

Recensioni

P. Levrero (a cura di), *Pedagogia della storia*, Genova, il melangolo, 2016

Nella ricerca storica, così come si è articolata e sofisticata nel XX secolo, dallo storicismo alle “Annales”, alla “Social History”, alla “psicostoria” etc., fissandone ambiti, modelli, strategie e un impegno costante a ridefinirsi come storiografia, anche la più recente (sette e ottocentesca) storia della pedagogia si è sviluppata in forme, metodi, temi in modo ricco e più organico rispetto al passato. Più organico e più critico insieme. Sviluppandosi in storia delle idee, storia delle istituzioni, storia delle età della vita, storia sociale e storia culturale, ma anche storia di “cose”, di “strumenti educativi”, di generi, di spazi e di figure, di condizioni marginali, etc. E anche di silenzi. Il quadro si è fatto più mosso e plurale, ma anche più problematico e nei metodi e nei temi. Ora rivolto alle diverse “durate” ora alla storia-di-vita di soggetti (esemplari sia se illustri sia se comuni), ora alle “continuità” ora alle “rotture”, comunque favorendo a una lettura fine dei processi formativi, che fanno sempre l’uomo nella storia e la storia nell’uomo, che riespongono la temporalità storica dentro i processi educativi/istruttivi/formativi (che sono tra loro diversi e intrecciati).

Un piano ulteriore della ricerca e fin qui relativamente coltivato è quello della “pedagogia della storia” intendendo con tale azione una ricerca epocale e meta-epocale che fossi davvero le “lunghe durate” del pensare/agire educativo. I modelli teorici e le pratiche sociali, i contesti e i fini istituzionali e i vissuti educativi di chi fa educazione e di chi la riceve. E questo è un campo che solo poche volte è stato reso più esplicito e teorizzato. Due esempi relativi al mondo classico: Jaeger e la sua *Paideia* e Marrou e la sua *Storia dell’educazione nell’antichità*; che hanno sì guardato a due modelli (la *paideia* e la retorica) ma hanno fatto una storia meta temporale e strutturale insieme, che tocca modelli e forme educative e pedagogiche di lunghissima tenuta storica. Qui hanno fatto “pedagogia della storia” per distinguerla da una storia della pedagogia, più settoriale e storicamente definita. Qui pedagogia significa lettura della formatività delle storie epocali, sempre, e ricerca di paradigmi che hanno guidato tali processi. Prima di tutto e più in generale la coassialità tra storia e uomo (vivo, singolo, reale) e quindi del suo formarsi come tale o essere formato e come e se.

Due punti vanno chiariti: tale pedagogia della storia non ha molte parentele con la criticatissima “filosofia della storia” (da S. Agostino a Hegel o Marx o Comte) che fissa un fine e un senso del divenire storico in generale (la salvezza, la libertà, il progresso, l’emancipazione umana e sociale). Non fissa strutture trascendentali e percorsi ascendenti verso un *ad quem* unico, invariante e etc. che fa il Senso. No, tale ottica è ormai de-legittimata e propria dell’intrigo che è la storia e il suo divenire e sulla dimensione a posteriori e ideologica del riconoscimento di Senso. Ed è il primo punto. C’è poi il secondo: come si distingue tale pedagogia da una storiografia delle “lunghe durate”? Poiché lavora sì sulle lunghe durate ma le legge pedagogicamente, alla luce della formazione fissandone le identità/strutture profonde e lì si fa fondativa e regolativa insieme. E formazione niente affatto univoca, che va riletta anche nelle sue aporie, contraddizioni, opposizioni. Ma qui è l’ottica che conta. Quell’ottica struttural-profonda, che fa “archeologia” e fa “paradigmi”, illuminando il percorso storico della formazione nelle sue dimensioni più permanenti, che regolano processi epocali e/o meta-epocali. Così anche si legge la storia-come-formazione (e lo è sempre) e rifissano le strutture dentro l’Epoca, anche intesa nel suo disporsi a unità plurisecolare, millenaria, perfino destinale per l’umanità. Come è accaduto per l’Occidente, la sua cultura e le sue teorie/prassi formative. Ed è su questa dimensione che si dispone la riflessione dei pedagogisti genovesi: con finezza, con acribia, anche con spirito di *memento* e di sfida rispetto al “fare storia educativa” tra “avvenimento”, “media durata” e con ottica di “lunga durata”. E i lavori di Gennari sull’idea di formazione umana e di *eidos* del mondo che nella formazione si fa appunto visione-

del-mondo che lega, permane, sfida i vari futuri. Come quelli della Sola sulle varianti della *paideia* su su fino ad oggi o il richiamo a una visione “archeologica” della formazione che ben ci ricordano proprio di coltivare questo piano di indagine. Che è insieme e storiografico e pedagogico-filosofico, e che dà più coscienza e del divenire storico transepolare e della sua pedagogicità, ispirata qui a un punto di vista spontaneamente “umanistico”.

Certo, anche altre letture si sono date. E penso a quella celebre di Luhman nel suo saggio del 1979 (*Il sistema educativo*, Roma, Armando) che fu anche molto discusso, ma poco su questa frontiera storica e storiografica. Lì c'era al centro un altro paradigma: quello scientifico-tecnologico che leggeva, heideggerianamente, la Tecnica come ormai il Fondamento-che-si-è-inverato e che esige di esser posto a motore di tutta la nostra storia, anche pedagogica. Anzi soprattutto in quella che fa-futuro e ne progetta le formule-di-contingenza, ovvero i principi struttural-regolativi. Ma qui, va detto, siamo ancora davanti a una filosofia della storia che si fa pedagogia, una pedagogia che rilegge la storia e dell'uomo e per l'uomo, sempre e necessariamente, nel nostro Occidente, in particolare. Su cui anche Ravaglioli concordava, di massima (*L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*, Roma, SEAM, 1995).

