

## RECENSIONI

E. Colicchi, *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Napoli, Loffredo, 2011

A Enza Colicchi dobbiamo uno dei modelli di filosofia dell'educazione più netti e organici che siano stati presentati in Italia negli ultimi decenni. Un modello di fine tessitura teorica e testimone efficace di quelle svolte maturate nella pedagogia contemporanea, che si è connessa sempre più (e in forma decisiva e problematica insieme) alla "scienze dell'educazione" e a una filosofia come riflessività epistemica e assiologica (*ergo* critica) che deve accompagnare e "irrorare" il lavoro di sintesi tra le scienze proprio della pedagogia. Connettendo le une e l'altra a un preciso modello teorico: empiristico-critico, che si salda a una accezione teorico-pratica del sapere educativo e alla centralità delle esperienze educative stesse che ne sollecitano l'elaborazione. La pedagogia deve farsi "scienza empirica dell'educazione", legata al suo *operari* concreto e ai saperi empirici (=scientifici) che lo possono (e devono), oggi, sostenere. In questo modello la teoria è *per* la prassi. Ad essa sempre si intenziona e da essa sempre si interroga. Anche se, rendendosi scienza, si salda, deweyanamente, a fonti rigorose, di sapere certo, quali sono le "scienze dell'educazione", i cui dati, però, deve costantemente re-intenzionare verso l'educazione come prassi (riflessa).

Il modello è, come già detto, fine e organico. Sfugge a ogni "dogma empiristico" poiché non isola né la datità scientifica né l'operatività della prassi, ma le connette in una teoria interpretativa che dalla pratica emerge e ad essa ritorna corroborata di teoria. Tra l'altro un modello erede tanto della tradizione pragmatista e deweyana (sensibili i punti di incontro con pensiero di Laporta) quanto di quella epistemico-analitica (echi di Granese sono altrettanto sensibili), come pure del personalismo critico-aperto di marca "padovana" (con Flores d'Arcais come maestro e attento tanto all'assiologia della persona quanto all'epistemologia complessa del discorso pedagogico). Ma da queste *lectiones* Enza Colicchi ha ricavato e sviluppato un suo punto di vista, sì di sintesi, ma anche ben nettamente contrassegnato dal primato dell'empirico e dalla funzione, centrale, dell'intenzionalità, entrambi ben connessi proprio al legame costante, in pedagogia, tra teoria e pratica.

Dopo avere, a più riprese, illuminato il suo modello pedagogico in una serie di studi che coprono, ormai, quasi trent'anni (da *Linee di una teoria dell'educazione*, del 1984, a *Educazione libertà ragione* del 1999 e oltre), negli ultimi anni ha rivolto sempre più l'attenzione all'"agire educativo" cercando di definire una teoria dell'azione in pedagogia rivolta a fissarne le coordinate logiche soprattutto e a cogliere, di queste, la

complessità/problematicità costitutiva, la quale reclama una forma di razionalità altrettanto complessa e sfumata, capace di saldare insieme scientificità e interpretazione.

In questo ultimo volume, dedicato all'“intenzione in educazione”, è proprio l'aspetto progettuale e regolativo dell'“agire educativo” che viene messo in luce. E lo si fa con ampi confronti storici e teorici (da Aristotele ad oggi) e con una viva sensibilità per l'“esperienza reale educativa”, rivissuta dalla parte dell'educatore che unisce, deve unire, “riflessività e spontaneità”, costruendo un modello d'azione che proprio nell'intenzione si qualifica e nel rendere questa la protagonista di un “agire ponderato”, dotato di *ratio* e di *poiesis* ad un tempo. Che salda dinamicamente e “in situazione” scienza e arte. Sul piano poi squisitamente logico tale “agire educativo” incardinato sull'“intenzione” si qualifica come “sillogismo pratico” che rende circolare lo “schema mezzo fine”, senza priorità o irrigidimento dell'uno rispetto all'altro “corso”, anzi postulandone l'unità dinamica (alla Dewey). Le intenzioni poi non sono regole da applicare. Sono processi la costruire secondo una prassi intelligente ma in cui l'elemento *phrònesis* resta sempre fondamentale e, anzi, costitutivo.

Tra l'altro, questa logica non copre solo il modello generale del processo “agire educativo”, ma alimenta ogni suo atto, si innerva nell'azione empiricamente intesa e si fa costume pedagogico o, detto in altri termini, professionalità educativa. Così Enza Colicchi può concludere: “A volerla definire, l'intenzione educativa è *ciò che dà unità* [...] Essa investe *per intero* l'agire e/o il da-farsi-educativo del soggetto agente. L'intenzione educativa fa, di un insieme di per sé indefinibile di comportamenti umani, l'*intero* di un agire educativo” (p. 175). Ed è una bella e chiara conclusione. E molto efficace.

Allora, di questa sua ultima fatica dobbiamo ringraziare la pedagogista messinese e di avere compiuto questo periplo complesso intorno a quell'oggetto permanentemente aperto e *sub iudice* che è l'atto educativo e di averci consegnato una sua lettura sfumata, complessa e organica e costruita attraverso un fitto dialogo con modelli teorici avanzati e di alto profilo filosofico e pedagogico. Con esiti radicalmente illuminanti.

Franco Cambi

A. Erbetta (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Como-Pavia, Ibis, 2011

L'educazione è l'oggetto formale della pedagogia, intesa sia come modello teorico sia come prassi. E modello e prassi storicamente variabili, pur nella permanenza di alcune costanti: il legame minore/adulto, la cura, il dialogo, la funzione ‘liberatoria’ di questo legame dialogico con le sue diverse pratiche (tutti elementi già fissati, luminosamente, da Socrate e ancora tutti attuali). Ora, proprio a questa dimensione di *Erlebnis* è opportuno richiamarsi, per leggere l'esperienza educativa nella sua densità formativa e nella sua dialettica interpersonale e di crescita del sé. Qui è proprio il paradigma vissuto dell'azione educativa che deve esser messo “sotto analisi”. Con critiche che ne esaltino complessità e problematicità.

