

Recensioni

A. Cagnolati, A. Robozas Romero (a cura di), *Tra carta e parole. I sentieri della ricerca storico-educativa nell'area mediterranea*. I-II voll., Roma, Gruppo editoriale TAB, 2023.

I due volumi dell'opera collettiva vogliono attivare nuovi processi storico-formativi tenendo fermo l'orizzonte ampio e complesso del Mediterraneo e li dare spazio a vari aspetti diversi e di varie epoche, sviluppati su piste utili a far emergere come il Mare *nostrum* sia stato, nella sua ricchezza di storia, un ambito fine e articolato di esperienze educative che ce lo fanno comprendere come un'area di molteplici influenze che lì si attivano in tempi diversi ma decantandone la nobile complessità manifestata proprio sotto questo aspetto formativo.

Le ricerche poi si articolano da Cristoforo di Mitilene, poeta che ispira le scuole di Costantinopoli nell' XI secolo affrontato da Giovanni Cavallera in *“Maestri e allievi tra le rime”*, dove la formazione viene presentata nella sua ricchezza, fino al teatro e alla musica. Si passa poi all'esposizione in Puglia dei figli nel XIX secolo di Barbara De Serio, dove l'abbandono viene presentato nella sua drammaticità e per le madri e i figli; anche a un saggio sulla “narratività popolare” nel Salento di cui si studiano le forme narrative e i vari “*topos*” lì presenti e confrontati con quelli dell'area di Foggia (testo di Gabriella Armenise); poi un testo relativo alle prassi emergenti tra Unità italiana e Grande guerra (di Michela Baldini) relative alle “migranti” sottoposte a lavori duri e malpagati e altri ancora che ci parlano della condizione spagnola e italiana (e su quest'ultimo aspetto si veda il bel saggio di Cagnolati e quello di Hervé Cavallera che indaga le lettere inviate da vari professori a Gentle come riformatore della scuola, testo assai significativo): tutto ciò e altro nel primo volume.

Il secondo volume si sofferma anche su Albania, Grecia, Italia (ancora con un testo di Cagnolati) con attenzione all'educazione femminile nel sud d'Italia e in Spagna sotto Franco, chiudendo con un significativo testo dedicato a Rodari e la “speranza di un mondo migliore”.

Siamo davanti a una silloge di studi che analizzano con acribia la condizione educativa nell'area mediterranea tra Otto e Novecento con i suoi modelli forti e con i suoi limiti rispetto a una educazione moderna e democratica, ma sottolineando così e la ricchezza e la complessità di riflessioni e di azioni che tale area ha sviluppato nell'avvio dell'età contemporanea e così apprezzarne le tensioni evolutive e comprenderne anche i radicali errori compiuti. Pertanto va rivolto un vero grazie alle curatrici per averci regalato questa disamina critica relativa all'Europa del Sud e di cui l'attuale Unione Europea deve farsi interprete consapevole: lì pur tra limiti ed errori si sono maturati obiettivi nobili e di innovazione educativa e sociale e di critica ferma alle ideologie che ne hanno inquinato il cammino verso una democrazia matura. E poi anche da qui riprendere il percorso antico e moderno dell'Europa saldando i principi del 1789 alla radice classica e cristiana che è stata in realtà la sua radice genetica. Da valorizzare, reinterpretare e rilanciare aggiornata nel XXI secolo!

Franco Cambi

F. Cortimiglia, *Insegnare oggi. Primi elementi per una progettazione professionale*, Palermo, Edizioni della Fondazione “Vito Fazio-Allmayer”, 2024

Il volume è una riflessione acuta e attuale intorno ai “concetti fondanti e le procedure epistemiche di ogni disciplina” scolastica, che riguarda insieme sia i docenti sia gli allievi, per favorire in quest’ultimi una visione organica e critica dei saperi e per favorire nei giovani una loro assimilazione autenticamente formativa e di rilevanza personale per ogni allievo e sociale: e per loro e per la società in generale. Sì, seguendo anche le norme indicate nei testi ministeriali, da quelli più tradizionali a quelli più innovativi (relativi, ad esempio, alle Competenze trasversali). Così si offre un *vademecum* ai docenti per sviluppare il loro compito tenendo al centro l’“appassionare” alle diverse discipline presentate nel loro valore formativo, come pure nelle competenze specifiche che possono poi fare professionalità come scelta personale. E ciò è possibile già in ogni ciclo scolastico articolando i saperi tra problemi, strategie e soluzioni, rendendo ogni materia di studio un campo di scoperte sempre più complesse e strutturalmente problematiche e da comprendere tra fini e mezzi, aspetti che qualificano oggi ogni sapere.

