

## LA NUOVA CALL

- "Lavoro liquido". Nuove professionalità nella società dei "lavori"

## MENU

- Home
- Obiettivi
- Chi siamo
- Referaggio

## SPECIALI DI METIS

- Mediterranean Society of Comparative Education 2012 - 03/2013
- EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 - 06/2016

## ARCHIVIO

- Anno I - Numero 1 - 12/2011 Ibridazioni
- Anno II - Numero 1 - 06/2012 Orientamenti
- Anno II - Numero 2 - 12/2012 Etica e politica
- Anno III - Numero 1 - 06/2013 Formare tra scienza, tecnica, tecnologia
- Anno III - Numero 2 - 12/2013 Le periferie dell'educazione
- Anno IV - Numero 1 - 06/2014 Quale università per quale futuro
- Anno IV - Numero 2 - 12/2014 Suggestioni montessoriane
- Anno V - Numero 1 - 06/2015 L'educazione ai tempi della crisi
- Anno V - Numero 2 - 12/2015 La "spettacolarizzazione del tragico"
- Anno VI - Numero 1 - 06/2016 Biografie dell'esistenza
- Anno VI - Numero 2 - 12/2016 Cornici dai bordi taglienti
- Tutte le recensioni di MeTis

## PUBBLICA CON NOI

- Norme redazionali
- DOI - Digital Object Identifier
- Pdf
- Fatti recensire
- Contatti

## RISORSE

- Codice etico
- Autori
- Collegamenti
- Cookies policy

## ANNO VI - NUMERO 2 - DICEMBRE 2016

## RECENSIONI

**Ferrante, A. (2016). Materialità e azione educativa. Milano: FrancoAngeli**  
*di Lucia Zannini*  
...Leggi

## BUONE PRASSI

**Educare alla musica: vecchie realtà, nuove utopie**  
*di Gianni Nuti*

Questo contributo vuole tracciare delle linee di prospettiva per lo sviluppo dell'educazione alla musica pratica in un contesto complesso nel quale i ruoli delle accademie, ancora oggi fondate in Italia su finalità e programmi di impronta ottocentesca, risultano inadeguati, le innumerevoli scuole popolari disseminate sul territorio risultano poco organizzate a sistema, ma paiono piuttosto impegnate a salvaguardare il proprio ambito di azione e la correlata utenza di riferimento, e infine le scuole dell'obbligo vivono un virtuoso processo di integrazione e verticalizzazione dell'istruzione musicale ancora acerbo....Leggi

## SAGGI

**Le radici nel cielo. Dove la pedagogia incontra il funambolismo**

*di Giulia Schiavone*  
Il presente saggio, frutto di un primo anno di ricerca di dottorato [1] e di una decennale esperienza sul campo [2], intende indagare il possibile incontro e la felice contaminazione tra ambiti disciplinari differenti: pedagogia e funambolismo. ...Leggi

## INTERVENTI

**La scienza è un miracolo?**

*di Graziano Cavallini*  
La capacità di conoscere della fisica ha suscitato ripetutamente stupore giungendo a far parlare di miracolo. L'incomprensione è generata dall'idea della realtà indipendente dalla conoscenza: idea viziata dalla circolarità che la realtà in sé dovrebbe fondare le teorie conoscitive e renderle valide, mentre al tempo stesso solo tali teorie possono stabilire che cos'è la realtà....Leggi

## INTERVENTI

**Insegnaci**

*di Vito A. D'Armento*  
Insegnaci ...Leggi

## SAGGI

**La vergogna nel semaforo. Affrontare il sectarianism nella città di Glasgow**

*di Federico Zannoni*  
In alcune aree della città di Glasgow, la luce verde dei semafori protetta da grate è una manifestazione paradigmatica di come il fenomeno del sectarianism penetri nella vita delle persone, generando divisioni e conflittualità, riproponendo anche in chiave simbolica l'antica contrapposizione tra i cattolici di origine irlandese e gli scozzesi protestanti. ...Leggi

## L'EDITORIALE

**Una difficile scommessa**

*di Giuseppe Annacontini, Isabella Loiodice*

"Cornici dai bordi taglienti" è stato un tentativo difficile – ma, speriamo, riuscito – di sperimentare scritture pedagogiche e didattiche ai margini di quelle ufficiali...Leggi

## SAGGI

**Il contenuto pedagogico delle arti marziali: il non-verbale nell'educazione dell'aikidō**

*di Roberto Travaglini*  
DOI: 10.12897/01.00138 L'articolo cerca di evidenziare gli aspetti educativi dell'aikidō (un'attualizzazione delle antiche arti della tradizione budoistica, esercitate dalla classe dei samurai ai tempi del Giappone feudale). ...Leggi

## SAGGI

**Roba da matti: la prospettiva creativa dello scarto come metafora pedagogica**

*di Rosy Nardone*

DOI: 10.12897/01.00140 Una personale progettualità nata lentamente per costruire una riflessione, una risposta culturale ad una situazione di crisi politica, economica e planetaria e che ha attivato una sinergia di collaborazione sul territorio con realtà che lavorano e sostengono le progettualità di vita e il ben-essere di persone fragili. ...Leggi

## SAGGI

**Istantanee su infanzia, adolescenza e povertà: esercitarsi ad uno sguardo pedagogico**

*di Marisa Musajo*

DOI: 10.12897/01.00141 Traendo sollecitazione da alcune foto scattate a bambini e adolescenti di strada nel contesto di una cittadina irlandese, l'autrice propone una riflessione sulle povertà educative dei nostri giorni....Leggi

## SAGGI

**Labilità. Tra limiti e possibilità nel viaggio esistenziale**

*di Lorena Milani*

Con una poetica fragile ed esistenzialista, si cerca di chiudere in poche battute il senso dell'esistere. Esistere è sempre un rischio e il viaggio è la condizione per trovare un senso che conduca al proprio compimento. ...Leggi

## SAGGI

**Piccole cose. Esplorazioni di un'altra didattica**

*di Monica Guerra*

Il concetto di esplorazione interessa molti, se non tutti, gli ambiti del sapere, riguardando ad esempio la scienza, l'antropologia, la storia e la geografia. Più in particolare, esso attraversa la letteratura pedagogica e didattica, nella quale viene solitamente ad indicare una fase iniziale nei processi di ricerca di quanti apprendono. ...Leggi

## SAGGI

**Dove ne va dell'essenziale**

*di Luigina Mortari*

La cura è essenziale nella vita. Senza cura la vita non può essere protetta, non può fiorire e non può essere riparata. Abbiamo necessità di cura perché siamo esseri mancanti, mancanti di una forma definita. ...Leggi

## SAGGI

**"In vita muoio e con le immagini rinasco". Il cuore poetico di Else Lasker-Schüler**

*di Francesca Antonacci*

L'articolo si propone di esplorare la figura della poetessa Else Lasker-Schüler (Elberfeld, 1869–Gerusalemme, 1945). ...Leggi

## SAGGI

**Rap e didattica: una possibile alleanza**

*di Salvatore Colazzo*

Partendo dallo spunto di un testo teatrale, in cui la realizzazione di un rap consente di risolvere in maniera interessante un passaggio drammaturgico, si introduce la riflessione sul possibile uso didattico del rap, soprattutto per promuovere competenze in ambito ritmico, linguistico e prosodico. ...Leggi

## RECENSIONI

- Ferrante, A. (2016). Materialità e azione educativa. Milano: FrancoAngeli
- Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit
- Ianes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson
- Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia
- Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci
- Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli
- Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova
- Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015). Sguardi incrociati sulla vecchiaia, Lecce: Pensa MultiMedia

## MATERIE GRIGIE

- Obiettivo della sezione
- Gruppo Nazionale SIPED "Professioni educative e formative"

