutrito di libertà mentale e di dialettica cognitiva attraverso le sperimentazioni di *formae mentis* tra loro difformi che riaprono/complicano/affinano costantemente il modello del mentale. Oggi anche da tutelare proprio nel suo pluralismo dialettico nei confronti di una digitalità preziosa e in ascesa, ma non da consegnare a questo dogma formativo, assoluto e definitivo, anche ben particolare nel nostro tempo storico che vede le tecnologie affermarsi come vittoriose e ineludibili e perfino come ad quem di tutta una civiltà, quella dell'Occidente dalla Grecia a noi (e si pensi al transumanesimo attuale!).

I vari capitoli (sei in tutto e sviluppati con finezza argomentativa) del lavoro ci conducono via via a rimettere a confronto l'apertura dell'adolescenza e il sistema tecnologico oggi in atto e in ascesa, che con le sue virtualità e sofisticazioni cognitive (con l'I.A. in particolare!) e sconfinamenti nell'alterità immaginaria posta come realtà aumentata, indicando in quella data ancora lontana (2050) la condizione a cui tener fermo lo sguardo per formare soggetti adeguati sì alla crescita del tecnologico, ma anche resi padroni e davvero e sempre della propria umanità di sapiens che reclama e intelligenza polimorfa e autocoscienza dialettica da gestire insieme alle ipertecnologie senza essere da esse sopraffatta, anche perché nutrita e in tutto il processo formativo da una media education operativa e critica ad un tempo che dei media stessi tuteli il valore e la funzione ma

tenga viva anche la critica che su di essi deve sempre e sempre di più (data la loro forza e la loro invadenza cognitiva, ideativa, esperienziale sempre maggiore e vincolante) e ne faccia emergere, vale ripetere, e limiti e rischi, preservando una capacità mentale a tutto campo e liberamente e dialetticamente interattiva. Quella che naturaliter appartiene all'*anthropos* e che deve continuare a vigere anche nella sua futura evoluzione, anche nel volume ricordata come il più vero e alto compito formativo in risposta ai "profondi bisogni educativi del soggetto" in quanto tale sviluppato nella sua *humanitas* la quale deve esser tutelata nella sua ricchezza, tra *logos*, *pathos* ed *ethos* al tempo stesso.

Oltre che per le analisi portate avanti con precisione nei vari capitoli, proprio per questa posizione critica e costruttiva, attiva anche e nella prefazione e nella conclusione, oltre che qua e là nel testo, risulta pedagogicamente attuale proprio riflettendo intorno all'adolescenza come età aperta alla comprensione di sé, degli altri e del mondo, che proprio Rousseau definì come "una seconda nascita". E rivolgiamo un vero grazie agli autori per questo dono prezioso di analisi e di riflessioni di cui ci hanno fatti partecipi! E per farci riflettere su uno dei tornanti-chiave e aperto e inquietante del nostro XXI secolo: secolo teso sul quesito di dar vita e ruolo guida al tecnologico sempre più avanzato oppure sul compito di mantenere al centro l'uomo-umano (Heidegger) con la sua mente critico-dialettica. Secolo che su tali prospettive in conflitto deve imparare a decidere: in relazione e a quale soggetto dar forza con la formazione e alla stessa collettività democratica a cui tener fisso lo sguardo, attraverso l'assimilazione di valori e modelli mentali e principi etici in essa costitutivi.

Franco Cambi

Paolo Levrero, *Hans-Georg Gadamer. Per una ermeneusi della formazione umana*, Roma, Anicia, 2022

Il bel volume di Levrero rilegge, con finezza, l'ermeneutica di Gadamer mettendone al centro proprio l'impegno pedagogico che per un lettore attento si rivela lì come fondamentale, in quanto connette intrinsecamente condizione umana e interpretazione e storia a partire dal soggetto che indaga, attraverso il pensiero e il linguaggio, la sua vita-nel-mondo. Condizione che è interrogazione e ricerca, la quale fa autocoscienza e quindi si dispone dentro il circolo ermeneutico del dare a se stesso formazione ovvero un processo che consegna all'io e identità e storicità e che lo forma e lo trasforma costantemente.

Infatti, se l'ermeneutica è la struttura universale della coscienza umana che saldando esperienza e linguaggio si apre a tutte le espressioni dello spirito oggettivo e delle sue forma simboliche, essa manifesta il cammino-base di ogni coscienza che agisce attraverso l'interpretazione relativa alla lettura di un "testo", qualunque esso sia, scritto o vissuto, e lo integra nel suo contesto storico applicando la logica, appunto, del comprendere. Categoria che da Schleiermacher a Dilthey e su su fino a Husserl e Heidegger ha assunto nel pensiero contemporaneo un ruolo sempre più generale e definitivo, di cui Gadamer è stato fedele erede ed esegeta e insieme maestro che la riprende in modo creativo, a partire in particolare dalla sua opera-capolavoro del 1960, *Verità e metodo*, da Levrero riccamente presentata e valorizzata anche e proprio in pedagogia. Tale apporto nuovo all'ermeneutica nel pensiero gadameriano sta sì nel riconoscere al comprendere la sua assoluta universalità, poiché attiene radicalmente alla condizione dell'uomo e alla sua finitezza e alla problematicità del suo fare-esperienza, ma anche nel rilevarne la connotazione implicitamente e radicalmente formativa, dovuta a quel circolo sempre personalmente vissuto tra testo/linguaggio/storia che determina il *Dasein* e lo apre a una condizione di continua interpretazione, la quale viene poi a determinare il soggetto stesso e il suo pensare, il suo linguaggio e la sua storia e personale e collettiva. Sì, l'ermeneutica fissando il grado-zero dell'*experiri* ci parla in modo illuminante della

stessa formazione umana nel suo crescere spirituale e sociale, come pure nel suo contrassegnarsi come *Bildung* (ovvero itinerario che dà forma, come struttura e come senso, all'avventura personale della vita, specificando ciascuno nella propria identità più personale e profonda). Così l'ermeneutica si fa "essenza storico-pedagogica" e pertanto illumina le categorie del processo formativo in modo fine e complesso sia nell'educare come nell'istruire e nel formare stesso.