Il volume si sviluppa poi trattando gli insegnamenti fondanti nella scuola, a cominciare dall’Italiano, come lingua corretta e comunicativa, poi anche come mezzo creativo in campo letterario i cui testi vanno compresi nella loro struttura-funzione e ricchezza. Poi sono le Matematiche, le cui competenze sono di calcolo, ma ancor più di teorie e di comprensione storico-critica relativa alla funzione della *mathesis*. Poi la filosofia con la sua capacità riflessiva che attraversa tutti i saperi nel loro sviluppo, ma attivando anche una comprensione del “senso dell’esistenza” e dei suoi valori. Come pure le Scienze e il loro metodo sperimentale e la costruzione di modelli che affrontano e risolvono problemi, consegnandoci “contributi” per vari “ambiti di intervento”. Ma anche la Storia va affrontata nel suo aspetto e interpretativo e problematico e la Geografia con i suoi “strumenti e metodi” e quale sapere da valorizzare anche nei primi cicli scolastici come studio-d’-ambiente-vis-suto passando poi a una analisi della complessità e varietà degli ambienti naturali e umanizzati. Infine anche il Latino, come lingua che ha fatto l’occidente (insieme al Greco) da assimilare attraverso i testi che ci parlano del nostro mondo di ieri ma sempre fondamentale per capire la nostra storia attuale sotto moltissimi aspetti.

Così si sviluppa un tipo maturo e critico di insegnamento che parte dal “cuore delle discipline”, delle quali ci offre via via un’immagine più ricca e complessa, che fa coscienza articolata della cultura nella quale viviamo e che dobbiamo fare nostra in modo sempre più consapevole.

Il testo di Cortimiglia ci invita a ripensare, quindi, il mondo della cultura scolastica e della sua didattica in modo intellettualmente incisivo e appassionante per le giovani generazioni dando forza e qualità così al *curriculum* di studi che la scuola deve gestire per far crescere l’umanità di ciascun allievo e la scelta vocazionale della futura professione sempre il più possibile di ciascuno. Obiettivi da mettere al centro dell’*operari* scolastico soprattutto ai livelli superiori. Un testo di elementi sì, ma presentati con fine coscienza di docente che comunica il come e il perché insegnare con qualità e impegno ai vari insegnanti delle nostre scuole!

Franco Cambi

H. Maturana, F. Varela, *L’albero della conoscenza. Le radici biologiche della conoscenza umana*, Milano-Udine, Mimesis, 2024

Il testo organico, leggibile e innovatore (sia in relazione all’epistemologia sia per la disamina dei processi cognitivi dell’*anthropos*) dei due autori assai celebri, viene qui incorniciato da una bella e fine prefazione di Ceruti, come da un epilogo storico-teoretico di Ceruti e Damiani ben informato su riprese e sviluppi della teoria lì sostenuta: interventi che si sostengono, in questa edizione, a vicenda valorizzandone il forte impegno scientifico e l’attualità.

Ora sintetizziamo un po’ il ricco testo di Maturana e Varela. Prima di tutto esso critica e con

ragioni ben calzanti il modo tradizionale del fare-scienza, fondato su criteri di oggettività che separano nettamente i dati esperienziali e l'attività cognitiva del soggetto, a cui si contrappone invece un modello circolare tra soggetto e oggetto che implica una visione più complessa della ricerca scientifica. Poi si pone in luce l'identità del soggetto che conosce, partendo dalla base biologica della conoscenza stessa che la radica nell'evoluzione che fa strutture, selezione e metamorfosi, operando in un processo di adattamenti e perturbazioni che dà plasticità al sistema nervoso coinvolgendo neuroni e sinapsi e coordinazione senso-motoria che attivano poi, nel soggetto conoscente, linguaggio e autocoscienza. Tale processo, oltre che biologico è anche sociale e comunicativo poiché vive e cresce in un ambiente culturale che lo sviluppa e lo trasforma. Pertanto, per conoscere davvero la conoscenza umana, essa va resa autoriflessiva come conoscenza-della-conoscenza nei suoi processi che sottolineano la complessità e dialetticità del conoscere stesso. Allora è di qui che una corretta e matura epistemologia deve partire per rendersi capace di comprendere davvero il lavoro delle scienze, che crescono dentro la circolarità tra oggetto e soggetto, tipica del pensare umano, la quale fa coazione del conoscente e del conosciuto, ovvero tra coscienza e ambiente; sviluppando l'intreccio di io-qui-mondo-conoscenza-consapevole, sempre caratterizzato in senso sociale. Ciò cambia in profondità l'idea del sapere scientifico e della stessa epistemologia della scienza e del ruolo del soggetto che la sviluppa. Fissando un punto di vista nuovo: felicemente rivoluzionario che innova tutta l'identità del fare-scienza da ben incorporare nell'avventura delle scienze attuali.

Su tutto ciò poi si fermano le pagine di Ceruti e di Damiano che ci richiamano a ferme considerazioni e storiche e teoretiche. Quanto alla teoresi Ceruti ci ricorda che così si fa una "storia naturale della conoscenza" che mette al centro la "circolarità inestricabile tra azione ed esperienza" ricollocando il pensare/agire umano nel "cuore stesso del problema della vita", in cui i punti di vista e "interno" e "esterno" sono interagenti. Così si attiva una "svolta epistemologica" che fa dell'"osservatore" il protagonista della comprensione del reale, cambiando i criteri di "oggettività" e ponendo l'autopoiesi al centro del conoscere la quale richiama con energia sì la biologia ma in dialogo con antropologia, sociologia, storia, realizzando così una visione della conoscenza che si sviluppa in senso biologico, ma in ottica "antiriduzionistica".

