

RECENSIONI

G. Annacontini, *Dalla mano al pensiero. Nessi tra pedagogia e medicina*, Lecce, Pensa-Multimedia, 2012; G. Annacontini, R. Gallelli (a cura di), *Formare altre (i) menti*, Bari, Progedit, 2014.

La ricerca di Annacontini, che si è mossa con precisa consapevolezza critico-filosofica su molte frontiere avanzate e in movimento della pedagogia attuale (sulla dimensione pedagogica dell'handicap, con Itard e il caso-Victor; sulla etnografia affrontata in *Lo sguardo e la parola*, titolo felice di un lavoro che richiama gli studi esemplari di Leroy-Gouhran; la metateoria della complessità, attraverso Morin, prospettiva oggi interdisciplinare per antonomasia), affronta ora il tema, anch'esso complesso e controverso, della mente e lo fa in un saggio che riprende studi precedenti (Itard) ma rinnova la prospettiva d'esame guardando al pensiero in generale e alle sue valenze interne, strutturali, a partire dalla stessa manualità (che è anch'essa pensiero).

Un testo quindi che si colloca tra pedagogia e medicina intesa in senso ampio e proprio per tutelare la ricchezza stessa del pensiero e la prospettiva di cura che deve accompagnare sempre il suo sviluppo. Un testo appunto interdisciplinare che mantiene però un netto focus filosofico, di filosofia dell'educazione, rivolta sempre e comunque a promuovere il "progettare e riprogettare l'esistenza" (Bertin) in tutti e in ciascuno. Ed esistenza su cui anche la medicina ci viene a illuminare con le sue categorie di "salute" e di "benessere", senza la tutela delle quali ogni soggetto viene a perdere la capacità e spesso anche la volontà di autoformarsi in modo integrale.

Nel volume collettaneo uscito per Progedit si sviluppa una riflessione sulla dimensione plurale della mente attuale, in cui l'elemento "proteiforme" (Baldacci) va messo sempre più al centro, alimentando e sviluppando frontiere diverse del mentale (le emozioni: Fabbri; la mente cyborg: Pinto Minerva; la mente-dei-saperi: Martini; l'unità corpo-mente: Gallelli; la mente ecologica: Annacontini; etc.). E' proprio il paradigma ecologico che poi deve governare l'esercizio e l'unità stessa di queste menti ("altre"=diverse, ma insieme connesse) in quanto è l'unico che colleghi pluralismo e convergenza, unità e differenza, in un gioco complesso di rimandi e di connessioni nella diversità, per produrre equilibrio e sempre dinamico.

Anche questo risulta essere un lavoro illuminante e su vari fronti: su quello della filosofia/pedagogia della mente, troppo spesso prigioniera di modelli troppo univoci e demarcanti, con esiti di riduzionismo; su quello del soggetto che attraverso l'ecologia viene riletto nel suo iter dinamico/plurale di identità, di cui la formazione non può non tener conto e con netta centralità. Come si è già cominciato a fare: alcuni studiosi stanno approfondendo il tema-problema sulle orme di Bateson, di Lovelock o dello stesso Morin, anche tra le leve più giovani della pedagogia italiana che ne tutelano la filosoficità in stretta connessione con le diverse scienze, criticamente rilette en pédagogie. Come ha fatto Annacontini.

Giuseppe Zago (a cura di), *Sguardi storici sull'educazione dell'infanzia. Studi in onore di Mirella Chiaranda*, Fano (PU), Ares Edizioni, 2015

Il volume si articola come “un momento di riflessione su alcuni temi che Mirella Chiaranda ha approfondito e discusso come docente universitario”: (p. 6) l'infanzia e le istituzioni educativa affrontate secondo uno “sguardo storico”. A questi due settori seguono le testimonianze sulla docenza della Chiaranda, con note biografiche e la bibliografia della studiosa. Ostende e ricorda l'attenzione forte alla cultura veneta *en pédagogie*, ma ne sottolinea anche il richiamo alla “storia comparata dell'educazione”, fissando “esperienze tra Otto e Novecento” e sottolineando l'obiettivo di “inglobare” politiche sociali, formazioni professionali, culture informali, con precisa coscienza educativa. Accanto a questi tre temi (infanzia, istituzioni educative, pedagogia comparata in chiave storica) si collocano anche alcuni studi su “classici”: Blondel, Montessori e Agazzi, Gabelli, Cuoco, Fröbel, Maritain e Mounier. La ricerca della Chiaranda si presenta così, come articolata, metodologicamente attuale, sensibile anche ai temi più “emergenti” dell'educazione: l'affettività, l'educazione di genere, l'educazione religiosa e molti altri. Una ricerca ricca e matura.

Partendo da tale stemma di ricerca e sui suoi due “fuochi” già indicati in *Premessa* si sono sviluppate le indagini di vari colleghi proposte come studi in onore. Sul fronte dell'infanzia si sono offerti percorsi sia metodologici sia tematici. Sul fronte metodologico/epistemologico si sono collocati i saggi di Orlandi, di Sani, di Dalle Fratte, di Margiotta, che hanno sviluppato una riflessione critica sullo statuto attuale del sapere pedagogico, teorico e storico, che ne sottolinea la complessità e la centralità ad un tempo, in cui la stessa storiografia gioca un ruolo essenziale, come orizzonte sia di *a quo* sia di *ad quem*, confermando le tesi oggi più attuali e mature di “epistemologia pedagogica”. Sul fronte dei saggi tematici la ricerca svolta si apre a ventaglio, accogliendo temi assai diversi, ma svolti con piena sensibilità all'educazione infantile e ai suoi “attori” (le maestre”), andando dalle maestre del Ventennio (Betti) a quelle del franchismo in Spagna (Martin Fraile), dal rapporto “padri-bambine” (Covato), al “leggere e giocare” (Bellatalla), all’“ansia” della Buona Scuola (Xodo). Tutti saggi fini e colti e significativi.

Sul secondo settore (*Contesti e figure dell'educazione istituzionale*) si collocano saggi svolti su temi diversi, ma con un punto focale comune: l'infanzia e la sua cura. E qui si va dalla Montessori della Pironi al Pio X di Guidolin, da Francesco De Santis di Cavallera (che elabora un'idea di intervento) al Buber di Milan, a esperienze locali e nazionali (dal carteggio Svampa/Montessori di De Giorgi, al Capurro di Chiosso, alla città dei ragazzi” a Roma della Lanfranchi), toccando però con i saggi di Ascenzi e Merli momenti dell'educazione al femminile dal Sette e Ottocento o con quello della Macchietti il fine di formare “il cittadino” già nella scuola infantile. La molteplicità dei temi viene però resa convergente dal comune metodo riflessivo ma documentato, interpretativo ma filologico che è tipico di ogni ricercatore che faccia “mestiere di storico” e come la stessa Chiaranda ci ha ricordato nella sua lunga docenza di “storia della pedagogia”. Allora: una raccolta di saggi tutta da leggere.

