

*in toto*, poiché saldata alla radicalizzazione dell'interrogazione filosofica. Proprio questo «volto» postmoderno di Spirito è al centro del volume su *Etica e politica*, che collega, intimamente, problematicismo e postmodernismo, sia sul piano teorico (la crisi dell'atto, la sua rilettura come apertura, un modello del pensare-l'esperienza; e poi la messa al centro di nuove categorie costitutive: ricerca, amore, arte, problematicismo) sia su quello politico (crisi delle ideologie, fine del comunismo, oltrepassamento del fascismo e prospettiva di «nuovo umanesimo» educativo e di una «non-governabilità» di un reale sociale inquieto, policentrico, conflittuale), per riconfermare il valore del messaggio di quell'umanesimo di Spirito, che si confronta in modo aperto con scienza e tecnica e con le incertezze/oscillazioni stesse della democrazia e ne contrassegna il forte carattere etico e autoeducativo da parte del soggetto. Messaggi che Cavallera considera, e giustamente, centrali nell'inquieto ma sempre concreto pensiero critico di Ugo Spirito.

Nel secondo volume (*Educazione ed estetica*) il pedagogista leccese sonda in particolare l'esteticità del fare-esperienza e, con Spirito e il suo idealismo critico, del pensiero stesso, che emerge (deve emergere) da un contatto estetico con l'esperienza medesima (partecipato, tensionale, emotivo-razionale). L'arte è l'atto che costituisce il pensiero, il linguaggio, l'esistere stesso. E da lì si dipanano le altre forme di cultura. Ma è lì che vita, amore, ricerca si delineano nella loro organicità e nella loro carica tensionale. L'arte, allora, è un po' il paradigma della vita e come tale va tenuta ferma e al centro nei processi formativi e nella stessa riflessività pedagogica. Ed è ciò che Spirito ha fatto e per questo va compreso, ancora oggi, come un Maestro. Se il pensiero di Spirito è un «itinerario spirituale, come l'esplicarsi di un discorso educativo» (p. 8) e, quindi, pedagogicamente connotato e totalmente, in esso l'arte (e l'estetica) occupano un ruolo-chiave, che va fissato ma che va anche, oggi, ripreso e approfondito. In questo volume, poi, tale principio viene articolato su vari fronti: più speculativi o più tematici, ma che ben delineano l'idea complessa che Spirito ha dell'arte: arte-bella sì, ma anche arte come concreto *operari* (lavoro), come *habitat* storico-culturale in cui si fa la nostra esperienza, sempre. Così i saggi su «l'idea di Roma» o su «architettura e urbanistica», i richiami al «viaggio» o al «saper vivere» declinano in chiave formativa quel nuovo umanesimo pedagogico che nell'arte ritrova il proprio fondamento (sia come origine sia come sigillo).

Un vivo ringraziamento va fatto a Cavallera per averci guidato a fare una rilettura del Maestro romano e di avercelo indicato come un interlocutore ancora attuale: pregnante e fecondo. Se letto *ab solutus*: sciolto da schemi, da convenzioni, da polemiche ormai di ieri. E proiettato, invece, sul nostro presente e sul futuro che esso ha in gestazione. E sta portando alla luce.

Franco Cambi

C. GHEZZI, *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, a cura di M. Gennari, Genova, il Melangolo, 2010

Mancava da molto tempo una pubblicazione che stimolasse la riflessione attorno al rapporto tra arte e infanzia e alle metodologie didattiche più idonee a coniugare, a scuola – ma non solo –, l'educazione artistica con la bellezza, con la libertà di pensiero, con le specificità individuali e con la formazione culturale. Il testo di Ghezzi – agile e profondo, breve ma denso – viene a colmare questa lacuna con autorevolezza per due ragioni principali: la prima, perché ci consegna un'alternativa, pedagogica-