Questa attenta analisi di Levrero è nutrita (e molto) di articolati rimandi storici e testuali dentro la produzione di Gadamer, con molte citazioni che confermano l'*iter* interpretativo qui proposto in modo ben documentato, come pure e in particolare si lega con richiami ampi e costanti alle posizioni teorico-pedagogiche della "scuola genovese" di Gennari e Sola e Kaiser così ben attenta alla tradizione del *Neohumanismus* tedesco in particolare, che da Goethe in poi continua a parlarci come un modello finissimo di formazione, tutta da valorizzare e da rimettere al centro delle dispute pedagogiche contemporanee e proprio con ferma decisione.

Tale posizione va poi, e Levrero lo affronta nella parte conclusiva del volume, riaffermata come un paradigma alto e centrale per sviluppare, oggi, una organica filosofia dell'educazione che faccia anche riflessione epistemologica e modello teorico articolato da porre a regolatore in tutta la pedagogia nelle sue molteplici specializzazioni. Paradigma capace di riconoscere del pedagogico e la complessità e la netta storicità e quindi da accogliere come criterio-guida per pensare tutti i fronti dei processi formativi nel loro articolato statuto, appunto. Da cui poi sviluppare, in seconda istanza più strettamente riflessiva, su questi elementi-base fissati dal comprendere, il modello-guida della teoreticità pedagogica e porlo in confronto e/o dialogo critico preciso e sottile con i vari modelli culturali che ancora sono attivi e in conflitto a livello epistemologico e teorico e da affinare nel loro confronto: ora analitici, ora fenomenologici, anche dialettici oppure sperimentali etc. Come di fatto è avvenuto, anche e in particolare in Italia, dove il sapere pedagogico ha avuto, dopo il 1945, uno sviluppo molteplice e vario e di indubbio valore esemplare (forse proprio per la dialettica che ha connotato *l'Italian theory* in modo fecondo per decenni e guidato dalla volontà di meglio comprendere il suo stemma, con le sue strutture ideal-tipiche più profonde e il ruolo socio-politico autorevole e forte). Sì, ma anche e soprattutto da ricollocare, alla fine dei ricchi dibattiti e soprattutto oggi, sempre su questo orizzonte generativo ermeneutico-basico e lì da valorizzare, a seconda dei punti di vista, ma ancor più da integrare criticamente, per dar corpo a un ricco e vero pensiero pedagogico che la stessa comprensione nella sua articolazione ci invita a governare senza riduzionismi e, vale ripetere, in modo decisamente e finemente critico e interpretativo.

Ma ciò, a ben guardare, non avviene solo in pedagogia: vale anche per la filosofia stessa nel suo profilo moderno che mette alla base il principio dell'esperienza nella sua concretezza, di cui l'ermeneutica ci offre oggi proprio il modello più esemplare. Basico e integrante e polimorfo. Come articolato su molti piani e della cultura e del vissuto stesso e della storia medesima. Un'idea radicale di esperienza che l'interpretazione/comprendimento (*il Verstehen*) tutela davvero nella sua specificità e nel suo *volto* costruttivo, che va vissuto in prima persona e in modo teoricamente critico al tempo stesso. Tema su cui anche in pedagogia si dovrebbe tornare a lavorare, partendo anche da questo richiamo che Levrero ci ha consegnato in relazione al ruolo-chiave dell'ermeneutica, e procedendo poi anche verso la ripresa e affinamento di quel dibattito italiano svoltosi su "Scuola e Città" già alla metà degli anni Ottanta (ben ricordato nel volume di Levrero e anche nella ripresa fattane da Sola nel suo testo del 2015) e posto come un impegno teorico-pedagogico ancora necessario e urgente nella deriva tecnologico-efficientistica e, peggio, mercantile che attraversa da tempo questo sapere, che però in sé risulta sempre più centrale e complesso e decisivo nell'inquietante secolo XXI, che stiamo vivendo e che ci sta di fronte in quanto sempre più carico di rischi perfino catastrofici. Sì per noi come singoli soggetti umani ma anche, e forse soprattutto, come specie *Homo sapiens sapiens* forse sempre più vicino al suo tramonto e sotto vari aspetti, da quello tecnologico a quello connesso alla crisi ecologica, se non governata dal *sapiens* stesso!

Franco Cambi

Carlo Lomi, *Le fate tra illusione e disincanto. L'anima femminile e la forza della natura*, Bergamo, Moretti & Vitali, 2022