**SAGGI****Scritture\_posture. Ricerche scientifiche ed estetiche in pedagogia***di Antonia Chiara Scardicchio*

La riflessione intorno alle forme ed alle metaforme della saggistica pedagogica si innesta all'interno delle riflessioni inerenti l'epistemologia della scienza contemporanea. ...[Leggi](#)

**SAGGI****La Creazione di Adamo di Michelangelo. Tra linguaggio artistico e saggismo didattico-pedagogico***di Franco Bochicchio*

Scopo di questo studio non consiste nello svolgere una lettura didattico-pedagogica della Creazione di Adamo nel tentativo, per questa via, di sostituire al linguaggio artistico la saggistica tipica dell'argomentazione pedagogica. ...[Leggi](#)

**BUONE PRASSI****La experiencia corporal de los escolares para la calidad estética de los centros educativos***di Amparo Alonso Sanz*

Esta investigación recoge factores determinantes de la calidad estética, vinculados a la relación de los escolares entre ellos y con el espacio. ...[Leggi](#)

**SAGGI****La lingua silenziosa: segnare il pensiero per mostrare il dicibile***di Ludovica Lops*

Tra il detto e il non-dicibile c'è una terza strada, quella del dicibile mediante una lingua che supera il limite della parola attraverso il segno; una lingua che rinuncia al canale audio-verbale e affida la traduzione del pensiero a quello visivo-gestuale. ...[Leggi](#)

**SAGGI****Verso lo spazio formante: intercodice multiagente autonomo. Progettare ambienti di apprendimento generativi***di Maria D'Ambrosio, Hirotsugu Aisu*

Un lavoro spinto da un ethos pedagogico che individua in John Dewey un ideale punto di riferimento per progettare e realizzare uno 'spazio-opera' come 'teatro' o 'scena live', mobile e sensibile, che faccia da prototipo per pensare il formare/formarsi. ...[Leggi](#)

**BUONE PRASSI****The Metaphor of Flourishing for the Laboratory of Education to Listening***di Bruno Galante, Maria Rosaria Stollo, Alessandra Romano\**

Il contributo descrive il processo, le tecniche e le metodologie improntate all'approccio alla musicoterapia di Benenzon (1998) adoperate nel percorso del laboratorio di Educazione all'ascolto, attivo per gli studenti della laurea magistrale in Psicologia dinamica e di comunità presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Federico II di Napoli, attraverso le immagini che rappresentano icasticamente ogni incontro. ...[Leggi](#)

**REFEREES****Si ringrazia ...**

Si ringrazia per l'indispensabile collaborazione e la professionalità scientifica tutti coloro che ci hanno aiutato ad assolvere ai numerosi, e non sempre semplici, referaggi degli articoli pubblicati nel corso del 2016 e, nello specifico (in ordine alfabetico): Leonardo Acone, Gabriella Armenise, Guido Benvenuto, Emy Beseghi, Raffaella Biagioli, Elisabetta Biffi, Pino Boero, Vanna Boffo, Elsa Bruni, Giuseppe Burgio, Silvana Calaprice, Lorenzo Cantatore, Rossella Caso, Ferdinando Cereda, Laura Cerrocchi, Gina Chianese, Eusebio Ciccolti, Rosanna Cima, Laura Clarizia, Dario Colella, Matteo Cornacchia, Massimiliano Costa,

Antonia Cunti, Paola D'Ignazi, Rossella D'Ugo, Rosita De Luigi, Giovanna Del Gobbo, Silvia Demozzi, Paolo Di Rienzo, Anna Dipace, Maurizio Fabbri, Gabriella Falcicchio, Fiammetta Fanizza, Silvia Fioretti, Massimiliano Fiorucci, Manuela Gallerani, Catia Giacconi, Alberto Greco, Maria Luisa Iavarone, Manuela Ladogana, Emiliano Macinai, Laura Marchetti, Umberto Margiotta, Elena Mignosi, Lorena Milani, Vito Minoia, Lucia Monacis, Luigina Mortari, Maria Teresa Moscato, Marinella Muscarà, Angela Muschitiello, Elisabetta Musi, Rosy Nardone, Antonella Nuzzaci, Carlo Orefice, Cristina Palmieri, Rossella Palmieri, Elisa Palomba, Annamaria Passaseo, Rosella Persi, Teodora Pezzano, Marco Piccinno, Tiziana Pironi, Simonetta Polenghi, Pasquale Renna, Valeria Rossini, Carla Roverselli, Ferdinando Sarracino, Cristiana Simonetti, Flavia Stara, Massimiliano Stramaglia, Grazia Terrone, Maria Tomarchio, Luigi Traetta, Sergio Tramma, Andrea Traverso, Stefania Ulivieri Strozzi, Angela Maria Volpicella, Lucia Zannini, Tamara Zappaterra, Davide Zoletto. Nell'elenco non sono riportati tutti coloro che, facenti parte del Comitato di Direzione Scientifica e del Comitato Scientifico della rivista, sono già di per sé incaricati di assolvere al compito di referee interno. Anche a loro il nostro, non scontato, ringraziamento.

### SAGGI

#### **Rapsodia familiare**

*di Giuseppe Annacontini*

L'attivazione di una pratica e di un processo dialogico costruttivo di idee e pensieri secondo forme comunicative che si discostano dal saggismo è patrimonio condiviso ed esperienza pervasiva della quotidianità del vivere di uomini e donne. ...[Leggi](#)

### SAGGI

#### **Dall'oscurità dello stare all'impertinenza dell'esserci. Esperienze 'taglianti' nella relazione di cura e formazione attraverso la narrazione per immagini**

*di Emanuela Guarcello*

Il saggio approfondisce alcuni tratti della relazione di cura in contesti particolarmente difficili da gestire per il professionista, luoghi della cura nei quali lo 'stare' dell'operatore è scomodo, indesiderato, frustrante e, a tratti, anche potenzialmente pericoloso. ...[Leggi](#)

### SAGGI

#### **La relazione madre-bambina tra specchi genitoriali e spicchi poetici**

*di Valeria Rossini*

Il tema della relazione madre-bambino attraversa diverse prospettive scientifiche e disciplinari, che hanno prodotto contributi imprescindibili nella direzione della comprensione delle dinamiche educative familiari. ...[Leggi](#)

### SAGGI

#### **L'educazione del cuore nella società complessa: lasciamo "danzare" lo spirito**

*di Maria Chiara Castaldi*

La fotografia protagonista di questo contributo stimola riflessioni significative su un tema ineludibile per la ricerca pedagogica oggi: l'educazione del cuore, che Bruno Rossi definisce "cuore della formazione umana". ...[Leggi](#)

### SAGGI

#### **L'immagine come medium nella ricerca pedagogica. Verso un'auto-riflessività delle prassi del ricercatore a partire dall'implicito dello strumento d'indagine**

*di Stefano Landonio*

Nell'ambito della ricerca pedagogica qualitativa, questo contributo interroga il ricercatore sul 'non detto' degli strumenti di indagine adottati, nella misura in cui

possano diventare occasione di autoriflessione circa il metodo di ricerca costituito. ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **Narrare il pensiero**

*di Maria Chiara Michelini*

Il saggio indaga l'utilizzo del teatro di narrazione nell'ambito della ricerca pedagogica, esplorandone possibili forme ed impieghi in chiave formativa....[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **Gli Ughi e la maglia nuova. Paralipomeni pedagogici tra uguaglianza e differenza in una videolettura**

*di Roberto Gris*

I libri illustrati possono aiutare i processi di apprendimento legati alle idee di uguaglianza e di differenza? Trasformare un libro illustrato in una video lettura rende lo stesso libro illustrato più fruibile ed interessante o ne cambia il messaggio e il senso? ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **Esplorare la professionalità dell'educatore di nido: l'ipotesi di una mappa geografica per rappresentarla**

