

## RECENSIONI

Francesco Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Armando Editore, Roma, 2012.

L'ultima fatica di Francesco Susi si pone forse come uno dei punti più alti della storiografia politica sulla scuola italiana che va dal fascismo all'affermazione della scuola di massa. Come ben rilevato dal prefatore, Carlo Felice Casula, il libro ci narra le vicende sociali della scuola nella loro dimensione e valenza politica. È questa una narrazione articolata e differenziata della funzione politica della scuola all'interno di una comunità nazionale che si accinge a vivere la modernizzazione economica e sociale prima, nel ventennio fascista, e poi, dopo i disastrosi eventi bellici e nell'età repubblicana, la democratizzazione, la crescita vertiginosa del benessere, il consumismo, il mutamento dei costumi, la massificazione sociale. La scuola che emerge è una sorta di fattore politico strutturale per la caratterizzazione dei soggetti sociali e dei loro ruoli. La scuola cioè, pur nella diversità delle modalità istituzionali, pur nelle difformità delle condotte pedagogiche e didattiche, pur nelle discrepanze dei costumi cognitivi, appare come quella variabile dipendente che caratterizza ora questa ora quest'altra scuola, variamente finalizzate da un punto di vista politico. Univoca da un punto di vista metodologico e funzionale, indipendentemente dal sistema politico, la scuola è sempre uguale a se stessa in quanto, pur tendendo a obiettivi diversi, distribuisce sempre il sapere in maniera socialmente ed economicamente gerarchica e diviene luogo di rappresentazione simbolica della società.

Susi, con l'ausilio di una scrittura agile e briosa, a volte ironica e pungente, ci conduce in un viaggio che, dopo aver preso le mosse dalla scuola liberale della "costruzione della Nazione", affonda la sua attenzione nella scuola gentiliana, da cui fa emergere le sue intrinseche finalità a tutti note. Finalità che, non perdiamo l'occasione per ricordarlo, non sono l'esclusivo frutto della "speculazione" neo-idealistica del Gentile, e che, invece, come dirà qualche anno dopo lo stesso filosofo siciliano al "Corriere della Sera", erano emerse già da una quindicina di anni prima. Infatti, la sua idea di scuola e la relativa architettura istituzionale non sono farina del proprio sacco, bensì la realizzazione della progettualità che era emersa fra i più disparati rappresentanti della cultura e della politica italiana. La riforma Gentile, come dire, era già in essere e il fascismo, contrariamente al regime liberale, altro non ha fatto che creare le opportunità politiche affinché essa si realizzasse, non ha fatto altro che darle la giusta forza politica e dopo, con la "politica dei ritocchi" e con la riforma Bottai, tentare di uniformarla ai propri interessi di regime e di omologazione totalitaria.

Di qui in avanti, dopo aver fatto luce sulle vicissitudini educative e scolastiche degli anni bellici e post-bellici, la narrazione di Susi ci conduce in un trentennio che forse segnerà l'acme di una tendenza, la politicizzazione funzionale della scuola, e poi la fine della stagione politica della scuola. La scuola replica *mutatis mutandis* quello che potremmo definire il suo ruolo "organico" nella società italiana. All'indomani del 1945, per tutte le forze politiche e culturali uscite dalla Resistenza, la scuola, meglio la sua opera educativa, rappresenta la struttura di base e il fattore

propulsivo per la ricostruzione etica e per lo sviluppo civile del Paese. Infatti, quelle che saranno di lì a non molto identificate come le due anime storiche della società italiana, quella cattolica (Democrazia Cristiana, associazionismo e assistenzialismo cattolico, organizzazioni ecclesiastiche) e quella laica (Partito Comunista, Partito Socialista, terzaforzismo, organizzazioni sindacali) puntarono sull'educazionismo per rifondare la coscienza culturale e ideologica della Nazione. Convinzione comune fu quella che non ci sarebbe stata una rigenerante socializzazione democratica e culturale se non ci fosse stato un impegno educativo veramente nuovo, sia da un punto di vista istituzionale e scolastico sia dal punto di vista pedagogico e didattico. In sostanza, il Paese in ogni sua componente politica e culturale è compreso dal mito della riforma scolastica ed educativa, la quale diventa sempre più una delle manifestazioni più significative del mito della democrazia sociale rigeneratrice e redentrice del peccato fascista.

Se la finalità è la stessa, da un punto di vista formale, ovviamente diversi sono i contenuti e le modalità di attuazione dei due progetti. Gli uni e gli altri sono ben caratterizzati e ben riferiti nei mezzi e nei fini alle loro rispettive e magmatiche ideologie d'origine. Nella loro traduzione sociale, però, e per fortuna diciamo noi, le specificità di indirizzo, discordanti e a volte confliggenti, persero di forza rispetto alla reciproca natura ideologica e alla comune tensione politica. Così, gli orientamenti cattolici e laici, implicitamente antagonisti, furono stravolti e devitalizzati dall'istanza, dalla motivazione politica educazionistica di fondo. I modi e le tecniche di realizzazione smarrirono progressivamente molto della loro originaria e presunta diversità ideologica e finirono per marciare parallelamente verso una condivisa ed empirica prospettiva di educazione e di pedagogia sociale a forte funzionalizzazione politica. È stato questo comune *modus operandi* che ha oggettivamente dato comuni e concrete finalità. Meglio ancora, sono state la natura pragmatica e la modalità operativa sempre più integrata e finalisticamente unitaria dei due piani educazionistici a permettere e a determinare, verso la fine degli anni Cinquanta e nei successivi Sessanta e Settanta, una sinergia di fenomeni sociologici ed economici che hanno agevolato e determinato la nostra scolarizzazione di massa. Ovvero, quella scolarizzazione che, prodottasi in gran parte per istanze di marcata valenza politica, ha consentito, da un lato, l'affermazione della scuola come canale privilegiato di emancipazione civile e sociale, e, dall'altro, la sua penalizzazione culturale per l'acclarato decadimento della qualità dell'istruzione dovuto allo snaturamento di quest'ultima e alla crescente assunzione di funzioni educative di altre agenzie extrascolastiche.

Gaetano Bonetta

AA.VV., *La Chiesa gerarchica e la Chiesa di Dio*, "MicroMega", 2012, 7.

Al centro del volume di "Micromega" c'è un giudizio netto sul Concilio Vaticano II, del cui varo ricorrono cinquant'anni. Un giudizio regolato da un'affermazione del Cardinal Martini: "La Chiesa è rimasta indietro di duecento, se non trecento anni". E, lì, il Concilio gioca ancora un ruolo di cartina al tornasole. Il Concilio fu una neo-pentecoste della Chiesa: un rinnovamento/rivelazione, che metteva sempre più al centro della dottrina e della pastoralità il Vangelo. Così lo vide Giovanni XXIII e lo aprì con parole inequivoche sulla sua portata rivoluzionaria: lo propone come un evento rigenerativo e di sviluppo del cristianesimo cattolico. Come un grande atto "pedagogico" di formazione a un cristianesimo più genuino e più universale. Come

una sfida, responsabile, sì, ma anche vissuta con entusiasmo e volontà di metamorfosi. Come una nuova *parusia*.