Intanto l'educazione coincide con l'esistenza: in quanto essa è formazione di sé continua e sottoposta costantemente a tensione e a innovazione, attraverso una intensa dialettica di emozioni e riflessioni e progettazioni vissute in modo autentico, sottraendosi a ogni “banalità”, a ogni “gregarismo”, a ogni “senso comune”. Anzi, è proprio in questa dialettica tra “sé” e il “mondo” che si compie la formazione: risvegliando l'io e proiettandolo verso il sé, in contrasto sempre con la *doxa* che fa da

freno a ogni crescita autenticamente formativa. E, anzi, dalla *doxa* ci fa prendere le distanze, se tale dialettica si fa *propria e rigorosa e vissuta*, appunto. E con l'educazione si vive e si costruisce proprio l'autonomia e il dubbio e con la critica. In tale processo nè Prometeo né Sisifo sono gli interpreti emblematici autentici, bensì lo è il collocarsi *tra* loro, tra impegno e libertà e poi sviluppo delle proprie potenzialità, secondo un paradigma di "essenza" umana personale densamente costruttivo e garante di costruttività aperta. Del sé e per sé.

Con questo lavoro, uscito postumo, di Erbetta, di cui cerco, qui, di fissare la funzione e la struttura, quell'educazione (che è concetto così denso e problematico e plurale e *sub judice* sempre), qui riletto nel suo "vissuto", si fissa come *paideia* (formazione umana dell'uomo), legandosi, così, al suo elemento più alto e regolativo, *sempre*. Anche quando essa viene vissuta nelle istituzioni, dentro uno spazio/tempo organizzato per..., oppure in situazioni fluide e informali (dall'amicizia alla conversazione). Sviluppando, qui, l'ottica fenomenologica che veniva a Erbetta dal magistero di Piero Bertolini, tale categoria in genere resa *univoca e acritica*, (l'educazione), si anima di complessità e di sfumature e si regola sempre più nettamente secondo quel ritmo ascendente verso la "formazione spirituale di sé", che ricalca poi l'esistere stesso. Il saggio di Erbetta nel volume si fa, allora, il *focus* della ricerca e il centro intorno a cui si addensavano gli altri saggi, con le loro caratteristiche ora teoriche (e complesse e mature: come testimoniano bene i saggi di Madrussan e di Calvetto) ora più pratiche (la scuola, col saggio di Massara; il disagio vissuto, col saggio di Giachery), ma venendo così a declinare con più forza proprio quel modello educativo in chiave formativa sempre e sempre vissuta con tensione e con speranza. Se questa è l'educazione (un formarsi-per-tutti e quindi agita tra emancipazione e crescita di sé nella libertà), l'agire educativo si fa cura e aiuto, "avvicinamento esistenziale" in cui l'intenzionalità si qualifica *ad personam*, pur nutrendosi di logiche e procedure razionali e pur conoscendo già *a priori* (verrebbe da dire) le sue stesse condizioni di opacità (di resistenza, di forme mancate, di scarti)

Nella chiusa del volume Erbetta rilancia l'*aut-aut* tra fenomenologia ed empirismo nell'interpretazione dell'esperienza, cercando, sulle orme di Banfi, una soluzione dialettica: che si faccia teoria problematica (ora progettuale ora interpretativa) dell'educazione, la quale è in sé il "farsi dell'esistenza" che nel percorso dell'essere "in cerca di sé" (il soggetto-individuo) incontra l'"oggettivazione storica" come cultura e di essa di nutre e con essa si dà "senso". E dà senso a sé e al mondo stesso che viene a interiorizzare.

Se questa è l'educazione, allora abbiamo bisogno di una pedagogia collocata a questa altezza, da tenere ferma con acribia e responsabilità. Da tener viva in ogni educatore e per ogni educando. *Ergo* anche in ogni uomo e per tutta la vita. Una pedagogia che è "compito" e "compito responsabile" che si fa sempre e sempre più "richiamo alla veglia della nostra coscienza" (p.188)

Il denso volume curato da Erbetta, non solo ci ripropone il fine teorizzare del pedagogista torinese., la sua ricca sensibilità culturale e il suo argomentare da e per il vissuto, ma anche ci chiama a riflettere su alcune categorie-chiave del dibattito pedagogico attuale: la formazione, la cura e la cura di sé, l'intenzionalità, il ruolo della critica, l'io-come-sé, etc. Tutte le categorie che innervano il volume e che articolano, al livello più alto e più proprio, il sapere pedagogico attuale e lo stesso agire educativo nel tempo della Complessità.

Franco Cambi

A. Lazzarini, *Polis in fabula. Metamorfosi della città contemporanea*, Palermo, Sellerio, 2011

La città antica, quella moderna e quella dell'“epoca globale” sono i modelli di organizzazione dello spazio, della vita sociale, del tempo vissuto che hanno animato e regolato la storia dell'Occidente e la sua stessa evoluzione culturale e politica. Sono modelli assai diversi di città e che scandiscono il ruolo stesso che essa ha svolto nella storia dei popoli. La *polis* greca è “radice”. La *Civitas* romana è nucleo di soggetti che stipulano *pacta*. La città moderna è metropoli: che si razionalizza, che si trasforma, si fa sempre più luogo esclusivo della vita sociale e sua prima rappresentazione, anche se aperta a rileggere aporie: tra centro e periferie, tra produzione e consumo, tra spirito di *flâneur* e uomo massa, etc. E tali modelli urbani hanno regolato anche la formazione umana dei soggetti, modellandone la coscienza e l'esperienza, sviluppando capacità diverse ma, fino a ieri, complementari, quali l'ordinare, il produrre, il vivere la tradizione, l'*ethos* e la contemplazione e il vivere-la-cultura, etc. Tale unità dialettica si è infranta e disseminata (nel senso anche di dispersa) nella città del presente e del futuro: la megalopoli. Che è territorio più che città, sistema integrato di poli e sempre più omologato da architetture senza pianificazioni e senza centro, dove “esplode” in pieno l'*éthos* contemporaneo: legato all'essere-in-transito, al co-abitare, all'“addossarsi” senza conoscersi/riconoscersi, a un pluralismo spesso, troppo spesso, “alla deriva”. Ma così è. Ogni metropoli nel postmoderno e nella globalizzazione si fa megalopoli. O, almeno, lì sta il suo futuro (prevedibile, ma con abbastanza certezza).

