

RECENSIONI

Marialuisa Bianchi, *Vie di fuga: storie di e per adolescenti* (con prefazione di D. Maraini), Milano, FrancoAngeli, 2005

Il volume raccoglie testi di ragazzi e riflessioni di un'insegnante sulla lettura nell'adolescenza a scuola. Un problema sempre aperto e didatticamente inquieto. Che va radicato nell' "atto di lettura" come ormai lo conosciamo e possiamo coltivarlo. Da Calvino a Pennac ne conosciamo le regole, precise in particolare sul leggere-in-adolescenza, fatte di concentrazione, selezione e partecipazione attiva. Ma ne conosciamo anche la funzione: di apertura su..., di conoscenza di sé tramite altre esperienze, di affinamento della propria coscienza, di crescita del sé...Una funzione plurale e primaria insieme, centrale sull'età inquieta e complessa e contraddittoria dell'adolescenza.

Età che oggi conosciamo meglio nei suoi mutamenti sì, ma anche nelle sue strutture e che la densissima bibliografia maturatasi nel corso del Novecento (dal quel 1904 in cui Stanley Hall pubblica il suo testo "generativo" *Adolescence*, a New York) e oggi resasi sempre più complicata per i molti aspetti che la animano: sociologici, psicologici, pedagogici, ma anche narrativi e filosofici. Aspetti sempre più attivi e presenti nel dibattito educativo e di cui l'insegnante deve essere consapevole. La lettura può essere un ottimo viatico per capire e costruire una "buona adolescenza". E una lettura sì spontanea, ma capace di approfondire la testualità, sì anche sul piano formale (strutturale, semiologico, funzionale), ma soprattutto *personale*: di nutrimento di sé, di ri-lettura dell'io, di apertura sul diverso e il possibile, che pur è il vettore su cui si colloca l'adolescenza nella sua più vera intimità.

Partendo di qui il volume presenta scritture di ragazzi, nate in classe, nutrite di letture e di tecniche di scrittura, che ora si "calano" in testi di varia lunghezza e di stile vario, ma sempre nati da esigenze narrative e da esperienze proprie, poi narrativamente esaltate. Segue poi una serie di pagine riflessive. Sì sul leggere, ma anche sullo scrivere: che è tecnica che si matura, si affina, si fa personale. Poi sul raccontare/raccontarsi: che coltiva la mente "a più dimensioni" e affina la capacità cognitiva, e lo fa rispetto a emozioni, a sentimenti, a problemi di esistenza, etc. Infine sulla didattica dell'italiano: né solo storicistica né solo formalistica, bensì anche e soprattutto formativa. Formativa dell'io come sé e del suo processo autoformativo, in cui la lettura/scrittura occupa uno spazio e un ruolo fondamentale: di "tecnologia del sé" (alla Foucault) e di "ermeneutica del soggetto" (ancora Foucault), che proprio gli insegnanti devono partecipare agli alunni e che devono porre come centrale nel "lavoro scolastico". Specialmente nella scuola dell'adolescenza.

Questo è un testo nato *nella* scuola, e che riflette *sulla* scuola. E la richiama a svolgere quella "sfida formativa" che sta al centro, da sempre, del rapporto educativo (di tutti i rapporti educativi) e della stessa istituzione-scuola come agenzia formativa di cultura, anche dove si fissa come riproduttrice di competenze

tecniche. Poiché rivolta sempre a soggetti che crescono, evolvono, si cercano. E a questo *iter* (sempre complesso e anche drammatico) deve dare una risposta. La lettura/scrittura è una di queste risposte. E radicale.

Franco Cambi

Mario Gennari, *Cinque amori alle Cinque Terre*, Genova, Il melangolo, 2010

Il lavoro letterario che Gennari qui ci presenta offre il destro ad un fascio di osservazioni: 1° sull'intellettuale oggi; 2° sul "gusto letterario" da coltivare ancora oggi; 3° sul tema dell'amore che è al centro delle narrazioni e delle loro implicazioni teoriche; 4° sul tessuto di quelle narrazioni; 5° sulla funzione del narrare. E sono tutti aspetti di vera attualità che emergono dalla lettura e dalla contestualizzazione di tale opera. La prima contestualizzazione è nell'autore. Filosofo dell'educazione, di forte coscienza teoretica legato a figure importanti quali Heidegger e Ricoeur, che della pedagogia ha declamato l'orizzonte semiologico, la curvatura ermeneutica e il *focus* antropologico, connesso ad un uomo posto in condizione, sempre, di coltivazione e cura del proprio "umano": da ritrovare, da sviluppare, da salvare (da regressioni e/o perdizioni, anche radicali). Gennari è un vero intellettuale della pedagogia, come scienza principe dell'uomo in quanto ne regola la sua formazione come tale. Allora: perché si è fatto scrittore di racconti? Sì, forse, proprio per sondare quell'umano a cui tiene fisso lo sguardo. Per non perderlo di vista nella sua concretezza/interessa/immediatezza che fa trasparire senso e valore. E la via letteraria si colloca più specificamente su questa frontiera, dando corpo ad una scrittura che non media (troppo) il vissuto, ma lo fa parlare più direttamente. La letteratura sfuma e integra il pensiero astratto ed essa si lega alla vita, la interpreta, se ne nutre: non la dimentica bensì ad essa ritorna e su di essa si incardina. E non è una *lectio* secondaria, affatto.

Lì, poi, in quei racconti c'è un più diretto disvelamento del senso/valore più proprio dell'uomo: l'amore. Quel comunicare duale/unitario che fonde ed esalta, che si pone come "assoluto" nei cinque racconti e viene presentato nella sua forza rivelatrice e nel suo vincolo antropologico originario che oltrepassa il tempo, il dolore, la degradazione. E Gennari lo dice con parole precise e dense e inequivoche (si leggano ad esempio le pagine 40-42; 67-68 e altre ancora), indicando in un *eros* sublimato, spiritualizzato, resosi *dono e comunione* insieme, il *semeion* stesso della vita vissuta. E questo è un richiamo esistenzialmente e fenomenologicamente assai attuale e pregnante. Se pure, forse negli amori correnti questo *telos* resta impigliato nelle ali del sogno e si perde tra i meandri del cuore e del vivere. Ma pur resta un *telos* ontologico, demarcato da una Isotta, da una Eloisa, da una Julie e di cui l'analisi fenomenologico-culturale ci ha dato precisa testimonianza.

Tutto questo però va narrato, va mostrato-nel-suo-vissuto perché possa farsi categoria: struttura categoriale orientativa *nel* vivere e nella sua progettazione: interpretativa e proiettiva. Infatti solo il narrare ci porta *dentro* quel vissuto, ce lo partecipa, ce lo fa "rivivere" e "ricordare" e fissare sul piano del simbolico e del significante. Allora pensiero vissuto, funzione categoriale e narrazione si saldano reciprocamente e dialetticamente. Ponendoci di fronte al nucleo e al senso più originario della nostra *humanitas*: l'amore appunto. Se pur interpretato al di là delle sue miserie e delle sue derive. Un amore quasi "teologizzato"? Forse. Ma su questo sarebbe opportuno fare un discorso a parte. A cui io stesso ho accennato in un breve fine trafiletto nel numero 208 di "Studi sulla Formazione".