*di Paola Zonca*

Un numero consistente di manuali, saggi e articoli sul nido d'infanzia tenta di definire contesti e scenari in cui si muove (o – nel caso di soggetti in formazione – muoverà) l'educatore che opera in esso. ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **“Pechino OFF”: sguardi stranieri**

*di Rosita Deluigi*

Il saggio narra un'esperienza di ricerca diventata viaggio di scoperta e di dialogo. Le foto raccontano diverse situazioni avvenute lungo sentieri inediti di conoscenza dei luoghi e delle persone e le immagini sono incorniciate dalla riflessività e dall'apprendimento esperienziale, linee di orientamento e di formazione che hanno supportato l'itinerario di lavoro. ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **A scuola con i linguaggi espressivi: la scoperta del 'drama' come risorsa didattica**

*di Philipp Botes*

Le istituzioni scolastiche riconoscono un ruolo centrale ai linguaggi artistici, spesso espressione di una volontà di potenziamento delle arti all'interno del curriculum. ...[Leggi](#)

#### BUONE PRASSI

##### **Letteratura per l'infanzia, visualliteracy e contaminazioni artistiche**

*di Mamie Campagnaro*

La dimensione visiva è fondamentale nell'esperienza di vita di ogni bambino, in particolare nella società contemporanea che sottopone anche l'infanzia e l'adolescenza ad un incessante "bombardamento" di stimoli visivi. ...[Leggi](#)

#### BUONE PRASSI

##### **Raccontare le competenze: la narrazione come dispositivo di autovalutazione delle pratiche educative degli operatori dei nidi d'infanzia**

*di Marianna Capo*

Il contributo vuole presentare i risultati di una ricerca qualitativa, di taglio micro-pedagogico, finalizzata all'individuazione dei bisogni di formazione delle professionalità operanti in una struttura organizzativa che gestisce nidi d'infanzia nella Penisola Sorrentina....[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **Storie ad arte: racconti che diventano immagini, immagini che**

**diventano racconti**

*di Francesca Marone, Ilaria Moscato, Ilaria Curci\**

Le forme della narrazione possono essere le più diverse: non solo parole, ma anche gesti e simboli, arte e poesia....[Leggi](#)

**SAGGI****Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento**

*di Laura Marchetti*

La crisi dei valori e dei paradigmi delle scienze europee interpellano quotidianamente studenti e docenti anche nella forma della crisi delle relazioni umane ed educative vissute all'Università. ...[Leggi](#)

**INTERVENTI****Un angelo vestito da passante. Dove va l'educazione del Terzo Millennio**

*di Nicola Paparella, Lucia Martiniello\**

Dopo secoli di riflessione filosofica e di discussioni pedagogiche, l'uomo non è ancora riuscito a trovare il modo di difendersi dall'angoscia della perdita....[Leggi](#)

**BUONE PRASSI****"Adduma i fari, prima di parrari". Accendi il lume della ragione, prima di parlare**

*di Jole Orsenigo*

È il plastico un altro modo per dire l'educazione? Uno strumento efficace per conoscerla? ...[Leggi](#)

**SAGGI****Movimento espressivo e apprendimento. Immagini di una pedagogia dell'espressione**

*di Gilberto Scaramuzza*

Una esplorazione in chiave poetico-pedagogica delle immagini di un video realizzato all'interno di un progetto che ha coinvolto bambini e adulti di una scuola multietnica di Roma. ...[Leggi](#)

**BUONE PRASSI****La scuola delle cose. O della vita rischiosa della poesia**

*di Emanuela Mancino*

Lo spazio del non dicibile riguarda inevitabilmente il non visibile. Le traduzioni di pensiero che tentano il transito di questi spazi devono inevitabilmente confrontarsi con i loro propri statuti e con le proprie possibilità metariflessive e linguistiche. ...[Leggi](#)

**SAGGI****Dall'ipertrofia comunicativa al silenzio: una provocazione ed una scommessa formativa**

*di Marinella Attinà*

Il saggio si propone di perimetrare pedagogicamente un'opera dipinta con una tavolozza polimorfica. ...[Leggi](#)

**SAGGI****Nikolaj Stepanovič: l'insegnante sulla scena**

*di Paola Martino*

Nikolaj Stepanovič è il professore emerito, l'illustre e stimato scienziato russo, a cui ha dato corpo l'intelligenza letteraria e drammaturgica di Anton Čechov. ...[Leggi](#)

**BUONE PRASSI****La Bic nera: genesi di un romanzo dentro e fuori dal carcere**

*di Carolina Maestro*

"La Bic nera" è il titolo del romanzo ispirato all'esperienza di insegnamento nella sezione carceraria del Liceo Artistico Ruggero II di Ariano Irpino, nell'anno 2012/2013. ...[Leggi](#)

**SAGGI****I sovrumani**

*di Angela De Piano*

DOI: 10.12897/01.00142 Per promuovere i Giochi Paralimpici l'emittente televisiva inglese Channel 4 ha realizzato un video che in poco tempo

è divenuto virale. We are the Superhumans è il titolo del filmato che mostra persone disabili intente in azioni agonistiche straordinarie ma anche in attività comuni. ...[Leggi](#)

#### IN QUESTO NUMERO ...

##### **Cornici dai bordi taglienti: sapere pedagogico al di là del saggismo**

Isadora Duncan sapeva essere icastica, con il corpo come con le parole. E celebre è rimasta, pare, una sua voce: "Se potessi 'dire' che cosa significa, non avrei bisogno di 'danzarlo'". Bateson, esperto di "cornici dai bordi taglienti", ha ripreso questa apertura sul "non dicibile" per parlare di quanto, nei linguaggi, si pone su quel piano che separa conscio e inconscio epistemologico. ...[Leggi](#)

#### INTERVISTE

##### **Educating for the Future. In dialogue with Howard Gardner**

*di Vito Minoia*

Approfondendo le mie ricerche sull'Universal Design for Learning mi sono imbattuto in un saggio di H. Gardner (2012), rivisto dall'autore e ripubblicato in un'antologia a cura di G. Rappolt-Schlichtmann, S.G. Daley, e L. Todd Rose. ...[Leggi](#)

#### RECENSIONI

##### **Maggi, U., Meardi, P., & Zanelli C. (A cura di) (2016). Biblioteca vivente. Narrazioni fuori e dentro il carcere. Como: Altreconomia**

