

RECENSIONI

Edda Ducci, *L'uomo umano*, Roma, Anicia, 2008

Il volume della Ducci, uscito in prima edizione nel 1979, ma ancora carico di attualità, è forse il testo più denso della pedagogista “romana”, in cui la sua idea di sapere e di prassi educativa si decantano nel modo più limpido, ma anche un testo che dialoga con le pedagogie “del tempo” (e ancora tutte attuali) e lo fa criticamente delineando fra di esse “accordo e unione” attorno ai nuclei fondamentali, oggi, di quel sapere. Primo: il suo statuto epistemologico. Secondo: l'aspetto specifico che lo regola. Terzo: l'articolazione empirica e teoretica che va fissata di questo oggetto. Tutto ciò allo scopo di dare a un sapere “antinomico” e problematico e anche conflittuale come la pedagogia un fascio di punti fermi, i quali poi rimandano tutti a un sapere umano sì, come psicologia, sociologia, antropologia, ma dell'uomo per l'uomo come singolo, così per regolarne, nel modo più autentico e più integrale, l'*umanizzazione*. La nozione di heideggeriana di “uomo umano” proprio in questo sapere si fa più pregnante, più esplicita e regolativa. La pedagogia è, infatti, sapere dell'uomo che si fa tale e delle pratiche che lo sorreggono e stimolano e orientano in tale complesso/dialettico/problematico processo.

Come sapere la pedagogia è unità di scienza e filosofia, e necessariamente e sempre. Entrambe ci parlano dell'uomo. Una come dato, l'altra come senso. E vanno intrecciate nella formazione dell'uomo in quanto uomo. Su questo piano, nota la Ducci, c'è anche, ormai, un significativo accordo. Anche in Italia. Il “sintagma” uomo va empiricamente definito, ma va anche colto nella sua *humanitas* (che è cultura, è persona, è progetto di sé) e posto, con questa dialettica, al centro della formazione. La teoresi della pedagogia, allora, culmina in una “filosofia poietica”: “un pensare attento all'uomo per riconoscere e indicare il cammino del suo umanizzarsi” (p.17). E tale cammino è proprio l'aspetto della pedagogia, che essa deve riconoscere e tutelare in tutta la sua complessità, evitando i doppi rischi della “reificazione” e dell'“imponderabilità” e risolvendolo, invece, nella sua problematicità aperta e dialetticità costitutiva, di cui proprio l'elemento della *poiesis* fissa la struttura e la fissa *tra* teoria e prassi.

L'uomo, poi, che è l'attore e il *telos* della pedagogia va riletto in modo più autentico, partendo dall'io (e dalla sua “densità ontologica”) e come intensità e come esistenza e lì fissare il nucleo forte del pedagogico e il centro dell'agire educativo. Sulle orme di Kierkegaard, ma riletto attraverso il filtro di Nietzsche e di Heidegger in particolare, che ne potenziano la visione drammatica dell'uomo e la sua stessa dialettica spirituale personale, che è poi l' *ad quem* di tutto l'universo della pedagogia e che si sviluppa tra linguaggi, saperi, culture a cui ogni io deve porre il sigillo della *propria* forma. Fondata sull' “autodecisione”. Autonomia che non è solipsismo, bensì apertura all'alterità e che si sviluppa come “vita etica” di cui la pedagogia è interlocutore centrale.

Ogni uomo, poi, in sé è “un enigma”. Ognuno deve cercare la sua “misura umana” e il cammino è lungo tutta la vita, poiché tale umano è “idea limite”. La misura è “mistero” a cui il soggetto stesso è costantemente richiamato. E da se stesso. In tale mistero, però, va rilanciato e con energia il compito del “proprio umanarsi”, mai da perdere di vista e nel suo essere dato e nel suo essere problema. Lì la pedagogia deve guidare a “esperire l’umano” e a fissarlo *ad nomine* in un processo autoformativo che è il vertice e il senso stesso della pedagogia e come agire e come pensare. L’umanarsi è incontro con sé, con l’altro, con l’oggettività, ma dentro un processo di formazione fatto sì di unità, ma mai *a priori* garantita e sempre da incardinare nella “libertà interiore”, che è il nucleo costitutivo della persona.

Il testo di Edda Ducci, pur sintetico e organizzato intorno a un fare-riflessione di marca kierkegaardiana/heideggeriana, tocca temi forti della scienza pedagogica ancora attuali e ce li consegna come precisi “legati”.

1) La filosoficità critica della pedagogia. 2) La sua discorsività poetica 3) L’oggetto “uomo umano” che la regola. 4) La costruttività personale di questo fattore, da incardinare e nella libertà e nella scelta, problematiche e personali sempre. 5) La persona (come uomo-soggetto costruito responsabilmente nella propria umanità, contrassegnata da interiorità, dall’apertura, dalla forma) è, così, il principio regolativo e il centro d’azione della pedagogia, come già Socrate aveva ben compreso. Con questi richiami Edda Ducci si è iscritta sul fronte della “pedagogia della *Bildung*” e lo ha fatto con precisione, e di una *Bildung* senza connotati confessionali, laica e in modo netto e radicale, che si dispone con forza su quella frontiera di dialogo e di integrazione tra le filosofie/pedagogie che si sta sempre più realizzando.

Così ha fatto bene Francesco Mattei a ripubblicare un testo così prezioso: così incisivo, così chiaro, così carico di attualità e di futuro, offrendolo anche alla lettura di “giovani pedagogisti”, spesso stregati da specialisti e tecnicismi del pedagogico, i quali elementi di fatto ne costituiscono, però, un’*amputazione*.