A cinquant'anni di distanza una rivista rigorosamente laica si interroga, più che su cosa è stato il Concilio del '62-'65 (che è materia ormai affidata agli storici e gestita con viva sensibilità, e da tempo), su *cosa resta* oggi di quell'Evento. Cosa ha prodotto nel vissuto Cattolico e, lì, come continua ad agire. In sé fu un'esperienza di *speranza*, di *mobilizzazione*, di *riarticolazione della pastoralità*, della *catechesi*, della *teologia* stessa. Fu un'apertura. Oggi ci appare, invece, lontano e ammutolito, nella Chiesa ufficiale, e ancora vivo solo nei suoi margini: là dove si vive la tensione della ricerca religiosa in un tempo nuovo (la Globalizzazione, l'Intercultura, le Aporie tra Nord e Sud del mondo e sempre più drammatiche: tutti aspetti che impongono ripensamenti radicali) e in modi nuovi, partecipati e connessi alle diverse esperienze di vita (la povertà, l'essere donna, l'omosessualità). Qui, allora, l'esperienza del Concilio è ancora viva (come testimoniano gli articoli di Gigante o di don Gallo), legata a associazioni e comunità che tengono attivo il "dissenso", ma proprio per vivere il Vangelo in modo più radicale e non far spengere la fiamma del Concilio e il suo richiamo ai laici e alla laicità, al "popolo di Dio", alla partecipazione attiva, alla teologia come sperimentazione di posizioni nuove. I "cattolici del fermento" non sono estinti, affatto: ma sono emarginati.

La Curia romana e i suoi teologi hanno richiamato in vita l'ordine prisco e chiuse le vie nuove di pastoralità e di ricerca teologica. L'ordine controriformistico è tornato a dominare, via via, anche con mosse quasi impercettibili, ma efficaci (la messa in latino, ad esempio). Con papa Ratzinger il cammino di "svuotamento" del Concilio si sta, forse, compiendo. Alla luce di una teologia romana che si fa, sempre più, Canone di Verità.

Purtuttavia le linfe del Concilio non sono estinte, come ricordato. Parlano dalle Comunità, dai Movimenti, dalle Aree più drammatiche del Mondo (es. America latina) e riaprono i quadri del cattolicesimo con un'opera di ricerca, e pastorale e teologica, inesausta e decisa. Inascoltata? Sì, a Roma e dintorni. Assai meno nel vissuto cattolico delle parrocchie, delle comunità, dei movimenti, appunto. Che tengono vive le frontiere del Concilio. E lavorano per risalire quei "due o trecento anni" di arretratezza che la voce altissima di Martini, e come pastore e come teologo, denunciava, alla fine della vita. E la denunciava come un *deficit* pericoloso per la Chiesa stessa. Intesa proprio nella sua globalità.

Allora: la "pedagogia" del Concilio è ancora in marcia. E sviluppa un cammino, sì, irto di "spine", ma anche che va consapevolmente ripreso e rilanciato dentro la Chiesa stessa. A ogni livello. E il numero della rivista, da un fronte laico, invita il "popolo di Dio" a fare, con decisione.

Franco Cambi

V. Boffo (a cura di), *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Simplicissimus Book Farm, Milano, 2012; E. Catarsi (a cura di), *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*, Roma, Armando, 2010.

Con i testi qui presi in esame siamo davanti a due raccolte di saggi che si collocano nella Facoltà di Scienze della Formazione di Firenze e, occupano nella sua "storia" (già più volte descritta, soprattutto in pedagogia, da Cambi, da Di Bello, etc.) evolutiva e complessa, un ruolo assai indicativo. Su due frontiere di tradizione (l'una risale

a De Sanctis, l'altra a Valeri), ma che qui si sviluppano guardando ai bisogni educativi del presente. Il volume-Boffo guarda alla società complessa attuale e a come in essa mutino il lavoro, la professionalità, ma anche la coscienza del soggetto e la propria "progettazione esistenziale", sempre più chiamate al centro della formazione e dei suoi molteplici processi. Il volume-Catarsi si colloca, invece, sulla frontiera della letteratura per l'infanzia, sottolineando la significativa avventura contemporanea, che – respinto ogni debito col "racconto morale" – fa tesoro delle due "svolte" (quella fantastica e quella trasgressiva: tra Rodari e Pitzorno) e offrendo (con altri volumi: i *Tusitala*, in particolare) un quadro critico della stagione attuale in Italia di tale letteratura, ormai riconosciuta e valorizzata come tale, e non più come "sottoprodotto".

Su questi piani ulteriori e tra loro difforni, il modello pedagogico razionalistico-critico e laico-progressista della "scuola di Firenze" si attesta su frontiere che arricchiscono lo *stemma* di quel *modello* di pedagogia e lo fanno agire su dimensioni più *attuali* della formazione. Con fedeltà si al modello, ma anche con affinamenti fenomenologici (per così dire) del medesimo, sviluppandone la potenzialità.

I due volumi contengono saggi in sé significativi, e molto, sul "lavoro" e sul "racconto" per l'infanzia e sono curati da pedagogisti sensibili e attrezzati per affrontare l'operazione messa in cantiere. Catarsi ha alle spalle sì i citati *Tusitala*, ma anche studi sul "leggere" e sul "guardare le figure" da parte dei bambini e perfino la conoscenza di quel classico da cui la produzione attuale più si separa: De Amicis. Boffo ha alle spalle una formazione psicopedagogica, sviluppata tra psicoanalisi e comunicazione, che le ha permesso di affrontare sia il tema della "cura" sia quello del comunicare a scuola, per poi rilanciare tali competenze sul piano dell'educazione degli adulti, su cui – nella scia di Paolo Federighi – fissa ottiche sì di professionalità, ma anche di formazione personale e di cittadinanza attiva.

Quello che mi preme sottolineare è, da un lato, la ricchezza di analisi e di riflessioni contenuta nei volumi, in saggi affidati, soprattutto, a studiosi della Facoltà fiorentina, che declinando con precisa informazione e con una prospettiva di "pedagogia critica" le due frontiere affrontate, approfondendo la ricchezza pedagogica ad esse immanente: "non di solo lavoro vive (e si fa) l'uomo", potremmo dire (ed è massima oggi più attuale di ieri, in un tempo in cui il lavoro si trasforma continuamente e si rende sempre più sofisticato e complesso, e pertanto reclama più "cura di sé", per essere gestito nella "flessibilità" perfino nella inquietante "precarietà"); "il racconto ci fa costantemente più soggetti responsabili di sé, degli altri, del mondo" e ciò già a cominciare dalla prima infanzia e attraverso le opere o gli albi illustrati dei diversi autori, qui riletto proprio in prospettiva dopo-Rodari e dopo-Pitzorno, con sagacia.

Ma, da un altro lato, i due testi confermano la crescita di quel modello di "pedagogia critica" (deweyano-fiorentino) in ambiti fin qui meno frequentati e che oggi, con Federighi (che sta sullo sfondo del primo testo, col suo modello di "educazione degli adulti" con risvolti gramsciani e mai risolta in sola tecnica pro-sistema: produttivo, sociale, politico; e si pensi al suo impegno per la lettura in età adulta), con Boffo e con gli altri autori (fra cui cito, per esemplificare, Silva, Mancaniello, Causarano), si inoltra nella dialettica (sottile e inquieta) tra soggetto e lavoro: tema qui risolto con significativa finezza, in un "laboratorio riflessivo" aperto in cui "persona umana" e professionalità si legano in modo produttivo e emancipativo insieme.