Le riflessioni che poi, via via, emergono dal volume qui assunto come avvio per *meditatio* storiografica sono tutte di alto e vivo significato. Ad esempio: oggi con l'Europa su quale frontiera ci troviamo? quale coscienza va resa comune e forte? il ruolo della storia come sapere è determinante? ma proprio per questo di quale storia? E qui emerge anche l'attualità del tema affrontato e del volume stesso. Attualità legata anche al destino dell'Europa, qui e ora, che è il fulcro dell'Occidente e che sta vivendo, in sé e sul Mondo, un rischio-declino e di perdita-di-sé (ovvero valori, principi, ideali). Allora una riflessione di “pedagogia della storia” si fa cruciale, decisiva, necessaria. E a tutela della vocazione più profonda e più vera dell'Europa stessa, che proprio per via pedagogia si illumina e si radica in quella *humanitas* che è poi anche l'oggetto formale stesso della pedagogia: quello originario e regolativo. Ed è un tema che ricorre nel volume: il contributo di Giancarla Sola sull'originarietà della storia ci fa riflettere sull'umanizzazione dell'uomo che si fa nella storia e li declina un fascio di paradigmi (*paideia*, *humanitas*, *perfectio*, *dignitas hominis*, *Bildung* e oggi come *Umbildung* e *Halbbildung*, vista nella sua più complessa dialettica) che maturano nella cultura e fanno educazione/formazione. E lì si tocca sia una storiografia pedagogica fine, rivolta alle strutture profonde, sia una dimensione di pedagogia della storia che è l'azione originaria (e su questo piano Sola insiste con cura e acribia) in ogni *Kultur* e *Zivilisation*, di ogni processo educativo che, a ben guardare *fa* la storia. Poi Tizzi riprende, più in analisi filologico-critica, questa scansione diacronica richiamata da Sola. E Gennari e Sola ne *I generatori culturali della storia* vanno al nocciolo della *quaestio*: ogni civiltà è tale per l'educazione; lì si fissano modelli e fini di valore e personale e sociale e fanno “politica”; lì si tocca *l'a quo* stesso e la struttura profonda dell'esser-storia e poi del fare-storia. Così la pedagogia della storia si fa itinerario riflessivo per tenere fermo il nucleo generativo della storia stessa e giudicarlo via via e per l'uomo e per la sua disumanizzazione, per i conflitti interpretativi che genera, per i suoi stessi oblii. Allora tra cultura, pedagogia e storia corre un nesso fondativo, di cui la storiografia stessa non può non tener conto. E lo deve fare saldando filologia e interpretazione critica, alla Ricoeur. Così punta a fissare “i generatori culturali della storia” (p. 188).

Chiude il volume un saggio più geopolitico attuale di Gennari che invita a cogliere il “senso” della storia: che è aperto e problematico e plurale. In esso va seguito il paradigma del neoumanesimo come quello più pedagogicamente svolto e reso originario in Occidente, anche se insediato da dogmatismi e deviazioni (tecnologiche, integraliste, capitalistiche, relative al ruolo della “massa” etc.), ma che solo la democrazia tutela e fa fiorire, oltrepassando i modelli che si identificano col presente e le sue istanze in nome di un realismo sistemico che è, invece, una feticizzazione del Moderno, riletto nella sua funzionalità e non nel suo senso originario, che rischia così di perdere e cancellare. E qui Gennari si fa compagno di strada di quella posizione di dialettica critica cara ai francofortesi, invitandoci a riaccendere nel pensare-la-civiltà proprio la centralità irriducibile

dell'uomo e la sua stessa originarietà storica. Allora è l'Europa che deve farsi testimone di questa tradizione e coltivarla criticamente in se stessa come il proprio più essenziale DNA.

Dobbiamo ringraziare i pedagogisti genovesi per questo nuovo studio che non solo ri-aggiorna una categoria (la filosofia della storia qui riletta come pedagogia della storia, per riportare sul concreto quella filosofia) ma ne dipana la diacronia e la sincronia con fine analisi ermeneutica. Fissandone la continuità discontinua e la strutturalità dinamica nel processo storico che è sempre culturale e che li declina necessariamente i suoi paradigmi educativi. Oggi da confermare, reinterpretare e rilanciare attraverso una pedagogia critica della *Bildung*.

Franco Cambi

M. A. Manacorda, *Diana e le Muse. Tremila anni di sport nella letteratura I. La Grecia e Roma* (a cura di R. Frasca, P. Ogliotti, A. Russo, F. Silvestrini), Roma, Lancillotto e Nau-sica, 2016

La ricerca di Manacorda sul ruolo dello sport nella cultura occidentale si sviluppa intorno a principi di metodo precisi e felici e a una diacronia riletta con cura filologica e secondo un contrassegno di continuità/discontinuità ad un tempo. Vediamo il metodo: 1) unisce con sottili rimandi interni la ricostruzione storica e i suoi documenti, iconografici e letterari, cercando tra i tre fronti un fitto sostegno reciproco e una sottile cura interpretativa; 2) lega strettamente sport e gioco, ponendo il *ludus* come fondamentale e permanente attività umana, che dell'uomo salda corpo e spirito, manualità e pensiero, divertimento e impegno, contrassegnandone alla sua stessa *Humanitas*, sviluppata in senso né retorico né intellettualistico; 3) guarda allo sviluppo della *areté* atletica verso una professionalizzazione, una istituzionalizzazione, una spettacolarizzazione, visti sì come una ripresa della *paideia* musaica, ma anche come un suo tradimento, se pure motivato dalle metamorfosi della società e della cultura, dalla Grecia arcaica a quella "ateniese", a quella ellenistica, poi a Roma e alla Roma imperiale e ancora al Cristianesimo e ai Regni romano-barbarici. Già questi principi di metodo rivelano la ricchezza del punto-di-vista di Manacorda, che rilegge l'educazione antica andando ben oltre le scuole e i processi di istruzione (limite presente nell'opera ormai classica di Marrou e messi in luce più volte e di recente anche da Egle Becchi) e recuperando i giochi, il ruolo degli spazi sociali, la presenza del corpo, le stesse azioni dell'infanzia. Siamo davanti a una ricostruzione documentata e diacronicamente attenta, che scandisce proprio le metamorfosi dell'atletismo nell'Età classica e nell'avvio del Medioevo.

La scansione diacronica è poi e proprio l'altro nucleo felice del testo, poiché ben attenta a scandire un'evoluzione dei ludi atletici attraverso le tappe omerica e poi olimpica (legata al culto eroico del corpo e alla battaglia la prima; alla gara e la puro atletismo la seconda). Poi interviene Roma, che si grecizza, ma anche mette in luce coi *circenses* e i *munera gladiatoria* uno sport crudele e che si fa spettacolo, sviluppando un forte eclettismo nell'accogliere ludi diversi e un netto professionismo e il tifo e il proliferare di Circhi, portando i giochi anche nelle terme (e qui si apre un'aporia significativa). A Roma inoltre la cultura "alta" ora valorizza i ludi (con Galeno, Celso, Filostrato) ora li disprezza e li depotenzia (Seneca ma poi anche Marco Aurelio). Con l'avvento del Cristianesimo l'opposizione ai ludi si farà più forte e decisa su su fino a S. Agostino, anche se non mancano voci di resistenza (da Rutilio Namaziano a Giuliano l'Apostata). Poi con la presenza dei barbari e dei loro regni riprendono quota il duello, la lotta, etc. per una formazione guerriera che verrà calmierata, in parte, dall'*ethos* cristiano.