Franco Cambi

Fabio Minazzi, *Giovanni Vailati epistemologo e maestro*, Milano, Mimesis, 2011

Fabio Minazzi da tempo coltiva, con decisione e sagacia, la ripresa e teorica e storiografica di quel pensiero relativo al “razionalismo critico” che ha al centro una visione laica della cultura, articolata e dinamica della razionalità, aperta nella stessa interpretazione critica. Modello che Minazzi stesso ha rimesso a fuoco nella sua esperienza formativa, elaborata tra Geymonat e Dal Pra e Evandro Agazzi e che lo ha fatto approdare ad un’epistemologia di grana fine che, anche negli ultimi tempi, sta portando avanti in modo netto e sofisticato. Un’epistemologia post-analitica e neokantiana, nutrita anche di uno storicismo che sviluppa un modello complesso e attuale di criticità, posta come l’*identikit* più intimo del fare-filosofia per noi eredi di Kant e di Marx e di Nietzsche. Non è un caso che al centro del pensiero di Minazzi si sia disposto, sempre più e sempre meglio, il modello della ricerca di Giulio Preti: un modello finissimo e articolato e aperto e, pertanto, da tener fermo come *exemplum* più maturo del “razionalismo critico”.

Tale razionalismo, però, sta anche prima del modello pretiano; era già “di casa” nella filosofia italiana: con Banfi, ad esempio, e poi coi maestri più *subtiles* del positivismo, come Vailati o Enriques. Autori che poi l’egemonia dell’idealismo lasciò a lungo in ombra e che solo dal 1950, circa, hanno ripreso a circolare nel dibattito italiano.

Vailati in particolare. A cui si rifecero, per vie diverse, tanto Rossi Landi quanto Dal Pra, attivando una ripresa di attenzione sul filosofo e fissandone il respiro europeo e il profilo di “maestro”, ancora oggi. Di qui riparte Minazzi e per ritessere il nucleo aureo del pensiero di Vailati e per leggerne anche la funzione educativo-scolastica, su cui Vailati stesso ebbe a elaborare una serie di contributi luminosi e attualissimi.

Il Vailati filosofo pone al centro una epistemologia sì articolata, sì fondata sul metodo, ma attenta a storicizzare, a contestualizzare e modelli e linguaggi e categorie, in modo da comprendere l’*operari* della scienza in tutta la sua ricchezza, complessità, problematicità. In lui scienza e filosofia si intrecciano e lo fanno con la comune “*arma della critica*” che incrementa la conoscenza, ma anche la rivede e l’affina (p. 49). E si intrecciano in oggetti mirati, specifici e lì si fecondano a vicenda. Tali tesi sono però europee, elaborate via Mach, via Duhem, via Poincaré e, in Italia, trovano significativa sinergia con quelle di Enriques. Vailati è, così, un “collettore” epistemologico complesso e sofisticato, ad un tempo. Che dialoga con la ricerca scientifica del primo-Novecento e sempre con fine sensibilità epistemica e critica. Tutto ciò lo colloca, di diritto e in modo eminente, nella “tradizione del razionalismo critico europeo” (a cui è dedicato tutto il secondo capitolo del volume, che parte da Kant, tocca il pragmatismo e l’empirismo, per approdare a un positivismo critico assai fine, di cui Vailati è qui da noi il massimo esponente).

Ma Vailati fu anche insegnante e proprio in relazione alla didattica delle scienze ebbe a lasciarci richiami esemplari, allora e anche oggi. Della scuola egli ebbe una visione “riformista” che ne voleva innalzare l’*identikit* culturale e la prassi didattica per formare cittadini intelligenti e moderni. Ma per essere tale deve oltrepassare le sue zone d’ombra: la *crisi culturale*; il *sadismo*; il *manualismo* che producono, negli allievi, indifferenza e rifiuto. Bisogna invece immettere vera *cultura formativa* e *didattica personalizzata*, quale circola nelle testimonianze vailatiane e che egli stesso ha vissuto “accanto agli allievi” stessi, di cui è stato un maestro veramente socratico.

Tornare a leggere Vailati è, quindi, un’operazione sì storiografica, relativa a un recupero del razionalismo critico italiano e europeo, ma è anche un’operazione pedagogico-didattica relativa alla scuola in genere e a quella secondaria in particolare, nella quale, ancora, ci guida e proprio per affinare in modo efficace la didattica stessa dei saperi scientifici. Ma in tutta la scuola bisogna portare “una conoscenza in formazione”, un sapere vivo e aperto, andando oltre le “due culture” e realizzando una didattica che abbia al centro una scuola-laboratorio, una scuola riaffiatata con la cultura moderna e per dar vita a un soggetto-cittadino emancipato e più colto. Come, a guardar bene, più o meno in quegli anni ci richiamava a fare anche John Dewey.