Il testo poi di Mauro Ceruti e Luisa Damiano ci fissa il processo di assimilazione nel lavoro scientifico di tale posizione, che va oltre-la-tradizione e che varie voci oggi hanno ripreso e sviluppato secondo un principio di "co-evoluzione" che mette in gioco sia reti-di-reti operative sia il processo centrale dell'autopoiesi che si nutre delle stesse scienze-dell'uomo, come anche Morin ci ha ricordato nei suoi studi e sulla vita umana e sull'*episteme* stessa: un lavoro articolato e complesso da tener ben presente e fermo per capire davvero la ricchezza del conoscere dell'uomo.

E di questa bella e alta lezione sia Maturana e Varela come autori sia come i commentatori Ceruti e Damiano vanno vivamente ringraziati per averci offerto (in un tempo di mitizzazione della Tecnica e di un conoscere tutto regolato, come intenzione motrice, dal Mercato), una lettura così fine e appassionante e vera, come ognuno può verificare partendo da se stesso e dal suo *iter* cognitivo. Pertanto un vero Grazie va rivolto agli *editors* di quest'opera che apre un percorso metacognitivo sul fare-scienza di vera caratura rigorosa ed epocale!

Franco Cambi

G. Sola, *Trattato di pedagogia clinica*, Genova, il melangolo, 2024

Il ricco testo di Giancarla Sola ci offre un ripensamento sia critico sia operativo-formativo sull'orizzonte della pedagogia clinica: un tipo di pedagogia che già dall'Ottocento è stata posta in rilievo tra le varie pedagogie sociali che, con la crescita delle società industriali moderne e società a molte facce e a plurali ruoli sociali, si è imposta come professionalità specifica e attività di cura su più piani. Il libro della Sola ci offre di tale disciplina le "Istituzioni" guardando alla qualità

del pedagogista clinico oggi, che deve fronteggiare tanto i problemi della “diseducazione” quanto quelli di una cura efficace, la quale deve svolgersi tra “asili, scuole, ospedali” e “comunità (per tossicodipendenti, minori, anziani ecc.)” sviluppando una doppia terapia: e verso la diseducazione realizzata o subita e lo sviluppo dell’ essenza umana che è presente in ogni soggetto e farla divenire per tutti “la struttura ontologica” su cui far crescere un’ autentica formazione personale. E con questo suo doppio fine il pedagogista clinico sviluppa e a livello individuale e anche sociale un futuro più degno di una vera società democratica. A cui tale sapere consegna un fine e organico modello di agire con fini e mezzi, in stretta relazione con la stessa pedagogia generale

Tenendo ben ferma questa alta e complessa finalità poi la Sola analizza, di tale pedagogia, l’ *identità* e le sue categorie-chiave tra Formazione, Trasformazione, Educazione da rileggere alla luce dei saperi contemporanei che meglio ci fanno capire la complessità dell’ uomo e del suo sviluppo, quali la Fenomenologia, l’ Ermeneutica, la Semiotica etc. riportate nel processo formativo e combinate criticamente con le scienze biologiche, con quelle umane e sociali su su fino alle neuroscienze, ma mettendo in gioco anche quelle filosofiche che fanno regola con la loro categoria di Formazione, in sé complessa e critica. Da questo fine intreccio di competenze cresce e opera la Pedagogia clinica che poi da qui si sviluppa a comprendere il processo formativo dei singoli soggetti o delle comunità, riconoscendone e le povertà e i successi e applicando dopo tali diagnosi le terapie più idonee: pedagogico-educative-formative.

Così la pedagogia clinica, nutrita dalle varie scienze della cultura, si fa conoscenza utile sui vari fronti citati di sopra, ma lo fa guardando a una società futura vissuta da soggetti più umani e più capaci di vivere (e in sé e nella *polis* che li ingloba) un *ethos* di democrazia, di uguaglianza, di cooperazione, di fratellanza e di pace. Sì, la pedagogia clinica è anche uno strumento e forte per generare, finalmente (dopo tanti massacri e ingiustizie e deformazioni disumane) un Avvenire più nuovo e alto e nobile della Civiltà umana, connotato da un’ umanità più “umanamente formata”: una Speranza che la Pedagogia può veramente realizzare se si farà valere come Asse-Portante del Nostro Futuro (il che era, già più di cento anni fa, stato sostenuto da Dewey stesso in *Democrazia e educazione!*). E il Compito è ancora aperto ma insieme nutrito di strumenti connotati da innovativa finezza e potenza.

Allora alla Sola va rivolto un vero grazie per le riflessioni che ci aiuta a fare con questa sua opera, imbevuta dello spirito della pedagogia riflessiva attuale che guarda a formare soggetti più autenticamente umani e maturi, per dar vita, poi ed insieme, ad una autentica società democratica di cui la pedagogia deve essere la Custode e Promotrice sia teorica che operativa al tempo stesso.