Carla Lomi è una studiosa attenta al mondo delle fiabe, a cui ha dedicato come curatrice il testo collettaneo su *Arazzi fiabeschi. Il mondo delle fiabe nell'età della globalizzazione* (uscito a Firenze presso NICOMP nel 2011) e altri saggi. Anche in questo nuovo lavoro rivolto alla ricostruzione di una delle figure archetipiche della fiaba (la fata) intreccia in modo sottile e organico e colto (e basta l'uso attento fatto nell'argomentare del testo di una ricchissima bibliografia che ben testimonia l'impegno del lavoro e l'ottica di sintesi che lo ha alimentato, attraverso Propp e Eliade e Ginzburg e poi Garin e Galimberti, Boella e Pulcini, come sul fronte della fiaba Jung, la Von Franz e Bettelheim, ma anche Calvino e molti altri studiosi) sia una ripresa critica del ruolo e dell'identità della fiaba sia lo studio generativo e complesso della figura della fata. Due piani del lavoro che si intrecciano e si rimandano per consegnarci il valore del mondo fiabico a livello cultural-antropologico come pure la forte sottolineatura del significato dei suoi archetipi in senso umano e personale e spirituale. E su questo piano di ricerca Lomi fa precisi richiami ai vari *topoi* fiabici: sia al viaggio iniziatico per la conquista di un premio, insieme alle prove negative e positive da superare con incontri con figure o malefiche o salvifiche e poi la conquista definitiva della condizione di felicità. Lì sta un paradigma complesso di vita che la narrazione rivolta ai giovani fa interiorizzare e per gli adulti fa *memento* e rassicurazione (e qui ricordiamo che la fiaba nella sua origine popolare era contemporaneamente rivolta a tutta la comunità familiare e micro-sociale). Da qui poi l'attenzione che lì è dedicata alla forza della narrazione con l'attenzione rivolta all'immaginazione, richiamata anche e proprio attraverso la voce altissima di Leopardi e voce più volte citata nel testo di Lomi. Narrazione inoltre che tra il "C'era una volta" e il "Vissero felici e contenti" parla di un tempo comune a tutti i tempi e lì afferma il messaggio di sicurezza conquistata consegnato così alla mente di tutti gli astanti. Al centro poi di questo messaggio sta l'amore che è traguardo e argomento di eventi decisivi tra manifestazione, abbandono, ritrovamento ma che resta evento-cardine della narrazione. Un amore idillico e conquistato e che si innalza a esperienza quasi mistica, ma che poi di fatto è problematico anche per il suo connettersi sia ad *Eros* sia a *Logos* per portare a risoluzione la metamorfosi che compie: radicale e totale. E qui si innesta con funzione rivelativa proprio la figura della fata.

Di tale modello del femminile si ricordano le origini varie e complesse, presenti nelle varie culture e di essa si valorizza l'alto significato simbolico. Le fate sono poi anche figure aiutanti nel corso del viaggio iniziatico e agenti di promessa di una vita amorosa e felice, ponendo in luce l'Anima del femminile nella sua forma più profonda e autentica. Da qui Lomi risale ai due modelli medievali della fata: Melusina e Morgana. Modelli diversi ma comuni e necessari per capire davvero l'anima femminile e fissarla nel mondo soprattutto ben maschilista della fiaba. Melusina, presentata da D'Arras nel romanzo del 1392, è la donna-serpente che sviluppa un ruolo di potere, che aiuta l'eletto (del casato dei Lusignano), edifica spazi di potere ma anche pone limiti allo sposo e al termine del suo ruolo decisivo vola via. Morgana è del casato di Re Artù ed esercita anch'essa e fascino e terrore: nata nella *Vita Merlini* del 1148 si sviluppa poi in caratteri difforni, ora "sleale e lussuriosa" (p.182) ora portatrice di fecondità e vicina al mondo dei morti. Entrambe però modellano l'Anima femminile di cui sono "specchio" (tra fascino e desiderio) e che agisce tra il "perturbare" e la pace e di cui rappresentano proprio l'ambiguità radicata nello stesso inconscio vissuto al femminile. In cui natura e magia si connettono attraverso un agire che richiama antichi miti e lo stesso sciamanesimo con credenze astrologiche, tutti fusi insieme con la disposizione allo spirito taumaturgico. La fata è quindi un *mélange* complesso ma che ci informa sul mondo femminile nella sua complicata interiorità e ce la pone come principio rassicurante e misterioso dentro lo svolgersi della via umana e di tutti. Modello animato, appunto, tra fascino e cura, da rimettere al centro della vita sociale come ci invita a fare il femminismo attuale. Proprio in controtendenza nella identità sempre più tecnologica e mercantile della società e dei suoi miti che operano nel

tempo presente.

La ricerca di Lomi ci consegna alla fine del suo percorso, ricco e colto, un netto messaggio: ripensiamo la figura delle fate per farci carico di una vera svolta-di-civiltà che attraverso il femminile e i suoi valori può dar corso a un modello di vita interpersonale e sociale più alto, in cui amore e cura possono esser messi sempre più al centro per affermare i nuovi criteri di “amore, ordine, pace” come rivelativi e regolativi insieme di un futuro umanamente più degno!

Franco Cambi

Maria Teresa Moscato, *“Un Abisso invoca l’Abisso”. Esperienza religiosa e educativa in Agostino*, Milano, FrancoAngeli, 2022