Nella megalopoli mutano le relazioni, muta l'idea di spazio e quella di tempo, si crea dispersione, distacco, non appartenenza. Il modello-rete può “salvare” questo territorio urbano ormai *post-urbs*? Forse, ma non è certo. Ed è un modello che amministra il megaspazio non lo riaggrega. Spiritualmente parlando. Pedagogicamente parlando. La rete poi è “spazio di flussi” e sempre più immateriali e astratti (la rete è amministrazione e comunicazione nella “rete elettronica”). Il suo “senso” è lo sviluppo e il suo centro si sposta, così, ai confini. La “città” si è fatta “infinita”, tendenzialmente e teoricamente. Ma così la “città globale” segna la morte della città stessa: sostituita da *reti*, da *flussi*, di “scrittura metropolitana” (di non-luoghi anonimi, incoerenti, non-coesi).

I modelli di città sono anche “modi di pensare.”, producono “discorsi”, sono “testi” che si espongono e *formano*: danno forma ai soggetti attraverso i loro “simboli”, attraverso il loro essere comunque “palinsesti”, il loro implicare anche un “vedere” che può farsi, sempre di più, d'insieme e li declinare pratiche di “comportamenti, azioni, conversazioni, comunicazioni verbali e non verbali, gesti preformativi” (p. 137) che aprono problemi. Così, forse, la città che è stata “spazio pubblico” può esserlo ancora, nell'età delle megalopoli, attivando – secondo Castells – neo-identità connesse sia ad apparati legittimanti, sia a “comunità chiuse residenziali”, come pure a soggetti collettivi “progettuali”. Forse dall'interazione come “relazione” di queste identità plurali e dal loro ricostruire “comunità” può emergere un futuro più umano (ancora umano) della città globale stessa. Ma se e solo se tale città *in fieri* e quelle depositarie anche del passato (come sono le città italiane) si fanno “laboratorio politico”, pensando un nuovo “governo” e una nuova “etica dell'abitare”: contrassegnata dall'“erranza”, dal “pensare” nello spazio, dallo spirito del “camminare” per fare, così, emergere quel neo-*ethos* erede sì della *flânerie* ma anche della responsabilità e della comunicazione etiche del Moderno e del Postmoderno: tra Weber e Apel), sostenute in modo potente dall'immaginazione, che guarda ancora oltre, tiene fermo un progetto e lo fa partendo, ancora, dall'uomo,

qui sviluppato nel suo essere e voler essere “relazione”. Come ci ricordava Esposito in una recensione a questo e altri libri sulla città apparsa su “La Repubblica” del 6 gennaio 2012. Acutamente. E vorrei aggiungere: pedagogicamente.

Il bel volume di Anna Lazzarini è una lettura assai fine ed efficace della storia della città, ripensata attraverso un fascio articolato di contributi teorici, tutti ben saldati all'evoluzione del discorso critico svolto nel testo. È un testo che fa, anche, da prolegomeni ad una pedagogia della città, che qui è contenuta tra le righe e che aspetta di essere ripresa e decantata. Sapendo che ad un tempo la città è, per noi, oggi, sempre più e radice e destino e compito. E compito aperto proprio per la problematicità radicale che la contraddistingue. Peranto da pensare e da volere nella sua complessità di cui l'attualità è radiografia e modello. Con molti rischi, ma anche con tante possibilità da far emergere. E il volume le fa emergere con perspicacia e chiarezza.

Franco Cambi

L. Martiniello (a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Napoli, Guida, 2011

Lucia Martiniello ha curato la pubblicazione degli atti del Convegno organizzato nel maggio del 2011 dall'Università telematica Pegaso per riflettere attorno a un tema di grande attualità ma non di altrettanta attenzione scientifica come è quello dell'infanzia in riferimento agli sviluppi della crisi mondiale e in rapporto alle problematiche di vita affrontate dai bambini di oggi. Tra i molti temi trattati, tutti di grande rilievo pedagogico e culturale, quelli che connotano l'impianto teorico-sperimentale del volume riguardano le dinamiche educative connesse al predominio dei nuovi media e della cultura digitale nelle esperienze conoscitive e comunicative dell'infanzia e la promozione/valorizzazione delle sue specificità, bisogni e diritti. Una rilettura critica e decostruttiva del virtuale è, infatti, più volte richiamata per contrastare quella “scomparsa” dell'infanzia già prefigurata da Postman che metteva in guardia contro la linearizzazione del pensiero e l'omogeneizzazione delle individualità legata all'abuso televisivo e si ribadisce, in molti saggi del volume, l'importanza di accompagnare il messaggio mediatico con la cura e l'ascolto attivo delle peculiarità infantili per evitare forme di estraniamento e di disorientamento precoce nella costruzione del sé e delle relazioni con il mondo. Nessuno degli autori rinnega le enormi potenzialità sviluppate nei bambini dall'uso delle reti telematiche sia in termini cognitivi che percettivi e mnemonici, ma si evidenzia la necessità della presenza adulta per gestire in modo consapevole e responsabile quest'incontro fornendo strumenti narrativi ‘altri’, modalità comunicative cariche di significato, conoscenze contestualizzate e un sistema di spazi educativi e formativi ampio dove gli apprendimenti possono essere negoziati rispetto ai bisogni e dove le informazioni possono essere rilette criticamente, oltre la loro presunta neutralità e oggettività.

In sostanza, perciò, si tratta “di offrire al bambino, accanto ed insieme all'attiva partecipazione all'universo multimediale, la costante presenza di adulti di riferimento, stabili nelle loro interazioni, capaci di infondere sicurezza e fiducia e disponibili a mediare il rapporto del bambino con l'universo simbolico generato dalla vita nel villaggio globale” ( pag. 80).

In particolare, poi, si auspica una maggiore capacità della scuola di tenere il passo con i cambiamenti tecnologici attivando modalità di apprendimento più consone ai talenti personali, assicurando a tutti l'accesso ai saperi e potenziando quel senso di appartenenza collettivo e comunitario che non può mai essere disgiunto dalla valorizzazione del singolo.