Franco Cambi

V. Gessa Kurotschka, R. Diana, M. Boninu, *Memoria. Tra neurobiologia, identità, etica*, Milano, Mimesis, 2010.

Il volume, che esce nella collana di “Etica Identità Interculturalità” curata da Giuseppe Cacciatore e dalla Gessa (prematuramente scomparsa, purtroppo), ha un impianto articolato e un *focus* significativo. L’impianto è quello di un dialogo aperto, intorno al tema-memoria, tra discipline diverse, dalle neuroscienze biologiche alle scienze umane, alla filosofia per arrivare all’etica, posta come la frontiera più attuale e politicamente significativa del fare-filosofia. Il *focus* è quello del nesso presente-passato-futuro che si struttura con la memoria e che costituisce il nucleo stesso del nostro

presente vissuto; nucleo che si decanta – come riconosceva già S. Agostino – appena noi riflettiamo su quel presente che stiamo vivendo e che, così, si innerva e di passato e di futuro, inesorabilmente. Allora nel rispondere a questo quesito-principe, posto con decisione come obiettivo comune già dalla Gessa nell'introduzione al volume e richiamandosi alla Arendt di *Tra passato e futuro* (del 1961), si sottolinea, alla fine, proprio la complessità della memoria. Complessità tipologica e complessità funzionale. Che trova nell'autobiografia il processo più organico rispetto al soggetto e nell'etica pubblica e nei suoi principi-valori prodotti dalla memoria politica (la Shoah, ad esempio) la propria funzione collettiva. E tutto ciò va sottolineato perché la memoria, già a livello neurologico, è un'attività sempre in azione: perfino nella percezione, che non è mai "istante" ma processo, sempre, sia pure temporalmente condensato. E processo, possiamo dire, andando oltre il neurologico, che implica strutture mentali, disposizioni percettive, modellizzazioni culturali, le quali emergono non appena la percezione viene a descriversi in forma verbale. La memoria, quindi, innerva tutta la mente, anche l'inconscio e perfino quello "non rimosso" (irreale), anche le emozioni ed è, sempre, il seme stesso su cui si costituisce l'identità del soggetto, di quell'io-me che nella narrazione di sé rinsalda e rende più consapevole (e più libero) il proprio rapporto con la memoria e l'esser-memoria (memoria, però, che implica anche l'oblio, la cancellazione di eventi, di segnali e per una doppia ragione: l'insignificanza o il "troppo peso"; relativa la prima al biologico, la seconda al vissuto).

Dopo questo articolato percorso, qui ripreso molto di scorcio, affidato a saggi fini e precisi di vari specialisti, scienziati e filosofi, il cammino può riprendere verso "la funzione etica della memoria" che viene trattata attraverso Ricoeur (quello de *La memoria, la storia, l'oblio*), attraverso Primo Levi (quello de *I sommersi e i salvati*) guardando al nesso tra "memoria e democrazia" che implica la selezione responsabile degli eventi simbolici che la comunità democratica deve porre a radice della propria identità e a regola della propria costruzione di senso (politico). La memoria è così "vincolo positivo della democrazia" e "risorsa di stabilizzazione della democrazia" stessa ed è memoria che si deposita in simboli (la Costituzione) e che si costituisce, sempre, nel confronto e attraverso "un approccio consensuale", che è discorsivo e responsabile, come ben ci ricorda il saggio finale di Boninu.

Allora il saggio di Diana sull'autobiografia che lega memoria e identità e fa dell'identità non un dato, ma un processo costruttivo di sé e squisitamente pedagogico, e di una pedagogia "intrasoggettiva" che è sigillo più proprio e intimo del sé, come pure il saggio di Boninu già ricordato costituiscono il "messaggio" del testo, per l'io e per la polis, declinando in pieno proprio la vocazione educativa, o meglio formativa, del testo. Che sta oltre l'accezione coscienzial-universalistica (alla Kant) del soggetto-mente e si salda invece a un soggetto inteso come *vita activa* e *vita critica* della mente, ergo come costruttività permanente di sé, sempre più autonoma e responsabile, ma sviluppata in un processo di dialogo con sé, col mondo, con la storia.

Una raccolta di studi, quindi – questa pubblicata da Mimesis – da leggere e meditare e in particolare in un tempo che vede la memoria *sub iudice* e per via tecnologica (e si legga il contributo di Morelli) e per via economico-sociopolitica (vincolata sempre più al presente del Consumo e al tempo-istante dei Mass-Media), come è il nostro. E per questo richiamo a riflettere su un tema così forte i curatori vanno elogiati e ringraziati. Anche per lo "spirito educativo" che ha guidato il loro lavoro.

Franco Cambi

Vito Fazio-Allmayer, *Epistolario III. Lettere varie e carteggi*, Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 2011.

Questa terza raccolta di lettere di Vito Fazio-Allmayer, successiva alle due precedenti pubblicazioni dedicate all'epistolario con Gentile e con la moglie Bruna, ricopre un arco temporale molto ampio che va dagli anni giovanili alla maturità e costituisce una testimonianza significativa del legame che lo studioso palermitano intrattiene con le figure di maggior spicco della filosofia italiana del Novecento, e non solo. Il testo è suddiviso in due parti: la prima è dedicata alle lettere che Fazio-Allmayer scrive a Guido Calogero, a Ernesto Codignola, a Benedetto Croce, a Giuseppe Lombardo-Radice, a Giuseppe Prezzolini e ad Anna Rocchi, sua allieva palermitana; la seconda parte raccoglie i carteggi intercorsi tra il filosofo e Giovanni Emanuele Bariè, Arturo Massolo, Ugo Spirito.