Franco Cambi

Antonella Cagnolati, Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, Edizioni ETS, Pisa 2013.

Nel corso della storia dell'umanità il corpo delle donne e degli uomini ha ricoperto un ruolo centrale sia nella formazione dell'identità personale sia nella determinazione dei rapporti di potere tra i generi. Il corpo maschile, per il suo apparire forte e virile, ha assunto una connotazione di predominanza - estesa anche alla sfera intellettuale - da cui è scaturito il privilegio per gli uomini di sovrastare, tanto in ambito pubblico che privato, chiunque non corrispondesse a tale fattispecie. Il corpo delle donne, invece, pur dotato della capacità di procreare e di dare corso alla continuità della specie, è stato considerato fisicamente cagionevole e bisognoso di indebiti disciplinamenti che, allo stesso tempo, lo hanno svalorizzato e reso oggetto dei desideri e delle passioni maschili.

A queste problematiche, sempre attuali e tutt'altro che risolte, è stata dedicata nel 2010 la "Scuola Italiana delle Donne Pedagogiste" coordinata da Simonetta Ulivieri, contesto di alta formazione scientifica da cui ha avuto origine il volume *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*. Il testo, edito dalla casa Editrice ETS nel 2013, è stato curato da Antonella Cagnolati, Franca Pinto Minerva e Simonetta Ulivieri, studioshe che vantano la produzione di molte ricerche nell'ambito dei *Gender's Studies*, e che hanno valorizzato la letteratura di riferimento con inedite riflessioni sui vecchi e nuovi condizionamenti educativi, culturali e politici che hanno relegato le bambine, le ragazze e le donne di ogni età a situazioni di vita e di esistenza subalterne e spesso vittime di violenze.

Il testo, con spirito o e mediante un approccio metodologico interdisciplinare, si propone di indagare i motivi per cui, ancora oggi, il corpo delle donne continui ad essere fulcro di pesanti discriminazioni e di brutali maltrattamenti da parte degli uomini. Di fronte sempre più numerose cronache di femmicidio e di sfruttamento dei corpi femminili, le Autrici e gli Autori cercano di comprendere perché la nostra società, invece di guardare all'inclusione e all'emancipazione come finalità imprescindibili per tutti i cittadini e per tutte le cittadine, tenda a conservare profonde "sacche" di misoginia da cui stereotipi e pregiudizi di genere traggono vivo sostentamento continuando così a ledere profondamente i principi di uguaglianza e di libertà di tutti e di ciascuno.

Tali istanze vengono analizzate nei diversi saggi del volume ponendo particolare attenzione alle azioni e ai dispositivi educativi che la Pedagogia contemporanea può offrire per superare lo *status quo* e offrire alle nuove generazioni prospettive di crescita improntate al rispetto reciproco e alla convivenza paritaria fra i generi. Il testo si apre con il saggio *Corpi feriti. La violenza sulle donne* di Franca Pinto Minerva, pedagogista molto nota per i suoi numerosi studi sulla dimensione corporea, interculturale e sociale. La Studiosa analizza, nel presente volume, il fenomeno della violenza di genere focalizzando l'attenzione su tre nodi concettuali: le pratiche di subordinazione, il linguaggio, gli interventi educativi. Dalla logica disgiuntiva (o della separazione) hanno avuto origine sia le "gerarchie tra i popoli, culture, saperi, conoscenze, esperienze, persone" (p. 10), sia il dominio del genere maschile su quello femminile. I recenti fenomeni di "ribellione" da parte delle donne stanno scatenando nell'altro sesso forme di aggressività che giungono sino al femmicidio o femmicidio. Secondo l'Autrice, solo l'elaborazione di politiche *genderoriented* potranno far sì che le donne giungano a dire ciò che per secoli hanno sottaciuto. Si profila pertanto necessario, soprattutto con interventi scolastici, guidare le nuove generazioni verso la costruzione di un linguaggio inclusivo e di "*formae mentis* antidogmatiche e antiautoritarie" che garantiscano il rispetto "delle differenze attraverso la pratica di un autentico pluralismo educativo e culturale" (p. 23).

Nel secondo saggio dal titolo *Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il segno di uno storico dominio*, Simonetta Ulivieri - studiosa a cui va il merito di aver prodotto molte ricerche sulla condizione socio-educativa delle bambine, delle donne e delle insegnanti - illustra l'evoluzione del concetto di femminilità nella nostra cultura. L'Autrice afferma che le stesse donne hanno ritenuto per molto tempo la femminilità "qualcosa di inferiorizzante, una condanna divina [...] di cui vergognarsi e da nascondere [...]" (p. 28). Solo nella seconda metà del Novecento c'è stata un'inversione di rotta che ha apportato un riconoscimento e un'inedita valorizzazione del corpo e della condizione femminile. Tale situazione, però, non è durata a lungo a causa della mancanza di adeguate politiche per le pari opportunità e, soprattutto, di un "errato" utilizzo dei mass-media che improntati da una logica maschilista consumistica hanno propinato un'immagine di "donna oggetto" pronta per l'uso e/o per l'acquisto. Rispetto a tali criticità, il cui apice è rappresentato dal femmicidio, è auspicabile non solo "ripensare l'identità femminile" ma anche "trasformare l'identità maschile nelle relazioni, nell'educazione, nella cura" (p. 45) mediante un lavoro pedagogico che coinvolga una pluralità di soggetti e di contesti.

Antonella Cagnolati, avvalendosi delle sue specifiche conoscenze e competenze critiche maturate nell'ambito storico e dell'educazione delle donne, conduce una analisi della figura e del corpo femminile partendo dalla disamina di alcuni *topoi* che la cultura conserva e riproduce fin dall'antichità. Il suo saggio dal titolo *La costola di Adamo. Sguardo storico sulla misoginia* affronta il concetto di negatività assegnata al "corpo muliebre" da parte della narrazione biblica. I testi religiosi, influenzati da una cultura e da un linguaggio fortemente sessisti, esaltano il fatto che la donna (in questo caso Eva) non sia nata direttamente dalla terra (come Adamo) ma da una parte del corpo maschile e che, a causa di questo evento, dipenda la sua subordinazione all'uomo "al quale deve l'origine della sua stessa esistenza" (p. 57). Le scritte antiche attribuiscono alla donna il primo atto di trasgressione all'autorità e alle regole divine e la conseguente cacciata dall'Eden. Da tale sovversione hanno origine e trovano giustificazione l'infamia e il disonore (a livello sociale) e la violenza corporea (a livello individuale) di cui le donne tutt'oggi sono vittime.