Con Catarsi e i suoi collaboratori (Barsotti, Terlizzi, Sharmahd, etc.) è la letteratura infantile che – con l'impegno anche di Flavia Bacchetti (titolare nella Facoltà della disciplina) e delle sue iniziative culturali (un convegno ad aprile 2012 con mostra documentaria sul tema "la letteratura per l'infanzia e giovinezza oggi") – mette a fuoco un ulteriore di sviluppo di quella "pedagogia critica" che innervato (pur con

denominazioni e accentuazioni diverse) la storia postbellica della Facoltà fiorentina. E lo fa con precisione e finezza. E in relazione a quel “leggere nella prima infanzia” che apre e con forza a un approccio e critico e problematico e creativo rispetto a ogni forma del reale. Aspetto che proprio i narratori più attuali hanno messo al centro del loro *operari* letterario. Con risultati assai efficaci. Con un’ottica pedagogica di cui ci si deve fare interpreti e promotori. E proprio per tener viva la speranza, non solo utopica ma concreta, di una società di soggetti liberi e responsabili, emancipati e capaci di autoformazione, come è *in votis* nella democrazia attuale e nella coscienze pedagogiche più avanzate.

Franco Cambi

Cristiano Casalini, *Aristotele a Coimbra. Il Cursus Conimbricensis e l’educazione nel collegio di Arti*, Roma, Anicia, 2012.

Il bel saggio di Casalini ci offre molte piste di riflessione (su filosofia, scienza, didattica e formazione), ma in particolare – e con forza (come nota anche Mattei nella Postfazione) – su quel tornante di secoli (tra Cinque e Seicento) che sviluppa il complesso *identikit* del Moderno, anche e soprattutto sul piano intellettuale. Con una dialettica intensa di posizioni che hanno, tra l’altro, un confronto aperto con Aristotele e la sua tradizione scolastica. Su questo piano si sviluppa un dibattito assai significativo, che ne vede messa in crisi la logica, la fisica, l’astronomia, ma anche la educazione degli intelletti e la prassi didattica. Aristotele è un modello culturale che viene sottoposto a revisione radicale (ma già l’Umanesimo ne aveva, come ebbe a ricordarci Garin, messo in luce le carenze di metodo e il bisogno di un mutamento formativo e didattico: cfr. *L’educazione in Europa 1400-1600*, Bari, Laterza, 1957). Un Moloch da rivedere e oltrepassare. E lo fanno Bacone, Cartesio, Galilei. Come Montaigne stesso ne coglie i limiti e ne rovescia i presupposti: col “che so io?” e con la prospettiva neoscartica come pure con l’analisi dei pregiudizi e la depurazione della coscienza di sé e del sapere. Alle spalle c’è il Concilio tridentino che ha codificato il pensiero dell’Aquinata come *forma mentis* della filosofia cattolica e come metodo di sapere (teologico e non solo) e l’avventura della scolastica di Suarez, di Bellarmino etc. E i gesuiti saranno in essa *magna pars*. Ma non senza contraddizione. Non senza aperture e “aggiornamenti”, che operano anche sul terreno educativo, procedendo con autonomia (pur ambigua) nella *Ratio studiorum* e oltre di essa. Poi prenderà quota la ventata antigesuitica che tra l’*Augustinus* e le *Provinciales* toccherà vertici e teologici e antropologici e formativi, attivando una lettura critica della educazione formalistica e non-morale dei gesuiti. Ventata che approderà anche al cuore stesso dell’Illuminismo cattolico, su cui si sono soffermati studi recenti. In breve: in quel giro di decenni (e dopo) si stabilirono norme e contronorme rispetto a una cultura (e al suo metodo, anche educativo) che in Aristotele ha il suo centro. E intorno a lui si apre una decisiva battaglia. Come una battaglia si apre nella cultura e ideologia religiosa dei gesuiti e sul loro modello educativo. Ma è da questa battaglia, anche, che prende corpo il Moderno. Ma ancora: la logica di “battaglia” non rende giustizia al pluralismo stesso dei gesuiti, anche dentro il ri-uso del tomismo scolastico. Come le posizioni dei gesuiti di Coimbra ci vengono a ricordare.

I gesuiti di Coimbra elaborano nel loro *Cursus Commentarii Collegium Conimbricensis* una esposizione del pensiero aristotelico che si colora sì di tradizione, ma anche di aperture innovative. Rivelando la duttilità della cultura gesuitica e la sua

volontà di non fare (solo) barriera alla emergenza del nuovo. Occupando così una posizione mediana che apre a soluzioni “moderne” e si pone in dialogo con le posizioni innovative, soprattutto nel *curriculum studiorum* e nella prassi didattica. Casalini, nella sua ricostruzione, si è fermato alla sola filosofia, senza inoltrarsi su altri fronti disciplinari, ma già da lì emerge un chiaro contributo che problematizza, guardandolo dal processo educativo-didattico, quel *Cursus*. E l’analisi può essere catalogata su tre frontiere e su tutte e tre indica aperture significative. L’idea di filosofia. L’idea di mente da coltivare. L’idea di metodo didattico. Del *Cursus* nel testo di Casalini c’è poi la ricca contestualizzazione storica e culturale e l’analisi storica del suo successo, gli “influssi culturali” che ebbe sul “pensiero occidentale” del Seicento, fino a Cartesio e a Leibniz (pp. 133-134). Come pure c’è – e sottile, sempre – la presentazione dei ruoli didattici e cognitivi del *Cursus* e le dispute che su di esso ebbero luogo. Il quadro complessivo è quello di un modello in movimento, nutrito di apporti molteplici e dialetticamente integrato nella *disputatio* tra le varie “scuole” del tempo. Pluralismo presente anche sul fronte dei gesuiti: come provano le posizioni umanistiche del Possevino e quelle tomistico-scolastiche (pur innovate) del *Cursus*. Ma nel *Cursus* si sottolineano, in particolare, le aperture anche verso la “decostruzione filosofica della fisica aristotelica” (p. 179). Come pure i suoi “silenzi”: come quello sulla *Metafisica* di Aristotele (p. 183), che viene risolta in direzione ontologica. E ancora: la centralità massima assegnata alla “filosofia naturale”. Ma veniamo ai tre aspetti indicati qui sopra.

Quanto alla filosofia, il *Cursus* resta nella tradizione scolastica e tridentina. Aristotele ne è la guida, interpretato da S. Tommaso. Cioè reso “conveniente alla gloria di Dio”. E S. Tommaso viene “facilitato nella dottrina” e ripreso alla luce dei problemi post-conciliari (la disputa sugli “*auxilii*”). Ma anche riletto in direzione più empirica (le cinque cause: p. 225). Un Aristotele più naturalista che teologo, oltre che maestro della logica, guida l’avventura del *Cursus* e gli fa occupare uno spazio significativo nella scolastica dopo Trento.