Già dagli interlocutori delle lettere, si può vedere quanto sia vasto il mondo culturale e intellettuale con il quale Vito Fazio-Allmayer intrattiene rapporti continuativi; se poi si analizzano i contenuti dell'epistolario si nota l'intensità di questo dialogo con la filosofia a lui contemporanea, basti pensare ai riferimenti fatti a Banfi, Luporini, Garin, Martinetti, Paci, De Ruggero, Vasa, Cantoni, Dal Pra, Orestano, De Sarlo - solo per citarne alcuni - riferimenti che accompagnano, quasi sempre, il confronto su tematiche squisitamente filosofiche o che riguardano la comunità accademica in generale.

Altrettanto significativa è, poi, la corrispondenza che si può cogliere tra i temi affrontati, gli amici-filosofi contattati e le tappe evolutive del suo pensiero, nel senso che anche solo mettendo a confronto le date di alcune lettere con quelle della pubblicazione di molte sue opere, si può notare una certa coincidenza di intenti e di interessi. E' il caso, per esempio, di tre tappe significative del suo pensiero: le *Lezioni di Vittoria*, uscite nel 1913 ed elaborate durante il suo magistero a Matera e a Girgenti, l'adesione alla politica scolastica di Gentile nel '23 e la compilazione delle voci per l'*Enciclopedia Italiana* che insieme alla *Storia della Filosofia* vedono la luce negli anni Trenta; tappe che sembrano corrispondere al contenuto epistolare intrattenuto con Codignola e con Lombardo-Radice e che testimoniano la sua fedele adesione all'attualismo gentiliano. E così, saltando negli anni, la svolta filosofica del Cinquanta, che Cambi definisce "l'ultima e più alta stagione del pensiero di Fazio-Allmayer" (F.Cambi, *Vito Fazio-Allmayer: dall'attualismo allo storicismo critico*, Fondazione nazionale <<Vito Fazio-Allmayer>>, Palermo, 1996 pag. 21), si riverbera nel carteggio degli stessi anni con Bariè e Massolo dove si trovano riferimenti allo storicismo crociano o meglio a "lo storicismo di Fazio-Allmayer" come lo definisce Bariè in una lettera del '52 per il felice connubio con cui il filosofo articola la dimensione teoretica con lo storicismo e il problematicismo tanto da essere definito dallo stesso Bariè "teoretico nato, e teoretico principe" (pag. 73).

Accanto alle categorie della storia, gli altri temi cari al Fazio-Allmayer della maturità sono la soggettività, il rapporto tra storia, arte e scienze, la dimensione morale: questioni presenti nei carteggi del '53, del '54, del '55 e del '57', come per esempio nella lettera inviata al suo discepolo Arturo Massolo del 9 agosto 1955 dove si ricordano gli scritti appena usciti sulle *Affezioni razionali in Rosmini*, sulla libertà e sulla *Logica della compostibilità*. Questo principio che "occupa" - dice Cambi - "il baricentro di questa ultima fase del maestro siciliano" (F.Cambi, *Vito Fazio-Allmayer: dall'attualismo allo storicismo critico*, Fondazione nazionale <<Vito Fazio-Allmaier>>, Palermo, 1996, pag. 114) si ritrova anche nella lettera a commento dello studio di Massolo sul pensiero del maestro, dove Fazio-Allmayer sottolinea la centralità della *compostibilità* come punto di arrivo di un percorso già iniziato nel '23, che segna il definitivo

distacco dall'attualismo gentiliano e che lo conduce ad uno storicismo costruttivo: "ho perseguito questa via" [della logica della compostibilità] - precisa il maestro in una sorta di dialogo/iniziazione con l'allievo - "che mi pare sia l'unica che risolva la trascendenza, il teologismo, ecc. ed affermi uno storicismo costruttivo" (pag. 124).

E ancora: i temi legati all'arte, all'estetica, alla critica letteraria e al linguaggio filosofico sono presenti con forza nei carteggi del '56 e '57 con Ugo Spirito con il quale intrattiene una lungo e affettuoso rapporto epistolare dal '31 al '58 scandito da reciproca stima e amicizia. "Ho mandato" - scrive Fazio-Allmayer a Spirito il 28 luglio 1956 - l'articolo al "Pensiero" (*Siamo noi razionalisti?*), l'articolo al "Giornale Critico" (*Gli pseudoconcetti!!*), l'articolo alla "Rivista di Estetica", che avevo promesso a Stefanini (*L'autonomia dell'arte e l'impegno dell'artista*)" (pag. 141) e in una lettera successiva del 20 Aprile 1957, Spirito elogia il saggio su *Pirandello* - pubblicato sulla rivista *Belfagor* nel '57 - e lo stimola a scriverne uno analogo anche su Verga perché: "Verga e Pirandello attraverso la mente di un filosofo siciliano. Un trio che non si dimenticherà facilmente" (pag.149).