Franco Cambi

F. Cambi, F. Pinto Minerva, *Governare l'età della tecnica*, Milano-Udine, Mimesis, 2023¹

Due firme autorevoli della pedagogia italiana ed europea, Franco Cambi e Franca Pinto Minerva, portano a stampa il volume *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Editore negli ultimi mesi del 2023 per i tipi della milanese Mimesis, il libro è sinottica rappresentazione del «nostro tempo» (p. 9), dove il rapporto fra *Techné* e *Homo* non costituisce più la domanda teoretica sulla quale prospetticamente interrogarsi guardando verso il futuro – come a metà del secolo scorso sosteneva Martin Heidegger in *Die Frage nach der Technik* –, ma è la realtà fattuale del «tempo storico che viviamo» (p.12). Qual è il termine che meglio di altri lo definisce? Modernità, ipermodernità, tarda modernità, postmodernità o postumanesimo? Va qui considerato – e non marginalmente – come tale scelta richiama di essere criticamente soppesata anche alla luce delle contingenze storiche, delle dialettiche culturali e delle ibridazioni bioartificiali ormai stabilitesi fra il mondo della tecnica (e della tecnologia) e il mondo dell'uomo (e dell'umano).

Presentando un «contributo riflessivo pensato a due teste e compilato a quattro mani», Cambi e Pinto Minerva s'impegnano in un'«analisi critica» del «nostro Presente», riconoscendolo all'un tempo come espressione della «Fine di un'Epoca lunga e luminosa e problematica» – quella «moderna», si legge nella *Prefazione* – e «avvio di una Svolta di Civiltà» in cui il post-umano rappresenta «un paradigma sia imprescindibile sia da controllare con costante acribia» (*ibid.*). Come chiamare tale svolta? Postumanesimo? Transumanesimo? Ponendosi su questo crinale temporale, contraddistinto da «inquietudini e ansie» (*ibid.*), gli autori trascelgono un'ottica euristica che, sin dalle prime pagine del testo, manifesta le seguenti caratteristiche: (a) disambigua i termini che strutturano il discorso intrapreso (chiarendo i concetti di *anthropos* e *techné*, di post-umano e trans-umano, di cyberspazio e infosfera, di antropocene e novacene); (b) ricostruisce le premesse storiche, scientifiche e culturali che hanno prodotto alcune fenomenologie distintive della contemporaneità (considerando la robotica e la genomica, la realtà virtuale e l'intelligenza artificiale); (c) delinea i punti di forza e gli elementi di rischio che denotano lo sviluppo delle tecno-scienze e delle scienze-tecniche (sondando le aporie *homo humanus/homo technologicus*, tecnica/ecologia,

¹ Di seguito, si riportano i riferimenti bibliografici della recensione:

- Berlin I. (1958), *Two concepts of Liberty*, Oxford University Press, Oxford (tr.it. *Due concetti di libertà*, Feltrinelli, Milano, 1989)
- Berlin I. (1996), *The Sense of Reality*, Chatto & Windus, London (tr.it. *Il senso della realtà*, Adelphi, Milano, 1998)
- Brudel F., (1958), *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, in "Annales. Économie, Société, Civilisation", XIII, 4, pp.725-753; in *Ecrits sur l'histoire*, Flammarion, Paris, 1969, pp.41-83 (tr.it. *Storia e scienze sociali: il "lungo periodo"*, in "Quaderni storici delle Marche", 1, 1966; in *Scritti sulla storia*, Mondadori, Milano, 1973)
- Elias N. (1969-80), *Über den Prozess der Zivilisation. I. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes, II. Wandlungen der Gesellschaft. Entwurf zu einer Theorie der Zivilisation*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Bde.2 (tr.it. *Il processo di civilizzazione*, Il Mulino, Bologna, 1982)
- Gadamer H.-G. (2000), *Erziehung ist sich erziehen*, Kurpfälzischer Verlag, Heidelberg (tr. it. *Educare è educarsi*, ed. M. Gennari, Il Melangolo, Genova, 2014)
- Gadamer H.-G. (2012), *Bildung e umanesimo*, tr. it., ed. G. Sola, Il Melangolo, Genova
- Gennari M. (1995), *Storia della Bildung. Formazione dell'uomo e storia della cultura in Germania e nella Mitteleuropa*, La Scuola, Brescia
- Gennari M. (2017), *Dalla paideia classica alla Bildung divina*, Bompiani, Milano
- Gennari M. (2023), *La Bildung neumanistica. Germania e Europa nell'Età di Goethe*, La Scuola di Pitagora, Napoli.
- Gennari M., Sola G. (2016), *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Il Melangolo, Genova
- Jonas H. (1979), *Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für technologische Zivilisation*, Insel, Frankfurt a.M. (tr.it. *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1990)
- Heidegger M. (1953), *Die Frage nach der Technik*, in *Vorträge und Aufsätze*, Neske, Pfullingen, 1957 (tr.it. *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano, 1976, 1991)
- Nietzsche F., (1882), *Die fröhliche Wissenschaft*, in Nietzsche, 1964-75 (tr.it. *La gaia scienza*, in Nietzsche, 1964-75, vol.V, t.2)
- Nietzsche F., (1964-75), *Werke, Kritische Gesamtausgabe*, hrsg. G. Colli – M. Montinari, de Gruyter, Berlin (tr.it. eds. G. Colli – M. Montinari, *Opere di Friedrich Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1964-76, voll.8)
- Portinaro P. P. (2003), *Il principio disperazione. Verso lo sviluppo della coscienza umana*, Bollati Boringhieri, Torino
- Sola G., (2016), *La formazione originaria. Paideia, humanitas, perfectio, dignitas hominis, Bildung*, Bompiani, Milano
- Stein M. (2010), *Il principio di individuazione. Verso lo sviluppo della coscienza umana*, Moretti & Vitali, Bergamo