mente corretta, per risolvere la tradizionale contrapposizione tra l'attribuire alle immagini grafico-pittoriche infantili un'«originaria» artisticità e la riproposizione di modelli tecnico/linguistici consolidati; la seconda per il fatto che utilizza una metodologia educativa articolata sul fare e sul pensare, sulla riflessività e sulla comunicazione, sulla soggettività e sulla ricerca estetica. Come sottolinea Gennari nella ricca e colta introduzione al testo, il maestro Ghezzi ci offre, con le sue novantanove tesi, un suggestivo percorso di sviluppo della conoscenza e della coscienza, un *iter* di ascolto e di narrazione di sé e delle proprie esperienze di vita che può essere assunto come emblema per una «educazione al pensare» da praticare fin dalle elementari. Ciò che interessava di più a Ghezzi – ribadisce Gennari – era «che ciascuno potesse liberamente imparare ad abitare il proprio pensiero» piuttosto che imparare a «disegnare bene» (p. 22) e di fronte al rischio o di enfatizzare l'espressione iconica infantile o di riproporre una grammatica dei colori già sperimentata, l'autore opta per una progettazione linguistica e grafico-pittorica degli eventi, dei particolari, delle prospettive viste e rivissute nella mente infantile che si concretizza, poi, in una pluralità di procedure tecniche sempre personali e soggettive proprio perché correlate a quell'idea, a quel progetto, a quell'intenzione nella quale ogni bambino si è sperimentato. Il procedimento operativo – recita la trentanovesima tesi – «è la conclusione di un'attività complessa che oltre disegnare e dipingere, comprende anche pensare, riflettere, raccontare, parlare, discutere, scherzare, ridere, consigliare, suggerire, aiutare, guardare, vedere, osservare, giocare, modificare, inventare, domandare, criticare, rispondere, risolvere, socializzare, collaborare, organizzare, valutare, giudicare, apprezzare ecc.» (p. 57) e quindi è un'attività, quella del disegno o della pittura, che coinvolge il bambino in modo totale e che lo fa essere «maestro» di se stesso se guidato e supportato con «cura», attenzione, competenza e capacità di ascolto.

Ecco, allora, che anche la preoccupazione di eliminare o di cancellare gli stereotipi imposti dalla cultura di massa, viene risolta in modo costruttivo, e direi quasi naturale, se la mente infantile viene abituata a guardare, a riconoscere e a raccontare quell'evento secondo una prospettiva personale e una ricerca rivolta ad arricchire il proprio linguaggio narrativo, verbale o figurato. Lo stereotipo si modifica grazie alla possibilità di pensare gli oggetti e le sue parti in modo più aderente all'angolo visuale dal quale si ricorda e lo si rende visibile così come cambiano i colori, le forme, le regole e la tecnica utilizzata se lo scopo principale è quello, come precisa il maestro Ghezzi, di «convincere il bambino che ciascuno di noi possiede una sua personale, particolare visione del mondo». «Non esiste – continua Ghezzi – un unico modello valido per tutti, ma sono possibili molteplici interpretazioni della realtà. Meglio ancora non esistono modelli!» (p. 52); e per questo appare evidente quanto siano strettamente connesse le tecniche del dipingere e del disegnare con le costruzioni mentali, come narrazioni del mondo e produzioni culturali, di una cultura, però, che si fa comprensione critica e originale della realtà.

Un testo, quindi, questo di Ghezzi che ci si offre come guida e teorica e pratica. Nella teoria, come riaffermazione dell'infanzia e del suo «valore estetico» in quanto potenzialità e attitudine a leggere la realtà in modo anche «difforme», con ricchezza immaginativa e creatività; nella pratica didattica, come rifiuto di un'arte chiusa nell'universo degli artisti di professione, separata dalle circostanze e dagli oggetti dell'esperienza quotidiana. Nel far emergere, infatti, quanto la dimensione estetica e artistica considerando la prima come atto produttivo e la seconda come atto percettivo e di godimento costituiscono aspetti ineludibili della formazione integrale dei soggetti, il volume mostra la ricchezza e l'originalità delle rappresentazioni infantili (se guidate in modo opportuno) come percorsi innovativi nella ricognizione dei dati