*di Francesca Rubino*

Biblioteca Vivente è un progetto che ABCittà, cooperativa sociale impegnata nello sviluppo di processi di partecipazione e nella progettazione sociale, ha sviluppato e promosso con e nel carcere dal 2014. Attraverso racconti, brevi saggi e immagini il libro parla di un'esperienza umana che è strumento educativo di coesione sociale. Biblioteca Vivente, nella versione originale Human Library, nasce nel 2000 in Danimarca come reazione creativa e positiva di un gruppo di giovani a un episodio di aggressione razziale. Convinti che unico antidoto alla discriminazione sia la conoscenza, fondano l'associazione Stop the Violence e creano il progetto di una biblioteca umana. L'intuizione è giusta. L'esperienza si rivela efficace, diretta, forte e gentile al tempo stesso. Nel 2003 il Consiglio d'Europa la riconosce e incoraggia come "buona prassi interculturale" e Biblioteca Vivente si diffonde presto in contesti diversi come mezzo semplice e concreto per promuovere il dialogo e abbattere stereotipi. Le prime edizioni italiane risalgono al 2007 (Melting Box) e 2008 (Salone Internazionale del Libro di Torino). A partire dal 2010 ABCittà ha riproposto più volte l'esperienza di Biblioteca Vivente. A partire da un primo evento realizzato a Milano nel quartiere di via Padova, caratterizzato da una forte multiculturalità, numerose sono state le edizioni che hanno affrontato vari temi: differenze culturali, religiose, di professione, di orientamento sessuale, disabilità, malattia mentale, dipendenze, stili alimentari, cultura Rom, detenzione. Ma il volume non è teso a ricostruire solo la storia di questo dispositivo socio-pedagogico ma è anche una guida per capire come funziona realmente una Biblioteca Vivente. Come in una comune biblioteca anche qui ci sono bibliotecari e cataloghi, la differenza sta nel fatto che per leggere i libri in questione non c'è bisogno di trovare magari un angolo di quiete per concentrarsi e dedicarsi alla magica attività della lettura ma "solo" decidere di "sfogliare" per circa 30 minuti una persona in carne e ossa, veri e propri "libri umani". No, nulla a che vedere con il romanzo di Ray Bradbury *Fahrenheit 451*. Qui di bruciante c'è solo la voglia di raccontare e di essere ascoltati. Ogni lettore sceglie e "prende in prestito" un libro vivente in base ai titoli e a quarte di copertina che hanno lo scopo di incuriosire. I lettori entrano così in contatto con persone con le quali nella quotidianità non avrebbero occasione di confrontarsi e che spesso sono oggetto

di pregiudizi e discriminazioni. Questo libro, cartaceo, nella prima parte racconta l'incontro tra Biblioteca Vivente e carcere attraverso le narrazioni di cinque scrittori emergenti, "lettori privilegiati" dell'evento svoltosi nel luglio 2015 presso il carcere di Bollate, accompagnate da un brano di Gianni Biondillo. Per orientarci tra le varie storie il primo capo del gomito ce lo porge proprio Biondillo che, ne Il filo di Arianna, svela il suo trucco da prestigiatore per rompere il ghiaccio con i carcerati. Il racconto delle sue umili origini crea subito un "noi" e sfonda il pregiudizio che non risparmia neppure chi è dietro le sbarre. Sbarre e cemento. Quello che nell'estate 2015 separava il carcere di Bollate non solo dal resto del mondo, ma anche e soprattutto dall'Expo. Spazio. "Qui impari a custodire ogni centimetro del tuo spazio" confida la donna dagli orecchini di perle a Stefania Arru. "Ma i tuoi centimetri finiscono per confondersi con quelli degli altri. Non ci fai più caso". "La colpa di ognuno diventa la colpa di tutti". A pochi metri di distanza l'Albero della Vita dell'Expo illumina il cielo, quello di tutti. C'è tra i detenuti chi all'Esposizione Universale chi ha persino lavorato, come guardia. "Strano che io guardia? Gente di me si fida" dice il tunisino dagli zigomi scolpiti. Un lavoro vero, quello desiderato nel lungo viaggio che lo ha portato in Italia, lo ha solo ora, in carcere. "Spero di tornare presto nel mio Paese e poter spiegare ai miei figli che una volta ero bambino anch'io come loro" rivela. "C'è qualcosa di infinitamente intuitivo nel male. A volte è autentica la consapevolezza nella scelta delle direzioni da prendere. Altre volte la differenza tra bene e male è sottile, talmente sottile da risultare incomprensibile". Insieme a Matteo Ferrario ci ritroviamo a cercare di capire che dimensione ha nella nostra mente "il più grave di tutti", quel reato commesso da una giovane donna, che, dietro al sorriso e a un po' di trucco, sembra nascondere un macigno. Eppure non si è lasciata schiacciare. Un happy ending si intravede per lei all'orizzonte. Grazie alla penna di Paola Meardi immaginiamo poi Valentina. Mentre prepara la cena nella sua cucina al figlio che gioca con le macchinine a guardia e ladri può dire che i delinquenti non sono animali. Ma dentro di sé si è sempre sentita sicura, tranquilla perché "c'è il filo spinato a proteggere chi sta fuori". Eppure, da quando è stata in carcere a parlare coi "cattivi", Valentina si sente dalla loro parte. Quasi un pregiudizio al contrario. Certi incontri fanno scattare qualcosa nel quotidiano, nella calde vite familiari, comode, apparentemente imperturbabili. E nulla è più come prima. Un incontro può anche riportarne alla mente un altro, avvenuto molti anni addietro. Succede in Dopo di Massimiliano Maestrello. "Da dove iniziare? Di cosa avrebbe voglia di parlare davvero una persona che vedi per la prima volta, e con la quale sai già che trascorrerai solo una porzione limitata di tempo?". E insieme quanta libertà e naturalezza proprio questo pensiero può conferire alla conversazione! A chiudere i racconti Martina Fragale con la sua Marsala, donna eccessiva, fuori luogo, l'unica in grado di brindare alla vita con un bicchierino di caffè. Quello scadente della macchinetta, ma che per qualcuno ha il sapore di libertà. La seconda parte del libro contiene approfondimenti teorici a cura di Cristian Zanelli, presidente di ABCittà, e Ulderico Maggi, formatore e consulente pedagogico, nonché socio di ABCittà. Il loro contributo descrive metodi e significati dell'evento. La fase di apertura al pubblico è infatti solo l'aspetto più visibile di un processo di promozione, formazione, organizzazione e valutazione della Biblioteca Vivente. Processo complesso e che necessita di una metodologia accurata. Gli organizzatori, coloro che saranno poi i "bibliotecari", si limitano a costruire le condizioni facilitanti dell'incontro. Obiettivo del percorso di preparazione all'evento è quello di costruire un ponte tra dentro e fuori. Come sottolinea Zanelli "le relazioni che si intrecciano per



rendere tutto questo possibile, fra detenuti, operatori interni ed esterni all'istituto carcerario, diventano una nuova forma di educazione, capace di rappresentare in senso lato il fine ultimo della detenzione: la liberazione". Biblioteca Vivente è un vero e proprio dispositivo pedagogico e sociale frutto di un'intenzionalità specifica: la decostruzione dei pregiudizi e la nascita di fiducia. E cosa meglio di un incontro fisico, reale, faccia a faccia, corpo a corpo per affrontare la nostra paura dell'altro?! Paura che si annida nelle viscere, che ha origine dal buio, dall'ignoto. "Tra i corpi" ricorda Ulderico Maggi "avviene un incontro unico e irripetibile dove non solo il libro umano, ma spesso anche il lettore aprono le loro porte più segrete attraverso la rievocazione". Perché se è vero che confidarsi in pubblico è un po' come perdere l'anima, nella Biblioteca Vivente la lettura uno a uno conferisce un'inaspettata intimità che invece sembra aggiungere qualcosa. Dopo aver ascoltato quelle storie e osservato quei volti, essi ti accompagnano, come i personaggi di un romanzo, e, per qualche giorno, respirano con te. In questo modo il dispositivo raggiunge il suo obiettivo, "diventa occasione di liberazione sia del detenuto-libro-umano che esce dalla sua pena attraverso la narrazione biografica e la relazione, sia del lettore che si allontana almeno per un po' da un suo pregiudizio". Lo sguardo dei lettori e dei libri umani che si può scorgere dalle foto, scattate all'evento di Bollate e che corredano il testo, parla di vita, di incontri, di speranza, di umanità, di noi. "Qualunque cosa quel noi possa significare".