Al di là di questi aspetti interpretativi ci sono poi i cinque racconti. Tutti godibili. Scritti con incisività. Ricchi di analisi interiore. Netti nel revocare quel “cantuccio” d’Italia (le Cinque Terre) già caro a Montale e ancora oggi esemplare per bellezza e per tutela ecologica. Racconti di fine scrittura, ora più densa ora più frantumata, ma sempre capace di parlarci dentro una esperienza vissuta. Di farci ad essa partecipare. Attraverso una “pedagogia del racconto” che andrebbe, anch’essa, meglio delineata in strutture e potenzialità. Seguendo le orme di Ricouer e procedendo al tempo stesso, più nel dettaglio: dentro un’esperienza di narrazione di sé e in molte forme, che viene a trasciversi dalla “legge” al “caso”, in una pratica narrativa che, insieme, salva e *forma* il soggetto. E lo fa (o lo può fare). per tutto l’arco della vita

Franco Cambi

Mario Gennari, *L'eidos del mondo*, Milano, Bompiani, 2012.

L’ampio, anzi ampiissimo saggio (quasi 900 pagine, ma anche denso di letture, richiami teorici, analisi culturali e storiche: quindi ampio in un duplice senso) di Gennari si offre come una rilettura teoretico-critica della formazione (“umana dell’uomo”) sia in senso “metafisico” (fondativo, costitutivo) sia in quanto storico (connesso all’attualità). Qui il complesso pensiero del pedagogista-filosofo genovese si dispone nella sua forma più ricca e più creativa. Un pensiero che ha ruotato intorno alla categoria della *Bildung* e, insieme, intorno ai suoi saperi (semiotico-ermeneutici) che ci permettono, oggi, di tutelarne l’identità e l’articolazione. Su su fino a *Filosofia della formazione dell’uomo*, uscito, sempre per Bompiani, nel 2001.

Qui il tema del nesso uomo-cultura (poiché “l’uomo è un fattore di storia, un generatore di essenza e un formatore di forme”, p. 46.) si dilata mettendo al centro l’*eidos* come forma/ forme del Mondo e come idea di sé, in quanto *anthropos*. Che sono, però, due nozioni biunivoche: l’uomo è sempre nel Mondo e lì fa se stesso, come sé e come idea (universale, se pure storica) di sé. Ed è su questo fragile e complesso terreno che il volume si costruisce, con mosse precise.

1°. Farsi un’idea del mondo, tramite le cosmologie sempre più scientifiche e vitali al tempo stesso. Poi tramite le poetiche che ce ne rivelano il pluralismo di forme e di significati. Infine le enciclopedie che ne ordinano le forme secondo criteri razionali. E qui è l’oggettività del mondo che ci parla come nostro orizzonte. 2°. Leggere il Mondo come storia. Ora destino (regolato da un *fatum* e per noi “fatale”: imposto dal reale), ora coscienza del tempo (nella sua articolata fenomenologia, fino al tempo interpretato nell’io e per l’io), ora senso del tempo (con le filosofie della storia, sempre più inquiete, drammatiche, senza sicuri approdi). E qui l’Occidente si fa, sempre più, segnale efficace. 3°. Volere la metafisica come volontà di essenza, da comprendere come progetto e come possibilità, come autenticità, in modo più critico e moderno. Oltrepassando il Fondamento. Ed è nel nihilismo attuale che tale metafisica critica può e deve farsi traiettoria di pensiero e modello critico. 4°. Ma tale “radice” (sempre da recuperare, attivare, sviluppare) va riportata nelle “ontologie sociali”, di ieri ma soprattutto di oggi, e lì deve trovare il proprio *habitat* deontologico e progettuale, la propria autenticità. Oggi nella Tecnica e nei Media che ci governano, nella Globalizzazione come orizzonte, nella Nevrosi collettiva come “forma di vita”, nel Fanatismo che rinasce, nei Disastri ecologici, nel Neoliberismo economico che tutto sacrifica a Mercati e Finanza: qui, in questo contesto, dinamico e inquietante, va ricollocata la metafisica dell’*anthropos* come sua formazione, costante e aperta,

autogestita e responsabile, nutrita di un aggiornamento della *Bildung* che si incardina, ora, sulla libertà e sulla critica, come fattori di costruzione di una forma che si fa problema, ma per essere più forma, nel tempo delle metamorfosi e delle aperture. E per darsi lì proprio come possibilità.

Allora, e siamo all'ultima mossa, è a una pedagogia dell'umano che dobbiamo guardare oggi, nella consapevolezza dell'"*eidòs* del mondo", cogliendo l'intrinsecità antropologica della formazione e caricandola dei significati, molteplici e complessi, del Mondo stesso, riconquistato nel suo *eidòs* "evolutivo" (per così dire) e approdando a una metafisica (critica e meta-critica) dell'*anthropos* che si costruisce, nettamente, sulla sua problematicità e sulla sua stessa progettualità.

Nel XXI secolo *l'abitare* il Mondo, secondo *eidòs*, è e sarà sempre più uno stare-nella-formazione, che è, oggi più di ieri, il modello ideale del mondo e la condizione aperta dell'*anthropos*. Così "la formazione è il modo d'essere dell'uomo: il suo contenuto (*Gehalt*), il suo portamento (*Haltung*), la sua azione (*Handlung*), ovvero sia la *Gehalteinet* che assume il mondo come 'sostegno' [...] delle proprie idee, della propria essenza e della propria forma" (p. 801) gestita nella libertà. E qui si colloca quell'"umanesimo del futuro", inquieto e aperto, ma saldato all'uomo-come-formazione, a cui Gennari lega, con decisione e ansia profetica, il suo messaggio (filosofico, antropologico, educativo: di *civiltà*, possiamo riassumere).

La lettura complessa e nutriente del saggio di Gennari, andare per i molti fili che allaccia, finissimo nelle analisi culturali affrontate, ha un preciso *memento*: ancora la *Bildung*, ma qui dilatata a "metafisica" critica dell'*anthropos* e disposta sulla frontiera inquietissima e radicalmente problematica del presente. Indicandoci qui e un Senso e un Valore da tutelare, da coltivare, da continuare a pensare.