A partire dalle trattazioni delle Curatrici si profila, lungo tutto il volume, un *fil rouge* che conferisce ai successivi saggi, pur nella varietà dei contenuti proposti, continuità e convergenza d'intenti rispetto alle riflessioni sui mutamenti e le metamorfosi del corpo (e dei corpi) nelle culture e nella storia.

Graziana Brescia, Alessandro Vaccarelli e Michela Caiazzo affrontano l'analisi del corpo femminile volgendo lo sguardo al passato. Brescia, ripercorrendo alcune opere di Ovidio, Petrarca e Apollinaire, mostra come in letteratura sia durata a lungo l'idea che la donna, per affrancarsi dalla condizione di passività e dai ruoli di madre e moglie, dovesse necessariamente compiere un mutamento sessuale e corporeo.

Vaccarelli, rifacendosi ad un periodo storico molto più vicino al presente, analizza la duplice denigrazione sessista e razzista subita dalle "veneri nere" durante il colonialismo italiano in Africa. Ai soldati fu concesso inizialmente di appropriarsi del corpo delle donne africane per dare sfogo ai propri desideri sessuali. Tale pratica venne poi condannata dal fascismo per evitare ogni possibile ibridazione che potesse compromettere la purezza della razza italiana.

Caiazzo sottolinea, invece, l'importanza che agli inizi del '900 fu data al corpo delle donne dalle anarchiche spagnole. Secondo il pensiero di queste studiose la sessualità doveva essere vissuta come qualcosa di naturale, mentre la libertà femminile poteva essere conquistata con la formazione e l'istruzione. Anna Antoniazzi prende in esame due metodi educativi attraverso cui le bambine hanno potuto costruire la propria

identità corporea: quello del gioco della bambola, espressione di un corpo adulto a cui omologarsi lungo lo sviluppo, e quello della narrazione di storie in cui si ritrovano figure di bambine con corpi dinamici, in evoluzione e sempre unici e irripetibili. La Studiosa ritiene che questo secondo approccio amplifichi le capacità immaginative e progettuali delle giovani offrendo loro maggiori prospettive per il futuro.

Giuseppe Burgio espone, invece, l'annoso problema della "compra-vendita" del corpo femminile con particolare attenzione alle giovani nigeriane che finiscono nei meccanismi della prostituzione. Nel *sex work* il corpo viene considerato una "risorsa produttiva" da cui ricavare un reddito. Le conseguenze per le donne non sono, quindi, né poche né prive di criticità. Spesso, infatti, diventano vittime della criminalità, dello sfruttamento, della violenza, della segregazione senza che nessuno presti attenzione e si prenda cura dei loro stati emotivi, dei loro diritti, dei loro bisogni e delle loro aspettative.

Rosa Gallelli e Anna Grazia Lopez, nei rispettivi saggi, affrontano il complesso rapporto che si è sviluppato recentemente fra corpo femminile e biotecnologie facendo specifico riferimento anche alla maternità. Gallelli afferma che le tecnologie sanitarie utilizzate per le diagnosi durante la gravidanza tolgono centralità all'esperienza soggettiva del "sentire cinestetico" della madre dando rilevanza all'osservazione bio-medica. Lopez, a sua volta, tenuto conto che gli strumenti tecnologici possono influenzare e condizionare le decisioni e la vita delle donne, ritiene necessario che le stesse ne abbiano un'approfondita consapevolezza per poter giungere "a pensare il proprio corpo non come qualcosa di altro rispetto a se stesse" (p. 263). Sempre sulle trasformazioni corporee interviene Alessandra Castellani argomentando i diversi significati che il tatuaggio ha assunto nel tempo. Da marchio per distinguere i "marginali" dalle altre persone, il tatuaggio è diventato negli anni '70 del Secolo scorso uno dei simboli privilegiati per esprimere il profondo senso di crisi che stava attraversando la modernità.

Negli anni Novanta del '900 esso ha perso questa sua connotazione negativa trasformandosi in un "normale accessorio" di moda per decorare il corpo. Proprio per questo, nuove pratiche lo hanno sostituito per avanzare rivendicazioni e contestazioni nei confronti della cultura corrente e la *body modification* rientra tra le più diffuse.

Rosetta Giolo, guardando ai contesti arabo-musulmani, sostiene che anche all'interno di questi luoghi socio-culturali il corpo delle donne sia stato disciplinato da una cultura di tipo patriarcale e che tutt'oggi il medesimo sia utilizzato come "moneta di scambio" nelle dispute politiche tra schieramenti opposti. Secondo il pensiero più tradizionale il corpo delle donne è dotato del potere di sedurre e per questo va controllato onde evitare che costituisca un pericolo per l'ordine sociale e la dirittura morale. Nonostante l'imposizione di regole molto severe, in questi paesi non mancano fenomeni di violenza di genere, di prostituzione così come il turismo a sfondo sessuale. Sono comunque in crescita movimenti di donne e di uomini che rivendicano maggiore libertà e criticano il modello eterosessuale.

I saggi di Tamara Zappaterra e di Sabina Falconi trattano i nodi problematici che le donne con disabilità incontrano nel processo di costruzione del proprio sé corporeo e della propria identità. Zappaterra sottolinea come le donne disabili siano vittime di stereotipi e pregiudizi che le collocano in uno stato di neutralità e/o di esclusione dal contesto sociale più ampio. Il loro corpo, anche quando non incarna i modelli di bellezza imperanti, deve comunque trovare strategie per valorizzare e affermare la femminilità senza doverla reprimere.

Falconi sostiene che per avviare un'opportuna decostruzione degli stereotipi di vulnerabilità, passività e inferiorità di cui sono vittime le donne disabili, sia necessa-

rio il pieno riconoscimento e godimento dei diritti umani ritenuti a livello nazionale e internazionale dispositivi indispensabili per un pieno sviluppo della vita basato sull'assunzione di responsabilità.

Infine, Stefania Lorenzini, rifacendosi a una ricerca condotta in alcune scuole superiori di Bologna e Rimini, riflette sui termini "sensibilità" e "forza", parole che i/le giovani attribuiscono con maggior frequenza rispettivamente a femmine e maschi. Dallo studio emerge che il corpo riveste un ruolo fondamentale nella elaborazione di opinioni sui generi.