#### RECENSIONI

##### **Alessandrini, G. (2016). Nuovo manuale per l'esperto dei processi formativi. Roma: Carocci di Isabella Loidice**

La permanente attualità del tema oggetto del volume appare evidente proprio nella riedizione, rivista, aggiornata e integrata, del Manuale per l'esperto dei processi formativi. In tal senso, esso si configura come un importante contributo per cogliere il nesso di continuità che lega le differenti teorie e pratiche sul tema dell'apprendimento permanente e della formazione continua e, allo stesso tempo, i punti di svolta che ne hanno segnato l'evoluzione e le inevitabili influenze e interferenze rispetto alle trasformazioni sociali, economiche e culturali degli ultimi decenni. Tutto questo, in stretta correlazione con le conseguenti trasformazioni del profilo professionale - "segnatamente pedagogico", come sottolinea l'A. - dell'esperto dei processi formativi, quale professionista competente a gestire la complessità della società contemporanea, i processi micro e macro, le opportunità e i rischi, individuando proprio nella formazione il congegno più idoneo a valorizzare il capitale umano, cioè le persone nella loro ricchezza di talenti, esperienze e competenze, personali e professionali. L'esigenza di una teoria della formazione, sottolinea l'A., ne conferma la "irriducibile complessità", esito mai concluso di un dibattito che, a partire dagli anni novanta, ha progressivamente dato legittimità alla pedagogia come sapere specifico sulla formazione, ricordando con Margiotta come la formazione rappresenti "l'anima fondamentale della pedagogia". La struttura stessa del volume ne rivela fin dall'Introduzione la natura pedagogica, nella sua duplice componente di sapere teorico e prassico sulla formazione, per tutti e per tutta la vita. A partire dalle emergenze educative e quindi dal ruolo che la formazione può svolgere per l'intero corso della vita e nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza, nel primo capitolo l'analisi si fa più approfondita in riferimento al nesso tra formazione, apprendimento e lavoro, ribadendo l'intreccio tra questi tre fattori e, a sua volta, ampliandolo dai singoli ai gruppi, alle organizzazioni e alle comunità. La metafora del "vestibolo" e



delle "dieci stanze" attraverso cui è costruito il primo capitolo consente di ben argomentare alcuni tra i paradigmi fondativi del discorso pedagogico, a partire da quello della società della conoscenza per meglio definire le trasformazioni del lavoro e delle organizzazioni e rimarcare la visione antropologica, nutrendola di tensione etica. Solidamente costruiti sui fondamenti teorici della formazione, i capitoli successivi sono più specificamente dedicati al "fare formazione", quindi agli strumenti, alle tecniche e alle procedure degli interventi formativi nei contesti organizzativi: dall'analisi dei fabbisogni formativi al ruolo del formatore nell'impresa, dalle differenti pratiche formative agli strumenti tecnologici, per soffermarsi poi specificamente sul tema della progettazione per competenze e della valutazione del progetto formativo. Un'analisi approfondita che, pur avvalendosi di riferimenti concreti, studio di casi, schede tecniche di approfondimento, non trascura mai l'impianto teorico, "fondandolo" sui riferimenti più qualificati e aggiornati dei modelli teorici e degli studiosi che negli ultimi decenni si sono occupati di questi temi. Non è un caso che l'ultimo capitolo sia dedicato specificamente a due importanti paradigmi epistemologici: quello dell'apprendimento organizzativo e quello della comunità di pratica. Si tratta di due modelli che hanno visto nel corso degli anni una pluralità di approcci, di ricerche e di pratiche molteplici e differenziate sì da essere molto difficile, oggi, poterli includere in uno schema interpretativo univoco. L'A., tuttavia, cerca di analizzarli provando a individuare punti di sovrapposizione e al contempo di differenziazione ma, soprattutto, cogliendo l'occasione per "recuperare" i punti qualificanti dei modelli più conosciuti e accreditati - da quello di Argyris e Schon sull'apprendimento organizzativo a quello di Wenger sulla comunità di pratica - facendoli "dialogare" tra loro e "offrendo" così all'esperto dei processi formativi una base teorica qualificata per il proprio lavoro sul campo. Il paradigma della comunità di pratica, ad es., viene argomentato nel testo e chiarito sia attraverso definizioni, sia attraverso esemplificazioni concrete di esperienze. Così, l'A. ricorda come "il concetto di comunità di pratica [sia] nato riflettendo su come funzionano i fenomeni di circolazione della conoscenza e come è possibile facilitarli e migliorarli [...]". Dalla scoperta che le persone apprendono meglio se sono in una comunità, sono emersi alcuni aspetti cardine della teoria della comunità di pratica: l'idea di dominio, di identità, dell'appartenenza a più comunità, l'idea di prassi, l'idea di apprendistato cognitivo, e infine l'idea di legittimazione periferica, altro concetto ricchissimo, l'idea di traiettorie e confini, l'idea di partecipazione e di reificazione" (p. 264). Le definizioni argomentative vengono subito integrate da schede di approfondimento che rendono conto di contesti esperienziali nei quali si sperimenta concretamente il costruito della comunità di pratica. Infine, è proprio una storia raccontata da Wenger nel corso di una Conferenza tenutasi presso l'università di Roma3 nel 2009 e riportata nel volume che riassume e rimarca in forma conclusiva la centralità dell'apprendimento e il ruolo che la formazione ha rispetto a esso, ricordando che "la pratica umana di fatto è un universo, un universo di significato, e che imparare ad apprendere significa avere accesso a questi significati", senza dimenticare che la condivisione della conoscenza si realizza quando le persone sono non solo cognitivamente ma anche emotivamente disponibili: "Non si condivide conoscenza così, si condivide la propria conoscenza perché si ha interesse nel farlo" (p. 276).

#### RECENSIONI

**Corsi, M. (2016). La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli. Milano: FrancoAngeli**

*di Alessandra Altamura*

"La bottega dei genitori" di Michele Corsi – pedagogo, psicologo e psicoterapeuta, da sempre attento ai temi legati alla complessità della vita delle coppie e delle famiglie – rappresenta, a mio avviso, una poesia pedagogica. Seppure (o sebbene) lontano dalla struttura tradizionale della poesia (non ci sono versi, strofe, rime, ecc.), il volume è ricco di immagini evocative (in primis la bottega-laboratorio) e di suggestioni. Soprattutto è una carica di ottimismo di fronte al dilagante catastrofismo rinunciatario della contemporaneità. Ottimismo trasmesso anche dalla passione con cui l'autore si avvicina a tematiche delicate e complesse, antiche e attuali, quali quelle che riguardano l'istituto familiare. Oggi, tutto parla e tutti parlano di "crisi della famiglia": dalla TV alla radio, dal giornalista all'uomo o alla donna di Stato o di Chiesa. Ma sono pochi, pochissimi, quelli che lo fanno con la giusta consapevolezza. Il libro, diviso in due parti, lungi dall'essere una sorta di ricettario o un "manuale d'istruzioni per l'uso", si pone come uno strumento "per dialogare da genitore – non dunque da professore di pedagogia o da psicoterapeuta – con tutti gli altri genitori [...] per educare con maggiore competenza e serenità" (p. 16). Sin dalle prime pagine, Corsi delinea un'immagine di genitore chiara e definita: non un cattivo genitore bensì un pasticcione, che (troppo) spesso non ha fatto pace con il suo passato, che si sente inadeguato a ricoprire un ruolo complesso. E allora, ecco spiegata la scelta del termine bottega, un termine denso e carico di significato, la cui descrizione avviene in termini poetici: "bottega [...] non attico o super attico, [ma bottega] che sa di antico o di eterno [...] che non esclude nessuno [...]. Bottega che sa di artigiani e di creatività [...] che sa di piccolo e di nascosto, e oggi di dimenticato [...] dove si può trovare di tutto e di più [...] luogo affascinante [...] a misura della vita e dell'esistenza di ciascuno di noi". L'immagine della bottega non è scelta a caso. Un tempo essa rappresentava un luogo in cui ci si riuniva e si so-stava per parlarsi, per raccontarsi, per fare rete. Tutte carenze, queste, della nostra contemporaneità che colpiscono, in modo particolare, i genitori definiti sapientemente da Michele Corsi "artigiani del bricolage" (p. 26). In un mondo sempre più parcellizzato e frammentato occorre, dunque, recuperare proprio la dimensione del saper fare squadra, del sapersi sostenere a vicenda, partendo dal presupposto che "non si nasce genitori [...]. Al più lo si è in potenza: predisposti biologicamente a diventarlo" (p. 28). Essere genitori – sostiene l'autore – nasce da lontano: dall'infanzia che abbiamo vissuto, dalle esperienze che abbiamo compiuto nelle diverse fasi della vita (dall'infanzia alla fanciullezza, dall'adolescenza alla gioventù), dal padre e dalla madre (e, più in generale, dalla famiglia) che abbiamo avuto e, infine, dall'intreccio di queste e altre variabili che inevitabilmente segnano i diversi piani dell'esistenza. Centrale e trasversale a tutte queste è, sicuramente, il potere salvifico dell'educazione, educazione che non deve confondersi con i cosiddetti copioni di personalità ma che, al contrario, deve puntare a liberare le persone e a realizzare la loro originalità. Il copione, infatti – inteso come lo script di attese dei genitori nei confronti dei figli (il famoso "Tu per me") – è una forma di non libertà che mira alla creazione di "burattini mascherati da persone" (p. 40). L'atto dell'"educare", allora, deve necessariamente promuovere la libertà che si intreccia con l'autonomia e la responsabilità e deve mirare al raggiungimento del benessere personale degli individui. Da dove iniziare? Dall'infanzia, considerata la premessa dell'uomo o della donna che diventeremo. Un'infanzia che deve avere come attori bambini più liberi, autonomi e responsabili. Ma – sostiene Corsi – per avere bambini più liberi e poi adolescenti e adulti più liberi di scegliere e di scegliersi, di progettare e di progettarsi