In consonanza di ciò, di un ripensamento, cioè, del ruolo educativo dei genitori e degli insegnanti in rapporto alle profonde trasformazioni del postmoderno e alla nozione di *crisi* e di *disincanto* che ne consegue, va riletto il paradigma dell'infanzia per comprenderne le condizioni e la stessa identità, contrassegnata sia dalla dimensione biologica oltre che da quella simbolica, sociale ed economica, per rilanciarla come progettualità futura dato che si è affermata, sostengono più autori del volume, quale categoria principe della libertà, del diritto e della soggettività più autentica, pur nel lungo e controverso cammino in cui è stata costretta. Anche perché la "scoperta" dell'infanzia - in chiave pedagogica come il *bambino padre dell'uomo* (Montessori) e in ottica psicanalitica come matrice originaria e prima dell'essere umano (Freud) -, porta con sé il rovesciamento del paradigma adultistico dell'esistenza e innerva di nuova linfa educativa le modalità di cura, di assistenza e di socializzazione dei bambini. Quindi, il riscatto e la cura dell'infanzia costituisce, proprio dal versante pedagogico, la cifra imprescindibile di una nuova umanità sviluppata sulla tutela e sul rispetto dei diritti, della libertà, e per la costituzione di una società fondata sull'uguaglianza e su l'istruzione personalizzata per tutti. Questa radicale riconversione della vita politica e sociale si incardina - sottolinea ancora Cambi - sul messaggio utopico che l'infanzia trasmette come affermazione del gioco, della comunicazione, della libertà e della pace ed è proprio "l'*animus* infantile che si fa regola e culturale e sociale" (pag. 69).

Altri interventi sostengono con forza questa possibilità di uscire dalla crisi attuale guardando all'infanzia come al futuro del mondo anche per le sue capacità di trasformare la realtà attraverso la dimensione ludica e creativa e di controllare i rischi dell'insicurezza con quell'intensa partecipazione affettiva ed empatica che i bambini sono in grado di attivare nei loro modi di essere e di porsi con gli altri. La stessa qualità dei servizi educativi rivolti all'infanzia, può costituire, a detta di molti, uno strumento indispensabile per superare svantaggi culturali, sociali ed economici di origine e può rappresentare un incentivo prezioso per favorire una genitorialità più consapevole e responsiva, oltre ad iscriversi in un percorso di partecipazione attiva e di riflessività che, mentre soddisfa i bisogni dei bambini, interroga tutti sulle scelte etiche ed educative.

Daniela Sarsini

G. Minichiello, *Il principio imperfezione. Per una pedagogia della conoscenza*, San Cesario di Lecce, Pensa Editore, 2011

Come l'Autore spiega nella Premessa, il volume è mosso dal convincimento che la conoscenza coincide con la vita e pertanto comporta una serie di scelte. L'importante è allora che l'educazione agevoli opzioni corrette, tanto più che il sommo bene, come dicevano gli antichi filosofi, non è altro che il risolversi nella vita (*ivi*, p. 8). Tale impostazione conduce Minichiello a svolgere un discorso interessante, costruito sul filo di una dialettica che tende da un momento all'altro a rovesciarsi nel suo opposto. Non a caso egli afferma che la ragione si attua tra necessità e contingenza. Tuttavia l'universo della *ratio* contemporanea intende non istituire un mondo di oggetti "possibili", bensì "assicurati" (*ivi*, p. 19), ossia *determinati* e ciò limita la speranza e la responsabilità.

Al contrario, la conoscenza, sempre secondo Minichiello, è una pratica di vita e pertanto, mentre è necessariamente *imperfetta* poiché la pratica non è mai *a priori*, ha una natura *formativa*, ossia volta alla possibilità di ricostruire il mondo in cui si è formata e quindi di innalzare la qualità della vita dell'uomo (*ivi*, p. 33), che poi è il

senso del discorso pedagogico. Ciò conduce il pedagogista a riconsiderare i grandi maestri dell'antichità, dai presocratici (Eraclito, Parmenide ecc.) a Platone, ad Aristotele, insistendo sulla opportunità dell'educazione dell'anima, grazie alla quale il soggetto possa orientarsi nel mondo.

Tra i contemporanei, Minichiello ritiene che Foucault (*La cura di sé*, 1984) abbia toccato la profondità dell'aspetto pedagogico del problema, collegandolo al tema della verità e della spiritualità dell'uomo (*ivi*, p. 95). Foucault intende la spiritualità come una tensione verso la verità, che il soggetto non possiederà mai totalmente. Ciò comporta che il soggetto debba cambiare posizione in funzione della continua ricerca di una maggiore sicurezza valoriale. Una simile conversione del soggetto può avvenire secondo norme che devono servire ad una sorta di *ascensione*, di miglioramento (ecco il rapporto tra *ἔργος* e *ἄσκησις*). Pertanto, ripete Minichiello chiosando Foucault, la verità è sempre realizzazione del soggetto. Il maestro, pertanto, l'educatore ha il compito di indirizzare alla cura di sé. Ne segue (*ivi*, p. 101) l'importanza della nozione del *modello*, perché, alla fin fine, la verità è il modello trascendente a cui bisogna conformarsi, mentre il maestro deve prendersi cura dell'allievo, fungendo, come egli scrive, «da principio e da modello della cura» (*ibid.*) dell'alunno.

Ma tutto questo ancora non basta, continua l'Autore: ci vuole la convergenza della volontà. E qui il discorso si sposta sull'analisi di pensiero di Jonas (*Dalla fede antica all'uomo tecnologico*, 1974). E questo a ragione, in quanto non può esistere una conoscenza che non sia sorretta dalla volontà di conoscere. Da questo punto di vista, esiste una sorta di compenetrazione tra conoscenza e volontà (volontà di conoscere), senza la quale, si potrebbe osservare, lo stesso studio non ha alcun significato.

Il discorso di Minichiello, possiamo dire, si organizza in un attento reticolato di rinvii, che intendono spiegare non solo come il discorso pedagogico non possa essere scisso da quello speculativo, ma deve implicarlo, ma come esso deve essere continuamente tenuto presente nella sua naturale contingenza, perché deve essere sempre pronto a riscattarsi dagli esiti dogmatici e ideologicamente orientati.