Mentre il corpo maschile tende a nascondere i sentimenti e a manifestare la forza fisica, quello femminile è, soprattutto, espressione di delicatezza e di fragilità. Questi fattori avvalorano la tesi che il linguaggio delle/degli adolescenti si presenti ancora carico di stereotipi e di luoghi comuni tipici della cultura misogina.

Ripercorrendo, quindi, quel *fil rouge* che tiene uniti i diversi saggi del volume si delinea una chiara e condivisa istanza pedagogica che rinvia alla progettazione di percorsi e di contesti educativi volti a decostruire quei "paradigmi socio-culturali che forniscono una descrizione del corpo femminile come un oggetto di possesso e di violenza, come un luogo di scontro fra i generi, ferito e straziato in quanto tale" (p. 7).

Secondo le Autrici e gli Autori è importante provvedere a rimuovere gli stereotipi e i pregiudizi sessisti di cui il pensiero e il linguaggio sono fortemente intrisi per restituire al corpo delle donne, ma anche degli uomini, quella indispensabile funzione di *medium* che permette ad ogni soggetto-persona di esplorare il mondo reale e virtuale creando continue connessioni tra il sé e il fuori da sé.

Considerato l'ampio spettro delle tematiche affrontate e il valore scientifico ed etico che caratterizza i singoli contributi, *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi* si rivela un importante strumento di conoscenza e di approfondimento per tutti coloro che si occupano a livello accademico e/o professionale di *Gender's Studies*, di rapporti tra dimensione corporea e sviluppo dell'identità personale, di fenomeni di discriminazione e di sfruttamento dei corpi dei soggetti più deboli e marginali. Mediante lo studio del testo il lettore e la lettrice possono compiere un'attenta riflessione sulla intramontabile centralità del corpo nella vita dei singoli soggetti e dei gruppi sociali e, allo stesso tempo, ipotizzare in ottica pedagogica *setting* educativi all'interno dei quali bambine e bambini, ragazzi e ragazze, donne e uomini apprendano che l'inviolabilità del proprio corpo e di quello altrui è un diritto-dovere che scaturisce da una educazione e da una formazione libere da pregiudizi e fondate sul rispetto delle differenze.

Francesca Dello Preite

Anna Antoniazzi, *Dai Puffi a Peppa Pig. Media e modelli educativi*, Roma, Carocci, 2015

L'analisi di Anna Antoniazzi in questo volume parte dalla necessità di estendere del campo di indagine che riguarda la letteratura dell'infanzia senza circoscriverla soltanto ai testi narrativi scritti ma comprendendo anche altre forme di testualità. Tra queste l'autrice, che proprio svolgendo quest'operazione si è occupata anche di "labirinti elettronici" e di testi digitali per l'infanzia, evidenzia come i cartoni animati per la prima infanzia rivestano un ruolo centrale per la formazione dell'immaginario dei bambini e per la loro educazione. Questi nuovi testi per l'infanzia, infatti, anche per la loro crossmedialità (ovvero per la loro capacità di ri-mediarsi

e di circondare il soggetto entrando capillarmente nei contesti di vita quotidiana), diventano sempre più “fenomeni immaginativi” e, dunque, modelli educativi.

La studiosa opera così una “fenomenologia” di *Peppa Pig*, uno dei cartoni animati che è entrato in modo sempre più pervasivo nell’immaginario dei bambini durante i primi sei anni di vita, prendendo in esame personaggi, ambienti, relazioni e comportamenti presenti nella serie televisiva. Un cartone animato che è divenuto un “mito d’oggi” per l’infanzia, facendosi, secondo la descrizione di Roland Barthes, “sistema di significazione” che agisce ad un secondo livello, invadendo in modo capillare la vita dei soggetti. E proprio secondo la prospettiva barthesiana, un mito necessita di essere analizzato attraverso una contestualizzazione storica e sociale, ma anche attraverso un’analisi semiologica.

In un’epoca in cui il bambino si espone in modo sempre più precoce agli schermi (interattivi e non) e in cui forse le tesi di Postman del 1982 sulla “scomparsa dell’infanzia” non sono poi così inattuali (proprio per la fruizione di contenuti televisivi pensati per adulti già a partire dalla prima infanzia), il “testo” *Peppa Pig* è sì un esempio di contenuto pensato esplicitamente per la prima infanzia secondo una finalità educativa. Tuttavia Antoniazzi, proprio invitando a considerare questo cartone animato come un testo *per* l’infanzia, ne sottolinea le evidenti criticità e i consistenti limiti rispetto ai testi tradizionali della letteratura per bambini. Come ad indicare che quel testo rappresenta un’occasione persa. Come se il potenziale della multimedialità del linguaggio televisivo e il fascino creato dalla crossmedialità (ovvero dal farsi “ultracorpo”, capace di irrompere ogni momento di vita quotidiana del bambino), non venisse pienamente sfruttato da questo testo che si accontenta di incantare il pubblico, di farsi marchio (entrando così nelle leggi e nelle logiche del mercato) e di offrire un modello semplificato della realtà.

L’elemento che secondo Antoniazzi emerge in modo ricorrente all’interno del testo è l’uso reiterato dello stereotipo che all’interno della serie televisiva finisce per annullare/sovrastare la dimensione metaforica che l’uso antropomorfo degli animali potrebbe avere. I maiali e gli altri animali protagonisti delle vicende infatti, lunghi dall’essere metafora – e dunque offrire una dimensione riflessiva e critica al “lettore” del testo: come è stato ne *La fattoria degli animali* di Orwell – dell’epoca attuale, non sono altro che un’imitazione dei modelli sociali e comportamentali che sono radicati all’interno della società, inserendosi disciplinatamente all’interno delle piaghe del presente. Con l’intento di piacere ai bambini e di rassicurare i genitori, i testi tendono a ricalcare la realtà riempiendosi di stereotipi, cliché e pregiudizi, dunque facendosi aderente (e adeguandosi) alla realtà esistente e svuotando quel “regno delle possibilità” che invece la letteratura per l’infanzia avrebbe il compito di nutrire e di colorare. Un testo, fondandosi sullo stereotipo piuttosto che sulla metafora, finisce così per imprigionare la fantasia degli spettatori, impedendo la creazione di un pensiero creativo e divergente: se infatti la metafora ha un ruolo significativo per la sua capacità di collegare la narrazione alla realtà, lo stereotipo non stimola ma previene le domande, favorendo la diffusione di scorciatoie cognitive e di un pensiero unico e convergente.