occorre disporre di genitori migliori (p. 47). Di genitori più genitori, meno spaventati, più adulti, più autorevoli. Abbiamo bisogno di genitori a lungo termine (data la permanenza della condizione dell'essere genitori) e di figli a breve termine. Nella seconda parte, ampio spazio è dedicato al valore della scelta, di cui Michele Corsi si autodefinisce cantore. Al catastrofismo rinunciatario dei giorni nostri bisogna contrapporre la creatività, forma di intelligenza divergente che, a monte, richiede un background di conoscenze e saperi "ben fatti". Premesse fondamentali della scelta sono, dunque, la libertà e la cultura: la libertà, nella doppia e significativa accezione di Corsi, "pesante" e "pensante"; e la cultura, che, allontanatasi dal nozionismo classico, è divenuta strumento in grado di ricercare con curiosità. Una persona, solo se è colta e libera, è in grado di scegliere consapevolmente, di riconoscere gli errori e di dirigersi, di conseguenza, verso obiettivi migliori. Pertanto, la scelta richiede impegno e fatica, apertura di mente e cuore su ogni possibile crinale di esperienza. Ecco, allora, che in un volume che parla di genitori, di figli, di relazioni, di scelta, non può non essere contemplata la scelta del partner. Scelta che, come tutte le altre, comporta sempre la valutazione dei limiti e delle risorse, dei vincoli e delle opportunità. Afferma Michele Corsi: "non occorre avere fretta nella scelta del partner" (p. 81). È necessario, piuttosto dare il giusto spazio ai pensieri, ai giudizi, alla riflessione che, nella maggior parte dei casi, richiede tempo perché scegliere un partner (che potrebbe essere il/la compagno/a di una vita, il padre/la madre dei nostri figli, il nostro bastone della vecchiaia) non è come comprare un soprammobile. Si tratta di una scelta che, in molti e in quasi tutti i casi, avrà delle ricadute sulla nostra vita: nel qui e ora e nel futuro e che, pertanto, richiede cuore, libertà, responsabilità, convinzione (rigorosamente al 200%), coraggio (da un'altra opera dell'Autore, Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza). Si tratta di una decisione che "mette a sistema" la testa, il cuore, la bocca, la pelle (p. 87). Dalla scelta del partner all'essere genitori, spesso, il passo è breve. L'essere genitori prevede una serie di compiti, tra cui, la principale risulta essere quella legata all'educazione dei figli. Ma, per educare i figli è necessaria l'auto-educazione dei genitori: continua, costante, illimitata. Ovunque e comunque. Ancora oggi, invece, la formazione dei coniugi, dei conviventi e dei genitori, costituisce "l'isola che non c'è" (p. 131) sebbene ci si sia resi conto – ormai da qualche anno – che così come non s'improvvisa il matrimonio, parimenti anche l'essere padre e madre richiede un tempo di formazione, prima, durante e dopo, importante e fondamentale. Dunque, educarsi ed educare rappresenta una sfida per ogni genitore (che, peraltro, per molteplici ragioni, non è mai uguale nell'educare i diversi figli): l'educare richiede coraggio, coraggio di essere persone autentiche, perché - prima di essere genitori - si è persone; educare significa, infine, dar vita a una rivoluzione continua e permanente (p. 118). A questo punto, e prima di concludere, trattando anche il delicato tema delle unioni civili, Michele Corsi auspica l'impegno della pedagogia, di tutta la pedagogia – sia quella d'ispirazione cristiana così come quella di orientamento laico – affinché si impegni in prima linea a produrre una letteratura consistente sulle coppie same-sex per offrire loro tutti gli strumenti necessari. Una pedagogia che, pertanto, non può e non deve essere miope, "di parte", monolitica (p. 92) ma che si occupi dei diversi segmenti delle complesse odierne relazioni educative familiari. C'è bisogno – scrive ancora Corsi – di una pedagogia più utile, che continui, o riprenda, a educare per favorire la crescita educativa di tutti e di ciascuno. C'è bisogno di una maggiore formazione che educi e accompagni alla genitorialità per "offrire ai nostri figli un ventaglio maggiore di buone scelte, di

comportamenti positivi con cui identificarsi, di relazioni famigliari migliori, di parole più acconce e di atmosfere affettive più opportune: a favore delle loro libere, autonome e responsabili decisioni esistenziali" (p. 125). In queste parole si racchiude il messaggio finale di questo prezioso dialogo: abbiamo fame e bisogno di persone, coniugi, conviventi e genitori più formati e competenti (p. 135) per far sì che "l'isola che non c'è" smetta di non esserci, che l'ideale, l'utopia a cui tendere dia luogo a buone prassi attraverso cui formare persone migliori, genitori migliori sempre in cammino verso un avvenire più sereno, felice.