Maria Teresa Moscato, con questo suo denso lavoro, ci ha consegnato un ripensamento aggiornato, sugli studi più attuali e riletto in modo sensibile e attento, dell’*opus* complessa e polimorfa di S. Agostino, tenendo al centro l’*iter* educativo dell’uomo-Agostino e il messaggio relativo all’educazione cristiana sviluppato dopo la conversione al cristianesimo. Tale analisi parte dalle *Confessioni* per toccare poi il *De Magistro*, il *De catechizandis rudibus* e poi il *De Doctrina cristiana*, posti come le pietre miliari di un cammino di ricerca della verità e del senso-della-vita che solo il cristianesimo potrà soddisfare e per Agostino e per ogni *cor inquietum* proprio dell’uomo in ogni tempo storico-sociale. Al centro dell’indagine sta l’”illuminazione” propria della coscienza umana che vive insieme e “l’abisso del cuore umano” e l’apertura all’”Abisso di Dio” in cui trova sicurezza e pace. Una condizione e problematica e fortemente moderna che fa di Agostino in senso antropologico e cristiano un pensatore veramente esemplare. Così la ricerca parte proprio dalle *Confessioni* come autobiografia culturale e umana di Agostino che lì ripercorre l’avventura complessa del suo formarsi tra esperienze diverse fino al suo incontro, intimo e intellettuale insieme, con Dio che poi li viene richiamato costantemente e come interlocutore interiore e come giudice. In questa prospettiva Agostino ripercorre la propria vita nelle sue diverse tappe, dall’infanzia all’adolescenza, alla giovinezza, poi alla maturità: riesaminate con forte impegno etico-cristiano. E ogni tappa viene ricostruita con netta sincerità nel testo agostiniano e qui ripresa con precisione e passione partecipativa al conflitto interiore del Santo nelle pagine di Moscato, che ci rimandano sì gli errori di Agostino ma anche e soprattutto la sua ricerca di una verità sensibile al cuore che dopo le dispersioni emotive giovanili e la ricerca intellettuale tra neoplatonismo (che pur resta una matrice profonda del suo pensiero maturo col principio dell’”illuminazione”) e manicheismo e cultura retorica e filosofica classica (col ruolo di svolta attuato tramite la lettura dell’*Ortensio* di Cicerone) come pure conoscenza, già attraverso la madre Monica (figura centralissima in tutta la vita del pensatore), del cristianesimo: che sarà il suo approdo definitivo. Tappe che hanno luoghi diversi di sviluppo, tra Cartagine e Roma e l’arrivo a Milano come retore ufficiale: e lì avverrà la vera metamorfosi della sua anima e del suo pensiero anche per l’azione svolta su di lui dalla voce cristiana di S. Ambrogio e della lettura e interpretazione delle Sacre Scritture, le quali lo spingono sempre più a mettersi al “servizio di Dio”. Da lì poi il ritorno in Africa e l’impegno sacerdotale e pastorale e culturale di vero educatore cristiano affidato a un’opera ampia e complessa ed esemplare insieme.

Ma da lì emerge anche in pensiero più strettamente pedagogico di Agostino, riletto nelle tre opere sopra già ricordate. Col *De Magistro* si fa forte il richiamo all’”educatore interiore” che è Dio e a cui ogni educatore deve assimilarsi il più possibile. Nel volume sulla catechesi è il dialogo tra maestro e allievo che sta al centro e attiva quel “noi” che connette e parola e cuore in una viva intimità reciproca. Nel testo sulla dottrina cristiana è il dialogo che deve animare l’apprendere/insegnare mettendo in piena luce il potere della parola che “persuade e convince”. Il questo percorso pedagogico, esposto con precisione e vera partecipazione da Moscato, si fissano anche i principi della più alta pedagogia cristiana: l’illuminazione interiore che si fa anche principio didattico oltre che formativo; poi la cura che si fa regola in ogni rapporto formativo; la centralità data alla persona-come-io da coltivare proprio attraverso il suo proprio cammino verso il principio-che-salva.

La ricostruzione di Moscato ci porta con precisione a ripensare e un autore massimo di tutta la più alta tradizione pedagogica cristiana, consegnandocelo come un modello umanamente e intellettualmente alto da ripensare e riprendere in modo costante. Come ci guida a fare proprio l'ultima parte del volume dedicata alle complesse riprese del pensiero agostiniano, anche in pedagogia, in particolare in Italia nel corso del Novecento e nella sua fase postbellica dal 1945 in poi, dove Agostino si è sviluppato, con S. Tommaso, come uno dei pilastri fini e complessi di una pedagogia che guarda sì al modello teologico ma ancor più a parlare a quel "*cor inquietum*" in cui non può che riconoscersi ogni cristiano.

Franco Cambi

Paola Cuccioli, Grazia Loparco (a cura di), *Le Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia (1872-2022). Case e opere* (2voll.), Teramo, Palumbi, 2023

La ricca e analitica ricostruzione della articolata presenza delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia, ordine femminile salesiano di alto profilo educativo cresciuto tra le opere pedagogiche e l'attività formativa di Don Bosco e della Madre Mazzarello, ci mostra una crescita che, partendo dal Piemonte, si è diffusa in tutto il paese operando una formazione al femminile secondo i paradigmi di buone cristiane e di coscienti cittadine, attraverso processi di istruzione e di professionalizzazione come pure di sostegno alle varie necessità sociali: tutti momenti capaci di accompagnare in modo attivo e responsabile lo sviluppo della società moderna e dei suoi stessi e vari ruoli di cittadinanza attiva. E lì il modello pedagogico di Don Bosco col suo "sistema preventivo" e socializzante opera in profondità in questo cammino nazionale delle comunità delle FMA e ne sviluppa una pedagogia che le varie "case" seguono nel loro operari. Consultando luogo per luogo le schede che mostrano l'articolazione del lavoro svolto, ben emerge l'idea educativa che tutte le anima in profondità e fa tra esse coesione: un'idea scandita tra istruzione, vita nell'oratorio a gruppi, circoli e attività festive, formazione al lavoro e formazione religiosa legata alle parrocchie, assistenza (con colonie estive e pasti caritativi, ad esempio) e ospitalità (agli orfani con case-famiglia). Un modello educativo di alto impegno e di profilo formativo altrettanto alto e impegnativo. E di significativo rilievo sociale di cui, nei due volumi, ci viene offerto un quadro complesso e capillare che ha accompagnato con attenzione la stessa evoluzione della scuola italiana nei suoi centocinquanta anni di storia e in cui le iniziative delle FMA si rivelano ben integrate, anche nei momenti più drammatici attivando, vale ripeterlo, una viva formazione alla coscienza di cittadinanza.