Le tesi portate avanti dall’autrice vengono spiegate grazie ad un ricco bagaglio di esempi estratti principalmente dalle puntate della prima serie, che testimoniano come nei cinque minuti di ciascuna puntata – tempo idoneo per catturare l’attenzione del bambino già dal primo anno di vita – vi sia solitamente un linguaggio scarno, una ridondanza tra le scene mostrate e la voce fuori campo o l’assenza dello spazio per formulare domande. Attraverso i vari esempi descritti da Antoniazzi *Peppa* finisce per essere l’emblema di un’infanzia sempre più “intrappolata” in una dimensione

egocentrica e impossibilitata ad emanciparsi proprio per colpa degli adulti che non sono in grado di offrirle modelli di pensiero “altri”. Il rapporto tra adulto e bambino, inoltre, viene descritto come simmetrico e manca quella complementarità (per differenti prospettive, per la curiosità tipica del bambino, per le sovrastrutture che caratterizzano l’adulto, ecc.) che invece è necessaria per permettere all’adulto di svolgere il suo ruolo educativo. Antoniazzi evidenzia, grazie ad alcune puntate, l’assenza di rispetto reciproco che – pur in contesto apparentemente felice e sereno – emerge dalle situazioni di vita familiari: un’assenza che si traduce poi in una mancanza di progetto educativo, visto che le giornate sono scandite dai desideri di Peppa, e una mancanza di cura per l’infanzia, oltre che di attenzione per i bisogni “veri” del bambino (di esprimersi, di crescere e di cambiare).

Gli stessi luoghi nei quali si svolgono le vicende, pur offrendo ambienti protetti e rassicuranti, finiscono per confermare la realtà e non per stimolare il pensiero creativo del bambino. In assenza dei *tòpoi immaginativi* e degli “altrove” che invece fanno parte della letteratura per l’infanzia tradizionale, anche luoghi come la casa sull’albero finiscono per diventare l’imitazione degli ambienti familiari. I tanti esempi riportati nel testo, dal ruolo delle “pozzanghere” e delle “galosce”, passando per l’arroganza del personaggio, fanno emergere come il messaggio “A Peppa piace quindi a tutti piace” stando alla base di tutta la serie finisca per offrire al bambino spettatore un’immagine della realtà distorta, favorendo un punto di vista egocentrico e una conformazione.

Anche se, tracciando un bilancio, l’analisi di Antoniazzi tende a denunciare il ruolo omologante di *Peppa Pig* e l’inadeguatezza del suo modello educativo, il testo non assume un punto di vista “apocalittico”, ma sottolinea anche gli aspetti significativi per l’infanzia del cartone animato. Dal rapporto instaurato da Peppa con i nonni, passando per alcune decostruzioni degli stereotipi di genere (anche se, talvolta, nel cartone pure il controsteriotipo si fa stereotipo), arrivando fino alla definizione di narrazioni semplici e chiare, facilmente comprensibili da parte del bambino.

Il testo suggerisce sia ulteriori riflessioni che ulteriori approfondimenti: ad esempio un confronto tra la “maialina” e altri cartoni animati che attualmente fanno parte del palinsesto dei canali per la primissima infanzia (si pensi ad esempio a *Masha e Orso*) o rispetto ai film d’animazione Disney-Pixar che, pur essendo rivolti spesso ad un target di bambini più grandi, finiscono per affascinare e per “catturare” con la loro crossmedialità lo stesso pubblico di *Peppa Pig*. O, ancora, l’analisi di Antoniazzi fa riflettere sul fatto che pur trattandosi di un testo è pensato per l’infanzia, a differenza di testi televisivi con i quali i bambini entrano in contatto (rispetto alle quali le preoccupazioni in ambito pedagogico sono ben diverse), è opportuno che i genitori non abbassino la guardia rispetto alla fruizione televisiva dei figli. Se è vero che la povertà linguistica e la ridondanza sono elementi funzionali per catturare l’attenzione del bambino e possono promuovere un’acquisizione del linguaggio da parte del bambino fin dal primo anno di vita, viene anche da chiedersi se la primissima infanzia abbia realmente bisogno della televisione per accrescere il proprio linguaggio e per fare esperienza della realtà. Pensare che quel testo per l’infanzia, proprio il fatto di essere semplice, possa essere fruito senza la mediazione adulta potrebbe davvero finire per delegare alla televisione il ruolo di educare i bambini.

E, ancora, è veramente presto per parlare di educazione ai media nella scuola dell’infanzia e al nido? Sì, se si intende solo come la visione dei cartoni animati nei contesti educativi. No, se se si avvia un percorso finalizzato ad una sensibilizzazione dei genitori sul ruolo che i media possono avere nell’educazione dei figli e se la visione del cartone animato è finalizzata a piantare i semi per una riflessione critica che

verrà poi approfondita negli anni e se quei testi diventano “pre-testi” per giocare e per sperimentare nuovi linguaggi. Insomma se le agenzie educative (la scuola in primis, ma anche le famiglie), riescono a rilanciare il loro ruolo omeostatico di fronte alla diffusione dei media che tendono a farsi egemoni all’interno della cultura.

Cosimo Di Bari

Loretta Fabbri, Claudio Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, FrancoAngeli, Milano 2015.

Il lavoro di Fabbri e Melacarne intende configurarsi come contributo che - intenzionalmente - sceglie il focus delle metodologie attive di sviluppo per insistere su come supportare adeguatamente i processi di costruzione della conoscenza rispetto ai dispositivi critico-riflessivi e trasformativi e all’apprendimento esperienziale e cooperativo.

La prospettiva epistemologica da cui muove il volume è quella dell’apprendimento situato (*Situated Learning*), che configura la conoscenza non come un insieme di nozioni teoriche apprese, ma come risultato di un processo dinamico, della partecipazione attiva di un soggetto all’interno di un contesto e dell’interazione con gli altri membri e la situazione circostante.

Il volume è strutturato in due parti. La prima, focalizzandosi sul binomio insegnamento-apprendimento, presenta quella “cassetta degli attrezzi” indispensabile al docente della scuola secondaria per ri-pensare i repertori di pratica didattica sedimentati nelle organizzazioni scolastiche, in termini di sviluppo professionale innovativo (l’apprendimento informale, la costruzione di *setting* partecipativi, di aule cooperative, di gruppi collaborativi, la *tutorship* anche tra pari).