Aggiunge il pedagogista avellinese che tutto questo fa sì che la società debba essere intesa come un insieme indefinito di oggetti e che la formazione del soggetto debba essere considerata mirante ad un individuo auto-disciplinato (*ivi*, p. 132). Poiché il mondo oggettivo della modernità è quello del denaro, della proprietà ecc. (*ibid.*), è opportuno che il soggetto auto-disciplinato non ne sia un succube passivo, come potrebbe accadere per un certo modo di intendere le scienze della formazione che ha come mira «la formazione di un soggetto educato mediante procedure neutrali, mediante tecniche, che non richiedono particolari propensioni o attitudini individuali, “di indole”» (*ivi*, p. 139). È il cosiddetto problema dell'*identità funzionale*, per cui più che ad una vera formazione morale dell'individuo, legata a valori condivisi o condivisibili, si tende, attraverso un processo di istruzione, all'adattamento e alla socializzazione, come è nella tecno-scienza moderna (*ivi*, p. 141). Qui Minichiello tocca il punto centrale del problema del formativo, cogliendone con chiarezza l'ambiguità e l'aspetto ambiguità di tante scelte pedagogiche contemporanee. Egli lamenta tale *razionalità limitata*: «alla località degli ordini e delle connessioni di senso del mondo corrisponde la limitatezza della razionalità del comportamento, che è la specie di pensiero adatta a sopravvivere in un mondo senza risultare elemento di disordine di tale mondo» (*ivi*, pp. 144-145). Minichiello diffida del secolo della conoscenza realizzata e delle macchine, come è perplesso nel poter trovare una morale in una società agnostica come quella contemporanea; riprende pertanto il tema del religioso come quello capace di andare oltre la dimensione temporale, sollecitando (*ivi*, p. 178) il discorso pedagogico a indirizzarsi verso una pragmatica performativa, che implichi il *dover* essere libero.

Merito non piccolo del volume di Minichiello, informato di una larga e attenta lettura di classici del pensiero, è quello di aver mostrato non solo la fragilità di un sapere che intende porsi definitivamente come chiarificatore e di una tecnica (anche pedagogica) che pretende di essere liberatrice, ma nell'aver ricordato che la vita si costruisce vivendola, e che una buona vita richiede non solo il possesso di un abito sapienziale, ma di una retta volontà. Il che, si potrebbe asserire, non garantisce alcun risultato, ma sono le premesse indispensabili per poter cercare di vivere al meglio della propria spiritualità. Questo è in fondo il compito che deve proporsi *in primis* l'educazione e che invece, molte volte, è messo totalmente da parte per la formazione di un uomo integrato in un sistema prefissato, e quindi diviene una semplice promozione dell'alienazione abilmente occultata in nome della felicità nell'immediatezza del presente.

Giovanni U. Cavallera

Ruggero D'Alessandro, *La comunità possibile. La democrazia consiliare in Rosa Luxemburg e Hannah Arendt*, Milano, Mimesis, 2011

Il recente testo di Ruggero D'Alessandro ha il merito di riportare all'attenzione del dibattito italiano la vicinanza tra due pensatrici politiche quali Rosa Luxemburg e Hannah Arendt. Se infatti, oltralpe, il filo rosso che sembra unire le due autrici è stato, anche recentemente, oggetto d'indagine, in Italia il loro rapporto risulta solo marginalmente nella letteratura dedicata alle due pensatrici. Tra i pochi tentativi ricordiamo la presentazione di Alessandro Dal Lago, intitolata *La lezione dei perdenti*, che accompagna l'edizione italiana del saggio che la Arendt dedicò alla pensatrice e militante polacca, *Elogio di Rosa Luxemburg, rivoluzionaria senza partito* (in "Micromega" n. 3, 1989). Come è noto, il testo arendtiano, che recensisce la brillante biografia della Luxemburg scritta da Netti, rimprovera all'autore di attribuire alla rivoluzionaria una forte ambizione e un'ostinata aspirazione alla carriera, ritenute entrambe dalla Arendt incompatibili con la figura generosa e appassionata della Luxemburg. Come nota Dal Lago, nella difesa di Rosa si cela Hannah: accumulate da simili origini, entrambe ebreo e donne, nascono e decidono di rimanere *outsider*. Pensatrici capaci di mantenere la loro singolare criticità senza per questo dover rinunciare ad assumere una parte nel mondo, e nello spazio politico, hanno indossato, con coraggio ed eleganza, come la Arendt scrisse per la Luxemburg, la veste di una "figura piuttosto marginale", "la figura più controversa e meno compresa nella sinistra tedesca" (*Elogio di Rosa Luxemburg*, pp. 43-44). Se pensiamo, poi, che l'articolo della Arendt sulla Luxemburg uscì in America nel 1966, risulta facile capire come l'affermazione valga per entrambe: la ricezione del *reportage* sul processo Eichmann aveva coinvolto, infatti, la pensatrice tedesca in un vortice di polemiche, controversie e incomprensioni che avevano tentato di mettere ai margini il suo pensiero critico e indipendente. Così, come in un gioco di specchi, le due donne s'illuminano a vicenda mettendo in luce la vicinanza della loro esistenza individuale, rafforzata e riletta dalla comunanza politica.

Proprio da qui parte il testo di D'Alessandro: tratteggia la loro somiglianza privata implicitamente iscritta nelle immagini delle due donne sino ad arrivare a una lettura pubblica, al loro "coraggio politico e acutezza intellettuale che le spingono a sostenere la causa dei Consigli (*Soviet, Räte*, consigli operai, contadini, di soldati)" (p. 10).

Ad essere posto al centro della riflessione è, infatti, come recita il titolo, il tema della "democrazia consiliare".



E non poteva essere altrimenti: basti pensare agli immancabili rimandi a Rosa Luxemburg ogni qualvolta la Arendt si trova a pensare e a riflettere sull'importanza dei Consigli, siano questi i primi *Soviet* della rivoluzione russa, tanto amati dalla pensatrice polacca, o quelli nati durante la Rivoluzione ungherese, ai quali la Luxemburg non ha potuto, ovviamente, assistere e che la Arendt vede come tardiva e per questo ancor più positiva e sconcertante manifestazione della "rivoluzione spontanea" (*Riflessioni sulla Rivoluzione ungherese*, in "Micromega", n. 3/87, Luglio-Settembre 1987, p. 92) auspicata dalla Luxemburg.