Franco Cambi

Fabio Minazzi, *Suppositio pro significato non ultimato. Giulio Preti neorealista logico*, Milano, Mimesis, 2011; "Il Protagora", gennaio-giugno 2011; Giulio Preti, *Philosophical Essays*, Bruxelles, etc., Peter Lang, 2011; Fabio Minazzi, *Giulio Preti: le opere e i giorni*, Milano, Mimesis, 2011

In occasione della celebrazione dei cento anni dalla nascita di Giulio Preti Fabio Minazzi, a Varese, ha dato vita a un ricchissimo convegno di studi (e di ricordi) sul filosofo pavese ma – al tempo stesso – ha dato alle stampe e ha fatto circolare nelle giornate del convegno i testi sopra citati. Testi niente affatto d'occasione. Bensì di *studio* e di *informazione* intorno a un filosofo di cui Minazzi è attivo cultore e uno degli interpreti più fini di un tale filosofo che, a quasi quarant'anni dalla morte, continua ad essere una delle voci più complesse, articolate, originali del panorama italiano e – pertanto – ancora e molto attuale. Il testo che presenta in inglese alcuni articoli pretiani si colloca, in pieno e significativamente, in questa strategia di attenzione su Preti, da sollecitare e coltivare; come già fece in Francia Scarantino. Ora Minazzi lo fa nella più internazionale lingua inglese sottolineando, già nel sottotitolo, la posizione teoretica di Preti: "razionalistico-critica e trascendentalistico-storico-oggettiva" che si sviluppa saldando insieme i fronti plurali del modello pretiano, di cui si vuole attuare una "*Revaluation*". E lo si fa con i suoi "*essays*" più legati all'empirismo logico, sottolineandone così proprio l'originalità e la posizione critica (alla luce del trascendentalismo e di un punto di vista empiristico non dogmatico). L'introduzione di Minazzi mostra bene questo "congegno" empirico-sofisticato, co-

struito sulle orme di Kant (e il Kant di Banfi), e alla luce di una “ontologia critica” che è, forse, il lascito più alto del filosofo lombardo. Introduzione che culmina nel fissare un modello di pensiero “problematizzante e creativo”, disteso tra “rigore e dimensione critica”, intersoggettivo e pertanto democratico. Sono linee sì pretiane ma anche di forte attualità. Speriamo che l’operazione internazionalizzazione di Preti, anche con questo testo, prenda quota! Il Maestro la merita.

I contributi raccolti ne “Il Protagora” e quelli raccolti ne *Le opere e i giorni*, testi di Preti e su Preti, arricchiscono e sfumano la nostra informazione sulla vita e le opere (appunto) del filosofo. Sono “autopresentazioni” redatte per concorsi, ma fini, e carteggi: significativi quelli con Garin e con Dal Pra. 1953-1958 il primo carteggio. Dal 51’ al 71’ il secondo e per questo assai significativo: di un isolamento a Firenze (e non solo), di una crescente inquietudine rispetto ai “costumi di teorici e storici” dell’indagine filosofica in Italia, assumendo rispetto ad essa il ruolo di “fustigatore”; ma rivelativo anche di inquietudine esistenziale: fatta di “accidia”, di “problemi”, di non-lavoro (idea *falsa* però: come testimoniano i materiali stessi del Fondo Preti).

Il carteggio con Garin si sviluppa nel tempo della chiamata di Preti a Firenze e prima ancora del concorso in cui fu vincitore: con osservazioni accademiche e “vissuti” penosi (il freddo di Firenze, da ricordare “fin che campo”; il suo “terrore della noia”) e ringraziamenti a Garin per l’aiuto datogli per l’arrivo a Firenze e l’uscita da quella Milano banfiana che ormai gli risulta troppo stretta e “traditrice” nei suoi confronti (il rapporto con la Milano filosofica sarà, in Preti, assai complesso: classico caso di rifiuto e di ansia di ritorno, come ben nota Minazzi). Sono testi che affinano la nostra conoscenza del Preti-uomo e del Preti-accademico e che ce lo rendono, per la nostra attuale sensibilità filosofica, più vicino. Immerso in una temperie storico filosofica e in essa anche umanamente attivo, secondo quel suo paradigma di “cacodemone”.

Il testo su “le opere i giorni” informa sul *Centro Internazionale C.Cattaneo e G.Preti* e sull’ *Archivio dei Manoscritti autografi pretiani* e sull’impegno a diffondere il suo “neorealismo-logico” come modello filosofico avanzato e attuale. Poi si interroga sull’esigenza di una filosofia teoretica e ci rimanda sì alla sua storicità ma vissuta e interpretata nell’ottica del teoretico (dal pensare secondo verità) in un intreccio costante e dinamico.

Infine ripercorre con ordine e con una ricchissima messe di informazioni la vita di Preti dalla nascita alla cerchia familiare, agli studi elementari e medi, (per diventare maestro, poi quelli liceali e da audidatta), a quelli universitari (dal 29’ al 33’), alle prime ricerche personali attuate nel “gruppo banfiano” e all’attività svolta dal 33’-34’ come insegnante nel “corso superiore magistrale” a Stradella. Vinto il concorso a professore di filosofia nei licei insegna al Magistrale di Crema. Intanto sviluppa la sua ricerca filosofica: in modo ricco, organico e sempre rigoroso, passando da Hegel a Leibniz a Husserl. In quegli anni insegnerà anche alla GIL, usufruendo di “congedi di studio” e nei primi anni Quaranta pubblicherà le sue prime opere originali e di preciso impegno teoretico: *Fenomenologia del valore* (1942) e *Idealismo e positivismo* (1943). Poi l’esperienza della guerra vissuta a Milano lo porta su posizioni antifasciste e svolge anche “attività clandestina”. Poi, gli anni 1945, 1947 e 1949 saranno decisivi: il primo in senso politico-ideologico; il secondo per la collaborazione a “Il Politecnico” di Vittorini; il terzo per il suo rapporto con Banfi che si fa più problematico. Gli anni successivi sono scanditi dal suo lavoro filosofico, su su fino alla morte, e dal suo insegnamento secondario e universitario tra Pavia, Milano e poi Firenze. Dalla ricostruzione di Minazzi emerge con precisione l’*iter* di un intellettuale italiano tra prima e dopo-guerra, con un suo “lungo viaggio” attraverso il fascismo e la

Resistenza e nell'Italia centrista, e di un filosofo occidentale europeo che nel Novecento ha elaborato una riflessione di "grana fine" e carica di suggerimenti per l'oggi e nel *metodo* e nel *messaggio*, nella quale (e su su fino agli inediti) si "può rintracciare molteplici e originali spunti di riflessione e anche molti filoni *auriferi*" (p.91).

E proprio agli inediti dell'ultimo periodo della vita di Preti è dedicato il volume uscito da Mimesis. Sono testi che Minazzi è venuto elaborando nel corso degli anni 2004-2009 e che ripercorrono l'avventura di pensiero pretiana ma soprattutto: 1) fissano nel neorealismo-logico l'*identikit* definitivo (e più alto e attuale) del suo pensiero; 2) sviluppano una lettura delle ultime indagini pretiane, anche quelle inconcluse per meglio definire l'apertura e la complessità di quel neorealismo logico. Due *itinerari* assai significativi e per capire meglio Preti (e lo stemma aureo del suo pensiero) e l'ultimo Preti, in particolare.