Nei processi di insegnamento-apprendimento in classe, la conoscenza è solitamente presentata in forma astratta e svincolata dal contesto, secondo un approccio prevalentemente trasmissivo e lineare del sapere. La necessità di adottare, al contrario, una prospettiva di costruzione della conoscenza, nella quale l’interazione sociale è fondamentale, è data dalla necessità di promuovere delle comunità [di pratica] nelle quali l’insegnamento venga inteso come una pratica di lavoro che si realizza entro una comunità espansa.

L’apprendimento situato, al contrario, si propone come sviluppo dell’abilità di “imparare ad imparare”, rispetto alla quale gli insegnanti si preoccupano di preparare e predisporre situazioni che permettano agli studenti di scoprire ed imparare autonomamente, nella direzione di un incontro con un “sapere-formazione” e non con un “sapere-nozione”, sviluppando la competenza critico-riflessiva e trasformativa sul proprio sapere e sul proprio compito.

In tale contesto, come affermano gli Autori, “gli studi organizzativi, l’etnografia della formazione professionale, le ricerche di matrice antropologica e gli studi sull’apprendimento informale nei luoghi della vita quotidiana, sono alcuni dei filoni di ricerca che hanno permesso di dare nuovo vigore anche alla riflessione sull’apprendimento nei contesti scolastici” (*infra*, p. 9). La scuola, cioè, può essere intesa come un ambiente fortemente relazionale in cui gli studenti partecipano a pratiche culturali in contesti di attività. Pratiche che sono fortemente intrise non solo dei saperi tradizionali di base (conoscenza scolastica), ma anche di una forma di “conoscenza pratica personale” che proviene, in particolare, dalla relazione dello studente con il gruppo classe e dall’utilizzo sempre più crescente delle nuove tecnologie.

In tal senso, è possibile affermare che anche nei contesti scolastici si ha apprendimento senza insegnamento. La crisi del mondo della scuola è la crisi di un'istituzione che ha trascurato per troppo tempo, ad esempio, l'apprendimento delle competenze trasversali, non riconducibili a saperi specifici, ma presenti in tutte le attività. Le competenze trasversali definiscono le caratteristiche personali dell'individuo che entrano in gioco quando egli risponde ad una richiesta dell'ambiente organizzativo e che sono ritenute sempre più essenziali in ambito lavorativo per trasformare una conoscenza in comportamento e quindi in competenza. Le competenze trasversali, infatti, possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità.

La seconda parte del volume si concentra in maniera speculare sull'apprendimento e sullo sviluppo professionale del docente, secondo una prospettiva culturale che pone alle proprie basi alcuni assi: le organizzazioni sono contesti caratterizzati da dimensioni materiali e immateriali; le azioni e le rappresentazioni dei docenti che devono essere validati e sottoposti a verifica empirica e sociale; la competenza riflessiva è riconosciuta come dispositivo di analisi dei modi in cui apprendiamo, conosciamo ed interpretiamo gli eventi ed il mondo circostante; le comunità professionali informali sono luoghi in cui gli attori organizzativi (dirigenti scolastici, docenti, personale ausiliario, studenti, genitori, specialisti) condividono, validano e scambiano idee e pratiche.

E' dunque fondamentale valutare le risorse messe a disposizione dalle discipline e dai saperi esperti per poi individuare le esperienze necessarie alla loro costruzione e trasferibilità. In altri termini, occorre capire *come* la scuola può attrezzarsi per dare una formazione di base a tutti e competenze chiave per la cittadinanza, assumendo un ruolo specifico rispetto alla pervasività dei saperi informali e non formali.

La crisi del mondo della scuola, peraltro, non è evidenziata in modo sempre più marcato solo dalle ricerche sulla costruzione dei saperi professionali, ma anche dai racconti di studenti ed ex studenti.

Nel volume, infatti, Fabbri e Melacarne riportano alcune riflessioni di professionisti a cui è stato chiesto di formulare delle considerazioni sulla connessione tra vita professionale e ciò che è stato appreso nella loro carriera di studenti.

Il volume ha quindi un altro pregio: quello di riconoscere una "dignità epistemica" alle riflessioni personali, stimate strumento di formazione e lavoro che inizia solo recentemente a godere della dovuta attenzione nel mondo accademico ma che, invece, rappresenta una potente "leva" per attivare pratiche critico-riflessive e apprendimento trasformativo rispetto alle proprie convinzioni, schemi mentali, ai modi soggettivi di costruzione della realtà.

Il problema principale del mondo scolastico, infatti, è proprio quello di essere rimasto "ancorato a metodologie didattiche e a rappresentazioni della conoscenza che faticano non tanto ad allinearsi quanto a connettersi" (*infra*, p. 13).

Il volume si rivolge agli insegnanti, in particolare di scuola secondaria, ai dirigenti scolastici, ai formatori ed ai ricercatori, proponendosi come un'aggiornata riflessione teorica e metodologica per il miglioramento delle pratiche di insegnamento e gestione della conoscenza nelle istituzioni scolastiche. Istituzioni che possono e devono diventare sempre più concretamente "educative", per formare cittadini adulti e criticamente consapevoli nella società liquida contemporanea.

Valerio Ferro Allodola

Massimo Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012.

Nel suo manuale di pedagogia generale, Massimo Baldacci offre una trattazione sistematica e organica della pedagogia «intesa come disciplina che si occupa dell'educazione e della formazione dell'uomo e della donna» (p. 9). Con taglio problematizzante e andamento dialettico, l'autore procede a un lavoro indagativo, chiarendo problemi e argomentando ipotesi in modo mai dogmatico ma aperto e critico, per riaffermare il ruolo autonomo della pedagogia e il suo statuto scientifico intorno a un nucleo filosofico. La pedagogia si configura infatti, come una disciplina dotata di una propria struttura e di una propria logica. Lontana dalle conoscenze frammentarie del senso comune, essa muove dal «primato della prassi, dall'esperienza educativa dei soggetti in carne e ossa, dalle concrete situazioni educative e dai problemi che pongono» (p. 10), delineandosi come il sapere che ogni educatore deve far proprio per acquisire competenza professionale.

Allievo di Franco Fabbri ed esponente della "Scuola bolognese", l'Autore annovera una vasta produzione scientifica che pone al centro le trasformazioni della società contemporanea e le risposte che la scuola e la pedagogia devono offrire in termini formativi. Il suo contributo spazia dall'analisi di questioni squisitamente didattico-educative, come le competenze rispetto al curriculum scolastico, l'individualizzazione e la personalizzazione dei percorsi di studio, l'educazione emozionale, fino all'oneroso compito di individuare la natura e l'impianto della pedagogia attraverso una ridefinizione del problematicismo di ascendenza banfiana e bertiniana. Tra le sue pubblicazioni *La dimensione metodologica del curriculum* (2010); *Personalizzazione o individualizzazione?* (2005); *La dimensione emozionale del curriculum. L'educazione affettiva razionale nella scuola* (2008); *Il problematicismo. Dalla filosofia dell'educazione alla pedagogia come scienza* (2011).