Gli ultimi anni di vita del filosofo sono, dunque, intensi sia sul piano della riflessione critica sul senso del fare filosofia che su quello produttivo con pubblicazioni - come *La conoscenza storica, Dal <<oggetto>> all' <<io>>, Esigenza della metafisica e metafisica dell'esigenza* rispettivamente del '56, '57 e '58 - con collaborazioni a numerose riviste - come il "*Giornale critico della filosofia italiana*", "*Belfagor*", "*Rivista di Estetica*", "*Il Pensiero*" -, con partecipazioni a convegni e lezioni magistrali, come testimoniano le lettere nelle quali emerge, specialmente in quella indirizzata a Ugo Spirito del Marzo 1958, il suo rinnovato interesse per la pedagogia e per la scuola rivisitate in senso storico-antropologico, lontane cioè dall'approccio metafisico della prima ora e nelle quali si afferma il concetto faziano di formazione intesa come formazione storica. Tale percorso si realizza - sottolinea Epifania Giambalvo rimarcando il circuito della compostibilità - "nel passaggio dal soggetto empirico, con la sua intrascendibile individualità, al soggetto socializzato e, cioè, alla persona" (E.Giambalvo, *Sviluppi dell'attualismo gentiliano: Vito Fazio-Allmaier e Ugo Spirito*, in Cambi F., Giambalvo E. (a cura di), *Rileggere Gentile. Tra "filosofia dell'esperienza" e "pedagogia critica"*, Fondazione nazionale <<Vito Fazio-Allmaier>>, Palermo, 2009, pag. 89) e che valorizza il legame con la società e con la cultura come sintesi della vita oggettiva.

In conclusione, l'*Epistolario* è ricco di forti suggestioni intellettuali, storiche e umane perché accanto all'intenso impegno teoretico traspare un Fazio-Allmayer come intellettuale di grande rettitudine morale, di compartecipazione alle sorti accademiche dei suoi allievi e collaborati e di attenzione fraterna e affettuosa alle loro condizioni esistenziali, inframmezzate da ironiche quanto acute osservazioni - "incisive e fiammeggianti" le definisce Bariè - attorno ai destini della filosofia e del mondo universitario.

Questa "fatica" di Epifania Giambalvo ci restituisce, ancora una volta, la ricchezza del pensiero faziano, il suo essere-in-movimento e la sua profonda umanità.

Daniela Sarsini

MARCO UBBIALI, *Per un'ascesa al senso dell'educare. Vie per la pedagogia attraverso la vita e l'opera di Edith Stein*, Roma, Aracne, 2010.

Quello recentemente pubblicato da Marco Ubbiali è un lavoro molto ricco e assai significativo, che si concentra su Edith Stein (Breslavia 1891 – Auschwitz 1942), ma

che riesce a cogliere pienamente anche il problema fondamentale della pedagogia, ovvero il suo essere imprescindibile scienza dell'educazione.

Operazione che l'Autore compie con rigore ed efficacia, attraverso il polimorfismo teoretico della filosofa tedesca e di tutte le sue opere: da *Il problema dell'empatia* (del 1916, pubblicata nel 1917) ai *Contributi per la fondazione filosofica della psicologia e delle scienze dello spirito* (del 1920-22), da *Una ricerca sullo Stato* (del 1925) a *La fenomenologia di Husserl e la filosofia di san Tommaso d'Aquino* (del 1929), da *Essere finito e Essere eterno* (del 1934-36, pubblicata postuma nel 1950) a *La scienza della croce* (del 1938-1942, pubblicata postuma nel 1950).

Una filosofia dell'educazione – quella steiniana – che, pur essendo imbevuta di teoria, guarda alla prassi, all'esistenza, all'essere umano, al soggetto-individuo-persona che si fa – *in primis* – nell'esperienza educativa.

Cinque risultano le tappe dell'itinerario – diacronico e sincronico – scelto da Ubbiali: 1) la storia internazionale e plurisecolare della *Bildung*; 2) il nesso tra la Stein e la tradizione della *Bildung* tedesca; 3) la dimensione pedagogica presente nell'opera della filosofa di Breslavia; 4) le “vie per la pedagogia” tracciate dalla *testimonianza* della sua vita e delle sue opere; 5) un'intervista a Roberta De Monticelli, da cui emerge una meditazione fenomenologica su quel “*Bildungsroman*” che ci consegna la stessa Stein.

A partire da questo sfondo, il volume che qui presentiamo ci restituisce una serie di indicazioni preziose.

Innanzitutto, la necessità di considerare la “formazione spirituale” poiché “quando si parla dell'uomo è a questo tipo di formazione che si pensa: la formazione *spirituale*, quella per cui l'anima deve prendere forma. [...]. Ecco perché è più corretto parlare di *formazione* o *educazione dell'animo* (*Gemütsbildung*), piuttosto che di *addestramento* dell'animo (*Gemütsschulung*)” (pp. 129-130).

Accanto a quella “spirituale” Ubbiali insiste giustamente sulla “formazione personale”, che si scandisce tra individualità e socialità. “Nei segni del suo tempo la Stein rileva però maggiore il rischio che l'individualità venga soffocata dalla comunità, piuttosto che gli individui, con l'affermazione esasperata della propria singolarità, mandino in frantumi il legame comunitario. Compito dell'educazione è allora condurre ad una armonia delle forze individuali e sociali. Ma a tal proposito è necessario fondare l'opera pedagogica su una conoscenza autentica, cioè su una teoria corretta della vita sociale” (p. 116). Una formazione come trasformazione, che vale per sé e che riguarda *in primis* il soggetto (si pensi alla “cura di sé”, all’“auto-educazione” e alla “sessualità tra genere e specie” che rappresentano tre importanti dispositivi formativi su cui il lettore è sollecitato a riflettere).