Il metodo usato e la diacronia critica delineata sono i nuclei forti del lavoro di Manacorda, insieme alla precisa volontà di dare spazio all'educazione del corpo come frontiera-chiave della cultura occidentale a partire dall'antichità. Di cui dobbiamo essere eredi per fermare, oggi, quel *décalage* dello sport che lo stesso XX secolo ha messo in atto, lasciando indietro i richiami di un de Coubertin che proprio alla Grecia classica guardava come a un modello e all'*acmé* della vita sportiva. Da riattivare come *ludus* e *areté* atletica in controtendenza rispetto allo sport-Mercato, allo sport-

Spettacolo, allo sport-Consumo tipico dei nostri anni. Tornare a ripensare lo sport in Grecia e a Roma ci mette già di fronte tale aporia del nostro presente e ci guida a ripensarlo in senso più nettamente formativo se riportato ai suoi *principia* più genuini e illuminanti del suo lontano passato.

Franco Cambi

F. Mattei, *Sapere pedagogico e legittimazione educativa*, Roma, Anicia, 2016; M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in pedagogia*, Genova, il Melangolo, 2016

Leggo solo ora il testo di Mattei, donatomi di recente nella sua terza edizione. Questa riconferma il problema sollevato già nella prima (1998) e lo ripropone come problema aperto. Tra filosofia, pedagogia e cultura in generale. Il punto di analisi di Mattei è la “condizione postmoderna” compresa nei suoi *itinerari* e nelle sue legittimazioni e tenendo fermo il suo esito: il nichilismo, il dubbio sistematico, il decadere della certezza/verità e l’obsolescenza della metafisica. Così si è passati, nella legittimazione, dalle Grandi Narrazioni alla “paralogia” ovvero a una discussione sempre in atto, sempre ripresa e sottoposta alla “dialettica delle interpretazioni”. Tale contesto di *décalage* teorico e veritativo è assai sensibile in pedagogia. Dove sono le *technai*, sotto ogni loro aspetto, che guidano una ri-legittimazione funzionalistica e de-progettualizzata in senso ampio, anche utopico. In realtà lì come altrove è l’uomo che fa e deve fare da criterio-di-legittimazione. E un uomo intero (“integrale” diceva Maritain) che oltre l’essere, il comunicare, il produrre, l’agire sociale etc. si definisce anche e soprattutto per la “domanda di senso” che pone al Mondo, a Sé, alla Fenomenologia della Cultura reclamando risposte vere, ovvero legittimate tramite un *logos* critico/metacritico e l’ascolto della “ragione sostanziale”, per usare la dizione francofortese, che unisce Ragione e Valore.

Tali le premesse e gli intenti del testo di Mattei che, con un gioco assai ampio di cultura filosofica, guarda a una teoria pedagogica critica ma non-nihilista che tiene fermo il principio-valore dell’*anthropos* come persona. E tutto ciò si compie dentro un discorso che accoglie la paralogia ma la sostanzia di una critica ricostruttiva che si connette al bisogno-di-senso e alla sua possibilità di saturarlo oggi attraverso un dialogo plurale, ma cosciente e responsabile, e proprio nei suoi esiti più alti. Un testo colto e fine che attraversa una provincia topologica e culturale del nostro pensare/agire ancora del tutto attuale, anzi forse ulteriormente evidenziata e diffusa e “autorevole”.

Qui, in tale congiuntura storico-culturale, è proprio la ragione ma dell’uomo e per l’uomo che viene a sorreggere sia l’analisi critica sia la ricostruzione. Una ragione anche inquieta, che si delinea senza nostalgia per il *für ewig*, che abita il dubbio e si sa fragile e incerta e finita, ma forte nel suo ruolo se pure ridefinita oltre le Metanarrazioni, i Giochi linguistici, il Vincolo della Tecnica e ridefinita nell’*Erlebnis* e nella *parresia*, proprie di un *Homo viator* che abita il tempo ma che di esso cerca di essere attore responsabile, in proprio e con gli altri.

Da qui la centralità necessaria da assegnare al sapere pedagogico, che si fa centro di uno *status* e di un progetto dell’abitare il mondo in forma sempre più squisitamente umana, poiché è, insieme, un sapere-di-saperi (e loro sintesi interpretante) che tutti li riconduce all’uomo e per l’uomo e all’uomo come persona. Ma per questo suo scopo complesso e urgente è necessario che la pedagogia oltrepassi le sue carenze, le sue afasie, le sue tentazioni riduttive per ritrovare il proprio *fil rouge* che è, appunto, l’*anthropos* come persona. E da lì ripartire con impegno e fiducia. Di tale legato teorico e non solo dobbiamo ringraziare Mattei che ce lo ha esposto con acribia e con passione, teoretica e antropologica insieme.

Al problema di una rifondazione più strettamente epistemica è dedicato invece il testo di Gennari e Sola, fini teorici di una pedagogia della *Bildung* che fa centro su un uomo come spirito e coscienza di sé che deve divenire ancora oggi l’asse-portante del molteplice agire della pedagogia, ma che qui interrogano la pedagogia come sapere e guardano a fissarne statuti e strutture. Qui è proprio il “congegno” del pensare-pedagogia che viene richiamato e letto nella sua complessità specifica, che oggi, all’avvio del XXI secolo, risulta troppo spesso espropriato e frainteso e posto-

al-servizio di altro. I due intellettuali-pedagogisti genovesi ci invitano a rileggere e ripensare la logica della pedagogia, che è insieme scientifica e filosofica e in modo dialetticamente integrato. Poi il linguaggio, anch'esso plurale, scientifico e riflessivo *in unum*, che si articola su molti fronti e che tutti li deve assimilare ma focalizzandoli sul proprio oggetto specifico: l'uomo-che-si-fa-tale nel tempo e nella *societas*. A seguire è il metodo a esser posto sotto analisi: un metodo senza riduzionismi e senza feticismi o rifiuti, ma aperto e capace di integrare le datità dei diversi punti di vista e saperi, usufruendo proprio delle varie metodologie poste in luce e accolte criticamente nel congegno pedagogico. Infine è il *telos* stesso di tale sapere/agire che va fissato e preservato. E un *telos* triplice e uno al tempo stesso. Uno perché tutela l'uomo e la sua *Humanitas* sempre. Triplice poiché si sviluppa tra educazione, istruzione e formazione personale, intrecciando i tre fattori in modo costantemente complesso e originale.