Sulle orme del suo Maestro, l'Autore rivendica il carattere critico-razionale e la natura attiva della pedagogia come scienza. Abbracciando l'empirismo critico di Giulio Preti, quale sintesi fra il razionalismo critico di Antonio Banfi e il problematicismo di Giovanni Maria Bertin in un senso rinnovato e deweyano, l'autore propone un sapere che muove dalla dimensione reale e pratica dell'azione educativa e che formula soluzioni altrettanto pratiche e reali attingendo al contributo teorico dell'ontologia regionale della scienza pedagogica e della filosofia critica dell'educazione. Con una costante attenzione alla dimensione sociale delle problematiche educative, il volume apre un suggestivo cammino attraverso i fondamenti del sapere pedagogico, analizzandone categorie, oggetto e scopi e svelando al lettore le tensioni proprie del processo educativo e che ogni educatore avverte e percepisce nella propria esperienza.

Il testo, che si rivolge a educatori, sul campo e in formazione e a chiunque, anche in altri contesti di studio, nutra interesse e il bisogno di conoscere le prerogative e il compito della pedagogia, si struttura in tre parti, che ruotano intorno ad altrettante domande: "Cos'è la pedagogia?", "Com'è organizzata?", "Come funziona?". La prima parte, di meta-pedagogia, indaga la natura stessa della pedagogia mostrando il suo itinerario da sapere di senso comune a scienza e ne individua i fondamenti scientifici. La seconda, di carattere epistemologico, esplicita la struttura del sapere pedagogico e analizza l'esperienza educativa e il concetto ordinario di educazione, indagando la regione e il dominio pedagogico. La terza, infine, è dedicata alla pedagogia normativa, cioè alla logica pragmatica del sapere pedagogico. L'autore identifica la Progettazione educativa come guida delle scelte concrete, «disegno intenzionale, giustificato e calibrato su una situazione» (p. 283).

La vasta ricognizione svolta, che si distingue per ricchezza ed efficacia, non assume solo il profilo di una ricostruzione storica, bensì i connotati di una ricerca “situata” e finalizzata, che si appella al contributo della tradizione pedagogica e filosofica dall’antichità ai nostri giorni, utilizzando i dispositivi di analisi e di validazione logica e scientifica che esse hanno offerto. Il testo infatti, evidenzia, interpreta e concilia le tradizionali antinomie della riflessione pedagogica, *in primis* quella fra filosofia e scienza; poi fra teoria e prassi, tra educazione-formazione-istruzione, appellandosi a un uso critico e kantiano della ragione e analizzando sistematicamente le categorie del sapere e della prassi pedagogica (il concetto formale di educazione, i concetti empirici delle scienze dell’educazione; l’educabilità morale, affettiva e intellettuale; l’opposizione educativo-diseducativo; le finalità, la metodologia, la comunicazione educativa...).

Il volume, che si configura come un affresco delle scienze e degli studi pedagogici, assume forte attualità rispetto alle sfide lanciate all’educazione nel ventunesimo secolo e si distingue per la capacità di dialogare con *pathos* e intensità con quanti svolgono quotidianamente scelte educative, offrendo il valore e la carica del pensiero e dei modelli teorici, quali strumenti per scegliere metodi, finalità, obiettivi, sempre sotto la guida della riflessione e della ragione. Lo sguardo lucido e consapevole dell’autore non perde mai di vista il compito dell’educazione *tout court*, quale agente di trasformazione e cambiamento degli *habitus* di educandi ed educatori in un’ottica di crescita e di arricchimento permanente dell’uomo in quanto uomo.

Così, la formazione continua come produttore, le attività politiche come cittadino, le esperienze culturali (letterarie, artistiche, musicali, teatrali, cinematografiche ecc.) come consumatore (o meglio come fruitore), le pratiche sportive e associazionistiche, vanno ricomprese nella prospettiva di uno sviluppo indefinito e sempre più profondo dell’umanità stessa dell’uomo e devono dunque essere miscelate e plasmate secondo quest’orizzonte di senso. In quest’idea dell’educazione come libero sviluppo e come continua crescita personale vi è qualcosa di elevato e di profondamente umano. (p. 372)

Maria Grasso

Hans-Georg Gadamer, *Educare è educarsi*, Il Melangolo, Genova, 2014.

Vi sono parole il cui significato pare darsi in chiara evidenza, delle quali, in genere, si ritiene aver raggiunto una comprensione ampia e perspicua; parole, peraltro, appesantite da luoghi comuni, velate da dubbie interpretazioni, incrostate da denotazioni retoriche e ideologiche. Fintantoché una mente sottile, solita a ricercare l’essenza d’ogni questione, è capace di scuotere da esse qualsiasi ovvia e falsa significazione, riprendendo il sentiero interrotto della loro interrogazione ermeneutica. Ciò è quanto avviene per la parola *educazione* (*Erziehung*) nelle riflessioni che Gadamer ha rese pubbliche durante la conferenza tenuta a Eppenheim presso Heidelberg nel maggio 1999, oggi fruibili in un testo curato da Mario Gennari e pubblicato dalla casa editrice genovese Il Melangolo. Volume, per di più, arricchito con due scritti di forte rilievo pedagogico, ovverosia dalla *Postfazione* del curatore, dedicata a *Bildung e Erziehung nel pensiero pedagogico di Hans-Georg Gadamer*, e dalla *Glossa* scritta da Giancarla Sola, riguardante *La questione etimologica in pedagogia*.

Gadamer, nella conferenza di Eppenheim, avvia il proprio ragionamento sostenendo che «l’educazione (*Erziehung*) è educare se stessi (*sich erziehen*)», la formazione

(*Bildung*) è formare se stessi (*sich bilden*)». Con questa affermazione il filosofo tedesco rimarca come tanto l'educar-si quanto il formar-si dell'uomo siano processi di autodeterminazione fra loro strettamente interconnessi. Sviluppando tale argomentare si è portati a comprendere che il singolo, sebbene costruisca la propria *Erziehung* entro la realtà sociale dove stringe relazioni e legami a differente valenza educativa, inizia a divenire educato soltanto allorché riesce a far propri gli insegnamenti ricevuti dagli altri e dalla vita, avendo appreso a vagliarne con libertà di pensiero il significato e l'intrinseca qualità. Né l'abitudine o l'esercizio né il condizionamento o l'addestramento, è lecito chiosare, generano educazione; anzi, assecondando la passività dei soggetti, questi comportamenti provocano conformazione risultando esiziali per la *Bildung* dell'uomo.