Dalle pagine del volume emergono anche un modello di *anthropos* fenomenologicamente inteso e una “materialità educativa” che rimandano ad una visione drammatica e tensionale del farsi dell’“uomo nella sua globalità” mediante il “nutrimento” dell'educazione: si pensi all’*edere* come coltivazione, allevamento, nutrizione. “Per quanto riguarda l'educazione dell'uomo all'uomo in generale ciò significa educare ciascuno nella sua globalità. La persona umana è l'oggetto/soggetto dell'educazione nel suo essere persona, cioè nella sua totalità inscindibile di corpo, anima e spirito. [...]. Edith Stein, con un'acuta sapienza pedagogica sa trasferire immediatamente sul piano della *praxis* le sue considerazioni filosofiche, raccomandando agli insegnanti di valorizzare gli alunni da tutti i punti di vista, e valorizzando in essi tutte le loro potenzialità e inclinazioni personali: quelle legate all'intelletto, come quelle legate al corpo, all'animo, alla creatività, all'etica, all'estetica, ecc.” (p. 203).

Una formazione, dunque, che si sviluppa anche attraverso la relazione con l'altro. Infatti, l'empatia si rivela un momento essenziale e alto della formazione. L'empatia, ovvero la capacità di un individuo di comprendere completamente un altro individuo "mettendosi nei suoi panni" e "sentendo nello stesso modo" (come ha mostrato la stessa Stein) rappresenta il punto più sofisticato della modalità comunicativa all'interno della relazione interpersonale. A partire dalla propria, il soggetto è in grado di percepire la stessa globalità psicofisica anche negli altri soggetti aprendo la strada all'esperienza empatica, quale esperienza in cui diventa possibile "cogliere la coscienza altrui". L'empatia, dunque, è la capacità di riuscire – se pure per brevi periodi – a mettere tra parentesi i propri bisogni/interessi per sentire e vedere il mondo come l'altro lo sente e lo vede.

Oltre alle varie "vie per la pedagogia attraverso la vita e il pensiero di Edith Stein" (quella della "fenomenologia", dell'"empatia", dell'"antropologia, dell'"epistemologia", delle "relazioni comunitarie", dell'"essere e dell'ontologia", della "fede, della teologia e della mistica", come pure quella "narrativa" e quella della "testimonianza e del martirio"), tutte ampiamente riprese anche nell'interessante e vivace colloquio (*Apprendere a chiedere perché. Fenomenologia e responsabilità nell'uso della parola*) tra Marco Ubbiali e Roberta De Monticelli pubblicato in appendice al libro, possiamo aggiungere quella "saggistica", che è perfettamente coerente con l'opzione metodologica individuata dall'Autore per cogliere la complessità, l'inquietudine e l'apertura di quel discorso pedagogico che nel volume viene ampiamente illuminato attraverso il complesso paradigma steiniano.

Alessandro Mariani

Barbara Mapelli, *Sette vite come i gatti. Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo* (Prefazione di Carmen Leccardi). Stripes Ed., Rho (Milano), 2010. Recensione di Margarete Durst

Questo libro di Barbara Mapelli è un po' speciale perché senza darlo a vedere insegna, e 'fa' quindi cultura, nel senso appunto che è un'opera che non solo trasmette saperi ma invoglia a riflettere in maniera attiva, stimolandoci a guardare con occhi nuovi le cose che diamo per scontate, tra cui il nostro modo di vivere come individui e individue nella rete dei rapporti che ci si trova per scelta e/o per caso ad avere. Il testo si occupa di donne, che sarebbe come dire del mondo umano visto che, come dice la versione biblica, "maschio e femmina Dio li creò", da lì prese avvio una discendenza che, almeno per il momento, non sembra in via d'estinzione. Nel titolo però le donne sono menzionate in seconda posizione, come specifica della frase Sette vite come i gatti, in cui vita e animalità fungono da soggetti, il che potrebbe evocare una capacità vitale tanto animalesca da ricondurre appunto all'animalità, e, a mio parere, il potrebbe è pleoanastico, ma per motivi che non hanno affatto a che fare con quella riconduzione della donna al vitale e alla funzione riproduttiva (con la correlata mitizzazione della funzione materna) così acutamente criticata da Simone de Beauvoir.

Le donne di cui si interessa Barbara Mapelli, sono vitali perché, anche se non gli è stata a lungo riconosciuta, hanno una storia che ha insegnato loro non solo a sopravvivere ma a vivere, nonostante i reiterati attacchi subiti all'espressione di una loro autonomia. Il libro però non tratta del passato remoto, è interessato infatti a "le donne nel contemporaneo", quindi a una realtà molto più variegata di presenze e

modi d'essere femminili che nel più lontano passato (per quanto anche allora le donne non fossero, almeno di fatto, "gente"): una realtà femminile caratterizzata anche da una pluralità di forme relazionali con il maschile.

Il volume si apre con la Premessa della sociologa Carmen Leccardi e una Nota introduttiva dell'Autrice, in cui si chiarisce che la finalità del libro è quella di offrire "un quadro della vite differenti della donne italiane nell'ambito della contemporaneità" (p.13). Per inciso la parola "differenti" associata alle donne ricorre tre volte: segno di come la differenza costituisca una categoria fondante della riflessione femminista che ha messo radici nell'area degli studi di genere, inclusivi del maschile cui nel libro si fa puntuale riferimento. Mapelli sottolinea inoltre come "il tono" sia volutamente semplice" per lasciare "più spazio alla narrazione che all'esposizione teorica", cioè a una dimensione intrinseca di arti e saperi delle donne.