Certo della pedagogia si sviluppa nel testo anche l'articolazione attuale e sempre critica tra etica, politica, storia del sapere e dell'agire, diritto, sociologia, psicologia, tecnologia, clinica e tutto ciò alla luce di un'epistemologia "sistemica e dialettica" (p.63) che deve essere sfondo e matrice del fare-pedagogia-oggi.

Ma guardiamo più da vicino il settore dedicato a "logica e linguaggio", sviluppato in modo veramente assai fine. Lì si sottolinea l'istanza "categorizzante (che universalizza, determina e dà corpo all'*eidōs*) con funzione teleologica, che in Occidente tiene ferma la categoria uomo, anche se via via ri-pensata e ri-definita, ma sempre ben riconosciuta nella sua complessità/problematicità. Come pure si fissa l'istanza più strettamente logica, sempre densa e plurale, tra "*aletheia*" (=vera); "implicazione" (=rilevanza); "deontica" (=normativa); "rigorosità" (=correttezza discorsiva); "predicativa" (=proposizionale); "probabilistica" (=aperta). Sono notazioni precise e giuste, elaborate alla luce di una riflessione attenta davanti a testi di ieri e di oggi. Densa anche l'analisi del metodo (capitolo quarto) che guarda alle scienze e ai loro metodi ma li curva in senso riflessivo per farli agire dentro l'oggetto complesso/dialettico/critico della pedagogia. C'è qui bisogno d'una metodo-logia di grana fine e che va tenuta costantemente attiva. E si pensi solo al ruolo che oggi "abduzione", "clinica", "ermeneutica" e "semiotica" possono e devono avere nel fare-pedagogia.

Un testo, allora, di sintesi ma prezioso, che nel tempo delle derive tecnologiche e ingegneristiche dei vari saperi, reclama una sottile coscienza critica sullo statuto costitutivo dei saperi-dell'uomo. Qui appunto la pedagogia, forse la più trasversale e la più complessa e necessaria tra quelle scienze. La lettura complementare dei due testi qui un po' analizzati ci impone di tener ferma la dimensione teorica della pedagogia e di radiografarla nelle sue complesse pratiche di legittimazione, come pure nei suoi aspetti e logici e metodologici e eidetici, per preservarne la complessità e la criticità insieme. Un obiettivo tutto da valorizzare, oggi e ancora domani.

Franco Cambi

Fulvio Papi, *L'educazione imperfetta. Considerazioni filosofiche sul presente pedagogico*, Torino, Ibis, 2016

A Papi, fine filosofo teoretico che ha accompagnato il cammino della filosofia contemporanea guardandola da un preciso punto di vista razionalistico critico e seguendone le circonflessioni e le sfide di paradigmi, dobbiamo, sul fronte della pedagogia sia la monografia su Banfi (che ebbe un'attenzione decisa e articolata su questa frontiera del sapere, dalla giovinezza alla morte) sia il testo *Educazione*, uscito presso Isedi nel 1978 e che si collocava in piena polemica, sull'educazione e i suoi saperi, come erede diretto del pensiero critico-critico degli anni Sessanta. In questo volume Papi rileggeva l'educazione alla luce di Marx e Banfi e di tutta la cultura critica "sessantottina": da Freud a Marcuse. E indicava come via d'uscita da una crisi epocale a più fattori ancora l'educazione già allora evocata contro 'la modellizzazione dell'egemonia del mercato' (p. 21) e gli "ideologemi immaginari difforni dei mezzi di comunicazione di massa" (p. 28), ancora oggi imperanti. E sempre di più.

Oggi, dopo tanti sviluppi del suo pensiero filosofico, tra classici (con Kant, Hegel e Marx) e tematiche emergenti su su fino a *Oggi un filosofo* (2009) e a *Come specchi del tempo* (2016), Papi torna a riflettere sull'educazione, raccogliendo testi già usciti su "Paideutika" e affronta il tema con fine criticità cogliendone, in particolare, l'"imperfezione", ovvero la problematicità intrinseca che oggi la connota ma anche, *eo ipso*, la rilancia e come compito e come valore. Certo l'educazione è oggi più inquieta e incerta ma ha un suo agire e un suo pensare che fanno storia sociale e formazione personale. Nel testo di oggi è proprio al centro un processo critico e progettuale sviluppato in quattro "mosse". La prima è il congedo della pedagogia di ieri (anni '60-'70) con un *iter* ha famiglia/scuola/gruppi politico-ideologici e l'avvento invece di una globalizzazione che spiazza e di un tecnicismo che travolge il soggetto. È la forma del capitalismo attuale che cancella le classi sociali (anzi: la loro coscienza di classe) e la forza dell'ideologia, che produce consumismo, deriva e depressione. Ma è da qui che va ri-pensata l'educazione.

La seconda mossa è connessa a questa radicale storicità del pensare/fare educazione e oggi in un tempo di crisi e di neo-conformazione, che cancella il pensiero critico e perfino la soggettività stessa. Da qui la terza mossa: formare i rapporti e formarli a comprendere il mondo e ad abitarlo con responsabilità: con visioni fini e processi propri, capaci di far da filtro a un reale troppo "amministrato", come dicevano i francofortesi assai cari a Papi. E formare il sé-dell'-io è sempre un processo culturale, che ritrovi la via della tradizione (letteratura e filosofia e musica *in primis*) e della formazione spirituale personale, da contrapporre a tecnologia e produttivismi. L'ultima mossa è affidata alla scuola, che deve uscire dal suo servizio-alle-ideologie e rifarsi esercizio costante di cultura e formazione. Cultura complessa sì, fatta di "due culture" e di criticità, ma anche di specialismi e completezza, pur regolata dal formare-i-soggetti alla coscienza critica di sé e alla comprensione critica del reale. Evitando così una "resa totale" all'ordine del Mondo Attuale, capitalistico-avanzato e apparentemente post-ideologico, ma ben legato all'Ideologia del Mercato. In questo orizzonte la scuola deve far agire la cultura-per-l'-uomo e lì tener viva la finezza del pensiero critico, reso anche più vissuto e più emotivo, più partecipato e personale. Tutto ciò può far sembrare "poco" davanti alla deriva del Presente, ma non è lo è affatto. Sì, Papi parla di imperfezione e incertezza del messaggio pedagogico attuale, ma ne riconferma e il valore e la forza (se riaffermato, diffuso, fatto agire). No, per lui non c'è "fallimento" e "vuoto", dopo il nihilismo e il tradizionalismo che si oppongono, ma tra "nulla" e "assoluto" stanno "pratiche educative" capaci di attaccare i conflitti di oggi e di tenere vivo quell'*anthropos* che resta la conquista-più-alta-dell'Occidente e della Civiltà. Un *anthropos* anche più incerto e inquieto ma che di tale figura rivive la tensione critica e formativa insieme.