Impiegando un'espressione hegeliana, Gadamer rileva come l'uomo "entra da sé nella sua casa" – il mondo – in modo peculiare mediante l'appropriazione del linguaggio, il cui dispiegarsi, riassunto dallo studioso in brevi ma sapidi passaggi, si fa emblema dell'educazione. Il bimbo gioca con le parole, impiegandole e trasformandole con arguta libertà, provando soddisfazione quando diviene capace di comprenderne l'esatto significato. E ciò avviene in un contesto di relazione dialogica – avviata in famiglia per articolarsi prima nel giardino d'infanzia, poi nella scuola –, che dispone l'uomo alla comunicazione con gli altri. È una dinamica di auto-educazione segnata da ludicità, curiosità, piacere per la conoscenza, cui l'educatore contribuisce con il proprio insegnamento quanto più è capace di assecondarla. *L'Erziehung*, peraltro, richiede di essere "gentilmente" accettata dall'educando «attraverso un tentativo d'intesa». Dunque, al pari della formazione, l'educazione implica volontà, impegno personale, stenia, nonché disposizione all'incontro e all'ascolto dell'altro. Il tentativo d'intesa concerne altresì l'educatore rendendo l'interazione educativa un reciproco educar-si.

«A che scopo, in senso proprio, si viene educati?», s'interroga lo studioso di Heidelberg. Anzitutto, risponde – rinnovando la tradizione pedagogica umanistica inaugurata con la *paideia* greca – si educa nel dialogo per «essere l'uno con l'altro insieme», affinché ciascun singolo sia uomo umano generatore d'umanità. Come ha insegnato Adorno pensando all'Olocausto, la barbarie abita ancora fra di noi e l'*Erziehung* opera, se possibile, per prevenirne una nuova esplosione. Le relazioni inter-soggettive miranti a questo fine, evidenzia Gadamer, implicano l'essere beneducati, ossia l'aver verso il prossimo un rapporto di decoroso rispetto, non pensando solo ai personali interessi ed esigenze – com'è tipico, occorre soggiungere, del cinico narcisista in cui si raffigura massimamente l'individuo moderno –, ma considerando quanto può essere a ciascuno gradito o meno. Ne consegue come lo stesso dialogo vada esercitato con prudenza e sapienza per evitare di disseccarlo nell'inutile fastidiosa chiacchiera.

Va compresa entro tale contesto la ricorrente critica gadameriana verso la tendenza ad anticipare e ad aumentare in modo smisurato le specializzazioni. Occorre, di converso, coltivare una "formazione generale" (*Allgemeinbildung*) promuovendo l'attitudine ermeneutica degli studenti. Infatti, sostiene Gadamer, l'educazione si sostanzia della capacità, oltreché nel saper rispondere, di porre domande e comprendere le risposte. Il suo centro, allora, non risiede nelle conoscenze da acquisire, quanto piuttosto negli uomini che a esse si avvicinano con spirito erometrico per generare rinnovate e libere interpretazioni. Guardando allo specialismo, si può facilmente constatare com'esso impoverisca le conoscenze limitandole all'orizzonte dell'applicazione tecnica, nella completa indifferenza etica verso le conseguenze del loro impiego operativo. Viceversa, la natura globale della *Allgemeinbildung* – dove

s'intersecano punti di vista differenti – e la sua essenza ermeneutica consentono ai singoli d'acquisire le capacità di giudizio personale. Cosicché, conclude Gadamer, è solo l'educar-si e il formar-si dell'uomo «a poterci far sopravvivere senza danni ai progressi della tecnologia e del sistema delle macchine».

Peculiare interesse pedagogico possiede, poi, la *Postfazione* scritta da Mario Gennari. In prima istanza, in quanto l'estensore legge la conferenza gadameriana alla luce di altre pagine dedicate dal filosofo tedesco all'*Erziehung* e alla *Bildung*, facendo affiorare la dimensione pedagogica latente nel pensiero gadameriano. Inoltre, perché Gennari compie un'analisi grammaticale e filologica sia dei verbi tedeschi *bilden* e *erziehen* sia di quelli italiani “formare” e “educare”, all'interno dei rispettivi contesti linguistici-culturali d'appartenenza. Questo per giungere a definire con esattezza il significato precipuo di ciascun termine, togliendo ogni ambiguità al loro uso pedagogico. La ricerca rileva come il termine “formare” – compreso entro la tradizione della *Bildung*, la cui più alta espressione si ha con il Neumanesimo goethiano – non debba essere considerato sinonimo d'educare, impiegandolo transitivamente nel senso di “io formo qualcuno”. Nella lingua tedesca, infatti, *bilden* è un verbo auto-referente che implica sempre e solo un riferimento a se stessi: io mi formo, ma non posso formare gli altri. Di conseguenza, l'“educare” stabilisce una relazione tra chi educa e chi viene educato, mentre il “formare” definisce il rapporto del singolo uomo con il proprio darsi una forma.

In ultimo, occorre considerare con attenzione la *Glossa* composta da Giancarla Sola, giacché conduce lo sguardo verso un aspetto essenziale, poco coltivato in ambito pedagogico: la questione etimologica. Lo si è visto a proposito della *Postfazione* di Gennari in quali errori concettuali si cade quando manchi un approfondimento – in quel caso, filologico. L'etimologia, rimarca la studiosa genovese, consente di «rintracciare, entro la storia di un vocabolo, l'intimo significato delle parole alla luce della loro derivazione da forme lessicali precedenti». Questo consente un'interpretazione maggiormente attenta agli effettivi significati veicolati da un termine, tale da far cadere le ambiguità e gli stereotipi di cui l'hanno caricato precedenti e meno rigorosi percorsi ermeneutici. Pertanto, scrive Sola, ogniqualevolta si generino problemi di comprensione di un lemma occorre «tornare alla sua originarietà: terminologica, fonetica e semantica». Tale problematica, in effetti, ha un rilievo peculiare in pedagogia, dove i contributi provenienti da altre epoche storiche e da differenti culture richiedono traduzioni accurate tanto a livello etimologico quanto a quello filologico. Un'attenzione spesso mancata, basti pensare all'interpretazione data al concetto di *paideia*, inteso quale educazione del fanciullo (*pais*), oppure alla difficoltà ancor oggi presente di comprendere il corretto significato di *Bildung*.

Edoardo Valter Tizzi