Il quadro presentato è analitico luogo per luogo e svolto seguendo criteri organici applicati anche nelle aree meno modernizzate del paese per, anche lì, attivare uno sviluppo moderno della formazione al femminile. Certo il Piemonte occupa l'impegno più diffuso e articolato rispetto all'identità di quest'azione educativa, sia ieri che oggi, ma anche il Centro e il Sud vengono integrati in questo progetto formativo, rendendolo così di vera caratura e azione nazionale. Tanto la Toscana (pur col suo spirito spesso anticlericale) quanto poi il Lazio e la Puglia e la Calabria si integrano in questo progetto di formazione ed emancipazione femminile di cui ci viene offerta qui una precisa e ricca memoria.

Poi i due densi volumi possono (e forse devono) esser letti anche come una testimonianza storica del ruolo svolto dalle varie associazioni educative religiose e laiche (e tutte con modelli efficaci) nella crescita di una vita sociale moderna nell'Italia postunitaria e che ciascuna di esse ha svolto con vero impegno e di etica personale e umana e di cittadinanza attiva e responsabile: ed è questa una lettura da sviluppare (come di fatto è avvenuto) con molte altre ricerche e storiche e pedagogiche relative alle molte azioni svolte tanto sul piano ricco del mondo cattolico da varie comunità, come su quello laico tra azioni civiche ora libertarie ora socialiste ora anche liberali. Si apre così un orizzonte ampio di studio sulla formazione che vede in campo istituzioni diverse, ma accomunate da una operatività emancipativa rispetto ai ceti più deboli, per integrarli a pieno in un modello di cittadinanza moderna che fa anche sempre più democrazia. Un campo di stu-

di già in atto e da tempo relativo alle molte iniziative cattoliche e dei vari ordini religiosi e dei loro vari modelli pedagogico-educativi, dalle Agazzi su su fino a Don Milani, per citarne due di rilievo ancora attuale. Come vanno ricordate le iniziative attive nell'area laica, dall'Umanitaria di Milano all'Asilo italo-svizzero di Rimini, fino a Scuola-Città Pestalozzi di Codignola a Firenze. Un compito da tempo svolto in modo preciso sia in senso pedagogico sia in quello civile e che ha illuminato l'agire educativo-sociale di una nazione la quale ha vissuto la sua storia contemporanea con tanto travaglio (tra due guerre e il fascismo nel mezzo!). E compito sviluppato partendo proprio dal fermo e fine dialogo con le varie comunità geografiche, come proprio la ricostruzione della ricca e nobile avventura delle FMA ci mostra con piena evidenza. E pertanto le curatrici dei due volumi vanno veramente ringraziate per questa analisi ampia e sottile che ci hanno regalato su una frontiera educativa veramente di estensione nazionale e di lunga-durata, la quale ci deve spingere sempre più a studiare con cura tutte le varie iniziative anche meno ufficiali che hanno, e con impegno e con alta coscienza pedagogica, contribuito a formare nell'Italia moderna e contemporanea uomini e donne, infanzie e comunità nutriti da una viva e articolata idea di cittadinanza etico-civile e di formazione personale significativamente moderne!

Franco Cambi

Silva Demozzi, *La grande domanda*, Brescia, Scholé, 2022

Domandare corrisponde a un bisogno naturale dell'infanzia e costituisce una propensione che integra altre modalità attraverso le quali bambine e bambini fanno esperienza della realtà: purtroppo, non sempre tali quesiti trovano un adulto pronto all'ascolto e alla ricerca di risposte che stimolino altre domande e aprano così nuovi orizzonti e nuove possibilità conoscitive. Quelle domande esistenziali che i bambini sono capaci di porre (dai "perché?" ai "come?", ad esempio), infatti, necessitano di essere valorizzate e possono rappresentare una risorsa per l'intera società. L'infanzia è legata a domande che aprono a processi non controllabili né prevedibili, favorendo un dialogo tra l'intelligenza senso-motoria con quella emotiva. Come sancito dalla *Convenzione dei diritti del fanciullo* del 1989, non bastano le finalità protettive dell'infanzia, ma occorre anche promuovere la dimensione della partecipazione: per questo, valorizzare le domande – senza ingabbiarle nella prospettiva adulta o senza liquidarle con risposte sbrigative – può rappresentare proprio una strategia per alimentare il protagonismo dell'infanzia.

L'albo illustrato di Wolf Erlbruch del 2004, intitolato proprio *La grande domanda*, non è soltanto lo stimolo per un titolo stimolante e significativo, ma anche è metafora di una pedagogia che dovrebbe avere il compito di sfidare l'esistente, di "pensare l'inattuale" e di essere costantemente generatrice di domande, prima che fornitrice di risposte. Partendo proprio dalla prospettiva del problematicismo e in particolare dalla cornice filosofica dell'educazione delineata da Giovanni Maria Bertin e Mariagrazia Contini, risulta molto significativa l'indagine che Silvia Demozzi propone intorno al tema della *Philosophy for Children*. Tale approccio, grazie alla circolazione del pensiero di Matthew Lipman in Italia, ha trovato spazio negli ultimi decenni, ma necessita di essere ancora valorizzato e può offrire stimoli tanto per l'educazione dell'infanzia quanto per l'educazione alla genitorialità.