umanesimo/transumanesimo); (d) s'interroga sulla vita dell'essere umano e sui processi di formazione e trasformazione che lo attendono e/o travolgono (analizzando le dimensioni della creatività e dell'immaginazione, della cultura e della cura di sé, della comunità planetaria democratica e delle istituzioni scolastiche). La peculiarità della prospettiva euristica adottata dai due studiosi – come loro stessi dichiarano – e la sua efficacia – lo si soggiunge – sono debitorie davanti alla Pedagogia: la scienza che ha sia il diritto sia il dovere (non soltanto) epistemologico di «farsi tutrice e regola di un approccio critico-dialettico alla civiltà della tecnica», poiché essa «ci sta invadendo e controllando e cambiandoci proprio nel DNA» (p. 81). A tale riguardo, sia qui concessa una chiosa: con buona pace di quanti perseverano – per ignoranza e/o ipocrisia intellettuale – nel considerare la Pedagogia un sapere ancillare e di marginale rilievo, questa scienza possiede oggi, nel terzo decennio del XXI secolo, un assetto epistemico che le consente non soltanto di dialogare con la più ampia enciclopedia delle scienze contemporanee, ma anche di orientare queste ultime ogni qual volta lo sviluppo delle loro conoscenze coinvolga direttamente o indirettamente l'essere umano, con la sua formazione, la sua educazione, la sua istruzione culturale (cfr. Gennari – Sola, 2016).

L'indice del volume – in cui ciascun capitolo è corredato da una bibliografia tematica – restituisce un mappale logico che guida il lettore nell'ermeneusi del testo. Il primo capitolo affronta l'età «del *Technium*», effettuando una contestualizzazione storico-problematica di quest'epoca. Il secondo si sofferma sul rapporto fra «post-umano» e «antropocentrismo», che figurano i due fuochi dell'ellissi tracciata dal volume. Il terzo fornisce uno «sguardo d'orizzonte» proteso a riconoscere entro la civiltà occidentale i «punti-fermi» – ossia, i tratti identitari – che la denotano. Il quarto prospetta i «problemi decisivi e aperti» sui quali occorre riflettere. Infine, il quinto capitolo conduce a sintesi e porta a conclusione le riflessioni precedentemente esposte nel testo prospettando un interrogativo (di matrice umanistica) a cui è necessario rispondere: qual è – nel presente – e quale sarà – nel futuro – il paradigma della formazione umana? Sicché, già dalla struttura dell'indice emerge con nitore come vivere nell'età della tecnica implichi un'assunzione di responsabilità nel pensarla e nell'utilizzarla, nel gestirla e nel governarla. Proprio entro tale scenario va considerato, recuperato e tesaurizzato – come precisa il sottotitolo del libro – «il ruolo chiave della formazione». È questa la tesi che il libro formula, presenta e discute, sostenendone la dimostrazione.

Integrando posizioni culturali, ambiti di ricerca e argomentazioni critiche, Cambi e Pinto Minerva costruiscono un discorso la cui architettura complessiva possiede un'armonica unità. Contentutistica, lessicologica e stilistica. Ciò, tuttavia, non impedisce di riconoscere e cogliere, all'interno del testo, gli universi tematici, le chiavi interpretative, i codici linguistici e, con essi, i tratti identitari che hanno contraddistinto e, quindi, caratterizzano il profilo scientifico dei due autori. Si è così di fronte – come viene precisato nelle pagine della *Premessa* – a un «dualismo dialettico» che è stato capace di pervenire a «prospettive condivise» (p.12) e a convergenze feraci rispetto alle questioni affrontate. Queste ultime – va qui rimarcato – non sono più eludibili né procrastinabili. L'epoca storica nella quale viviamo è lacerata da contraddizioni. Il susseguirsi e il sovrapporsi di fasi di crisi hanno prodotto uno stato di crisi sistemica, perdurante e pervasiva. Verrebbe da dire, con Braudel (cfr. 1958), di *longue durée*. Ciò è rilevabile a livello planetario. L'ambiente naturale – inteso quale sistema complesso di fattori fisici, chimici e biologici comprendente entità viventi e non viventi in interazione fra loro – è teatro di scenari apocalittici, di cui il clima è divenuto tragico protagonista. Alluvioni, inondazioni, terremoti e *tsunami* devastano il pianeta, mutandone anche la morfologia. L'innalzamento progressivo delle temperature minaccia interi ecosistemi, portando ora all'estinzione di specie animali e vegetali ora alla proliferazione di batteri e virus rispettivamente sempre più resistenti e mutanti. La pandemia da COVID-19 – che secondo i dati forniti dall'«Organizzazione Mondiale della Sanità» ha superato, alla fine del dicembre 2023, i sette milioni di morti (ma si tratta di dati sottostimati) – è stata a tale riguardo, per tutto il mondo e l'umanità tutta, una *lectio magistralis* da non dimenticare e dalla quale imparare. Mentre una parte del mondo assiste inerme a preoccupanti fenomeni di desertificazione – correlati con allar-