E di questi esercizi di "filosofi dell'educazione" fini e attuali Papi va veramente ringraziato, anche per il riconoscimento di tale forma di sapere-pedagogico sempre necessario. E oggi pone ancora più di ieri e affidato a una riflessione più complicata e sottile e a più volte. Critica e critica-critica, sempre, verrebbe da dire.

Franco Cambi

Pier Cesare Rivoltella, *Tecnologie di comunità*, Brescia, La Scuola, 2017

Il concetto di "comunità" è stato spesso al centro della riflessione pedagogica, già a partire dagli inizi del XX secolo, per arrivare fino ad oggi. Dalle definizioni di Talcott Parsons a quelle di Ferdinand Tönnies, per arrivare fino a quelle di Max Weber e quelle di Émile Durkheim, la sociologia ha offerto spunti di riflessione e tematizzazioni che hanno trovato eco anche nell'ambito pedagogico: spunti che a partire da John Dewey sono stati portati in modo significativo anche in ambito pedagogico, tanto che oggi la presenza di insegnamenti di "pedagogia di comunità" è ricorrente nei corsi di studio per futuri educatori e formatori. Pier Cesare Rivoltella in questo testo approfondisce uno degli ambiti tra i quali tale concetto viene maggiormente usato, ovvero quello

delle tecnologie, riflettendo in modo originale, preciso e critico sulle trasformazioni più attuali. In questo volume convergono infatti molti degli studi portati avanti negli ultimi anni dallo stesso pedagogista milanese e dal CREMIT da lui diretto, riguardanti il rapporto tra tecnologie e didattica, ma anche il rapporto tra strumenti di comunicazione digitali ed etica, tra *Media Education* e *Peer Education*. Tutte analisi che finiscono per confrontarsi col tema della cittadinanza digitale, altro ambito di studio rispetto al quale la riflessione pedagogica e la filosofia dell'educazione sono chiamate a riflettere in modo urgente. La riflessione sulle tecnologie di comunità può infatti essere interpretata come una dimensione che è l'esito degli studi sulla *Media Education* che Rivoltella è stato tra i primi a sviluppare in Italia: dopo la diffusione dei media elettronici, capaci di trasmettere messaggi andando oltre il vincolo della compresenza fisica nello stesso luogo, dopo la diffusione dei media digitali, che offrono sempre maggiori possibilità di interazione, di partecipazione e di condivisione, gli strumenti di comunicazione di ultima generazione possono essere in grado di costruire, di alimentare e di nutrire la comunità.

Qui occorre però una specificazione per evitare fraintendimenti. L'operazione di Rivoltella infatti non consiste nel notare come si possano costruire nuove forme di comunità "virtuali" e "digitali" per effetto dei nuovi media. Piuttosto, e proprio qui sta l'originalità del punto di vista dell'autore, i media vengono visti come strumenti potenzialmente in grado di farsi vettore di comunità nei contesti concreti, attivando e mantenendo connessioni e "sinapsi sociali". L'idea di base, dunque, non è quella che le tecnologie vadano formando nuove forme di comunità alternative, piuttosto si ritiene che esse, se consapevolmente utilizzate, possano rappresentare canali per potenziare le relazioni all'interno della società e farsi promotrici della costruzione delle comunità.

Il concetto di "comunità", inquadrato da un punto di vista antropologico, politico e sociale da Rivoltella, ha ovviamente la stessa radice etimologica del vocabolo "comunicazione" e l'autore, attraversando le riflessioni di autori quali Michel Maffesoli, Robert Putnam e Zygmunt Bauman, arriva a sostenere che le tecnologie digitali possano arrivare a ri-costruire comunità, ovvero a catalizzare legami, ricostruendo legami e rafforzando il capitale sociale.

Le possibilità appena presentate non sono da intendere come caratteristiche strutturali: piuttosto sono potenzialità che, appunto, *possono* essere attualizzate se le tecnologie vengono inserite in un contesto pronto a farne decantare le caratteristiche e, soprattutto, se vengono accompagnate da un efficace lavoro di *tutoring* che non sia tanto (o soltanto) virtuale, ma soprattutto concreto, calato nei contesti e nelle relazioni faccia a faccia tra soggetti. Un compito di *tutor di comunità* che dovrebbe essere affidato a professionisti dell'educazione adeguatamente formati e fortemente sensibili rispetto alle tematiche che la *Media Education* ha approfondito negli ultimi decenni a partire dagli studi di Masterman. Non è un caso che il volume, come esplicitato nell'introduzione, si rivolga principalmente ai *policy makers*, agli operatori sociosanitari e socio-educativi e a coloro che lavorano all'interno di comunità educative.

Gli esempi riportati da Rivoltella nel volume a riguardo sono emblematici: tra questi vale la pena ricordare quello del Comune di Capannori che, nel tentativo di formare gli anziani di fronte alla digitalizzazione, ha in realtà costruito attraverso i tutor forme di socialità e di relazioni sociali che sono andate a rinforzare il senso di comunità di tanti cittadini che avrebbero rischiato di rimanere imprigionati ed esclusi. Questo e altri casi testimoniano come occorra superare l'utopia che la tecnologia "basti da sé" a costruire comunità: occorre piuttosto promuovere interventi di *capacity building* che rendano operatori e utenti in grado di costruire, alimentare relazioni e organizzare pratiche grazie alle tecnologie.

Con la consueta chiarezza espositiva, oltre che col consueto rigore scientifico, Rivoltella riesce a collegare in modo efficace le riflessioni sui media e sulla *Media Education* con l'educazione alla cittadinanza e a farlo in un proficuo rapporto tra teoria e prassi: se educare ai media non è più soltanto un compito che spetta alla scuola, diviene oggi sempre più urgente far sì che la società si attrezzi per promuovere a tutti i livelli un uso critico e consapevole delle nuove tecnologie. Un compito che non serva soltanto per mettere in guardia i soggetti dai possibili rischi che esse

possiedono: piuttosto, le energie dovrebbero essere concentrate affinché si possano decantare le caratteristiche più preziose dei media per la formazione dei soggetti e per la costruzione delle comunità. È un compito che può passare da tutor di comunità che siano eredi delle significative esperienze degli animatori sociale, degli e-tutor e dei media educator: una figura professionale in grado non soltanto di conoscere i *device* tecnologici e i loro linguaggi, ma anche di conoscerne e di valutarne l'impatto sulla vita degli individui. Per rendere strumenti di comunicazione autentica, e autenticamente formativa. Tanto in chiave personale, quanto in chiave sociale e comunitaria. E, dunque per far sì che i media, diventino veicolo di cittadinanza, promuovendo più partecipazione da parte dei soggetti e mettendo al centro il concetto di responsabilità.