#### RECENSIONI

**lanes, D. (a cura di) (2016). Parlare di ISIS ai bambini. Trento: Erickson**

*di Federica Cincinnato*

Nel complesso scenario di profonda crisi culturale, politica e socio-economica che il mondo contemporaneo sta vivendo, un ulteriore aspetto, negli ultimi tempi, ha brutalmente fatto breccia nelle nostre vite quotidiane: il terrorismo di matrice islamica. Dall'inizio del 2015, infatti, l'Europa intera è precipitata in un clima di sgomento e terrore a seguito dei numerosi attentati terroristici sferrati da alcuni miliziani dell'autoproclamato Stato Islamico, provocando l'inizio di una nuova "epoca" segnata da uno strisciante sentimento di paura che ha generato, come inevitabile conseguenza, nuovi appigli per una retorica che, anche utilizzata politicamente, ha messo in profonda discussione le già difficili pratiche di accoglienza di uomini e donne provenienti dal Medio e Vicino Oriente. Gli attacchi messi a segno al cuore dell'Europa si sono, molto spesso, direttamente tradotti in violente polemiche e nella radicalizzazione di un senso di ostilità verso l'altro-straniero che, spesso e volentieri, si è tradotto in episodi di razzismo, intolleranza e xenofobia nei confronti degli immigrati. I mass media, in questo contesto, svolgono un ruolo fondamentale: sempre di più, ogni giorno e in ogni momento della nostra vita, siamo bombardati da immagini e notizie cruente che, non solo ci informano in tempo reale su ciò che accade nelle diverse parti del mondo, ma addirittura portano quasi "materialmente" la violenza sui corpi delle persone, sui bambini e le bambine, sulle opere d'arte e su quanto dogmaticamente ritenuto blasfemo nel nostro immaginario, soprattutto perché, l'uso globalizzato di smartphone e i Social Network ha finito per bypassare completamente ogni possibilità di filtro. Questo dramma che attanaglia la vita dell'intero mondo occidentale inevitabilmente giunge anche ai bambini che, naturalmente, chiedono alle loro figure di riferimento (genitori e insegnanti in primis) spiegazioni di ciò che avviene, ponendo domande alle quali, troppo spesso, l'adulto è incapace di dare risposte. Nel volume "Parlare di Isis ai bambini", Dario lanes – curatore dello stesso e scritto insieme a Alberto Pellai, Marco Montanari, Riccardo Mazzeo ed Edgar Morin – si pone l'obiettivo di elaborare un vademecum per genitori e insegnanti, al fine di aiutare gli adulti a comprendere e spiegare ai propri figli o alunni, in modo chiaro e semplice, il complicato fenomeno dell'Isis. Nella prima parte del testo, curata da Alberto Pellai, vengono trattati gli aspetti emotivi legati al terrorismo di matrice islamica. Lo psicoterapeuta, infatti, illustra le modalità con le quali è possibile approcciarsi al bambino che, per la prima volta, entra in contatto con questa realtà terrorizzante, ponendo l'accento in particolar modo sulla gestione delle emozioni. Pellai introduce il suo discorso con un noto modo di dire anglosassone: "Children see, children do" (p. 21), ossia "i bambini vedono, i bambini fanno", proprio per indicare la stretta connessione che intercorre tra la reazione emotiva del bambino e quella dell'adulto di riferimento. Secondo l'autore, infatti, "nella prospettiva emotiva di un bambino, un adulto spaventato diventa anche un adulto spaventante" (p.

24) ed è perciò necessario che ogni adulto sia capace di controllare e canalizzare le proprie emozioni, soprattutto quelle negative, in presenza di un bambino, poiché è proprio l'adulto a fare la differenza. È evidente che, in una situazione drammatica, un adulto spaventato e incapace di gestire le proprie emozioni non farà altro che trasferire questo senso di allarme generalizzato sul minore che ha accanto, dimenticando (o più semplicemente ignorando) il fatto che per i bambini è molto difficile riuscire a contestualizzare gli eventi e a distinguere la realtà dalla finzione, almeno per i primi 9-10 anni di vita. A differenza dell'adulto che è in grado di percepire ed elaborare informazioni verbali e non integrando le competenze dei due emisferi cerebrali, nei bambini è prevalente il solo emisfero destro le cui prerogative sono per lo più legate alla decodifica non-razionale degli eventi esperiti. Pellai, pertanto, afferma che la priorità educativa con un bambino spaventato "non sarà tanto quella di spiegarli le cose – almeno in fase acuta – ma di intervenire per dare conforto e sostegno alle sue emozioni" (p. 31). Si tratta, perciò, innanzitutto di trovare parole adeguate per descrivere ciò che si vive, dal momento che il bambino è naturalmente incapace di descrivere da solo i propri stati emotivi e mentali, e così aiutare un bambino ad affrontare ed eventualmente verbalizzare un evento tragico e potenzialmente traumatico. Oltre a ciò, un altro aspetto molto importante è curare il contatto fisico che, secondo Pellai, riveste un'importanza fondamentale per il bambino spaventato che, contenuto ad esempio nell'abbraccio di un adulto, potrà sentirsi immediatamente tranquillo e protetto (p. 27). Quanto detto finora (mantenere la calma, gestire le proprie emozioni, trovare le parole giuste per spiegare e confortare, il contatto fisico ecc.) rappresenta soltanto un primo aspetto dell'intervento educativo dell'adulto che Pellai propone di fronte a situazioni tragiche, e che definisce "intervento in fase acuta" (p. 33). Un secondo aspetto di questo intervento educativo, definito "intervento a posteriori" (Ibid.), riguarda invece la spiegazione che l'adulto fornisce al minore circa gli episodi di violenza che risultano per lui essere inspiegabili. Episodi che mettono in crisi la sua fiducia nei confronti degli adulti. Si tratta di un danno che finisce per minare la possibilità per il bambino di sviluppare una fiducia di base nei confronti del proprio futuro, mettendo in questione la convinzione che il mondo sia un posto bello in cui vivere. Convinzione che viene messa in crisi quando il bambino si accorge che nel mondo vi sono adulti che, invece di proteggere, esercitano violenza. Per questo motivo, afferma Pellai, "le notizie delle stragi, delle guerre, dei cataclismi naturali hanno un effetto traumatizzante per alcuni bambini con conseguenze e scie molto prolungate nel tempo, fino a concretizzarsi – in alcuni soggetti vulnerabili – in veri e propri disturbi psicopatologici" (p. 34). Queste reazioni emotive si verificano in seguito ad eventi drammatici che avvengono all'interno di un processo di "traumatizzazione collettiva" che, in modo implicito e silenzioso, genera timori oltre che un diffuso senso di vulnerabilità. Si parla, in particolare, di "traumatizzazione collettiva diretta" quando subentra un processo che lega un certo numero di persone in seguito al coinvolgimento di queste ultime in eventi tragici, e di "traumatizzazione collettiva indiretta" quando questo processo avviene in persone che non sono state coinvolte direttamente in un evento drammatico che comunque ha lasciato dentro di loro una sensazione di impotenza e vulnerabilità. Quest'ultima, secondo Pellai, è il tipo di traumatizzazione che investe maggiormente i minori perché "gli eventi avversi [...] che spaventano i loro adulti di riferimento ricadono in modo indiretto sulla loro percezione del mondo e rischiano di generare una serie di false credenze" (p. 39). Tali credenze sono molteplici e le più diffuse riguardano l'errata concezione che il