manti livelli di inquinamento, figli di un distopico processo di civilizzazione (cfr. Elias, 1969-80) e delle sue logiche economiche –, in altre parti del globo si attua programmaticamente una deforestazione che distrugge habitat naturali e antropici. Anche considerando tale angolazione prospettica, andrebbero studiate e affrontate le cause dei flussi migratori, i cui effetti animano i dibattiti politici dell'Italia, dell'Europa, dell'Occidente. Con l'aumentare del fabbisogno alimentare della popolazione mondiale – che dal 2023 ha ormai superato gli otto miliardi di persone – si è reso necessario potenziare gli allevamenti intensivi. E ciò in termini sia di spazi agricoli dilatati che permettano la custodia, la crescita e la riproduzione di animali sia di tempi produttivi accelerati che soddisfino le richieste di un mercato sempre più competitivo, incontenibile e incontentabile. Ciononostante, vi è ancora chi, nelle aree più povere del pianeta, muore di fame. E muore anche a causa della penuria di antibiotici, mentre nei cosiddetti “Paesi sviluppati” una crescente causa di decessi è l'antibiotico-resistenza.

Spostando lo sguardo da una prospettiva ecologico-ambientale per assumere un'ottica politico-sociale, le contraddizioni persistono. Si parla di una cultura e di una mentalità della pace – invocandole quali condizioni prioritarie per garantire i diritti inalienabili di ogni essere umano – mentre la situazione geopolitica rifrange un mondo in guerra. Nell'osservare le immagini che giungono dai fronti russo-ucraino, palestinese-israeliano e yemenita – per citare soltanto alcuni esempi – si ha la percezione vivida di una crisi umanitaria che travalica i singoli Stati e i loro confini, annientando quella *Humanitas* – il sentimento dell'umanità e per l'umanità – in cui si riconosce il tratto definente l'*homo humanus*. Nella guerra, insieme a milioni di vittime, sembra così morire anche l'idea stessa di umanità. Non può che tornare alla mente, qui, l'annuncio aforistico nietzscheiano «Gott ist todt!» (cfr. Nietzsche, 1882), con le sue nichilistiche conseguenze per la *Menschheit*: il genere umano.

Umano *versus* post-umano: questa è l'antinomia dialettica attorno alla quale ruota l'argomentazione posta a tema dal volume, dove l'intelligenza artificiale viene presentata come questione cruciale da pensare criticamente e interpretare problematicamente per comprendere l'epoca in cui viviamo e i suoi possibili scenari futuri. Del resto – richiamando il Berlin di *Two concepts of Liberty* –, se gli uomini non fossero liberi di trovarsi in disaccordo sui fini della vita, allora la ricerca scientifica non potrebbe avanzare (cfr. Berlin, 1958). Proprio nel segno di una riflessione dialettica Cambi e Pinto Minerva pongono degli interrogativi: «Qual è l'umano a cui ci rivolgiamo per progettare, nell'età della tecnica, la formazione come processo di permanente trasformazione coestensivo alla coevoluzione di umano e non umano, biologico e artificiale?» (p.14); «cosa è la vita? E ancor più: cosa è la vita umana?» (p.18); «Siamo al capolinea di una civiltà?» (p.71); «cosa accadrà se perdiamo l'*Anthropos* che noi siamo?»; «le tecnologie intrusive sul soggetto stesso cosa ne fanno di quel nodo primario di coscienza/libertà/decisione che ogni uomo è e deve essere?» (p.73); «E noi come specie (...) siamo ancora capaci di decidere?» (p.72). Inoltre: «che ne è del *Sapiens*, quando esso è frammentato, violato, controllato, scrutato nelle sue dimensioni più intime?»; «che ne sarà dell'uomo e della donna, allorché i computer saranno in grado di simulare la vita, ovvero di auto-organizzarsi e di evolvere in modo irreversibile facendo totalmente propri i percorsi della vita biologica?»; «cos'è il mondo? quale ordine lo struttura (...) e quale è il cammino giusto dell'uomo e di ogni uomo?» (p.122). Infine: considerando come l'intelligenza artificiale sta cambiando le nostre vite, quale ruolo hanno «la cultura» (p.121), «i saperi» (p.128) e «la pedagogia?» (p. 107). Si tratta di domande incalzanti e dirimenti, che gli autori pongono non già quali problemi aporetici – ossia, privi di soluzioni –, bensì come prospettive gnoseologiche non più eludibili, poiché dalle risposte che si forniranno dipenderà e verrà determinato l'essere-in-possibilità dell'uomo umano e della sua esistenza. Sicché l'intelligenza artificiale giunge a figurare, nelle pagine di *Governare l'età della tecnica*, un lucreziano *clinamen*, ma tutt'altro che casuale. È infatti l'essere umano il primo responsabile di ciò che crea. L'intelligenza artificiale non ha (ancora) consapevolezza di se stessa. La responsabilità pertiene dunque a chi la progetta, la realizza, la potenzia e la utilizza. Governarla, tutelando l'«uomo umano» (p.92) – sostengono con forza i