Cosimo Di Bari

Silvia Guetta, *Educare ad un mondo futuro. Alleanze interculturali, dialoghi interreligiosi e sviluppo della cultura di pace*, FrancoAngeli, Milano, 2015.

In questo volume l'Autrice presenta teorie e modelli operativi per l'educazione nel nostro contesto multiculturale caratterizzato da problemi di convivenza tra persone e gruppi. L'opera, attraverso nuovi paradigmi interpretativi, porta avanti la riflessione sulle prospettive democratiche in educazione che da sempre sta alla base della struttura pedagogica nelle sue dimensioni antinomiche individuale e sociale. Le emergenze sociali e le dinamiche socio-politiche internazionali minacciano ovunque il livello di rispetto dei diritti raggiunto.

Il benessere necessario a dare vita ad una pace concreta e duratura caratterizza i diversi livelli del vivere sociale e nasce dalla risposta all'incontro con i bisogni di tutte le persone che vivono insieme. I differenti processi sociali di tipo economico, politico e culturale sono tutti coinvolti nella costruzione della pace.

Se è vero che il problema ecologico e il depauperamento delle risorse naturali terrestri minaccia tutti in egual misura, questo è strettamente collegato a una *forma mentis* basata sullo sfruttamento e sulla supremazia, residuo di stampo colonialista oggi rintracciabile nella globalizzazione economica. Il degrado ambientale, etico e umano sono interconnessi.

La pedagogia, rispondendo alla sua dimensione progettuale e alla tensione alla libertà dell'uomo che da sempre la contraddistingue, riveste un ruolo fondamentale per costruire nuove forme di convivenza caratterizzate dalla pace e fondate sul dialogo. Un dialogo che appare sempre più difficile da realizzarsi quando si abbandonano entusiasmi semplicistici e si lasciano affiorare le complessità sociali più esasperanti. Le politiche incentrate sul profitto economico oggi più che mai si basano sul detto "divide et impera" fomentando tensioni e conflitti culturali.

Già nel 2012, nel volume *La voce della pace viene dal mare*, come in molte altre sue opere, l'Autrice aveva proposto esperienze di cooperazione e ricerca internazionali per la convivenza tra le culture, i diritti e lo sviluppo umano, offrendo uno strumento di riflessione sulle problematiche contestualizzate della natura umana e sull'educazione alla convivenza pacifica. Cultura di pace posta alla base della ricca e della vasta produzione dell'Autrice che affonda le sue radici anche nel pensiero pedagogico di Lamberto Borghi, Aldo Visalberghi, Raffaele Laporta, Piero Bertolini, Maria Montessori e si inserisce nel vasto dibattito internazionale che, ponendo a punto di riferimento gli studi di John Galtung, risponde con una progettualità positiva al nichilismo e alla perdita di senso dell'agire umano comune. Scriveva Maria Montessori che "coloro che vogliono la guerra preparano la gioventù alla guerra; ma coloro che vogliono la pace hanno trascurato l'infanzia e la giovinezza, giacché non hanno saputo organizzarle per la pace".

La pace non può essere vista solo come l'assenza della guerra, ma è da individuarsi nel rispetto della diversità e nella valorizzazione delle potenzialità e delle energie umane. Organizzare per la pace significa, in senso pedagogico, restituire quel "principio speranza" e quel "principio responsabilità" che passano attraverso la costruzione di pratiche programmate e definite con cura, mai

improvvisate bensì fondate sui principi teorici della Cultura di Pace, sempre *in fieri*, come ricerca antididattica. Il dialogo è la componente essenziale della ricerca della pace, un dialogo che non si esaurisce ma che necessariamente ha bisogno di restare aperto al problematizzare di tutti i componenti del gruppo spiega Lipman in *Educare al pensiero* e quando la scuola non risponde a questa tensione dialogica può essere portatrice di una violenza legale celata dietro una missione dove-rosa, come indicato, tra gli altri, da De Bartolomeis.

Guetta problematizza l'agire didattico scolastico affinché questo divenga scevro dalla violenza e dalle pratiche di esclusione nei confronti dei più deboli che inosservate si celano dietro alle buone intenzioni. Vengono prese in esame le pratiche nascoste della violenza insediate nella cultura, nelle relazioni e nelle strutture fondanti della società al punto di non essere ormai più riconoscibili se non con una indagine critica profonda e basata sui capisaldi teorici della Cultura di Pace e sulla Comunicazione non violenta. Una società dove la democrazia sembra essere costantemente minacciata anziché rinnovata e portata alla sua effettiva realizzazione. Affinché tutti i componenti dei gruppi sociali e culturali partecipino alla democrazia è necessario che sappiano di poter influenzare i *decision-maker* politici: la democrazia non può sopravvivere se ci sono livelli elevati di alienazione da parte dei componenti del Paese.

L'educazione rappresenta lo strumento fondamentale in grado di preparare la mente delle persone in direzione della costruzione di pace: nel preambolo della Costituzione dell'UNESCO si dichiara che "since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defences of peace must be constructed". Quando la scuola non restituisce un senso di autodeterminazione agli alunni compie un'azione violenta. Tutti hanno bisogno di sentirsi in grado di esercitare controllo sul futuro così da non cadere vittime di decisioni imposte di tipo antidemocratico. Tuttavia nella società multiculturale odierna, molti individui corrono il rischio di essere lasciati ai margini della riflessione sui diritti fondamentali e sul rispetto reciproco e per questo divengono portatori di bisogni formativi specifici e contestualizzati. In molti casi necessitano più di altri di ripensare i diritti per cogliere lo sviluppo storico e la riflessione di fondo da cui sono scaturiti.