L'opera è articolata in dieci tematiche – Generazioni imprevedute; Amori sesso e solitudini; Radici di violenza; Madri; Famiglie e quasi famiglie; I lavori delle donne; Corpi; Le Altre; Cittadine; Soggetti di storie – e prima di entrare i merito alle due indicate nel titolo dell'intervento "Radici di violenza" e "Corpi" voglio sottolineare la complessità dell'opera, la cui trama problematica abbraccia una realtà in fieri che solo la padronanza di categorie interpretative messe al vaglio di ricerche anche empiriche permette ad affrontare in maniera non velleitaria. Ed è appunto il lavoro "di rete", cioè di raccordo e confronto con altre donne, studiose e non, avviato da Mapelli che le permette di seguire tanti fili senza farli aggrovigliare, sconfessando i tanti pregiudizi sulle capacità intellettuali delle donne (su cui Luce Irigaray si è espressa in maniera scioccante per uomini stimati assai intelligenti).

Tale accenno all'arte della tessitura richiama l'intreccio sapiente di fili evocato da femministe 'eccellenti' proprio per l'arte della scrittura, e cito la filosofa Adriana Cavarero che osa associare l'intenzionalità e la scrittura teoretica a temi minimalisti, lo stesso tono che fin dal titolo caratterizza il volume in esame. Un tono/sottotono che scorre fluido dando l'impressione che si stia parlando di cose di tutti i giorni, così quotidiane che chiunque volendolo le può capire, laddove la semplicità è frutto di maestria, tanto più se il campo di cui si tratta è complesso e complicato come quello indicato dalla seconda parte del titolo: Generazioni, pensieri e storie di donne nel contemporaneo (in cui ogni termine evoca complicazione). Paradossalmente però il discorso scorre e si fa capire, appunto perché coinvolge invitandoci a riprenderlo a modo nostro e con altre/i interlocutori: segno che chi ha scritto il testo pensava in termini dialogici, oltre che nel dialogo muto con se stessa, con interlocutrici non presenti. Questa è la via maestra a rapporti generazionali vitali da cui s'impara sempre innanzitutto a guardare al futuro con speranza.

Il minimalismo sapiente della scrittura di Barbara Mapelli, la sua capacità di raccordare cose diverse e pure lontane, presentandole 'come se' fossero semplici e con amicizia, avvia un percorso che unisce senza costringere ad alcuna unione. Il che si evince anche dal modo in cui si parla del maschile e di qualunque alterità umana in termini di differenza e quindi di relazionalità.

Come noto Arendt, un'autrice non femminista tanto apprezzata dalle donne femministe, ha messo esemplarmente in luce la tragedia che vive chi non ha radici, impossibilitato a crescere e a dar frutto, ha però voluto anche sottolineare l'aspetto mortifero che ha un apparato radicale ipertrofico, che si sviluppa tutto nel terreno senza attingere all'aria e al sole. Qui si parla di "Radici di violenza" e di "Corpi" in rapporto non più metaforico ma esplicito all'umano, il che coinvolge la corporeità a livello simbolico oltre che materiale. Proprio dell'umano è infatti il simbolico, quindi l'attribuzione di significati che vanno oltre la datità di quanto si dice cosa/oggetto.

Un essere umano ridotto a solo corpo, deprivato del suo spessore simbolico, è cosa, come ha magistralmente descritto Primo Levi. Qui interessa la crucialità del nesso violenza/corpi non per sottolineare la dimensione fisica della violenza, ma per mettere in luce come nell'umano la corporeità sia inscindibile dal sentirsi e pensarsi come esseri umani (quali che siano le protesi artificiali che possano costituire i corpi umani) capaci di pensare ed agire autonomamente. Solo un essere umano ben attrezzato sotto questo duplice profilo può reggere a dei periodi di costrittività senza vedersi ridotto a "cosa", cioè all'invalidazione di due dimensioni essenziali dell'umanizzazione. Paradossalmente le donne, ridotte a "gente" e private di individualità e autonomia, per quanto abbiano potuto incorrere nella loro lunga storia in tante forme di segregazione, sono riuscite e riescono in tante, ma certo non tutte, a sottrarsi, anche se pagandone il prezzo, a tale espropriazione dall'umano facendo leva su quel corpo che le ha segnate come "diverse": "altre" perché uterine, cioè solo carnali e senza cervello, cioè incapaci di pensare cose degne di essere pensate. La rivalutazione del pensiero materno, della langue, quale lingua alla radice di ogni linguaggio, ha recuperato attraverso il pensiero della differenza la sua valenza intrinsecamente simbolica, e il corpo nella sua carnalità è stato ricondotto nella sfera del pensabile e dicibile quale portatore di significati ad alto potenziale creativo.

Margarete Durst

Mario Castoldi, Mario Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2011

Nella scuola attuale il compito dell'insegnante consiste nel facilitare i processi di conquista personale della conoscenza e dei significati del reale da parte degli alunni. A fronte di questa necessità, però, si perpetuano spesso modalità didattiche che mal si conformano alle esigenze della scuola e degli alunni d'oggi, pur sottolineate da emanazioni normative nazionali ed europee.

In tale scenario gli autori insistono sull'urgenza di una rielaborazione dell'intero schema progettuale sotteso al piano didattico della scuola e collocano il loro contributo nella direzione in cui si ricercano, si riconoscono e si promuovono le logiche progettuali dietro all'approccio didattico per competenze. Il volume che qui presentiamo si colloca, con precisione, in questo scenario. E nasce da una stretta collaborazione tra università e scuola. Castoldi è, infatti, professore associato presso l'Università di Torino e i suoi principali filoni di ricerca riguardano la valutazione delle organizzazioni scolastiche, dell'insegnamento e dell'apprendimento in una prospettiva di accertamento delle competenze, in particolare modo riguardo le modalità di coinvolgimento e di responsabilizzazione dei soggetti in una prospettiva di autovalutazione; Marini è un dirigente scolastico che coordina un gruppo di docenti, di ogni ordine e grado, che si occupa di progettazione e valutazione per competenze.