e nella soluzione dei problemi, percorsi che, proprio per il fatto di essere simbolici, sono connotati da intensa partecipazione e profonda inventiva. Potenziare, perciò, la capacità immaginativa e costruttiva nell'infanzia, costituisce – ci comunica anch'ora l'Autore – anche una forma di «resistenza» contro l'omologazione, l'uniformità e la conformazione.

Dall'altra parte la potenzialità etica dell'esperienza estetica si rafforza nel momento in cui diventa quotidiana interpretazione della realtà ordinaria e mantiene un legame stretto con gli interessi e il senso della vita individuale e collettiva.

Daniela Sarsini

COSIMO DI BARI, *A passo di critica. Il modello di Media Education nell'opera di Umberto Eco*, Firenze, Firenze University Press, 2009

La ricerca pedagogica da anni, sia pure in maniera collaterale e in parallelo rispetto alle sue tematiche più «classiche», si è ripetutamente interrogata circa il ruolo della televisione e dei mezzi di comunicazione di massa nella nostra società e a più riprese ha affrontato il tema delle implicazioni educative connesse all'esposizione sempre più ampia delle nuove generazioni alla tv e ai nuovi media. Se inizialmente al centro della questione vi era il corretto modo di fruire delle informazioni e dei modelli culturali diffusi da quella agenzia educativa che è la televisione, da alcuni persino definita il «primo curriculum» dei giovani, oggi a suscitare l'attenzione degli studiosi si impone anche il fronte dell'interazione quotidiana con altri canali e strumenti di comunicazione, il principale dei quali è internet. Quali devono essere le risposte che la scuola deve dare per consentire ai bambini e agli adolescenti in formazione di instaurare un rapporto con i nuovi media e in generale con l'universo della comunicazione di massa che eviti il rischio della passività e della ricezione acritica di informazioni e di modelli di consumo? Più in generale, quale rapporto tra l'universo della pedagogia e il mondo della comunicazione di massa può fornire alla donna e all'uomo di oggi gli strumenti per un utilizzo critico dei nuovi canali e mezzi comunicativi, facendone dei soggetti attivi di fronte alla proliferazione di informazioni e alla difficoltà di controllo delle loro fonti? Sono queste le domande sullo sfondo del saggio di Di Bari, dedicato proprio alla definizione dei contorni di una educazione ai mass media allargata ai cosiddetti new media.

La proposta contenuta nel volume passa attraverso una sistematica mappatura dell'opera semiologica di Umberto Eco, che ha dedicato in molti passi dei suoi lavori, compresi quelli di tipo occasionale, come le ormai celebri «Bustine di Minerva», una notevole attenzione per quelli che potrebbero essere definiti i cardini su cui far ruotare una pedagogia dei media aggiornata alle sfide della contemporaneità. In effetti la rilettura proposta da Di Bari dei principali studi teorici di Eco, a partire da *Opera aperta* e *La struttura assente*, integrata dalle puntuali suggestioni contenute negli interventi giornalistici, consente di articolare in modo organico quella strategia di «resistenza» al «tecnopolio» dei media cui allude nei suoi lavori Neil Postman. Una strategia che più che concentrarsi sulla struttura dell'emittente (tv, internet ecc.) o su quella del messaggio, dedica uno spazio peculiare al ricevente, di cui esalta il ruolo potenzialmente attivo, stante anche la complessità dei nuovi mezzi di comunicazione, correntemente definiti come «interattivi». In sintonia con gli sviluppi generali della *Media Education* di cui Di Bari dà conto aprendo il suo lavoro, la linea indicata da Eco non è certo quella della prescrizione o del divieto, bensì