due autori –, è un imperativo. Di fronte a una «Tecnica che si fa foriera di una esplicita condizione post- trans- meta Umana» (p.93) vi è la necessità, d'impronta squisitamente umanistica, di agire attraverso l'«impegno di molti saperi riflessivi», tra i quali «la pedagogia» ha assunto un ruolo decisivo poiché è scienza sia teorica sia pratica «che può indicarci la strada» per (ri)progettare «una Civiltà per l'Uomo» (p. 92). E la formazione – quella «*Bildung*» che è all'un tempo espressione ontologica di ogni essere umano e sintesi categoriale degli umanesimi della storia (cfr. Gennari 1995, 2017, 2023; Sola, 2016) – si fa punto archimedeo su cui far leva per sollevare *quaestiones* che solo l'intelligenza umana è nelle condizioni di porre, avendo coscienza di se stessa. Governare l'età della tecnica, della tecnologia, dell'intelligenza artificiale impone allora di situare al centro del dibattito culturale e scientifico, politico, sociale ed economico «l'*Anthropos*», prospettandolo come «nucleo intorno al quale deve ri-organizzarsi la Civiltà dell'Uomo e per l'Uomo» (p.79). L'opposizione antinomica fra umano e post-umano si radica in questa assunzione di responsabilità che – come ha insegnato Hans Jonas in *Das Prinzip Verantwortung* (cfr. 1979) – richiede di acquisire un'«etica per la civiltà tecnologica». Occorre cioè pensare e agire consapevolmente affinché si costruisca, già nel presente e per il futuro, un ulteriore (neo)umanesimo della storia, capace di arginare le derive di un'epoca – quella attuale – che appare pericolosamente distratta dall'essere umano. Diversamente, trionferà l'età del «Postumanesimo»: ossia, il tempo in cui si realizzerà il «potenziamento del corpo umano mediante ibridazioni biotecnologiche» (p. 55). O, finanche, la civiltà del «Transumanesimo»: cioè, l'«avvento di una civiltà tutta organizzata e regolata sulla e dalla tecnica (...), oltrepassando tutti i limiti della vita umana (p. 79).

Posti dinnanzi a questi possibili scenari, occorre avere quel «senso della realtà» che – ancora secondo Berlin – permette di comprendere «la marcia della storia», anche quando essa presenta «fattori largamente o interamente fuori dalla portata del controllo consapevole dell'uomo» (Berlin, 1996). E l'intelligenza artificiale – pur considerando i molteplici apporti positivi che sta già fornendo alla vita dell'uomo, ad esempio in ambito medico-sanitario – rischia di costituire uno di tali «fattori». Al riguardo, non possono che apparire allarmanti le parole pronunciate da Sam Altman, amministratore delegato di OpenAI – la società che ha creato e posto sul mercato ChatGPT. In occasione del «World Economic Forum» – tenutosi a Davos, in Svizzera, nel gennaio 2024 –, di fronte ai *mass media* di tutto il mondo ha dichiarato che l'intelligenza artificiale e i suoi sviluppi futuri richiedono di essere governati e regolamentati da un'istituzione simile all'«Agenzia per l'Energia Atomica». Nel delineare potenzialità e pericoli dell'intelligenza artificiale, il volume di Cambi e Pinto Minerva rimarrà nel tempo un contributo determinante (non soltanto per la pedagogia) per educare ed educarsi agli orizzonti di un (ancora possibile?) umanesimo tecnologico.

Giancarla Sola

Barbara De Serio e Luca Odini (a cura di), *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico culturali*, Franco Angeli, Milano 2024, pp. 109.

Il volume *Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico culturali*, curato da Barbara De Serio e Luca Odini, nasce dal lungo lavoro del gruppo di ricerca Siped «Pedagogia dell'infanzia» e realizzato a partire dal *Seminario di studio internazionale Partecipazione e infanzia. Protagonisti, relazioni e contesti educativi* tenutosi a Pavia nel 2021. Come si evince dal titolo, il tema del volume è quello della partecipazione in relazione all'educazione e, più nello specifico, la partecipazione dei bambini all'interno delle istituzioni rivolte all'infanzia. Adottando una prospettiva storico-politica gli autori analizzano le attuali questioni attorno al diritto di ogni bambino di essere informato circa le situazioni che lo interessano e a prenderne parte (p.7); un discorso educativo che si staglia sullo sfondo di una ben nota «pedagogia nera» che ha contraddistinto per molto tempo, con i suoi principi violenti e autoritari, la relazione educativa del passato. Nella *Prefazione* Andrea Bobbio e Anna Bondioli ci ricordano che nonostante la Convenzione ONU del 1989 abbia sancito il diritto

dei bambini alla partecipazione alla vita sociale sono ancora molti i pregiudizi e gli ostacoli che impediscono al bambino e alla bambina di essere pienamente riconosciuti.