Al di là dei "momenti topici" della "biografia intellettuale", quali la "formazione banfiana", "l'empirismo critico", il neokantismo e il pragmatismo, sono gli anni della "solitudine fiorentina", dalla seconda metà degli anni Sessanta fino alla morte, che vengono radiografati e come "ripensamento critico articolato" nel suo *identikit* filosofico e l'individuazione di un "nuovo programma di ricerca basato, strategicamente, su di un ontologismo critico" (p.15). Nasce un "nuovo" Preti? Non proprio. Si aprono prospettive nuove e di sintesi e di analisi, come è stato rilevato anche da altri. Per Minazzi è il neorealismo logico il nuovo punto d'arrivo o di partenza.

Ed è una prospettiva che gli inediti vengono a confermare. Ed è da questa angolazione che il pensiero di Preti va oggi riletto, alla luce di un *biòs theoretikòs* più mobile, dinamico, aperto e ancora tutto attuale: strategicamente fecondo. Proprio dall'inedito *Il neorealismo logico. Saggi di ontologia filosofica* emerge la novità di questa posizione pretiana, in cui la teoresi è rivolta a una ragione senza dogmi e senza fini olimpico-sistemiche (alla Hegel), bensì problematica e attiva *nell'esperienza*, in cui costruisce "ontologie regionali" e saperi e li raccorda tanto al trascendentalismo (di categorie, *formae mentis*, prospettive semantiche) quanto al realismo (critico sì, ma realismo che nella datità real-vissuta deve sempre agire e ad essa ritornare). È allora la logica che viene a governare tutta la strategia della civiltà umana, anche se è una logica che si fa articolata e via via, sempre più complessa: tra i volumi del 68' (*Retorica e logica*) e del 73' (*Umanismo e strutturalismo*) e gli inediti stessi.

Minazzi, alla ricostruzione di questo ultimo percorso teoretico pretiano, dedica il capitolo V del volume: *Prolegomeni per una storia carsica del neorealismo logico: il contributo critico-teoretico pretiano*. Un capitolo-chiave: che dipana sia il modello teoretico dell'ontologismo (critico e trascendentale, risolto in ontologie regionali) e del realismo non dogmatico (empiristico ma antropologico e sociale) sia la sua attualità nella complessità del pensiero contemporaneo, come pure il suo essere "risorgiva" nella filosofia occidentale e quindi, forse, sua forma destinale e qualificante insieme.

Il capitolo VII poi, (*Neorealismo logico, trascendentalismo storico-oggettivo ed ontologismo critico negli scritti inediti del programma di una ricerca filosofica di Giulio Preti*), rilancia questo "focus teoretico" in modo ancora più netto saldandolo anche all'antropologia pretiana secondo la quale siamo "animali dotati, simmelianamente, di una razionalità teoretico-pragmatica nati, comunque, per morire nella contingenza, problematica, di un mondo storico delimitato, finito e relativo" (p.285).

Ed è questa una dizione perfetta di quell'antropologia che è, sempre, *l'a quo* da cui il pensiero pretiano si muove e per il quale si muove e si sostiene. Seguono, nel volume, altri studi pretiani che tendono a sfumare, confermare e articolare proprio l'orizzonte del neorealismo logico dell'ultimo Preti e la stessa antropologia da cui prende corpo.

Uno studio, questo di Minazzi sull'ultimo Preti, prezioso: sia per capire meglio Preti stesso (e la sua teoresi e il suo ruolo storico) sia per affinare la teoreticità attuale con una *lectio* filosofica di una complessità e di una criticità veramente esemplari.

Franco Cambi

Hans-Georg Gadamer, *Bildung e umanesimo* (a cura di Giancarla Sola), Genova, Il Melangolo, 2012.

La raccolta di testi pedagogici di Gadamer, realizzata da Giancarla Sola, vuole essere un contributo filologico e critico all'ermeneutica, di cui il filosofo tedesco è stato *magna pars*, ponendone in luce la costitutiva pedagogicità, raccolta intorno alla categoria di *Bildung* che ha, in tale modello filosofico, un ruolo centrale. Anzi primario, assolutamente. E in Gadamer tale connessione è pienamente esplicitata e asserita come "fulcro" di tutto il suo *iter* filosofico. Già a partire da *Verità e metodo*. Dove la verità come *aletheia* si lega al vissuto che è processo e processo di un io che si fa sé, nutrendosi di *Kultur*, di *ethos* e di *polis*, cioè delle "forme simboliche" che lo storicismo tedesco da Dilthey a Simmel teorizzò come il vero *habitat* dell'uomo e della sua formazione umana, appunto. Tale nozione di *Bildung* ha accompagnato sempre (dal 1944 al 1994, in relazione ai testi qui presentati) il cammino del pensiero gadameriano, mettendone in luce il *telos* educativo e antropologico che lo origina e lo attraversa. *Antropologico*: l'uomo è storia, è attivo nella storia, che si dà forma. E questa è, a sua volta, sintesi culturale resa sì personale, ma sempre posta in stretto dialogo con l'oggettività storica. L'uomo è formazione (*Bildung*) come processo spirituale aperto e sempre riaperto. *Educativo*: ogni soggetto va formato a questo compito, con una scuola e una università in cui la tradizione dell'*Humanismus* significa non solo nesso tra le "due culture" e nesso *critico*, ma anche coltivazione di una riflessività personale e divenuta forma della coscienza e del pensiero che proprio nel tempo delle tecnoscienze vincenti diviene più strettamente necessaria come modello formativo e universale e individuale.

I sette saggi raccolti, allora, ci illuminano su Gadamer e la *Bildung* ma anche sull'attualità della *Bildung* stessa, come pure sul "posto" che tale categoria ha nella filosofia ermeneutica e deve avere. Quanto all'attualità della *Bildung* Gadamer è ben netto: in un mondo sempre più weberiano (che si burocratizza, si razionalizza in senso strumentale, governato dalla "prestazione sociale") solo la vita riattivata dalla *Bildung* ci "può salvare". E va riattivata per tutti e per ciascuno e con una idea di forma che si rilanci sempre come problema e come tale sempre si viva. Ed è questo un aspetto finissimo, relativo a una *Bildung* "neo" che nel Postmoderno viene chiamata a costruirsi. Gadamer lo fa anche provenendo da quell'*habitat* tedesco connesso a un'idea di forma meno classica e sempre più "post". Quanto poi all'ermeneutica, che mette al centro un pensiero radicato nell'*Erlebnis*, non può che fissarsi come pedagogia, in quanto il "circolo ermeneutico" è processo interiore, in quanto la tensione alla forma è sempre sintesi personale inquieta, in quanto il comprendere è sempre più attivo e capillarmente: qui e ora, in un io che si fa sé. Sì, poi è anche un modello del pensare, alla Heidegger-Nietzsche. Ma forma è anche un *modus essendi* del soggetto che è poi l'atto in cui e per cui il reale si dà. E un *modus* proiettivo, problematico, sempre *in fieri*, nel soggetto e nel suo *habitat* attuale.