Durante il XX secolo l'infanzia è stata sempre più riconosciuta e tutelata, ma paradossalmente è stata anche eccessivamente "mitizzata" e spesso dimenticata (come hanno sottolineato efficacemente gli studi condotti proprio da Demozzi insieme a Contini): il volume rimarca efficacemente la necessità di ascoltare l'infanzia e di valorizzarla come protagonista attiva della propria crescita, ma anche come un attore centrale all'interno della società civile, nella consapevolezza che l'infanzia non è "né la negazione dell'età adulta, né la sua essenza *in miniatura*, quanto, piuttosto, un'apertura indeterminata verso l'orizzonte della possibilità" (p. 28). È proprio nell'infanzia che si può individuare una dimensione di utopia che risulta fondamentale per la società contemporanea: per valorizzare tale dimensione utopica però occorre svincolarsi però dal "mito" e puntare a creare

contesti nei quali al compito di protezione si affianchi quello di partecipazione e di valorizzazione. Questo compito può passare proprio dall'approccio della "Philosophy for Children": partendo dalla consapevolezza che la maggior parte dei bambini presenta una straordinaria apertura ai misteri della vita e una potente curiosità nel rivolgersi agli aspetti basilari dell'esperienza umana, occorre una valorizzazione di ciò che di filosofico pertiene all'infanzia, nutrendo (anziché avvilire, come spesso avviene) la dimensione di ricerca che è presente nei bambini. Demozzi individua come strategia principale per questo compito una valorizzazione del gioco, che "è una cosa seria" e che necessita pertanto di essere riconosciuto dagli adulti come uno strumento che stimola parole e pensieri, linguaggio e descrizioni, ragionamento, logica e immaginazione.

Proprio il gioco (e un gioco autenticamente formativo) può rappresentare una strategia per preservare la naturale propensione dei bambini ad affrontare le grandi questioni e i grandi interrogativi, servendosi di una apertura che spesso manca all'adulto: in molti ambiti – si pensi a titolo di esempio a quello del disegno –, l'obiettivo adulto è quello di far acquisire al bambino le capacità di rappresentazioni e la capacità di leggere la realtà a partire da schermi preconfezionati. Al contrario, la filosofia può essere un veicolo per tutelare e rilanciare i diritti dell'infanzia, in particolare quel diritto a partecipare e ad esprimersi liberamente, senza lasciarsi imprigionare dai punti di vista degli adulti.

Come rimarca Demozzi, promuovere la pratica filosofica con i bambini significa garantire uno spazio di comunità per pensare; significa inoltre legittimare il processo per esprimere pensiero e anche imparare una tecnica per esprimerlo correttamente e in modo dialettico. Per questo, la Philosophy for Children può consentire di scardinare le conoscenze e le rappresentazioni più comuni e accompagnare i soggetti (i bambini, ma anche gli adulti) alla scoperta dell'altro in una dimensione dialogica.

Partendo dal citato Lipman, ma anche da Alison Gopnik, Mohr Lone, George Matthews e Ann Sharp, Demozzi offre un'interessante analisi della pratica del filosofare con i bambini, declinandone l'attualità oggi per la costruzione di un pensiero critico e divergente. In particolare le pratiche della P4C (della quale vengono ricostruite efficacemente le varie metodologie) possono rappresentare l'occasione per colmare il vuoto che contrassegna le esperienze educative quando si tratta di confrontarsi con i grandi temi dell'esistenza. Essa, così come promuove l'idea di un pensiero complesso, allo stesso modo può stimolare un'idea di infanzia complessa, "non appiattita su rigidi stadi di apprendimento e relative competenze, ma *fluida*, meritevole di attenta osservazione e di ascolto" (pp. 65-66), per uscire dalla cornice di adulti che sembra non mostrare alternative ai "tragitti" a cui siamo abituati.

Oltre ad inquadrare il tema dal punto di vista teorico, risulta particolarmente efficace la scelta di partire dal dolore per mostrare come sia possibile affrontare nello specifico le questioni esistenziali. In questa direzione va in particolare il *focus* specifico sulla morte: i tabù, spesso generati da adulti che faticano a porsi tali domande e a formulare risposte, finiscono per ovattare l'infanzia in contesti in cui tali temi sono rimossi, ma la scelta di dribblare questi argomenti non aiuta l'infanzia a costruire strumenti per sperimentare la propria vulnerabilità ontologica, né stimola pensiero: attraverso il suo itinerario intorno al rapporto tra infanzia e dolore Demozzi offre un chiaro esempio di quante possibilità ci siano per esplorare questi temi coi bambini, anche a partire dalla letteratura giovanile (che negli ultimi anni si sta confrontando con questi temi, perfino negli albi illustrati per la primissima infanzia) per alimentare un "pensiero filosofico".

Il compito di affrontare i grandi temi dell'esistenza, pur riguardando direttamente i bambini, necessita di percorsi formativi che coinvolgano prima di tutto educatrici, educatori, insegnanti e genitori, affinché sappiano esser-ci di fronte alle domande dei bambini. Significa disporsi in una posizione di ascolto, ma anche ammettere la problematicità dell'esistenza, per prepararsi ad accompagnare i soggetti, sin dalla più tenera età, a diventare protagonisti del proprio progetto esistenziale. È proprio un atteggiamento finalizzato al "demonismo delle domande", un'energia che le fa germinare e smuove i soggetti nella loro ricerca di senso, che può garantire un'autentica libertà, intesa come affrancamento dai condizionamenti.

Cosimo Di Bari

Laura Bianchini, *L'educazione nella Resistenza e nella Costituzione*, a cura di Daria Gabusi, Brescia, Scholé, 2023

Poco è stato scritto su Laura Bianchini, cattolica, partigiana, scelta dalla dirigenza della Democrazia Cristiana e nominata dal governo Parri nel 1945 come Consultrice Nazionale per le sue riconosciute competenze pedagogiche ed educative e per il suo intenso impegno riformatore nelle istituzioni scolastiche; la sua appassionata attività politica è sempre stata caratterizzata da una forte adesione al cattolicesimo più aperto e antifascista facendo parte di quel gruppo di “élite disponibili” che ruotava attorno a Dossetti, Moro, La Pira, Mons. Montini, in costante riferimento a Maritain e che si era formato fra le due guerre, cioè tra Papa Pio XI prima e Pio XII poi.