I sei saggi che compongono il volume offrono un'originale riflessione teorica su una questione che è al contempo politica, pedagogica ed etica e perciò inevitabilmente impellente nel dibattito pedagogico nazionale e internazionale. Il senso di questo progetto editoriale risiede, pertanto, nel riportare l'attenzione sul concetto di partecipazione, scioglierne i nodi, svelarne gli aspetti latenti e rileggerli, in questo primo volume, da un punto di vista storico-teorico. Nell'*Introduzione* i curatori iniziano con un primo chiarimento sui vari significati del concetto di partecipazione: dal filosofo greco Platone fino alle definizioni e alle chiavi di lettura odierne che individuano in questo costrutto un diritto fondamentale e imprescindibile nell'ambito della tutela dei diritti dell'infanzia. Già nel secolo scorso Dewey, Korczak e Montessori, seppure in luoghi diversi e con metodi diversi, avevano compreso il valore democratico dell'educazione e l'imprescindibilità del diritto del bambino ad essere protagonista nel mondo.

Sappiamo che oggi la partecipazione è un diritto strettamente legato ai principi cardine della CRC e viene regolato da un unico documento specifico approvato nel 2023, le *Linee guida per la partecipazione di bambine e bambini e ragazze e ragazzi*. Ciò che manca, spiegano i curatori, è "non solo un'elaborazione teorica ma anche un sistema educativo che sia in grado di tradurre questo livello in pratiche intenzionali" (p.12); una consapevolezza, questa, sulla quale si soffermano tutti gli autori dei vari contributi.

Nel saggio che apre il volume, Heinz Hengst evidenzia il valore democratico della partecipazione e la necessità, quindi, di promuovere capacità e senso di responsabilità già a partire dall'infanzia. Partendo da una riflessione storica su quegli sviluppi sociali e culturali che hanno promosso la necessità di nuove prospettive sui bambini e sull'infanzia, Hengst si interroga sui contesti e i luoghi nei quali è maggiormente rilevante il feticcio della partecipazione. Nella società contemporanea molti sono i cambiamenti e le sfide che gli adulti devono affrontare: con l'ausilio della *guided participation* gli adulti "responsive" affiancano i bambini a diventare competenti attraverso la partecipazione in una relazione tra pari, al di là dell'età.

Il concetto di partecipazione è intrinsecamente legato alla storia dell'educazione dell'infanzia: il saggio di Giordana Merlo ci offre un quadro chiaro e completo della brutalità e disumanizzazione delle distopie del primo Novecento in relazione all'idea di bambino. Sostenuto da molteplici riferimenti pedagogici, psicanalitici e storici, dal contributo emerge un'immagine inedita e complessa dell'infanzia che ci fa riflettere sulla necessità di modelli educativi che non limitino quella che lei stessa definisce la natura di più intima del bambino.

In quanto elemento essenziale della democrazia e fine intenzionale dell'educazione la partecipazione è un obiettivo chiave dei documenti europei in materia di istruzione e formazione. Francesca Antonacci, Monica Guerra e Maria Ainona Zabalza-Cerdeiriña analizzano la normativa scolastica per i servizi 0-6 tra Italia e Spagna a partire dai più recenti orientamenti europei e nazionali. La crescente attenzione verso il concetto di partecipazione, spiegano gli autori, è evidente dal numeroso utilizzo del termine e delle sue declinazioni nelle disposizioni normative e nelle raccomandazioni nazionali e internazionali. Sempre con riferimento alla partecipazione scolastica, nel suo contributo Matteo Morandi storicizza questa categoria analizzando l'utilizzo e l'evolversi della nozione stessa di partecipazione nei programmi, negli orientamenti e nelle indicazioni approvati nel nostro Paese tra il 1914 e 2012. Il contributo invita il lettore ad una riflessione storica sulla relazione adulto-bambino con un occhio puntato sempre sul presente e sulle responsabilità educative odierne. Considerazioni che riconducono l'attenzione sul tema della partecipazione come diritto fondamentale dei bambini e delle bambine e che rappresentano il punto di partenza delle riflessioni di Emiliano Macinai. Nell'ottica dei diritti dell'infanzia la partecipazione può apparire paradossale e irrealizzabile ma non è così: i bambini e le bambine partecipano e, come scrive Macinai stesso, "si tratta di riconoscere questa partecipazione, di valorizzarla e di ritenerla significativa" (p. 101). La sfida risiede nel saper leg-

gere i diritti dell'infanzia con sguardo pedagogico, abbandonando luoghi comuni e stereotipi che impediscono all'adulto di rispettare la vita di bambini e bambine. L'infanzia, ci ricorda Franco Cambi nel contributo che chiude il volume, è un'età preziosa e la famiglia ha il compito di farla fiorire in modo armonico. È nella relazione educativa, nella volontà collettiva e nella scuola come "fucina formativa" che risiede la chiave per formare un *io* sociale con solidi valori già a partire dall'infanzia: è necessario, convergono tutti gli autori, costruire un mondo che riconosca i bisogni, l'identità e l'autonomia di ogni bambino attraverso la partecipazione di cultura democratica diffusa e vissuta.

Dalila Maria Esposito