Allora il fine lavoro della Sola ci permette di capire meglio e Gadamer e l'ermeneutica e un modello alto e organico e maturo di pedagogia: forse il più significativo per leggere il pensare/fare educazione/formazione oggi. Anche e soprattutto oggi, in

un' Età della Tecnica pur attraversata da inquietanti aporie, di cui la pedagogista genovese esterna con precisione i problemi e la centralità di un formarsi/trasformarsi (*Bildung + Umbildung*) regolato da un *Humanismus* senza retorica, bensì problematico e sempre "diveniente". Ma c'è di più. Nelle pagine della Sola (e anche in quelle di Gadamer) emerge la consapevolezza di un'evoluzione storica e teorica della *Bildung* che dalla sua fase "classica" (da Schiller a Thomas Mann) che lavora con la categoria di Spirito (*Geist*), passa a quella dell' *Historismus* tedesco (e non solo: anche italiano - Banfi - e spagnolo - Ortega) che mette al centro la categoria di "vita" (*vidalidad*, dice Ortega o "più vita", dice Simmel), per arrivare a quella più attuale (postmoderna? anche) di cui Gadamer è un maestro (sia pure radicato nella tradizione) insieme ai francofortesi, alla Zambrano e - perché no?- a Rorty e alla Nussbaum, soprattutto. E anche questo è un altro punto d'onore della ricerca di Giancarla Sola, ben orientata alla teorizzazione della *Umbildung* e della ricostruzione heideggeriana (e post) della pedagogia della *Bildung*. Decantandone, sulle orme di Gennari, la piena formatività attuale. Anche sempre più attuale. Nell'inquieto e radicale "tempo storico" che "abitiamo", e necessariamente.

Franco Cambi

Franco Cambi, Cosimo Di Bari, Daniela Sarsini, *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta al mito alla relazione di cura*, Milano, Apogeo, 2012

Numerosi, gravi, inquietanti: ogni giorno le notizie di cronaca ci riportano episodi di incuria e di violenza nei confronti di bambini e bambine che pure, nel nostro contesto socioculturale, sembrerebbero tutelati, accuditi, ritenuti "preziosi": a differenza degli "altri", quelli lasciati morire nell'indifferenza generale, per banali malattie o per fame. Per questo, per il perdurare nella specie umana della componente *demens* che le impedisce di empatizzare profondamente con l'infanzia, accolgo con soddisfazione ogni contributo di riflessione e di operatività diretto ad alfabetizzare gli adulti in genere, gli educatori in particolare, intorno alle rappresentazioni sociali dei bambini e delle bambine, alla storia che la categoria infanzia ha nella nostra cultura, alla sua mitizzazione - altra faccia della medaglia di una "pedagogia nera" che ha visto gli adulti complici omertosi nel mortificare, sfruttare e violare i propri piccoli. La soddisfazione si accentua se si tratta del contributo di studiosi che sapientemente ripercorrono il lungo itinerario (non concluso) della scoperta/comprendimento dell'infanzia in vista di una sua cura in termini educativi, come nel testo *Il mondo dell'infanzia* di Franco Cambi, Cosimo Di Bari e Daniela Sarsini (Apogeo, Milano, 2012).

I tre Autori, all'interno di una comune cornice tematica - "l'infanzia nella cultura del Novecento" - sviluppano ciascuno un segmento di indagine privilegiato.

Franco Cambi, partendo dall'eredità culturale del Moderno, sottolinea il contributo offerto alla "scoperta dell'infanzia" dal pensiero filosofico - divenuto più attento ai significati dell'esperienza sensibile, corporea, affettiva - dalla rivoluzione pedagogica operata da Rousseau con la sua concezione dell'infanzia e dell'educazione; dall'evolvere delle Carte e Dichiarazioni internazionali dei diritti pur riferiti ancora solamente all'uomo e non al bambino (tanto meno alla bambina!). Sono, comunque, le premesse al XX secolo, definito già ai suoi albori, da Ellen Key il "secolo del bambino": gli studi delle scienze psicologiche e socio-antropologiche, la psicoanalisi, la letteratura e perfino le neuroscienze hanno contribuito, nel corso del '900, a far maturare una conoscenza vasta e approfondita del mondo complesso dell'infanzia,

richiedendo e promuovendo nuove acquisizioni nel sapere pedagogico e nelle pratiche educative, di cui testimoniano, primi fra tutti, Dewey e Montessori. L'analisi di Cambi, riferita al nostro tempo, si esprime in termini problematici e attenti alle molte contraddizioni che connotano le infanzie al plurale nei diversi luoghi del mondo o all'interno di diverse condizioni socioeconomiche; denuncia la cattura massmediatica dell'infanzia e la sua esposizione alle leggi del mercato; richiama il monito di Postman che prefigura il rischio della scomparsa dell'infanzia, con la scomparsa della sua tutela e della sua cura da parte di un'umanità adulta che non sa assumere fino in fondo la radicale responsabilità della "asimmetria" educativa. Proprio ora... quando abbiamo finalmente capito quanto è preziosa l'infanzia e come può indicarci modelli esistenziali all'insegna della lievità di cui parlava Nietzsche alludendo al gioco, al riso, alla capacità di "danza e di volo".

La riflessione di Cosimo Di Bari prende spunto dal "bambino mitizzato" per rendere conto della difficoltà che lo sguardo dell'adulto incontra quando si rivolge ai piccoli che gli appaiono di volta in volta estranei, distanti, eccentrici, impenetrabili, selvaggi. L'autore procede a una rassegna storica, considera prospettive e studiosi che hanno contribuito a quella mitizzazione assegnando all'età dell'infanzia un ruolo fondamentale e decisivo per tutta l'esistenza, si pensi a Freud ma anche a Proust e perfino Benjamin, e ci ricorda come sia comune la tentazione di idealizzare i bambini e le bambine: soprattutto quando la loro complessità ostacola il nostro conoscere! Anche Di Bari si sofferma a lungo sul positivo avanzamento degli studi e delle ricerche in ambito pedagogico e delle scienze umane nel Novecento: "*sociologia, psicologia, biologia e, in primis, pedagogia hanno portato non soltanto il bambino al centro della ricerca scientifica, ma anche a individuarlo come attivo protagonista del processo educativo*" (p. 45). Ne derivano conseguenze apprezzabili anche in merito alle "reali condizioni" dell'infanzia di oggi, certamente meno "terribili" di quelle del passato eppure sempre esposte al riemergere di oppressioni, magari apparentemente meno violente ma ugualmente dannose e mortificanti per l'orizzonte di possibilità esistenziali dei bambini.