L'educazione oggi è chiamata a restituire al soggetto di qualunque cultura o religione la sua progettazione esistenziale, il suo ruolo di insostituibile costruttore di senso, responsabile e autonomo a garanzia dello sfruttamento e della prevaricazione dell'uno sull'altro agita o subita. La Cultura di Pace alla base di tale processo formativo passa attraverso la revisione dei *curricula* scolastici, come scrive Guetta ne *La voce della pace viene dal mare*, e rende necessario lo sviluppo economico, sociale e culturale sostenibile. In *Educare a un mondo futuro* l'Autrice intende proseguire ed ampliare questa riflessione sottolineando come il dialogo interculturale vada oltre la scuola e abbracci anche il mondo degli adulti attraverso una progettualità consapevole del fatto che le competenze interculturali non sono innate, ma devono essere costruite con metodi e strategie operative sempre nuovi in base ai differenti contesti e ai differenti destinatari. Una formazione che renda i cittadini capaci di guardare oltre l'appartenenza culturale e religiosa per cogliere la dimensione umana comune.

Ampia parte del volume è dedicata al dialogo interreligioso come contributo alla reciproca conoscenza. Il dialogo interreligioso è basilare per decostruire forme di ignoranza che conducono all'intolleranza e alla discriminazione. Il ruolo della scuola è ancora una volta centrale nel formare le giovani generazioni al rispetto e all'incontro nell'affrontare la dimensione religiosa. L'Autrice dopo aver presentato le strategie europee per il dialogo interreligioso mette in evidenza la necessità, per la scuola italiana, di sollecitare gli studenti all'incontro con le minoranze religiose come prevenzione alla formazione di stereotipi e pregiudizi e al fine di valorizzare il contributo di tutti alla costruzione di un contesto sociale più democratico e pacifico.

Il volume si articola in tre parti: nella prima si definiscono significati e modelli relativi al passaggio dall'integrazione all'alleanza interculturale; nel secondo si offrono modelli teorici e paradigmi esplicativi per orientarsi all'interno dell'attuale dibattito sul tema del dialogo interreligioso. Questa parte del volume affronta necessariamente le diverse prospettive della Cultura di Pace che nel

terzo capitolo diventa concreta proposta operativa, ricca di buone prassi e modelli internazionali di ricerca.

Il volume ripercorre il cammino che hanno condotto le organizzazioni internazionali nel definire in modo programmatico, durante gli anni Novanta, le azioni da attuare per la promozione del dialogo interreligioso e il ruolo che esso oggi occupa nelle strategie europee. L'UNESCO definisce le competenze interculturali come un complesso di abilità necessarie a favorire, realizzare e sostenere interazioni possibili tra persone e gruppi linguisticamente e culturalmente differenti. La dimensione teorica è solo una parte della formazione che necessariamente dovrà coinvolgere anche le pratiche. La creatività entra in gioco a pieno titolo nell'aprire a nuove modalità comunicative in grado di arginare la diffusione di stereotipi e pregiudizi. Imparare a vivere insieme, fondamentale competenza a garanzia del benessere collettivo, non è un requisito personale presente in tutti gli individui che compongono la società ma richiede un impegno globale diretto alla creazione di processi formativi mirati.

Il saggio costituisce uno strumento utile a sviluppare riflessioni, ricerche e proposte operative in un momento cruciale per la costruzione di una società dove vivere in sicurezza. Una proposta affinata attraverso un lungo percorso che ha visto l'Autrice impegnata da decenni a rinnovare il discorso pedagogico individuando le nuove minacce allo sviluppo umano che prendono forma nella cultura.

Chiara Gasperini

Marco Catarci, *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano, Franco Angeli, 2016.

Oltre cinquant'anni fa, rivolgendosi ai cappellani-militari toscani, don Lorenzo Milani effettuava una riflessione sulla condizione del cittadino che diveniva una definizione universale della condizione umana: "se voi [...] avete il diritto di dividere il mondo in italiani e stranieri allora vi dirò che, nel vostro senso, io non ho Patria e reclamo il diritto di dividere il mondo in diseredati e oppressi da un lato, privilegiati e oppressori dall'altro. Gli uni son la mia Patria, gli altri miei stranieri" (*L'obbedienza non è più una virtù. Documenti del processo di don Milani*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1983, p. 12). L'affermazione era esemplare del pensiero del parroco di Barbiana. L'"oppresso", l'"emarginato", il "perseguitato" era posto al centro di un'azione pedagogica tesa al suo riscatto sociale, all'emancipazione dagli stereotipi, alla ridefinizione di un mondo migliore. Negli stessi anni, una riflessione pressoché simile fu portata avanti dal grande pedagogista brasiliano Paulo Freire. Scritta in Cile nel 1968, *La pedagogia degli oppressi* di Freire si traduceva significativamente in «azione e riflessione degli uomini sul mondo, per trasformarlo» (P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, edizione italiana a cura di L. Bimbi, Torino, EGA, 2002, p. 37), in pratica educativa per l'emancipazione dell'individuo dai ceppi della discriminazione, dello sfruttamento, della violenza.

Il libro di Marco Catarci propone una riscoperta dell'attualità e dell'importanza dello studioso brasiliano, soffermandosi sul suo percorso biografico, sui principali nodi del suo pensiero, sulla sua incidenza sul dibattito educativo contemporaneo. Il tema è ben in linea con gli ambiti di studio dell'Autore. Professore associato di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, Catarci da tempo si concentra sulle questioni della formazione e dell'inclusione sociale con particolare attenzione ai rifugiati, ai migranti, alla mediazione interculturale (si ricordino *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*, Roma, Anicia, 2004 e *L'integrazione dei rifugiati. Formazione e inclusione nelle rappresentazioni degli operatori sociali*, Milano, Franco Angeli, 2011) e della ricerca biografica sui grandi del pensiero pedagogico (*Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007). Per altro, lo stesso profilo di Freire è stato già ottimamente ripercorso da Catarci in articoli (*La pedagogia degli oppressi di Paulo Freire*, in «Studium», n. 3,

2004, pp. 491-502) o come parte di ulteriori monografie (*Alle origini della pedagogia sociale: il contributo di Ivan Illich e Paulo Freire*, in *Le forme sociali dell'educazione. Servizi, territori, società*, Milano, Franco Angeli, 2013). Il presente volume raccoglie tali stimoli di ricerca e li porta ad un livello superiore nella concezione, confessata dall'Autore, che «l'analisi di Freire possa proporre un quadro teorico solido e convincente per leggere i problemi sociali più urgenti del nostro tempo» (p. 7).