Quanto alla didattica: anche qui innovazioni, legate sì al *modus parisiensis*, ma con precise varianti. La *disputatio* si fa sempre più centrale e si palesa come effetto dinamico e formativo della *quaestio*. E non è un’innovazione da poco. Poi la nascita del libro di testo e l’eliminazione della dettatura; la razionalizzazione dei tempi di studio in un quadro organizzativo costante; le classi ordinate per “complessità crescente” delle discipline di studio; gli esami posti sempre più come centrali, come verifica di apprendimenti fatti propri; la scansione dei saperi (qui filosofici) in tre anni e mezzo, articolati tra logica-dialettica-morale (i primi due anni) e la fisica (un anno e mezzo) secondo il modello già parigino, appunto. Insieme alla disputa (che articola, vivacizza il sapere, e in molti modi) centrale è il ruolo del maestro: attore-chiave dell’apprendimento, che porta la sua *doctrina* nella *disciplina* dell’allievo (p. 172), figura strutturata tra elementi agostiniani e tradizione scolastica. Anche qui apertura e innovazione: che ben rivelano l’emergenza e l’urgenza del nuovo.

E la mente? Il tema è trasversale a tutti i temi trattati relativi al *Cursus*. Una mente logica, analitica, consequenziale, ancorata al modello dimostrativo della scolastica, ma anche aperta al confronto con l’empiria e al possesso più libero dei dati culturali. Ma non solo: ciceronianamente orientata a formare un *vir bonis, peritus* sì del *dicendi*, ma risolto come argomentare che dà spazio anche all’*inventio*. Certo una mente rivolta all’operatività sociale (ai *negotia* codificati), ma nutrita di “armi dialettiche e psicologiche” (p. 260) che la rendono capace di “governare anche l’imponderabile”. Il nuovo appunto.

Allora l’Aristotele a Coimbra si rivela 1) un fattore dialettico del *philophari* tra Cinque e Settecento, anche originale e aperto; 2) un modello di sapere (filosofico)

disposto su linee innovative; 3) portatore di una prassi didattica anch'essa innovativa; 4) e di un'idea di formazione che guarda, in parte ma in buona parte, all'uomo moderno (*in nuce*? forse, ma significativamente). Lì si manifesta un processo innovativo. E Casalini lo dice a sigillo del suo cammino e filologico e critico: lì non c'è solo un "reperto" *d'antan*, ma un avvio della cultura europea e, possiamo aggiungere, un incunabolo di aspetti della scuola dei moderni. Di molti? Di alcuni? La risposta sta in una analisi ulteriore che "archeologicamente" ripercorra il cammino dei modelli e delle pratiche e scolastiche e formative tra Cinquecento e Settecento europei. Un'indagine che qui si avvia, da riprendere e portare avanti.

Franco Cambi

Bruno Tognolini, *Le filastrocche delle Melevisione*, Roma, Gallini, 2011.

Ricordiamoci quello che ebbe a dichiarare Rodari nel suo saggio *I bambini e la poesia*: la poesia è per loro ritmo e gioco (verbale); è nuovo del linguaggio (lontano dal suo utilizzo quotidiano); è esperienza di "forma" (struttura del discorso che si palesa come auto-significante). E poi: la poesia innalza verso i linguaggi simbolici della cultura, apre all'estetico e alla sua fruizione, porta oltre l'agire corrente e depone già nell'infanzia, alla ricerca del senso-del-mondo, che è proprio delle forme simboliche. Così tale comunicazione con la poesia va coltivata e, via via, resa più "alta" e formale, più ricca e matura. Ma va coltivata già nei primi gradi di scuola. Come? Rodari indicava la filastrocca come via maestra per entrare nello "spirito" della poesia, ed entrarvi con partecipazione, godimento, sviluppo del linguaggio e delle sue funzioni. E lo ricordava un vero maestro di filastrocche: creative, innovatrice, complesse.

Bruno Tognolini, scrittore per bambini di significativo valore, ci offre con il volume che qui si presenta, una originale e fine ripresa del richiamo rodariano. Le filastrocche qui raccolte sono tutte articolate sul *gioco* (e sul ritmo, ovviamente): gioco di segni, di parole, di segnali di gioco-sul-gioco (vedi la *Filastrocca delle regole del gioco*, a pag. 54), di occasioni ludiche e gratificanti (la festa: p. 56). Esse ci dicono: il gioco "apre" nel bambino uno spazio tutto speciale, da coltivare, e anche riflessivamente. Con garbo: e la filastrocca ha anche questo "portato" e valore. Poi tali composizioni poetiche si tendono verso un acuto risveglio della sensibilità (rispetto a natura, cose, eventi, situazioni), mettendo in luce sguardi inediti sul reale e/o riconquistandone in modo creativo i significati. Tutto ciò attraverso una varietà di temi e di forme.

Le forme: ora brevi ora lunghe, dove sta a guida sempre la metafora, usando però anche l'apostrofe, l'elenco, lo stesso raccontare seguendo le sue strutture discorsive. I temi: tutti. Natura e corpo, azioni e persone, stati d'animo (riso e pianto), auspici, fiabe e rime. Trattati con vivacità e sagacia, con "spirito rodariano". E tutto attraversato con brio e sapienza. E sapienza dell'infanzia, richiamata qui nel suo "in sé" più proprio e autentico (la fantasia, il gioco, la felicità) e sviluppata anche (per gli educatori) nel suo *memento* (o bisogno o richiamo) più radicale: il *ludus* ancora e appunto. Di cui l'ultima sezione del testo si fa espressione: *Rime di rime e basta*. E il titolo è già rivelativo. E tanto più i testi raccolti.

Se questo volume di 150 filastrocche è "un cesto di mele poesie per nutrire la vita" (come sottolinea la quarta di copertina) possiamo dire che tocca in pieno il traguardo propostosi e si offre come lettura che, ancora rodarianamente, diverte e innalza. E innalza anche verso quel *gioco* libero e autentico e creativo che è il sigillo più alto

dell'agire/pensare umano. Qui rilanciato si *ad usum Delphini*, ma con precisione ed evidenza e un fine messaggio pedagogico. Appunto di gioco, di libertà, di creatività, di innovazione...E di riflessività sul giocare: *in nuce*? Sì, ma proprio per questo assai significativa. Come scrittura e come messaggio educativo.

Franco Cambi

Luca Toschi, *La comunicazione generativa*, Milano, Apogeo, 2011.

Toschi è un interprete della comunicazione di grana fine: ha, sì, competenze tecniche (e tecnologiche, e molto avanzate), ma ha anche, e in particolare, competenze umanistiche in generale, che lo rendono sensibilissimo rispetto al comunicare come *condizione* dei soggetti, della cultura, delle società e del ruolo *educativo* che la comunicazione svolge sempre: fra i soggetti, i gruppi, le culture... Da questo punto di vista, maturo e complesso, esposto con precisione nella *praefatio* all'opera (densa di ben 423 pagine), prende corpo la ricerca che, partendo dalla "società sceneggiata" la quale si anima sempre intorno al linguaggio (e/o linguaggi) e rimanda al "comunicare come legge della vita" (Dolci), ma che si fa via via un "pianeta" complesso e dimorfico, da interpretare e regolare per via intenzionale: evitando le forme, varie, della "deriva comunicativa"; attivando una "scuola di comunicazione", che restauri il valore/funzione della comunicazione stessa sia in senso formativo personale sia in quello politico; ancorandosi sempre più al modello-democrazia. Comunicazione da rileggere e rilanciare nelle varie epoche. Anche nella nostra attuale, in cui tra videocrazia, postdemocrazia, invadenze di Media, Finanza, Mercato, il tessuto fragile/complesso della democrazia dei moderni viene a deperire, a rattrappirsi, a... scomparire, forse. Ma è ciò che non bisogna volere. Va tenuta una strategia di resistenza. Ripensando la comunicazione *ab imis* e riportandola nel suo alveo formativo, come già detto. Valorizzandola ora sempre più sul suo aspetto creativo: che sta oltre i linguaggi in uso, che rompe confini di lessici, di immaginari, di cultura e apre al diverso, al nuovo, al possibile. E ciò accade di fatto: come provano movimenti politici e/o culturali. E molti e diversi. Si pensi solo alla "primavera del Magreb". Proprio la creatività, come "flusso inarrestabile" (e biologico, e psicologico, e sociologico), porta oltre il "quotidiano" che si dà sempre anche come limite, ma da sfidare e oltrepassare. Sempre tenendo al centro quella formatività che è il sigillo più alto e primario del fare-comunicazione, in ogni soggetto.