Le riflessioni delle due pensatrici vengono presentate dall'autore su binari paralleli che corrono veloci, ripercorrendo tappe e momenti decisivi della storia politica che intreccia e, insieme, dipana la loro posizione teorica, fino a farle convergere sul ruolo e l'importanza dei Consigli. "Il punto di maggior vicinanza teorica e politica fra le due protagoniste di questo libro è lo spontaneismo, il rifiuto del settarismo, della mancanza di dibattito interno, della presunta autorità indiscussa dei *leader*, le decisioni imposte dall'alto alla base del partito. Dunque non possono che essere i Consigli lo sbocco nella realtà di una teoria che la realtà provi a cambiarla, profondamente, dal basso. Ed è uno sbocco valido sia per Rosa che per Hannah, poiché si tratta di uno strumento partecipativo, collettivo, un modello che estende la libertà e che deve purtroppo lottare con la prevaricazione del partito-avanguardia" (p. 84).

I Consigli sono per entrambe il luogo dell'azione e lo spazio della libertà, e come tale non possono essere che spontanei, improvvisi e innovativi, ma la spontaneità che contraddistingue l'istituirsi di forme assembleari, non deve mai essere intesa, sia per la Arendt come per la Luxemburg, come uno spontaneismo privo di coscienza, come un momento di apertura temporaneo e passeggero. Ciò che accumuna entrambe, e che l'autore in alcuni passaggi sottolinea, è la necessità di dare un nuovo ordine al mondo, un *novus ordo*, di instaurare una forma di governo che mantenga vivo lo spirito rivoluzionario senza per questo rinunciare alla stabilità. "Dunque il Consiglio rivoluzionario si pone" per entrambe "non quale mero strumento", come fu per Lenin e per la prima riflessione della Luxemburg, bensì come "un vero e proprio organo diretto, interno, spontaneo, non teoretico, permanente" (p. 41). La base, insomma, di ogni democrazia, il fondamento sempre mutevole di ogni comunità possibile, come recita il titolo.

La convinzione che i consigli fossero la forma di governo che istituisce e mantiene la democrazia, se per la Luxemburg, come mostra D'Alessandro, è una conquista intellettuale che conduce a una sempre maggior rottura con il Partito, per la Arendt è il punto d'arrivo di un cammino iniziato con la riflessione sulla *polis* intesa come quello spazio di libertà e pluralità che non ha bisogno di essere rappresentato, né governato, ma semplicemente, con tutti i suoi rischi, abitato e condiviso.

Entrambe comunque lottarono per non vedere la spontaneità morire sul "tavolo di una dozzina di intellettuali" (R. Luxemburg, *La rivoluzione russa*, in *Scritti scelti*, Torino, Einaudi, 1976, p. 600), perché, soprattutto per la Arendt, non venisse confusa la politica con l'arte di governare, e perché la spontaneità delle rivoluzioni non fosse schiacciata, o sottomessa, dalla gerarchia e dalla burocratizzazione di partito.

Entrambe pensarono la democrazia non come la fine della rivoluzione, ma come il suo mantenimento sotto la forma dei Consigli, cercando di salvare quel "tesoro perduto" (ovvero quell'identità personale e unica che si dà solo nella pluralità) al quale la Arendt dedica l'ultimo capitolo di *Sulla rivoluzione* (H. Arendt, *Sulla Rivoluzione*, Torino, Edizioni di Comunità, 1999) e nel quale sferra il suo attacco alla politica di partito e alla democrazia rappresentativa.

Si potrebbe spingersi oltre nel vedere, come fa Zorzi nell'introduzione all'edizione italiana del testo citato, un altro elemento di forte vicinanza nel programma

repubblicano della Luxemburg. Ma in questo contesto non occorre andare così lontano. Le simmetrie delle due pensatrici rivoluzionarie possono già bastare per scalfire il mito della loro distanza; anche se, forse, non per sfatarlo.

Sarebbe stato, infatti, interessante un'analisi sulle loro differenze una volta appurata la loro convergenza: per quanto la Arendt tenda ad allontanare la Luxemburg dal marxismo affermando che "non era una marxista ortodossa, o così poco ortodossa da far dubitare che fosse marxista" (*Elogio di Rosa Luxemburg*, p. 47), rimane innegabile l'eredità e la formazione della sua eroina. E che la Arendt fosse interessata a recuperare la figura di Rosa come voce fuori dal coro è legittimo e comprensibile, ma ciò non toglie che nella loro vicinanza ci siano anche forti lontananze. D'Alessandro non le rileva, forse perché le dà per scontate: inserisce la sua riflessione in un dibattito più ampio, quello sulla comunità, che rimane uno sfondo, forse volutamente mai messo a fuoco, ma che ha il merito di evidenziare l'attualità delle due pensatrici e della loro idea di comunità democratica, spostando così l'attenzione dal loro rapporto alla nostra responsabilità.

L'ultimo capitolo è, infatti, uno sguardo lucido dell'attualità: riflessioni, prospettive, criticità, mentre sottolineano l'urgenza di ripensare nuove forme di politica dal basso, interrogano possibili soluzioni e modalità d'azione per annullare, o almeno diminuire, la lontananza tra la politica e la *polis*, prospettando una democrazia alimentata da una partecipazione diretta. Dalla lotta di classe, all'immaginazione creativa di Berardi, sino al movimento *no-global* si ripensano lotte e strategie. Fino ad arrivare ad un punto limite: l'incompatibilità tra democrazia e sistema capitalistico. Se la Luxemburg si inserisce a pieno in questa linea di pensiero, "quanto alla Arendt", lamenta l'autore, "purtroppo, è impossibile dire lo stesso. Il suo liberalismo appare infatti radicato anche in una struttura economica sulla quale, però, non sembra mai essersi soffermata più di tanto." (p. 110). A questo proposito mi sembra opportuno ricordare che la Arendt si sofferma sul problema economico molte volte, ma tenendolo ben separato dal problema politico. È questo un punto importante che la distanza dal marxismo (e non solo); la sfera economica, più legata alla dimensione privata della necessità che alla libertà, deve, infatti, rimanere sempre subordinata alla sfera politica. "I Consigli sono sempre stati innanzitutto politici, poiché in essi le rivendicazioni sociali ed economiche hanno sempre avuto un ruolo del tutto secondario, e proprio questa mancanza di interesse per i problemi sociali ed economici costituì agli occhi del partito rivoluzionario un segno sicuro della loro mentalità piccolo-borghese, astratta, liberalistica. In realtà era il segno della loro maturità politica". (H. Arendt, *Sulla Rivoluzione*, p. 318). Per quanto possa apparire utopistico, il pensiero arendtiano assume i tratti di una fondamentale provocazione che porta a riflettere non solo *contro* il capitalismo, ma *oltre* il sistema economico.