La relazione è l'elemento innovativo individuato da Daniela Sarsini nella lettura dell'infanzia operata nel Novecento: non si considera più il bambino come un "polo ricevente" ma come "*costruttore di relazioni socio emotive e competente nella condivisione delle situazioni comunicative...*" (p. 58). È un cambiamento di prospettiva di grande rilievo che induce a studiare i bambini e le bambine all'interno delle relazioni importanti in cui vivono – il contesto familiare e quello dei servizi educativi e scolastici, innanzi tutto – per comprendere risorse e criticità, per cercare e sperimentare vie di superamento alla problematicità, quando si presenta. In questo sono diventate operatrici di grande competenza le educatrici dei nidi, osserva Sarsini, riferendosi alle punte più avanzate di intervento educativo realizzate nel nostro Paese all'interno dei nidi e soffermandosi sulle pratiche – e teorie – di cura educativa elaborate da studiosi come Fadda, Cambi, Mariani.

Ma per comprendere la capacità relazionale infantile è importante conoscere anche i risultati di ricerche che in passato risultavano lontane, separate dall'ambito pedagogico e che ora contribuiscono a illuminare. Si tratta delle neuroscienze e degli studi sulla mente dai quali Daniela Sarsini ricava spunti di grande interesse per soffermarsi sui processi della *mentalizzazione* – capacità del soggetto di rendersi conto dei propri e degli altrui pensieri ed emozioni – collegandola con il comportamento di attaccamento teorizzato da Bowlby. In particolare, vengono richiamati gli studi di Vasudevi Reddy che "*localizza lo sviluppo del sé psicologico – e della mente – nelle percezioni corporee e nella comunicazione emozionale*" (p. 72), rifiutando la distin-

zione/contrapposizione fra mente e corpo e aprando a una concezione di cura educativa rivolta alla globalità del soggetto-bambino nella sua dimensione cognitivo/affettiva, relazionale, intersoggettiva.

“Nutriti” dalle riflessioni dei tre capitoli iniziali di cui si è detto, si procede con tre capitoli antologici in cui sono riportate parti di opere richiamate precedentemente o, comunque, funzionali a un approfondimento dei temi trattati: anche per questo il volume si presenta come importante contributo di conoscenza e di studio per tutti coloro che, a diverso titolo, sono impegnati nell’educazione dei bambini e delle bambine.

Mariagrazia Contini

Romina Nesti, *Frontiere attuali del gioco. Per una lettura pedagogica*, Milano, Unicopli, 2012

La letteratura sul gioco è ormai vastissima e numerosi sono i testi che affrontano questo tema secondo più prospettive disciplinari, tuttavia quest’ultima fatica di Romina Nesti riesce ad essere innovativa e preziosa sia per il taglio assunto - storico, critico, sperimentale, problematico - che per gli argomenti trattati, relativi cioè agli aspetti sociali, culturali, materiali e tecnologici con i quali viene messa in risalto la natura del gioco. Il volume, infatti, *Frontiere attuali del gioco*, edito nel 2012 dalla Casa Editrice Unicopli, vuole essere - ed è - uno strumento indispensabile per tutti coloro che a vario titolo operano nei contesti educativi e una “guida” fondamentale per riflettere attorno ad una problematica così ampia, complessa e sfuggente come quella ludica che costituisce il tratto essenziale e fondativo di ogni processo umano di sviluppo e di crescita culturale e formativa.

La prospettiva pedagogica rappresenta, poi, il filo rosso attorno al quale si articola il volume che affronta l’evolversi del concetto di gioco secondo un percorso diacronico e teorico per evidenziarne i tratti caratterizzanti - come le funzioni, i ruoli, i significati - e per favorire la riflessione attorno alla sua natura polimorfa come dimostrano le diverse interpretazioni storiche e culturali.

Questa pluralità semantica, non offusca però l’essenza più profonda del gioco, quella, cioè, di essere, il paradigma specifico della formazione umana dell’uomo per il fatto che la sua attuazione, sia nelle forme spontanee dei bambini che in quelle guidate dall’adulto, interessa tutti gli aspetti del soggetto: dal cognitivo e all’emozionale, dal linguaggio alla comunicazione, dalla fantasia all’immaginazione. Inoltre, gli approcci letterari, filosofici e pedagogici al gioco mettono in luce un’altra sua caratteristica centrale ed eminentemente educativa, quella connessa alla forte carica autotelica e utopica che l’esperienza ludica produce, annunciando un modello di società, di individualità e di convivenza civile “altro” rispetto a quello vissuto dai soggetti.

Critica è la posizione dell’autrice nei confronti delle letture più comuni sul gioco, espressione spesso di pregiudizi e di riduzionismi, come l’idea che il gioco sia limitato all’età infantile o che sia di natura improvvisata e indefinita o che, ancora, possa essere usato quale strumento per apprendimenti disciplinari. Queste interpretazioni sono sbagliate e limitanti perché ne disconoscono la logica complessa e plurale, negano il suo potenziale estraniante ed eversivo che lo smarca da ogni forma di conoscenza acritica e conformistica e lo depotenziano ad un uso semplicemente facilitatore del serio e dell’impegnativo senza esaltarne il valore ideale e la forza formativa.

Vorrei ancora sottolineare tre momenti a mio avviso molto significativi contenuti nel testo che riguardano il rapporto tra gioco ed educazione estetica, l'analisi critica dei videogiochi come percorsi di educazione ai media e la prospettiva metodologica/didattica, qui intesa come esperienza intensamente attiva, partecipativa ed empatica alla realtà, se coltivata con una progettazione ludica equilibrata, rigorosa e flessibile: "progettare il gioco non significa snaturarlo ma significa trovare un equilibrio tra la libertà e l'autonomia del soggetto e la necessità di "indirizzare" le attività ludiche" (pag. 119).

Questo testo per la ricchezza dei temi affrontati e per le proposte didattiche presentate, si rivolge sia ai pedagogisti che agli operatori scolastici e formativi, ricordando a tutti la necessità di costruire una cultura del gioco - come più volte sottolinea l'autrice - fondata sulla capacità di sperimentare i molti volti del ludico e di fissarne i nuclei centrali che vanno dall'instabilità alla leggerezza, dall'impegno allo sforzo, dalla gratificazione all'invenzione regolata e disciplinata.

A ciascun educatore e formatore, poi, il testo, suggerisce l'opportunità di coinvolgere nel gioco tutte le età della vita - dai piccolissimi agli anziani - attraverso l'attivazione di laboratori e spazi ludici nei quali si possono attivare una miriade di tecniche ludiche più o meno raffinate ma tutte ugualmente attraversate dal bisogno di ricerca, di comunanza e di idealità.