La biografia storica e formativa della Bianchini è stata ricostruita in modo ricco e articolato nell'introduzione al volume dalla curatrice Daria Gabusi che ci descrive gli itinerari culturali, religiosi, politici, editoriali, oltre che di scrittrice proficua e di insegnante impegnata, di questa figura integerrima mossa da ideali etici, patriottici e di libertà, radicati in una profonda spiritualità cristiana e divenuta, dopo il '44, punto di riferimento “materno” della resistenza bresciana, dei giovani della Fuci e del coté formativo che ruotava attorno al miglior giornale clandestino dell'Italia del nord, il “Ribelle”. Per la sua militanza nella Resistenza e per le sue iniziative politiche ed educative in ambito scolastico come docente, e nelle case editrici Morcelliana e Scholé, la Bianchini nel 1946 fu eletta nel gruppo delle ventun donne dell'Assemblea Costituente come candidata della DC, dando un contributo non indifferente ai problemi della scuola e a quelli femminili per i quali aveva esperienze e conoscenze dirette. Infatti propone riforme sia nei confronti dell'infanzia, per una scuola materna come luogo di educazione e non di custodia, sia nei confronti dell'istruzione professionale e dell'educazione degli adulti come processi educativi fondamentali per de-fascistizzare la società italiana. Sottolineava quanto la scuola e l'istruzione tecnico-professionale fossero necessarie a garantire la trasformazione democratica e a rinnovare la cultura in senso umanistico, unitamente ad una rivoluzione interiore e spirituale di ogni soggetto, come primo compito di ogni cittadino. Uno dei suoi scritti parla infatti della rivoluzione dello spirito in quanto “*unica rivoluzione legittima, [...] che porta il tumulto nella nostra più profonda interiorità. [...] E' una rivoluzione permanente che durerà quanto l'umanità*” (pag.173).

Se da una parte è necessario affinare con l'educazione le proprie debolezze e viltà, dall'altra vanno individuati, ribadisce la Nostra, i percorsi più idonei a favorire lo sviluppo della personalità e delle attitudini individuali per formare l'uomo integrale, dove corpo e spirito, mente e braccio, vanno sviluppate insieme per riportare l'uomo alla sua totalità e dignità. In uno dei suoi scritti intitolato *Lavoro e scuola*, presente in questo volume, la Bianchini attribuiva proprio all'educazione questo compito, quello cioè di permettere al lavoratore la comprensione dell'organizzazione del lavoro anche ai livelli più alti di specializzazione, in modo da vivere “*intelligentemente la vita di tutta l'azienda*” (pag. 229); per tale motivo l'orientamento professionale doveva iniziare già nelle scuole in modo da indicare al futuro operaio i mestiere o le professioni più adatte (pag. 247), migliorando così le proprie attitudini e imparando a collaborare con l'organizzazione aziendale.

È sulla formazione tecnica che la Bianchini ritorna più volte nei suoi interventi, per contrastare il concetto di educazione politecnica introdotto dal marxismo e che, a suo avviso, tralascia di sviluppare l'intelligenza, la volontà e l'iniziativa, privilegiando la produzione e l'opera senza coltivare la formazione umana. Dobbiamo distinguere, sosteneva, il nostro umanesimo dalle teorie comuniste che “*saranno forse moderne, ma certo non umane*” (pag. 236) e insisteva sulla valorizzazione del concetto di persona rispetto a quello di individuo in quanto, se il primo rimanda alla tensione tra soggetto e società, il secondo, l'individuo, è troppo astratto e antitetico al primato della personalità. Il suo rifiuto dell'individualità vale sul piano etico-sociale ma non su quello “ontologico” per cui: “*l'individualità non è affatto un male, anzi è la condizione necessaria perché esista la persona umana*” (pag. 129). Però per rinnovare davvero l'uomo ab imis, è necessaria la rivoluzione

interiore che legittima e garantisce la trasformazione sociale. *“L'uomo nuovo - precisa - non lo fanno le istituzioni né le leggi; ma un lavoro interiore assiduo”* (pag. 18),

Come precisa anche la curatrice, Laura Bianchini, riprendendo il pensiero di Aldo Moro, attribuisce al personalismo il fondamento della Costituzione, in quanto libertà e giustizia sociale costituiscono il grande compito affidato alla classe dirigente post bellica per rieducare i cittadini alla vita democratica e precisa che: *“tutti i partiti cercano di accaparrare aderenti, ma quanti si preoccupano di rieducarli?”* (pag. 160).

Il suo profondo impegno politico e culturale, maturato nell'attivismo cattolico, la condusse a lottare per la costruzione di una democrazia “sostanziale” radicata nell'antifascismo e nell'impegno sociale, sostenendo con decisione le parole espresse da Aldo Moro nel suo discorso del 13 marzo 1947, durante il quale affermò la necessità di un substrato ideologico antifascista - e non solo antifascista - alla Costituzione e ai suoi compilatori e l'impianto pedagogico della sua struttura perché: *“questa Costituzione - precisava Aldo Moro - oggi emerge da quella resistenza, da quella lotta” contro la “lunga oppressione dei valori della personalità umana e della solidarietà sociale”* operata dal fascismo (pag. 87).