Raccogliere questa sua eredità forse sembra oggi impossibile, ma l'impossibilità stessa denuncia la degenerazione della politica e il rischio, forse, non del fallimento della rivoluzione, ma della sua degenerazione, come temeva già la Luxemburg.

Il testo di Ruggero D'Alessandro si presenta come uno spunto importante per ripensare non solo il pensiero delle due autrici, ma soprattutto per riflettere sulla loro attualità. Quello che ci lasciano è un amore per il mondo, come ricorda l'autore, e un pensiero sempre critico e vigile non solo contro i propri nemici, ma anche verso gli amici, fossero questi i gruppi di appartenenza o le comunità nelle quali hanno vissuto. Le loro voci ribelli e ostinate, e per questo spesso isolate, hanno sempre dato fastidio sia all'esterno, quanto all'interno. Ma per questo hanno contribuito, con estremo coraggio, a mantenere vivi quegli spazi di azione e libertà che avevano riconosciuto nei Consigli. Un modello che, ancora oggi, risulta importante ripensare,

in una società chiamata a rileggere, e in modo critico-radical, se stessa: nelle sue strutture, nei suoi apparati, nei suoi stessi destini.

*Agnese Della Bianchina*

Paolo Ferri, *Nativi digitali*, Milano, Mondadori, 2011

Dopo la scrittura, dopo i caratteri mobili, dopo la comunicazione elettronica, alle soglie del terzo millennio i media digitali hanno inaugurato una nuova rivoluzione culturale e comunicativa. Paolo Ferri raccoglie le suggestioni di Mark Prensky, di Pedrò e di altri autori ed importa anche nel contesto italiano l'ipotesi secondo la quale le nuove tecnologie starebbero avviando una mutazione antropologica. Esisterebbe infatti una soglia generazionale, uno spartiacque anagrafico, che separerebbe "nativi digitali" da "immigranti digitali". I nati dal 1996 (data che l'autore individua in Italia posteriormente rispetto agli Stati Uniti) in poi, entrando in contatto naturalmente con la comunicazione digitale, incontrano nuove forme di esperienza che determinano un mutamento nelle loro strutture cognitive e nelle loro intelligenze.

L'autore, oltre a Prensky e Pedrò, i primi a introdurre l'etichetta in ambito sociologico e pedagogico, passa in rassegna un'ampia letteratura sui mezzi di comunicazione più attuali: a partire da Levy e Castells, da Negroponte a Papert, per arrivare fino a Jenkins e a Veen o, in ambito italiano, a Longo e a Calvani. La documentata analisi si struttura in quattro parti: le prime due si occupano di chiarire chi sono i nativi digitali e di spiegare le caratteristiche di quella che viene definita come "intelligenza digitale"; nella terza e quarta parte, descritte le caratteristiche dei nuovi media e le loro conseguenze antropologiche, Ferri si chiede in che modo le agenzie tradizionali (scuola e famiglia, *in primis*) debbano rivedere il loro ruolo e secondo quali direzioni siano chiamate ad intervenire. Mentre i tradizionali compiti della formazione scolastica (leggere, scrivere e fare di conto) potevano essere assolti soltanto attraverso la mediazione di un adulto, apprendere i linguaggi delle nuove tecnologie, almeno ad un livello superficiale di semplice utilizzo, può passare semplicemente dal *learning by doing* e non necessita la mediazione di un insegnante o di un adulto.

La "rivoluzione digitale" ha innescato un processo incontrovertibile, che non soltanto cambia gli strumenti del comunicare, ma agisce sulla cultura e, secondo la tesi di Ferri e degli autori citati, trasforma l'uomo. Tra le caratteristiche tipiche dei media digitali per l'autore – docente proprio di tecnologie didattiche e già autore di numerose pubblicazioni sul tema – vi sono l'accesso alla rete attraverso dispositivi mobili e reti wireless, la velocità di collegamento, la possibilità di ricorrere ad "estensioni digitali" della propria sfera sociale, ma, soprattutto, la diffusione di un tipo di cultura "partecipativo", che, fondata su un approccio *open source*, democratizza e rende possibile a tutti l'accesso al sapere e la sua condivisione: la conoscenza distribuita e l'intelligenza collettiva compongono una "sfera pubblica digitale" che diviene l'*habitat* – Lotman avrebbe detto la "semiosfera" – in cui vivono generazioni nate-digitali.

Tra le caratteristiche fondamentali dei "nativi", vi sarebbe la loro tendenza a considerare la tecnologia come un elemento naturale del proprio ambiente di vita, un ambiente che unisce svago, socializzazione, divertimento ma anche formazione. I soggetti sono così immersi in contesti tanto interattivi da poter essere trasformati, manipolati e personalizzati. I nativi, attraverso i videogiochi ma anche attraverso il semplice utilizzo di media digitali, possono attivare stili cognitivi, comunicativi e relazionali nuovi: possono, ad esempio, "campionare" e "miscelare" contenuti me-

diali, attribuendo loro significati differenti rispetto a quelli originali, ma anche fare esperienze cognitive multiple in forma non lineare, secondo la metafora del *multi-tasking*. Sfuggendo alla tentazione di sbilanciarsi esclusivamente verso le criticità o verso i punti di forza, Ferri propone un quadro che, documentato statisticamente, testimonia la necessità che gli adulti (e in particolare i formatori) prendano atto di come i giovani “amino” le tecnologie e di come esse “armino” i giovani di competenze nuove che non possono essere trascurate. Ferri, sulla scia degli autori citati, non si limita però a definire nuove “competenze”, ma pone al centro del suo testo l’idea di un nuovo tipo di intelligenza che si aggiunge alle sette già individuate da Gardner: l’“intelligenza digitale” – concetto coniato in psicologia da Battro – sarebbe proprio una facoltà mentale e celebrale, sviluppatasi nei nativi con la diffusione di massa delle tecnologie digitali. Approfondendo della “plasticità neuronale” del cervello umano nelle prime fasi della vita, i nativi rappresenterebbero una nuova forma di *Homo sapiens*, che è caratterizzata dalla sua “capacità di interagire, meticcarsi e comunicare con grande facilità con le macchine digitali sempre più sofisticate”. La tesi di Ferri qui è forte e trova molti avversari: da Carr (“*Internet is making us stupid?*”), a Lanier (“*You are not a Gadget...*”): anche se la dimostrazione dell’esistenza dell’intelligenza digitale è, per ammissione dello stesso autore, “provvisoria e falsificabile”, rimane, in quella che è stata definita l’“era dell’accesso” (Rifkin), l’importanza di porre l’attenzione sulla specificità dell’infanzia; e rimane anche la necessità che studiosi, insegnanti, educatori e genitori inseriscano tra gli obiettivi dei *New Millennium Learners* quelle competenze digitali che consentono di “abitare” la condizione attuale in modo consapevole, critico e creativo.