Gli autori, nella prima parte del testo, fondano il loro percorso di ricerca sull'assunto che il cambiamento dovrebbe investire tutti i livelli della didattica, dal piano della programmazione/progettazione a quello delle prassi didattiche, fino alla valutazione. L'attenzione si sposta, dunque, dal prodotto al processo; si dovrebbero, quindi, abbandonare metodologie didattiche trasmissive, che prendono forma sulla base di una struttura logico-gerarchica dei saperi, ed incoraggiare un modello di insegnamento indiretto (ovvero che valorizzi la ricerca a partire dai problemi, la sperimentazione delle ipotesi, la negoziazione di significati, insomma tutto ciò che

concerne il processo meta-conoscitivo degli apprendimenti, i quali assumono in tal modo il carattere di significatività) centrato sullo studente, regolato sulla persona, differenziato, in cui la conoscenza sia 'un tutto di parti interconnesse' interiso della problematicità della ricerca. La valutazione autentica richiederebbe modalità diverse e strumentazione più adeguata perché dovrà sempre più avere carattere formativo, cioè focalizzarsi sui processi e sulle esigenze dei destinatari, comportando, se necessario, anche la riformulazione degli interventi didattici.

La scuola opererebbe, così, un passaggio dalla direttività alla costruttività, ossia a quel polo del processo insegnamento-apprendimento che vede l'alunno protagonista del proprio apprendere, valorizza la ricerca a partire dai problemi, la sperimentazione delle ipotesi, la negoziazione di significati, tutto ciò che concerne il processo meta-conoscitivo degli apprendimenti, i quali assumono così il carattere della significatività.

L'orientamento metodologico che, per gli autori, meglio sembra meglio interpretare l'idea di questo apprendimento è quello euristico o di situazione-problema, che si basa sulla continua problematizzazione del reale e sulla ricerca di soluzioni da parte degli alunni. Questo approccio richiede alla scuola l'allestimento di contesti organizzativi favorevoli, a partire dalla dimensione emotiva e sociale, che offrano agli alunni la possibilità di rivisitare le loro esperienze, rileggendo criticamente i risultati cui sono pervenuti ed il percorso compiuto. Il processo che conduce alla consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento e il controllo delle strategie utilizzate costituiscono i tratti salienti dell' 'imparare a imparare', che si manifesta oltre che nella consapevolezza dei processi di pensiero e nella capacità di controllarli, anche nella coscienza dei propri obiettivi, delle emozioni, delle relazioni sociali, del contesto in generale.

Nella seconda parte del testo sono riportate attività di riflessione sull'insegnamento, rivolte ai docenti, che possono essere interpretati come esercizi intellettuali per rendere maggiormente coerente l'approccio all'insegnamento con l'orizzonte di senso tracciato nella prima parte.

I meriti di questo testo sono principalmente tre. Il primo è relativo alla lucida analisi dello sfondo socio-economico-culturale odierno, nel quale il soggetto, speso e interiormente fragile, non può permettersi di basare la propria formazione sugli aspetti meramente cognitivi e deve spesso far quasi coincidere la propria formazione con la formazione dell'uomo-lavoratore. Inoltre la necessità di acquisire nuove conoscenze e abilità risulta sempre più diffusa a causa delle ripercussioni destabilizzanti della globalizzazione, che hanno portato ad una ristrutturazione delle logiche aziendali verso profitti sempre più alti a scapito dell'identità del soggetto.

Il secondo merito è l'aver messo in evidenza che nel processo di istruzione e/o educazione – innestate l'una sull'altra e vicendevolmente influenzabili – il confronto e complementarità tra il punto di vista oggettivo (rilevazione dei risultati attraverso prove standard, analisi realistica degli apprendimenti in base a parametri quantitativamente prefissati), il punto di vista soggettivo (inferenza dei processi interiori a partire dagli atteggiamenti e comportamenti, comprensione empatica, intuizione da parte degli insegnanti; autoriflessione e autovalutazione da parte degli allievi) e punto di vista intersoggettivo (confronto tra la percezione/autovalutazione da parte dell'allievo e quella da parte dei compagni e con la valutazione degli insegnanti; confronto tra i punti di vista dell'insegnante) sono importanti risorse da mobilitare e al contempo costituiscono una sfida per il corpo docente sia nella fase di creazione di un progetto per competenze (attraverso l'intersezione tra la strategia deduttiva o induttiva del pensiero con l'approccio molare o molecolare al sapere) sia nella fase di valutazione per competenze in cui è necessario intrecciare le istanze di autovalutazione con l'indagine empirica e con l'eterovalutazione.

Il terzo merito riguarda il rilievo conferito alla situazione-problema come situazione didattica maggiormente efficace ai fini della maturazione di competenze poiché, richiamando le caratteristiche distintive del processo di insegnamento/apprendimento in chiave socio-costruttivista, prevede un percorso strutturato di soluzione condivisa in cui il soggetto ha un ruolo attivo e, al contempo, collaborativo e riflessivo, e mette così in pratica l'auspicata ricorsività tra conoscenza, esperienza e riflessione.

Emanuela Caione