L'opera di Paulo Freire è qui ripercorsa a partire dal suo itinerario biografico, dalle sue influenze di studio, dalla sua riflessione critica. Anzitutto, l'Autore tiene giustamente a sottolineare come la proposta pedagogica di Freire nasca dalla sua stessa esperienza di vita. Itinerario biografico e prospettive di studio si intrecciano in maniera indissolubile. Lo studioso brasiliano è egli stesso un "esule", un "oppresso", il cui percorso si lega alla storia del proprio paese e di tutti i paesi del Sud del mondo. In tal contesto, nel volume si ripercorre la sua formazione come insegnante e studente in legge, le prime iniziative educative portate avanti sotto i governi democratici fino ai primi anni sessanta, la fuga dal Brasile successiva al colpo di stato militare, gli anni dell'elaborazione in esilio del nucleo centrale del proprio pensiero, per terminare con il suo rientro in Brasile e gli anni Novanta, terreno di nascita dell'istituto che ne porta il nome. Erano queste le fasi che aprirono a un'alta sensibilità verso molteplici influenze intellettuali, le cui correnti principali (ottimamente esplicitate nel libro) spaziano dalla dottrina cristiana fino alla scuola marxista. Ne deriva «un pensiero originale, di ispirazione socialista con radici cristiane» che ancora oggi è «difficilmente schematizzabile nel quadro di categorie predefinite» (p. 26). A partire da tali radici di pensiero, il libro ne circoscrive alcuni dei concetti-chiave che aprono a dinamiche pedagogiche ancora oggi, più che attuali. Se ne ripercorrono dunque i binari dell'educazione come pratica di libertà, veicolo non formale per «aiutare il soggetto a svilupparsi e a divenire libero e autonomo [...] non più il destinatario passivo di azioni di aiuto, ma il soggetto che riflette criticamente sui suoi problemi e su quelli della sua comunità, l'agente consapevole di un cambiamento individuale e sociale» (p. 33). Si affrontano temi quali la "coscientizzazione" dell'individuo, il dialogo tra oppressori e oppressi, la concezione bancaria e problematizzante dell'educazione. Sono questi i pilastri del pensiero di Freire che svincola il processo educativo dal tradizionale rapporto docente-discente per farne «lo strumento più incisivo per modificare la realtà sociale» (p. 61).

La seconda parte del volume è dunque dedicata ad una contestualizzazione del pensiero freiriano nella pratica politica. Catarci ci mostra come l'intero sistema pedagogico di Freire sia dedicato alla sua messa politica in atto: «educare è un atto politico, giacché, da una parte, gli esiti dell'atto educativo determinano la particolare configurazione dello spazio sociale, dall'altra tale agire viene declinato in base a precisi orizzonti di senso, specifici riferimenti valoriali e una determinata concezione del mondo» (p. 71). In tal contesto, l'educazione diviene parte di un più generale progetto politico che ha per oggetto l'emancipazione della persona e l'uguaglianza sociale. Su tali basi, la dimensione pedagogica diviene inscindibile dalla dimensione politica. Chiara è dunque anche la critica freiriana alle moderne dottrine neoliberali e neoliberiste, le cui dinamiche di mercato sono sostanzialmente estranee all'azione pedagogico-educativa. Piuttosto, secondo Freire, la partecipazione politica dovrebbe poggiare non tanto sulle logiche di mercato quanto piuttosto sulla propria "competenza alfabetica", attinente alla lettura e alla scrittura ma anche a «una condizione di piena cittadinanza, relativa a "leggere e scrivere il mondo"» (p. 106). Catarci mostra ottimamente i precedenti passaggi non nascondendo anche le riflessioni critiche che a Freire furono mosse quali: la genericità della categoria di "oppresso" (principale soggetto della sua riflessione pedagogica); il carattere "maschilista" o comunque non rispondente ad una prospettiva di genere del linguaggio freiriano; la mancata individuazione delle modalità di riproduzione della cultura dominante. Eppure, lo stesso Freire si mostrò ben disponibile al confronto «a volte confutando le argomentazioni critiche mosse alla sua teoria, altre volte accogliendo i rilievi avanzati» (p. 109).

Ma, un nodo altrettanto interessante del libro è l'attualità del pensiero del pedagogista brasiliano. La terza parte del volume intende rispondere ad una domanda ben precisa: perché continuare a

leggere Freire oggi? Le risposte che questo libro ci offre, risolvono il quesito in maniera più che esauriente. La pedagogia di Freire «oltrepassa il contesto e il tempo nei quali è stata formulata, per interpellare il genere umano in ogni momento storico» (p. 111). Ancora oggi è dunque applicabile una *pedagogia degli oppressi*. Oggi, i nuovi oppressi, sono quegli individui che subiscono i processi politici e economici, origine di violenza, di discriminazione e di disuguaglianza che sono ben individuabili nei migranti e nei rifugiati in fuga da guerre e da persecuzioni. Ma, al netto di ogni categorizzazione, è chiaro che in una società sempre più multiculturale, risulta sempre più necessaria una pedagogia, come quella freiriana, che promuova «relazioni dialogiche tra soggetti che fanno riferimento a contesti culturali differenti» (p. 114). Se ne ricava una chiave di lettura dell'educazione come lotta all'esclusione sociale che necessariamente coinvolge i differenti soggetti del contemporaneo contesto multi-prospettico. Su tali basi, sono due i concetti della pedagogia di Freire di straordinaria attualità: il valore dell'educazione permanente come diritto e possibilità di divenire sempre più consapevoli di sé stessi e la scuola (intesa quale spazio educativo) come orizzonte del perseguimento di equità sociale. Il libro analizza a fondo queste tematiche e ne rende in maniera precisa la vitalità e la freschezza nel mondo contemporaneo.

In definitiva, la proposta di Catarci per un percorso analitico sulla figura e sul pensiero di Paulo Freire sembra pienamente riuscita. Mi sia dunque permesso di notare ulteriori pregi del volume. Anzitutto, l'utilizzo di opere di Freire non ancora pubblicate in italiano che aiutano ad avere una visione più completa (quando non totale) del pensiero del pedagogista brasiliano. In secondo luogo la presenza di schede bibliografiche intertestuali sulle maggiori opere dello studioso di Recife si offre come un ottimo punto di riferimento e di raffronto con le tematiche trattate nel libro. Infine, il volume è arricchito in appendice dalla cronologia biografica e scientifica di Freire, che aiuta a comprendere il percorso personale e di studio del grande pedagogista brasiliano, cercando di contestualizzarne (ma non limitarne) il pensiero nel proprio orizzonte storico. Più generale, il volume di Marco Catarci sembra assai prezioso poiché, come egli stesso scrive: «leggere Freire oggi contribuisce [...] a interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti più vulnerabili, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutti i destinatari delle pratiche educative» (p. 10).

Giada Prisco