Il testo offre alcuni importanti suggerimenti: *in primis* la necessità di trasformare il *setting* dell’apprendimento e di rendere gli insegnanti consapevoli che il loro ruolo, sempre fondamentale, è messo in discussione e deve essere riconsiderato alla luce della diffusione di nuove tecnologie. Inoltre, fondamentale può essere considerata l’idea educativa secondo la quale “nativi digitali” e “immigranti digitali” – anche chi non condividesse la divisione, potrebbe comunque distinguere tra insegnanti e allievi, tra adulti e giovani – sono chiamati ad una formazione reciproca, che consenta a ciascun soggetto di mettere in gioco le proprie capacità per arricchire l’altro.

Il costrutto “nativi digitali” impone però alcune riflessioni pedagogiche, forse, da ulteriormente approfondire nel testo. La prima riguarda un chiarimento terminologico. Parlare di “nativi” porta a generalizzare la fascia di età di riferimento: sono già riscontrabili rilevanti specificità nella prima infanzia? Il tema è interessante, ma non molto indagato: spesso riferendosi ai “nativi digitali” si parla di “adolescenti” digitali, già alfabetizzati (più o meno “auto-didatticamente”) ai nuovi media, trascurando così il fatto che la rivoluzione digitale rischia perfino di accentuare quella “scomparsa dell’infanzia”, della “prima” e “seconda” infanzia, che Postman aveva attribuito alla televisione analogica. Inoltre, se il concetto di “nativi” e di “immigrati” è facilmente identificabile con una matrice geografica-linguistica, viene da chiedersi quanto sia possibile estenderlo ad altri contesti sociali e culturali. Ovvero: porre l’attenzione sul *digital divide* generazionale non corre il rischio di sottovalutare quello geografico, culturale e sociale? Inoltre, se può essere utile individuare una frattura tra generazioni, può essere rischioso definire i “nativi” come soggetti capaci di usare e di usare criticamente la tecnologia: gestire i media ed utilizzarli da protagonisti, infatti, spesso non significa essere consapevoli delle loro strutture e delle loro funzioni, oltre che dei rischi e delle potenzialità che possiedono. Se è vero che i “nativi” usano i media e li usano spesso in modo “esperto” valorizzando le proprie caratteristiche

individuali, non possono essere trascurati gli studi che si occupano di valutare se e quanto i media “usano” i nativi.

Non meno problematico è utilizzare *sic et simpliciter* il termine “digitale”. La rivoluzione dei mezzi di comunicazione è limitata soltanto alla digitalizzazione? Il “digitale” del 2011 – anno della pubblicazione del libro – possiede caratteristiche diverse da quello del decennio precedente e, forse, le potenzialità che i nuovi strumenti offrono vengono sfruttate ancora per una minima parte. Termini come “multimediale”, “interattivo” e, appunto, “digitale” rischiano di non esaurire sufficientemente le caratteristiche dei media che, “nuovi” e “vecchi”, rappresentano uno dei contesti (Postman direbbe *il contesto*) principali con i quali i soggetti entrano in contatto fin dai primi anni di vita. La “rivoluzione digitale”, comportando un cambio di paradigma, talvolta si basa su quello stesso meccanismo di “*re-mediation*” messo a fuoco da Bolter e Grusin, i quali ci insegnano che spesso i nuovi media ereditano caratteristiche dai vecchi e ne ripropongono strutture e funzioni. Si attua così una “moltiplicazione” dei media, i quali, lungi dal sostituirsi l’uno con l’altro, si citano a vicenda, si amplificano e “immergono” i soggetti in contesti nuovi. Un’immersione che avviene attraverso il suono come attraverso le immagini; che coinvolge linguaggi e digitali e analogici e che, oltre a spiazzare il soggetto, ne può ampliare la capacità comunicative.

È condivisibile l’idea (centrale nel testo di Ferri) di avvicinare la scuola ai contesti informali e alle forme di esperienza extrascolastiche dei soggetti. Ma si deve ricordare che non è un’idea rivoluzionaria. Non è forse una riproposizione di ciò che l’attivismo prima, ma anche alcuni teorici di pedagogia critica (si pensi, ad esempio, a Don Milani), si sono auspicati nel corso del Novecento? Il testo offre uno spaccato interessante della situazione attuale e svolge l’essenziale compito di spingere gli educatori ad indagare i contesti in continuo (e, verrebbe da dire, frenetico) aggiornamento nei quali i soggetti fanno esperienza. Se lo scopo rimane quello di formare soggetti con teste-ben-fatte (e non ben-piene), può essere fondamentale definire l’esistenza di nuove forme di intelligenza (come quella “digitale”) per accompagnare i soggetti ad una formazione umana e autentica. Ma è sufficiente? Non è forse necessaria, sì, una formazione che tenga conto di tutti i linguaggi più attuali, di tutte le nuove competenze e di tutte le forme di sapere che introdotte dall’innovazione tecnologica, ma che anche si svolga soprattutto tra critica e creatività, e formi soggetti autonomi e liberi nei loro rapporti perfino con l’informazione?

Concludendo, Ferri si affida ad uno strumento che definirebbe non-digitale – il libro appunto – per tracciare le caratteristiche dei media digitali e delle giovani generazioni cresciute utilizzando nuovi canali espressivi. Il testo, inoltre, si rivolge agli immigrati con un linguaggio *creolo* che, pur correndo il rischio di amplificare il *gap* generazionale e pur lasciando un po’ ai margini alcune importanti ed urgenti riflessioni pedagogiche, risulta utile in due direzioni: per la sottolineatura della specificità dell’infanzia del XXI secolo e dell’urgenza di un intervento educativo complesso e organico di fronte alla rivoluzione digitale in atto.

Cosimo Di Bari