In una postilla a pagina 359 Toschi ripercorre l'*iter* di questa sua ricerca e lo fa con indicazioni testuali e di contesto. Fissando poi sul "multimediale" l'ambito in cui la comunicazione creativa può avere spazio e diffusione. E indicando ancora questa ricerca come sempre *in fieri*. E proprio perché costitutiva di una meta-riflessione sulla comunicazione stessa che *deve* oltrepassare ogni tecnicismo e disporsi nella complessità stessa del comunicare (sempre, ma in particolare oggi) e da rilanciare con forza e costanza. Anche perché i suoi problemi (già lungamente dibattuti nei decenni trascorsi) ci stanno di fronte ancora irrisolti. E costituiscono, sempre di più, i problemi dell'Epoca.

Toschi ci dà, così, appunto un'occasione densa e chiara di riflessione sul comunicare, sulla comunicazione oggi, sulle sue aporie... e anche sulle sue possibilità, in sintonia con quel "comunicare democratico" che non dobbiamo mai perdere di vista e come *a quo* critico e come *ad quem* teleologico nel pensare/agire la comunicazione, qui e ora.

Franco Cambi

Emanuela Toffano Martini, Paolo De Stefani (a cura di), *«Che vivano liberi e felici...»*, Roma, Carocci, 2012.

Il volume significativamente intitolato *«Che vivano liberi e felici...»* costituisce un'occasione preziosa per ripensare la condizione dell'infanzia oggi – nel tempo della complessità e delle contraddizioni – alla luce di due principi fondamentali, il *diritto all'educazione per ogni soggetto* e *l'educazione ai diritti umani*, tracciati a livello internazionale dalla *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* nel 1989 e ratificati, poi, nel 1990 da 193 paesi fra cui l'Italia. I saggi che compongono il volume sono il risultato di un lungo percorso di ricerca, pedagogicamente orientato e sviluppato per via teorica e pratico-sperimentale, per sondare gli esiti conseguiti in questi venti anni ma anche per ricordare le gravi carenze e le situazioni di criticità nella promozione dei principi sanciti dalla Convenzione; in particolare, si mette in evidenza come ancora predomini una visione "paternalistica" nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza che deriva dall'idea "minoritaria" e depotenziata del bambino oltre che dalla violazione dei suoi diritti (le cifre dei bambini morti, maltrattati, deprivati materialmente e psicologicamente, sfruttati e violentati è ancora impressionante e non risparmia quelli che vivono nei paesi industrializzati).

L'istanza emancipatoria che ha animato il Convegno, del quale il volume costituisce l'esito finale, è, infatti, sempre articolata in senso dialettico come intreccio tra i bisogni di tutela e di protezione espressi dal bambino e la sua necessità di affermarsi come soggetto di diritti, competente, attivo e partecipativo. Il suo riconoscimento come identità specifica, ricca e "ontologicamente" dotata, capace cioè di assumere decisioni adeguate sia dal punto di vista sociale che cognitivo, è sicuramente il messaggio più forte e significativo che il volume comunica, fissando quel mutamento radicale necessario, oggi, per interpretare, in forma coerente, lo statuto complesso e dinamico dell'infanzia contemporanea. È un'infanzia, quella che qui emerge alla luce dei molti contributi disciplinari, connessa a tensioni asimmetriche e anche oppostive che vanno dallo sfruttamento al riconoscimento dei suoi diritti, dal commercio all'ascolto, dalla violenza alla piena partecipazione, dall'abbandono alla prassi della tutela e della *cura – cura* intesa in senso pedagogico – e che rivendica una sua centralità per la costruzione di un'umanità più giusta: egualitaria, aperta, democratica.

In sintonia con alcuni grandi pedagogisti, come la Montessori, Korczak, Loris Malaguzzi, passando per esperienze significative di educazione alla cittadinanza, alla convivenza civile oltre che al divertimento e al sorriso realizzate in varie parti del mondo e che occupano un'ampia sezione del volume, si afferma quel paradigma dell'infanzia come "grado zero" dell'uomo futuro con il potere di rigenerarlo e di trasformarlo in senso emancipativo e antropologico-culturale, se, però, si "investe" nella promozione e nell'affermazione dei diritti dei bambini. Anche perché la salvaguardia della cittadinanza per i minori d'età, sottolinea acutamente la curatrice Emanuela Toffano Martini, si declina in difesa della soggettività ma ha carattere eminentemente relazionale, poiché è costruita sulla comunicazione e sull'ascolto reciproco tra adulto e bambino ed è pensata in funzione educativa come assunzione di responsabilità verso l'altro, come *relazione di cura*, senza la quale può sfociare in possesso o in intrusione arbitraria. E, ancora, tra i diritti riconosciuti dalla Convenzione, viene posta particolare attenzione al diritto culturale del bambino nell'intervento di Paolo De Stefani – l'altro curatore del volume – che significativamente declina in senso ludico proprio perché il gioco costituisce la cifra formativa propria dell'infanzia, la più completa e integrale, se però viene assunta, si precisa, fine a se stessa e non in funzione didattica e strumentale, come spesso avviene nella scuola.

In conclusione, il volume offre una ricca e aggiornata panoramica sugli interventi elaborati in ambito nazionale e internazionale a favore dell'infanzia e dell'adolescenza e, nel rendere omaggio alla Convenzione dei diritti del 1989, consente anche di elaborare una riflessione critica e innovativa sulle pratiche educative attuate in ambito familiare e istituzionale, nonché di ri-pensare le politiche sociali alla luce di istanze etiche ed assiologiche in modo da tutelare l'uguaglianza e l'emancipazione dell'umanità a partire, proprio, dal riconoscimento dei diritti dell'infanzia.

Il volume, infatti, raccoglie gli Atti del Convegno su "Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York", che si è svolto all'Università di Padova nel 2009, e che è stato accompagnato da esperienze di educazione attiva territoriale, locale e internazionale, dove i bambini e gli adolescenti sono stati protagonisti attivi e promotori di istanze politiche, poetiche, sociali e morali.

Daniela Sarsini

Paolo Nespoli, *Dall'alto i problemi sembrano più piccoli. Lezioni di vita imparate dallo spazio*, Milano, Arnoldo Mondadori, 2012.