Gli interventi e gli scritti della Bianchini ne hanno fatta una paladina del cristianesimo militante, dell'Azione Cattolica e le guadagnarono la stima e l'ammirazione anche di alcuni esponenti di spicco del partito Socialista e del partito Comunista, come ad esempio Calamandrei, Marchesi, lo stesso Togliatti e Calosso che la definì “intensa” e di acuta lungimiranza. Significativa fu anche la sua partecipazione alla pedagogia cattolica entrando a far parte nel '49 della Consulta Pedagogica Nazionale intervenendo su tematiche come la libertà dell'educatore, la responsabilità politica della scuola, il decentramento regionale.

I suoi saggi, come gli articoli su riviste e giornali - da *Scuola e Vita* a *Scuola Italiana Moderna*, da *Scuola e Clero* a *La Madre Cattolica* e *Brescia Libera* - le valsero la stima del partito, delle donne e della base popolare della DC ma rimase estranea all'élite cattolica e politica locale bresciana per il suo respiro nazionale tanto da essere estromessa dalle liste elettorali.

Citando solo alcuni articoli raccolti in questo volume - da *L'educazione al senso sociale, Il lavoro a scuola*, al *Il disarmo degli spiriti*, fino alla *La rivoluzione dello spirito* - vediamo quanto sia costante la sua attenzione al sociale, alla formazione unitaria dell'uomo e, in generale, alle tematiche educative, da cui scaturisce la sua concezione di uomo nuovo e di società rinnovata in senso democratico e antifascista. *“Senza l'uomo - sosteneva - non c'è la società, ma senza la società non c'è l'uomo”* (pag.202); infatti *“l'ordine sociale è al servizio della persona, ma al tempo stesso procede dalla persona”* (pag.152) e precisava che la rivoluzione politica, economica, era secondaria a quella personale e interiore dell'uomo.

Fascismo e capitalismo sono duramente condannati dalla Bianchini in quanto privano la persona della libertà e della dignità e la degradano a strumento piuttosto che a fine; quindi se di lavoro si deve parlare, questo va inteso non come fine, alla maniera dell'educazione politecnica marxista, ma come mezzo di perfezionamento dell'uomo stesso e riprendendo Gabelli e Montaigne, va inteso come formazione di una “testa ben fatta” ; se il lavoro va considerato come creatore di una nuova civiltà questo va compreso nei suoi valori fondanti che sono quelli collaborativi - fra mente e corpo, fra le classi nella società - sociali, umani e persino religiosi e non limitarsi a considerare solo a quelli utilitari (pag. 230). Concludendo questa breve riflessione sul volume e sull'opera di Laura Bianchini, possiamo dire che è sicuramente interessante conoscere il ruolo decisivo che il cattolicesimo in generale e quello della nostra pedagogista hanno avuto nella guerra partigiana e nella resistenza contro il fascismo e quanto spazio venga dato alla scuola e all'educazione per ribadire l'ideale della formazione dell'uomo nel suo legame stretto con la società perché *“l'uomo può tutto, solo fuso nella collettività degli altri uomini”*(pag.232).

Daniela Sarsini

Matteo Morandi (a cura di), *Dieci lezioni di pedagogia per le scienze motorie e sportive*, UTET, Milano, 2023, pp. 205.

Nel 1998 sono nati in Italia i corsi universitari di scienze motorie, nei quali, com'era prevedibile, si è riflesso l'annoso confronto fra cultura umanistico-pedagogica e cultura bio-medica. Le dieci lezioni di pedagogia curate da Matteo Morandi rispondono all'esigenza didattica di preparare questi studenti, ai quali è quanto mai necessaria la formazione pedagogica, non solo quella più tradizionale, basata su contenuti storici, lessicali, didattici e metodologici, ma anche quella declinata in senso motorio e sportivo; lo studente deve cioè comprendere l'essenzialità della cifra pedagogica, di fianco a quella scientifica e tecnica. Questa formazione e questa sensibilità epistemica sono lo scopo delle dieci lezioni monografiche, che affrontano un ampio ventaglio di temi e problemi, dai più generali ai più specifici, e sul cui sfondo è sempre viva l'immagine del *Leib* piuttosto che del *Körper*. Nell'insieme, il volume si presenta come un valido strumento didattico, proponibile allo studente, sia del corso triennale, sia delle specialistiche, e si pone altresì come avvio per sviluppare ricerche ulteriori, grazie al circostanziato, ampio repertorio bibliografico. Le tematiche del volume vertono anzitutto su alcune questioni classiche, come la terminologia pedagogica (Monica Ferrari) e la progettualità educativa (Teresa Grange), per poi sviluppare temi più legati al corpo, presentato in senso fenomenologico (Luca Vanzago), o visto attraverso il fondamentale paradigma della cura (Vanna Boffo e Fabio Togni). Anche la questione identitaria, così cruciale nella società multietnica, può trovare validi spunti di riflessione nella realtà fisico-sportiva (Monica Ferrari), così come è da dire per la disabilità e i BES, che nella sfera corporea conoscono più opportunità d'inclusione (Tamara Zappaterra). Non poteva mancare un attento sguardo sul futuro professionale del laureato in scienze motorie, la cui preparazione esige una solida formazione umanistica (Matteo Morandi). Più legate al piano metodologico sono le tre monografie conclusive sul gocosport (Matteo Morandi), sulla docimologia in educazione fisica (Alessandra Rosa e Andrea Ceceliani) e sulla competenza del corpo nella relazione operativa (Mauro Bonali e Lina Stefanini). Corredate dalle accattivanti vignette di Francesco Tonucci, queste dieci lezioni per le scienze motorie e sportive soddisfano con efficacia un'esigenza didattica, consegnando allo studente un chiaro panorama pedagogico e, al contempo, precise indicazioni di metodologia.

Michele Zedda

i