Così questa ricerca di sintesi, ma informata e disposta sulla sottile frontiera tra educazione e didattica, con precisione, si fa particolarmente preziosa per la formazione dei docenti sia della scuola dell'infanzia che della primaria. Ad essi, in particolare, il volume ricorda che non basta limitarsi a far giocare i bambini perché il gioco svolga le sue funzioni; è necessario sempre mettere in atto un'intenzionalità educativa partendo dalla conoscenza della grammatica del gioco che si vuol far "giocare" come dei suoi scopi e motivazioni. Ed anche, suggerisce il volume, attivare uno stile riflessivo sul giocare, che diviene *modus operandi* per tutte le varie attività e, anche, *modus comunicandi* della stessa comunità-di-classe. Con effetti formativi di crescita culturale e di maturazione personale. E con effetti positivi anche nella didattica perché esalta il lavoro di gruppo, la problematizzazione nei confronti della realtà e si prende cura delle percezioni profonde e delicate di ogni soggetto.

Daniela Sarsini

Gianfranco Staccioli, Penny Ritscher, *Facciamo il giro dell'albero*, Faenza, Kaleidos, 2011.

Ancora un contributo prezioso sulla centralità del gioco nell'infanzia ci viene da autori, come Staccioli e Ritscher, che da decenni propongono una ricca gamma di tipologie e di metodologie ludiche, nella convinzione che è proprio su questa ricchezza di esperienze che si costruisce un percorso formativo integrale e significativo per i bambini. Il testo, *Facciamo il giro dell'albero*, è suggestivo ed efficace non solo per i significati che veicola che ma anche per la struttura con cui è stato costruito, suddivisa in due parti: la prima, più generale e teorica, dove si richiamano le valenze educative e formative del gioco, redatta in forma chiara e sintetica; la seconda, dedicata alla raccolta dei giochi cantati che appartengono alla tradizione occidentale - Italia, Francia, Inghilterra, Germania, Svizzera, Spagna e Stati Uniti - è divisa per "famiglie" ludiche e per stadi di sviluppo. Il fatto che si ponga attenzione alle diverse tipologie di gioco - e di gioco cantato in particolare - costituisce, oggi, una *sfida* e una *scommessa*, come sottolineano gli autori, contro il modello dominante di in-

fanzia che la duplica, miniaturizzandola, rispetto al mondo adulto e la relega nell'isolamento dagli altri e dalla memoria collettiva. I giochi, infatti, hanno il potere di evocare immagini e consuetudini appartenenti ad una sapere condiviso di umanità lontane, reso, però, attuale attraverso i vissuti emozionali e fantastici dei bambini, i quali, mentre sperimentano mondi "altri", nutriti di creatività e immaginazione, si confrontano con la realtà e con i compagni con i quali condividono regole, ansie, emozioni, gioia e divertimento. E' proprio questo potere unificante e collaborativo del gioco – si ribadisce nel testo – che può fare da antidoto alla vita frammentata e omologante della "modernità liquida", attivando quel 'giusto' protagonismo dei bambini, fondato su quell'equilibrio complesso di libertà e restrizioni, di autonomia e regole, di conservazione e innovazione. Gli autori sottolineano, infatti, con forza, la natura paradossale e ambigua del *gioco di regole* che, mentre educa alla diversità e all'iniziativa personale, sensibilizza al rispetto delle norme e alla loro interiorizzazione, senza, però, far ricorso ad attività precostituite o conformative perché qui – nel gioco infantile – le regole sono frutto di accordi e di scelte condivise che possono subire continue trasformazioni, essere rifondate integralmente sulla base delle interpretazioni dei partecipanti al gioco.

Daniela Sarsini

Penny Ritscher, *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Firenze, Giunti, 2011.

Di fronte all'uso sempre più frequente del modello *slow* di essere e di atteggiarsi nei confronti della vita – *slow food*, *slow smoke*, *slow medicine*, *slow tourism* – anche la scuola si ispira ad una diversa prospettiva educativa come viene testimoniato in questo testo di Penny Ritscher, *Slow school* che costituisce un monito contro il potere manipolante della pubblicità e dei massa media che veicolano, più o meno esplicitamente, messaggi improntati alla fretta, all'immediatezza, al conformismo e al possesso indiscriminato di oggetti. L'orientamento del testo è rivolto a sottolineare, appunto, l'importanza di dare valore al quotidiano e di "curare" tutti gli eventi che accadono, anche quelli apparentemente semplici, banali o inutili perché possono costituire occasioni per apprendimenti significativi se improntati alla riflessività, alla consapevolezza e alla creatività. La scuola dell'infanzia, qui prefigurata, non pretende di essere innovativa ma di rilanciare quelle buone pratiche presenti nelle case montessoriane o nel gioco lento froebeliano o nell'attenzione rivolta dall'Agazzi alla ricchezza del quotidiano, come antidoti preziosi contro la cultura della velocità, della prestazione e dell'eccezionalità che contrassegnano il mondo contemporaneo. Dare importanza ad ogni momento del quotidiano significa, infatti, fare attenzione alla realtà, favorire l'autonomia e la curiosità del bambino, sollecitare il divertimento e la cooperazione, rifiutare ogni forma di conoscenza stereotipata, certa e statica per il fatto che si dà ascolto ai bisogni infantili di manipolazione, di sperimentazione e alla voglia, così evidente nell'infanzia, di fermarsi a guardare "che cosa succede se...". Il viatico di riferimento per questa "ecologia dell'educazione" può essere, sottolinea l'autrice, *Festina lente* o *Ogni momento del quotidiano ha una straordinaria potenza drammatica* perché permettono di ridare valore al modo di procedere piuttosto che al solo risultato e di attribuire a ciò che si fa (e alle persone che l'accompagnano) affetto, rispetto e considerazione. Si crea così un circuito virtuoso che connette il pensiero con le emozioni, l'esperienza con la riflessione, riequilibrando la frammen-

tazione e l'accelerazione dell'esperienza che i bambini vivono fuori della scuola, portandoli a riconoscere la ricchezza del quotidiano; il quotidiano così valorizzato permette, anche, di legare "le dimensioni affettive e quelle cognitive, quelle relazionali e quelle psichiche" (pag. 24).

La proposta di una scuola "controvento" prefigurata nel testo, è legittimata sia dalla società attuale che reclama un soggetto con la *testa ben fatta* e che ragiona criticamente, che dalla lunga pratica educativa sperimentata dall'autrice sul campo per ridare alla scuola quel valore laboratoriale e comunitario, come ci aveva indicato Dewey, e per pensare la conoscenza come un complesso e articolato cammino costruito insieme, fra adulti e bambini, senza codificazioni precostituite.

Daniela Sarsini

Sandro Montanari, *Riflessi nello schermo. Prospettive di tutela dei minori nell'era digitale*, Roma, Aracne, 2007.