I *new personal devices* operativi attraverso *ubiquitous computing*, in modalità *cloud & immersive protocol*, oltre a configurarsi come sorgenti di una forma inedita di *intelligenza digitale* peculiare dei *prosumers* di ultima generazione, impongono alla pedagogia contemporanea un profondo processo autoanalitico. Gli orizzonti che si delineano offrono una nuova lettura delle dinamiche formative e dei processi di apprendimento, dove i concetti di *Bildung*, *Ausbildung*, *Unterricht* polarizzano i propri vettori all'interno di un *mediasistema digitale* in continua evoluzione. Alcuni aspetti di tali fenomenologie preludono ad una ipotesi innovativa di *Digitalen Anthropotechnik* attraverso la quale le *New Learning Technologies* attivano i propri devices aprendo nuovi settori di ricerca, per una avanguardia pedagogica *in progress*.

Alla luce di tale panorama, i cui aspetti appaiono ancora in fase dinamica, la ricerca e la divulgazione scientifica si confermano come strumenti esclusivi per la definizione di aree di riflessione pedagogica e la stesura di protocolli didattici sperimentali multispettro.

In merito a tale settore pedagogico, didattico e di divulgazione del sapere scientifico, i centri di ricerca delle principali agenzie spaziali accolgono, all'interno dei loro siti web, interessanti aree multifunzioni e multitematiche attraverso le quali vengono veicolati i temi più salienti delle attività peculiari delle varie missioni in corso o effettuate, oltre ad offrire spazi sempre più ampi ai *social networks*, concordi con la natura relazionale delle *New Learning Technologies*.

In linea con tale impostazione si colloca il volume di Paolo Nespoli *Dall'alto i problemi sembrano piccoli. Lezioni di vita imparate dallo spazio*, pubblicato per i tipi dell'Arnoldo Mondadori editore.

Nel suo volume il cosmonauta Nespoli si sofferma su specifici temi legati ai vari protocolli formativi e di addestramento, descrivendo le proprie strategie e modalità di apprendimento, unitamente ad utili informazioni sulle varie peculiarità delle tecnologie astronautiche oggi disponibili ed ad una compatta ma pregevole documentazione fotografica dal valore artistico oltre che scientifico.

Dalla lettura delle pagine che compongono il volume emerge un'innovativa visione della figura del *cosmonauta*, non più da intendersi come esclusivo *dispositivo umano* per lo svolgimento di ricerche sperimentali al di fuori dell'atmosfera, ma

come *polarizzatore mediatico e comunicatore* che, attraverso le piattaforme offerte dai social networks peculiari delle *New Learning Technologies* ed implementate nei recenti protocolli di missione, attiva percorsi divulgativi e formativi, anche attraverso inediti codici affettivo/relazionali. In particolare con il progetto MAGISSTRA, che ha visto Nespoli protagonista, si è posto in essere per la prima volta un sistema integrato di comunicazione tra un *pubblico* ed i componenti di una missione spaziale, dando vita ad un'inedita unità di comunicazione Spazio-Terra e setting formativo ottimale, dove i *new personal devices* ed il web si sono configurati come utili *protesi tecnologiche*, la cui funzione preminente, in particolare in ambiente didattico, è stata intesa come esclusivo strumento per veicolare, in modo sempre più efficace, l'informazione ed attivare modalità relazionali informali di comunicazione, capaci di generare in tal modo nuovi scenari per le prossime missioni, attraverso lo sviluppo futuro di protocolli didattico/comunicativi aperti alle diverse abilità.

Il volume di Nespoli si configura come una interessante opera di divulgazione scientifica, in particolare delle scienze dello spazio, dell'astronautica e dell'addestramento al volo spaziale. Ma soprattutto dimostra di essere un importante contributo per il pregevole valore pedagogico: conoscere i propri limiti ed il proprio *mondo*, porsi costantemente le giuste domande, puntare con passione sugli obiettivi più vicini ai *sogni/aspirazioni* e vivere la propria vita come un coinvolgente viaggio formativo, lungo il quale rimettersi incessantemente in discussione, questi sono stati i vettori attraverso i quali l'ingegnere Nespoli ha narrato la propria esperienza di vita maturata nel corso della sua attività professionale, ma soprattutto il bagaglio umano e scientifico sviluppato nel corso del compimento della lunga missione MAGISSTRA a bordo dell'ISS.

Preceduto da un'Introduzione e da Ringraziamenti, il libro si articola in sette capitoli: *Coltivare un sogno. Come diventare quello che si desidera; Ottimizzare il tempo. Consigli spaziali per la vita quotidiana; Niente di grave. Come vivere senza peso; Guardare con occhi nuovi. La vita di quaggiù vista da lassù; Comunicare. Trasmettere le emozioni, stimolare la curiosità; Quando niente deve andare storto. L'avventura del ritorno; Svegliati! Il futuro è tuo e te lo devi costruire.*

Nel primo capitolo (*Coltivare un sogno. Come diventare quello che si desidera*) Nespoli invita il lettore a conoscersi e conoscere i propri limiti, ad aspirare nella vita ad un obiettivo in linea il più possibile con i propri desideri, a stimolare ed essere stimolato dalla curiosità ed a riconoscere le proprie modalità di apprendimento ottimali in vista della realizzazione dei propri *sogni*.

In *Ottimizzare il tempo. Consigli spaziali per la vita quotidiana* l'autore, nel descrivere la vita a bordo dell'ISS, induce il lettore a riflettere su come l'uomo riesca ad assumere nuove e *scomode* abitudini, adattandosi nel tempo e con l'ausilio della tecnologia, a vivere in ambiente *ostile* alla vita, quale lo spazio, ma soprattutto su quali siano le dinamiche che rendano possibile tali tipologie di adattamenti descritti, sottolineando l'importanza, in tali processi, anche della valenza relazionale ed emotivo/affettiva.

Il terzo capitolo (*Niente di grave. Come vivere senza peso*) svela come il nostro organismo si adatti cognitivamente e fisiologicamente alla condizione di microgravità, aprendosi a nuovi apprendimenti posturali e motori. Nel corso della trattazione Nespoli descrive come si espletino nello spazio le comuni esperienze quotidiane (quali l'alimentazione, la cura della propria persona e la convivenza negli ambienti) svolte nel contempo con la gestione del sistema di bordo ECLSS (Environmental Control and Life Support System) operativo sull'ISS, chiaramente descritto, e sottolineando come sia importante per l'uomo, nella vita *fuori dalla Terra*, il mantenimento quanto

più possibile delle proprie abitudini, includendo nella routine della missione, la cura dei propri hobby (anche di natura musicale). Semplici azioni che acquistano inedite valenze in ambiente extraterrestre. Chiude il capitolo una riflessione sulle ricadute tecnologiche e sulle maggiori aree di applicazione al giorno d'oggi del sapere scientifico frutto delle missioni spaziali.

Con il capitolo successivo, dal titolo *Guardare con occhi nuovi. La vita di quaggiù vista da lassù*, Nespoli pone in rilievo la valenza *pedagogica* delle missioni spaziali che consentono la presa di coscienza dell'estrema fragilità degli ecosistemi della Terra, *visivamente* comprensibile solo attraverso l'osservazione del pianeta dallo spazio.

Il quinto capitolo, *Comunicare. Trasmettere le emozioni, stimolare la curiosità*, pone in risalto come i social networks, al servizio della ricerca scientifica e della comunicazione, possano essere sorgente di un inedito approccio con il *sapere* attraverso un vettore multicode prezioso in ambiente pedagogico e didattico, ovvero in modalità emotivo/affettivo/relazionale.

In *Quando niente deve andare storto. L'avventura del ritorno*, l'autore, nel descrivere in modo puntuale il faticoso percorso di rientro dalla missione MAGISSTRA e soprattutto le sofferte procedure di riadattamento del proprio organismo alla gravità, illustra lo stretto legame che lega il *sistema Terra* all'uomo, ma anche l'estrema adattabilità del *sistema uomo* alle caratteristiche dell'ambiente all'interno del quale questi si trova a vivere, anche per un limitato momento della propria vita.

Con *Svegliati! Il futuro è tuo e te lo devi costruire*, settimo capitolo con il quale si chiude il volume, Nespoli lancia un messaggio che vuole essere anche un segnale d'allarme e di stimolo alla necessità di un'urgente presa di coscienza della drammatica emergenza culturale e sociale nella quale viviamo il nostro tempo: ognuno di noi possiede le potenzialità per realizzare le proprie aspirazioni, anche nelle situazioni più avverse. Solo se si è consci dei propri limiti e si è positivamente e ragionevolmente determinati è possibile, anche se in ritardo, «[...] *guarda[re] avanti e punta[re] sempre in alto: le stelle non sono poi così lontane!*» (p. 189).

Roberto Toscano

Damiano Felini (a cura di), *Video game education. Studi e percorsi di formazione*, Milano, Unicopli, 2012.

Il volume è il frutto del lavoro di ricerca teorico e sperimentale di un gruppo di ricercatori, studiosi e media educator che per tre anni ha riflettuto e operato nel campo – nuovo in Italia – della *video game education*. I punti centrali che trovano qui la loro focalizzazione riguardano il rapporto tra video games e educazione, tra video games e media education e tra video games e didattica. A lungo i video games non hanno ricevuto attenzione a livello di ricerca educativa ne riconoscimento nel loro status di veri e propri media, tutto ciò ha prodotto una scarsa conoscenza del fenomeno videoludico e una quasi inesistente utilizzazione da punto di vista educativo/didattico. Inoltre intorno al fenomeno videoludico hanno ruotato e ruotano pregiudizi e stereotipi che ne hanno impedito spesso un'analisi critica, aperta e obiettiva.

Pochissime, come ricordano anche gli autori del volume, le ricerche italiane in campo educativo dedicate a questo media, nonostante ormai la sua lunga permanenza nella realtà quotidiana di bambini, giovani e adulti. Ecco dunque la necessità

di ripensare, collocare e studiare tale fenomeno soprattutto nel ruolo che svolge in campo pedagogico sia in relazione ad una educazione implicita (che i videogiochi sembrano mettere in atto) sia in relazione ad una possibile educazione esplicita su e con i videogiochi.

Il volume si compone di due parti principali: la prima dedicata alla riflessione teorica sui video games e sugli obiettivi che la videogame education si deve porre e sviluppare. La seconda parte mostra alcune esperienze di lavoro didattico con e su i videogiochi messi in atto presso scuole superiori di primo e secondo grado e nell'università.

Una delle domande che guidano il volume è: dobbiamo e possiamo fare educazione ai videogiochi ai bambini e ragazzi che già utilizzano questo strumento? La risposta è senza dubbio affermativa, perchè utilizzarlo non significa conoscerlo e comprenderlo né rifletterci sopra. Andare alla scoperta (decostruire) il video gioco significa scoprire le logiche che lo sostengono, le possibili ideologie nascoste, gli stereotipi etc. E questo può essere importante non solo per i fruitori del videogioco ma anche per gli adulti – genitori e educatori in primis – che acquistano o regalano video games (a tal proposito interessante il capitolo del volume dedicato ai paradossi presenti nel rating cioè nelle classificazioni per età dei vari videogiochi volte alla protezione dei minori da contenuti non adeguati).

Gli autori poi mettono a fuoco la necessità di griglie adeguate per studiare scientificamente tale medium, il quale è stato spesso analizzato secondo i criteri di studio utilizzati per altri fenomeni come il cinema o la letteratura etc. Criteri ritenuti non adeguati viste le particolarità del video game. Non meno importanti i temi trattati nei capitoli dedicati al possibile rapporto tra video game education ed educazione valoriale, tra video game education e educazione estetica che mostrano anche la possibile ricchezza che il fenomeno videoludico contiene per la didattica e l'educazione.

Il volume curato da Damiano Felini è un testo significativo che cerca di colmare un vuoto, quello della ricerca educativa sui video game, e di mostrare come si può e si deve dare educazione con e su tali mezzi su più piani e livelli, riconoscendo al video gioco un ruolo nella formazione dei soggetti e la possibilità di utilizzarli come strumenti utili per una innovazione degli stessi processi di apprendimento: per renderli più partecipi, più attivi. E per sviluppare nuove metodologie didattiche.

*Romina Nesti*

Maria Ranieri, *Le insidie dell'ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS, 2011.

“È finito il tempo di ragionare sul rapporto tra educazione e tecnologia in termini ‘tecnofobici’ o ‘tecnico-entusiastici’” (p. 206). È a partire da questo presupposto che Maria Ranieri ci conduce a ripensare il rapporto – stabilitosi ormai da lungo tempo – che intercorre tra educazione e nuove tecnologie, rapporto spesso caratterizzato o da facili entusiasmi acritici o da feroci attacchi e opposizioni. Un rapporto caratterizzato da ovvietà e retorica che hanno condizionato sia l'ingresso delle nuove tecnologie in campo educativo sia il loro utilizzo acritico.

Il volume si sviluppa attraverso una serie di interrogativi che toccano i più cruciali ambiti di ricerca delle tecnologie educative. Il primo riguarda l'impatto che le nuove tecnologie hanno sull'educazione e sui contesti di educazione formale. Contesti di educazione formale che i retorici dell'ottimismo hanno visto spesso come “in punto di morte” in quanto a loro avviso tutta l'educazione e la formazione doveva

attivarsi ed esaurirsi – grazie alle ICT – in contesti non-formali. Le ovvietà da mettere sotto la lente sono molteplici e vanno dall’idea che le nuove tecnologie con la loro semplice presenza aumentino in maniera automatica la qualità dell’educazione, alla loro necessità per formare cittadini e lavoratori del futuro. Simile l’idea che associa l’utilizzo delle nuove tecnologie ad un significativo miglioramento sia quantitativo sia qualitativo dell’apprendimento. Miglioramento visto come “spontaneo” e non scientificamente provato. Non solo, una delle teorie più note – messa appunto sotto analisi – vede la contrapposizione (a livello soprattutto cognitivo e di competenze) tra le vecchie generazioni formatesi in un mondo analogico e le nuove generazioni cresciute in un contesto digitale e di come i *digital natives* abbiamo bisogno di nuovi metodi di insegnamento, di nuove forme di educazione in quanto portatori di bisogni cognitivi differenti. Ma tale correlazione tra appartenenza generazionale, nuovi bisogni cognitivi e sviluppo di abilità e competenze non è mai stata scientificamente provata e ha visto un ripensamento di tali posizioni anche da parte dei suoi più accaniti assertori (come Prensky).