Il rapporto tra infanzia, media ed educazione, a partire dalla seconda metà del '900, è diventato sempre più attuale ed è stato affrontato da molti autori, che, utilizzando varie prospettive disciplinari, hanno dato vita ad un acceso dibattito, sostenendo la necessità di una costante riflessione pedagogica sul tema: al di là delle differenti – e talvolta discordanti – conclusioni alle quali tali autori sono giunti in base al loro punto di vista, tutti convergono sulla necessità di non lasciare l'infanzia sola di fronte alla capillare diffusione degli strumenti di informazione e di comunicazione. Tra gli aspetti meno esplorati in questo settore di studio vi è sicuramente quello scelto da Sandro Montanari, che nel suo testo, piuttosto che partire dagli effetti dei media (anzi, del medium televisivo) o dalle strategie didattiche (della scuola o della società) per insegnare ad usare i media, propone una ricostruzione delle normative elaborate affinché i diritti dei minori fossero tutelati anche durante la fruizione da parte dell'infanzia del medium televisivo. L'indagine è rilevante, in quanto non soltanto propone una ricostruzione diacronica e internazionale sulle misure adottate a partire dal secondo dopoguerra, ma anche perché si nutre di una documentata e ricca bibliografia, che traendo spunti da vari campi disciplinari, traccia le linee di una futura normativa e tenta di fondare basi teoriche solide per far sì che la normativa sia sempre al passo dell'evoluzione tecnologica.

Psicologo presso l'Università La Sapienza a Roma, ma anche professionista impegnato presso l'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni, Montanari promuove una prospettiva interdisciplinare (passando dalla chiarificazione sui termini giuridici, alla *communication research*, dalla psicologia alla sociologia), la quale, coordinando e organizzando i dati provenienti dalle varie "fonti" delle scienze dell'educazione, è in grado di mettere bene a fuoco il problema e di suggerire strategie di intervento efficaci. Dalle norme sulla pubblicità, al chiarimento che la responsabilità educativa dei genitori debba essere affiancata anche la responsabilità sociale dell'emittente, le strategie di tutela sono vagliate e inserite in un percorso che, se da un lato mostra i notevoli progressi compiuti nei passati decenni, dall'altro fa emergere anche varie criticità. La ricca ricostruzione storica del lungo percorso giuridico-normativo fatta da Montanari mette in luce, ad esempio, come spesso, soprattutto in Italia, gli interventi siano arrivati in ritardo e siano risultati inefficaci: la normativa ha infatti incontrato molte difficoltà a trovare misure condivise e ha lasciato ampi spazi all'interpretazione e, dunque, al "tradimento" delle finalità originarie. Inoltre, soltanto

raramente sono state applicate sanzioni rilevanti a coloro che contravvenivano alle norme e, dunque, anche a fronte di una rigida regolamentazione, spesso le emittenti televisive hanno continuato a proporre contenuti poco adatti all'infanzia e poco sensibili rispetto alla sua specificità.

Il volume, edito nel 2007, risulta comunque fortemente attuale: la ricostruzione storica, infatti, non ha soltanto il merito di denunciare gli errori commessi e di registrare le principali criticità dei modelli adottati, ma anche quello di proporre una serie di ricette per progettare le future normative. Nel quarto capitolo, inoltre, Montanari offre una sintesi dei temi trattati e propone uno strumento di rilevazione che sottoponga a controllo i fattori soggettivi che intervengono nella valutazione dei contenuti televisivi: l'esperienza di garante e di ricercatore accademico consente all'autore di servirsi di una metodologia rigorosa di rilevazione, capace di imperniarsi su un approccio interdisciplinare e dialogico al rapporto tra minori e televisione. A più di cinque anni dalla pubblicazione del volume, ovviamente, il tema e lo strumento proposto dovrebbero essere aggiornati e ricontestualizzati alla luce degli ultimi sviluppi del medium televisivo (col passaggio al digitale) e di tutte le tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Se è vero – come sostiene l'autore, citando numerose ricerche – che il medium televisivo è ancora il principale, oggi ve ne sono di nuovi che se non sostituiscono la Tv, sicuramente la affiancano e, rispetto ad essa, hanno la capacità di essere sempre alla portata del soggetto, in quasi ogni contesto di vita quotidiana. I temi che questi *new media* impongono sono sì legati ad aspetti pedagogici, sociologici e culturali, ma anche normativi-giuridici legati all'infanzia. Dai profili Facebook per l'infanzia, dai filtri genitoriali per la navigazione sul web a tanti altri problemi che non riguardano soltanto la protezione da minacce, ma anche la piena valorizzazione dell'infanzia per le sue caratteristiche specifiche.

Tra le strategie più attuali per garantire la tutela dei minori anche nell'era digitale, Montanari propone la valorizzazione del concetto di co-regolamentazione: ovvero non è più sufficiente soltanto una regolamentazione che proceda dall'alto verso il basso, né sono efficaci forme di autoregolamentazione che, affidate alla gestione diretta delle emittenti, rischiano – anzi “hanno dimostrato” – di essere inefficaci. Occorre invece una sinergia tra queste due strategie, che, attraverso la formazione di canali di comunicazioni tra tutte le parti interessate (autorità pubbliche, emittenti e agenzie socio-educative), porti ad elaborare norme condivise da tutti gli attori coinvolti. Norme che, lungi dal semplice prescrivere, arrivino a radicarsi nelle *mission* dei vari produttori televisivi.

Accanto all'idea della co-regolamentazione Montanari individua altri “passi” culturali che i media (e con essi anche la società, le istituzioni, la famiglia, ecc.) dovrebbero compiere: tra questi, *in primis* occorre promuovere a tutti i livelli la consapevolezza che per una piena “tutela” dell'infanzia sia sufficiente garantirle forme di “protezione” e di difesa, ma anche, in linea con la Convenzione dei Diritti dell'Infanzia del 1989 (e con gli altri documenti promulgati a livello internazionale), una “promozione”. Dunque, anziché puntare sulla repressione, occorre porre le fondamenta di una “cultura della comunicazione”, che, sensibilizzando sul tema tutti gli attori sociali e le agenzie socio-educative coinvolte, sappia al tempo stesso proteggere e promuovere. Per rispondere a questa finalità Montanari individua in particolare tre parole chiave: “sensibilizzazione”, “prevenzione” e “alfabetizzazione”. Se da un lato, per far sì che si diffonda una certa “padronanza” di questi nuovi “alfabeti del sapere” la *Media Education* è una strategia fondamentale, l'autore fa notare come sia necessario che essa non sia l'unica: essa, infatti, rischia di non essere sufficiente se il mercato continua a dominare le logiche di produzione televisiva e se gli organi competenti

(le Authority, i garanti e tutti gli altri organi preposti) non vigilano efficacemente per la tutela dei minori e, più in generale, di tutti i soggetti esposti ai media. Al tempo stesso, “sensibilizzare” e “prevenire” significa impostare una programmazione dei contenuti televisivi (e mediatici) che tenga conto dello sviluppo morale, emotivo e cognitivo dei soggetti. Le tre parole chiave citate possono diventare tre cardini di una visione puerocentrica, la quale considera il bambino alla luce della sua vulnerabilità e dei suoi bisogni, ma anche delle sue competenze e potenzialità: considerando lo sviluppo morale dell’individuo come un processo estremamente complesso e valorizzando il bambino per le peculiarità viene inteso come una persona che partecipa con le sue specificità alle dinamiche relazionali.

Cosimo Di Bari