Alla decostruzione di queste “ovvietà”, che l’autrice compie con acribia attraverso un continuo confronto con le ricerche empiriche più attuali che hanno sfatato questi miti, si aggiunge la necessità di ripensare la stessa ricerca educativa applicata alle nuove tecnologie, la quale deve svilupparsi attraverso non solo un ripensamento epistemologico ma anche la necessità di percorrere nuove piste di lavoro, sviluppando nuove metodologie di ricerca ricordandoci sempre come la “ricerca educativa, nella sua accezione più ampia e rigorosa, ha il compito di demistificare le retoriche fatue e decostruire le credenze ingenuie, raccogliendo e analizzando dati, adducendo prove e evidenze” (p. 14).

Un lavoro dunque quello di Maria Ranieri ricco e denso, documentato, importante per fare il punto sulla situazione del rapporto tra tecnologia e educazione, per mostrare le radici storiche teoriche di tale rapporto (e si ribadisce più volte nel volume l’importanza della memoria storica) e soprattutto per mostrarci verso dove la ricerca può e deve andare.

Romina Nesti

Emanuele Isidori, Heather Reid, *Filosofia dello sport*, Milano, Bruno Mondadori, 2011.

Reid e Isidori intendono ricordare – in particolare alla cultura italiana, spesso poco attenta a questi temi per l’influenza della tradizione idealistica e per la scarsa propensione a rivolgere un approccio scientifico allo studio dello sport – che sport e filosofia sono connesse da un legame inscindibile. La tesi che attraversa i saggi dei due autori è che lo sport necessita di una riflessione teorica sulle sue strutture e sulle sue funzioni per essere realmente formativo per la personalità umana. Gli autori però si spingono anche oltre e ipotizzano una stretta corrispondenza, fino dagli albori dei due concetti, tra sport e filosofia. Non soltanto perché, già in epoca greca classica, si riconosceva all’esercizio fisico un ruolo fondamentale per la *paideia* dell’uomo: ma anche perché, come la filosofia, anche lo sport nasce dal desiderio di mettere in discussione le credenze date per scontate e di sfidare gerarchie sociali già stabilite. *L’areté*, intesa come desiderio di dimostrare la virtù personale e il valore, sarebbe comune infatti sia nell’atletismo che nella pratica filosofica, due assi portanti della stessa cultura greca classica: se infatti l’*aretè* è identificabile con la saggezza, allora già da Socrate è possibile riscontrare l’utilità di adottare, anche in filosofia, lo spirito competitivo e le tecniche atletiche dello sport per “coltivare l’uomo”.

Il volume, confrontandosi con un tema che (almeno in Italia) è ancora poco esplorato, piuttosto che cercare di fornire risposte e definizioni univoche, secondo una logica ermeneutica, cerca di stimolare domande ed approfondimenti. In particolare, gli autori segnalano come sia complesso e perfino rischioso cercare di individuare una definizione sintetica e univoca di sport: al contrario, occorre cercare di fornire definizioni aperte, problematiche e plurali dello stesso concetto. Lo sport, infatti, è una “pratica sociale”, che richiede una partecipazione attiva e consapevole ad una comunità e che prevede una trasferibilità delle sue pratiche nelle pratiche della vita quotidiana; ma lo sport è anche “gioco”, in quanto esercizio libero, volontario e autotelico (ovvero: ha nel proprio svolgimento lo scopo del suo realizzarsi); ma è anche “arte”, in quanto in ogni esperienza sportiva vi sarebbe, secondo gli autori, che citano una ricca letteratura, una natura estetica e una forma razionale di allontanamento dal mondo quotidiano; lo sport è, poi, anche una forma di “ricerca del sapere”, che riconoscendo la fallibilità delle credenze e delle strutture esistenti, “sviluppa un processo relativamente razionale e imparziale per trovare una risposta universalmente accettabile” (p. 8). E non solo: lo sport è da intendersi anche come un “insieme di regole”, con le quali il soggetto impara a familiarizzare, secondo forme di socializzazione (e di civilizzazione) che poi vengono interiorizzate ed utilizzate anche in ambiti non sportivi.

Il testo, attraverso la sua scansione in due parti (la prima curata da Reid, la seconda da Isidori) si propone di collegare i temi teorici sulla corporeità e sullo sport ai problemi attuali o alle questioni pratiche legate all’esercizio sportivo. Anche se difficilmente la filosofia dello sport si slega dalla concretezza e dalla contingenza dei grandi temi in ballo, gli autori sono abili ad intrecciare le strutture dello sport con gli ineludibili problemi etici che esso solleva, le differenti teorie filosofie delle quali si è servita la ricerca nella filosofia dello sport (dalla fenomenologia alla metafisica, dall’ermeneutica al decostruzionismo, solo per citare alcuni “metodi”) con i problemi sociali che la pratica sportiva solleva in ogni cultura. Ciascuna delle questioni che emergono quotidianamente dalle attività sportive professionistiche, dilettantistiche o amatoriali (si pensi solo al *doping*, alla mediatizzazione o al rapporto con gli strumenti) viene trattata secondo uno sguardo teorico aperto, critico e capace di porre in dialogo vari modelli filosofici.

Se il metodo trascendentale e quello fenomenologico pongono l’accento sull’esperienza, facendo notare come sia fondamentale interrogarsi su come esso appartenga alla natura dell’uomo, ovvero faccia parte della sua struttura esistenziale e valoriale; fondamentale è anche il ricorso a metodi sia analitici, che individuino un *logos* dello/nello sport, ma anche ad metodi storico-dialettici, che pongano i movimenti e le idee filosofiche legate allo sport in modo sia diacronico che sincronico. Secondo la prospettiva promossa dagli autori, i modelli citati devono essere utilizzati secondo uno sguardo dialettico ed ermeneutico: tale finalità dovrebbe passare dal concetto di sport come “testo” e dall’idea che lo sport una forma di esperienza in cui l’essere umano può afferrare e condividere il significato della vita.

Nella pur ricca bibliografia a cui gli autori fanno riferimento, mancano forse alcuni filoni di indagine che avrebbero potuto rendere ancora più raffinata l’analisi: si pensi alle riflessioni sulla nascita dello sport di Dunning ed Elias, o alla prospettiva antropologico-culturale di Vigarello, che si è occupato di intrecciare culture e tecniche dello sport, ma anche agli studi di Frasca e Cambi che inquadrano l’olimpismo in relazione alla “pedagogia sportiva” di Pierre de Coubertin. Pur con queste assenze, l’analisi è ricca e apre scenari di ricerca interessanti. Il testo ha infatti il merito di rendere tutti – sportivi, in primis, ma anche spettatori dello sport – consapevoli del

fatto che lo sport non costituisce (né può costituire) un fine in sé. L'analisi filosofica dello sport richiede che emerga, sempre, la finalità principale dello sport, ovvero la formazione della persona, con la tutela dei suoi valori. Se la filosofia dello sport riesce ad assolvere a questo compito di svelare i fini, allora diventa possibile guardare allo sport considerandolo come un "costrutto umano", soggetto ad un costante "controllo collettivo" (p. 139), ma anche valorizzandolo come un'occasione per conoscere se stessi, per assumersi la responsabilità etica delle proprie azioni, per mostrare rispetto (potremmo dire in un'ottica pedagogica per "curare" se stessi, gli altri e per il mondo.

*Cosimo Di Bari*