mondo sia un luogo pericoloso ma, per questa via, si finisce per limitare il potenziale esplorativo dei giovani e per favorire la nascita di stereotipi e pregiudizi che inducono a stigmatizzare ogni persona appartenente a un'altra etnia, nazionalità o religione, come "persona potenzialmente pericolosa" se non, nei casi estremi, come "terrorista". Quest'ultima dinamica, che rappresenta una delle principali conseguenze attivate dal terrorismo e dal fanatismo religioso a livello sociale, viene affrontata da Alberto Pellai, seppur a volo radente, nella conclusione della prima parte del testo. Qui l'autore propone di alzare i livelli di attenzione sulle dinamiche di integrazione sociale in atto, per poter così meglio riconoscerne e combatterne le forme più deleterie che, sovente, danno vita a stereotipi e pregiudizi razziali. Un approccio che, per alcuni aspetti, può risultare semplicistico se si dimentica che il pregiudizio non si limita a essere solo un'idea negativa nei confronti di una persona o di un gruppo sociale, ma si concretizza anche nei comportamenti e nell'immaginario di chi ne è vittima. Pertanto, l'osservazione che propone Pellai è un momento essenziale da sviluppare, però, con altri metodi preventivi e altrettanto validi quali, solo a titolo di esempio, la pratica dell'ascolto e dell'accettazione accogliente delle alterità, della ricerca di punti d'incontro e pratiche di valorizzazione delle diversità, di un'educazione interculturale che fin dai primi anni di vita possa favorire la cooperazione e la solidarietà. Nella parte centrale del testo, Marco Montanari si occupa di ripercorrere e spiegare, nella maniera più chiara possibile, la storia dei paesi medio-orientali, cercando di tracciare una "geografia concettuale dello Stato Islamico". Dalla nascita dell'Islam a quella del Califfato, l'autore ripercorre la storia di al-Baghdadi, per giungere poi ad analizzare le condizioni sociali, politiche, economiche e religiose dei paesi musulmani. In quest'ultima parte, in un confronto tra stati islamici e stati occidentali contemporanei, Montanari prova a verificare la veridicità di alcuni luoghi comuni derivanti dai media e dalla cultura popolare circa questi paesi, primi tra tutti quelli che li vogliono "stati dittatoriali, in cui vige la sharia, coinvolti in guerre e disordini, sovrappopolati, poverissimi, rigurgitanti di giovani disoccupati analfabeti, e in cui le donne sono prive dei più elementari diritti e vivono una vita fatta di segregazione e sopraffazione. Paesi, infine, da cui molti sono costretti a scappare" (p. 55). Montanari opera una attenta disamina delle condizioni sociali e politiche di quest'area geo-culturale e, a tal fine, ricorre a una lunga serie di statistiche con l'intento di contrapporre alle rappresentazioni di senso comune una ricostruzione basata sull'evidenza. Tra gli altri, allora, spiccano le statistiche dell'organizzazione statunitense Freedom House, dalle quali emerge, a titolo di esempio, come su 51 paesi musulmani, quelli "liberi" sono solo quattro, 19 sono quelli definiti "parzialmente liberi" e 28 quelli "non liberi" (p. 57). Inoltre, i paesi musulmani ospitano il maggior numero di conflitti armati (il 57% solo nel 2014) e si presentano come "paesi molto più sovrappopolati rispetto alla media mondiale" (p. 59). Sono, le realtà appena descritte, tutte variabili che inevitabilmente si ripercuotono sull'andamento economico dell'intera zona, le cui famiglie dispongono di un reddito nettamente inferiore alla media, risultando fra i paesi più poveri del mondo. Tutto ciò innesca una reazione a catena che si ripercuote sull'istruzione (Montanari sottolinea, infatti, come in questi paesi vi sia una strisciante tendenza a sviluppare forme di analfabetismo), sulla disoccupazione (con un tasso del 16% rispetto al 6% della media mondiale) e sulla disuguaglianza di genere (p. 61). Questa seconda parte del saggio, dopo un'attenta analisi dello Stato Islamico in tutti i suoi aspetti, si conclude con la certezza di Montanari che oggi "lo Stato Islamico è un soggetto concreto, un

esempio di barbarie reale che uccide, tortura, umilia, depreda, terrorizza a due passi dalla porta di casa nostra. E che oltrepassa quella porta grazie agli schermi dei telegiornali e degli smartphone, che rilanciano con geometrica potenza gli stomachevoli filmati caricati dall'ufficio propaganda dello Stato Islamico su YouTube e su miriadi di siti jihadisti" (p. 114). Nella terza e ultima parte del libro viene affrontata la questione dell'Isis da un punto di vista teorico-filosofico mediante i contributi di Morin e Mazzeo che trovano nell'educazione al dialogo la soluzione per una pacifica e civile convivenza nell'odierna società sempre più multietnica. In particolare, Morin, definito da Riccardo Mazzeo "filosofo della complessità per antonomasia", trova, nelle precarie condizioni di vita delle popolazioni di origine musulmana, l'origine del fanatismo religioso. Morin, infatti, sottolinea come in queste popolazioni, costrette a vivere sempre più in condizioni di ghettizzazione, si formino gruppi di adolescenti inclini alla trasgressione. Trasgressione che, alimentata dall'aggressività e dal rifiuto nei loro confronti, sfocia, nella maggior parte dei casi, in delinquenza. La crisi planetaria di civiltà e di cultura, già citata da Morin nel saggio "Insegnare a Vivere – Manifesto per cambiare l'educazione", induce, inoltre, "una parte di questi giovani a sentirsi privati di qualunque patria. Alcuni di essi, divenuti delinquenti, incontrano in prigione dei mentori che inculcano loro l'Islam in una versione fanatica" (p. 122). La soluzione, secondo Morin, consiste nel lavorare a monte di ogni processo di ghettizzazione ed esclusione dell'altro, attraverso l'affermazione consapevole della matrice storica della cultura – anche – occidentale. Azione che, quasi naturalmente, non può che avere inizio se non nelle aule scolastiche, ad esempio ricordando l'importante influenza della cultura araba sulla quella europea, così come ricordando gli aberranti episodi di violenza di cui si è reso protagonista per molti secoli il cattolicesimo e, soprattutto, che la Francia, così come ogni altro popolo europeo, è il risultato di un lungo processo di meticciamento tra culture ed etnie. Il grande compito che, secondo il filosofo, ciascuno di noi è chiamato a svolgere consiste in una "necessaria rigenerazione del pensiero che comporta necessariamente una rigenerazione del pensiero politico" (p. 125). Mazzeo, invece, si sofferma ad analizzare i video propagandistici diffusi dall'Isis, in cui sono mostrate le atrocità commesse sulle vittime, e l'impatto che questi possono avere sui bambini. Sulla scia della conclusione di Pellai, Mazzeo ritorna ad analizzare quella che sembra essere la conseguenza più probabile a tanta atrocità: la nascita di stereotipi e pregiudizi. Secondo l'autore, infatti, la conseguenza più immediata dell'esposizione di bambini alle scene di violenza commesse dai terroristi è il rischio di elaborare una rappresentazione "del proprio compagno musulmano come un bambino molto diverso da sé, diverso al punto che, una volta cresciuto, potrebbe diventare come quegli uomini malvagi che tagliano le teste e che uccidono persone innocenti, colpevoli solo di essere andate a un concerto o alla partita un venerdì sera" (p. 134). Quello che Mazzeo auspica è "una scuola aperta a tutte e a tutti, consapevole che abbiamo tutti la stessa dignità di persona e che siamo tutti differenti, una scuola che guarda alla diversità come a un valore, una scuola, per dirla come Bauman, in cui la mixofilia prevale sulla mixofobia" (p. 135). Un ulteriore aspetto approfondito dai due autori nelle ultime pagine del saggio, riguarda la nascita e lo sviluppo del fanatismo, il quale, secondo Morin "reca in sé la certezza della verità assoluta, la convinzione di agire per la causa più giusta e la volontà di distruggere come nemici coloro che gli si oppongono" (p. 136). Nel corso della storia delle civiltà, si evidenzia nella ricostruzione proposta dagli autori, si sono verificati numerosi episodi di



fanatismo non solo di matrice religiosa. Tutti accomunati da una struttura mentale che si ripete identica anche quando le ragioni storico-contingenti sono risultate essere tra loro molto differenti. Nessun soggetto, specifica Morin, nasce fanatico, ma lo diventa progressivamente mediante tre processi formativi indispensabili allo sviluppo del fanatismo e identificati nel riduzionismo, nel manicheismo e nella reificazione. Compito della scuola è quello di offrirsi come spazio e tempo di dialogo, in cui tali processi non trovino occasione per affermarsi, con ciò facendo del confronto e dell'incontro i principali antidoti contro ogni fanatismo. Per questo motivo, l'autore propone l'integrazione nell'insegnamento della "conoscenza della conoscenza", a partire dalla scuola primaria fino all'università, per permettere ai bambini e agli adolescenti di riconoscere i rischi legati all'errore e all'illusione, di opporsi al riduzionismo, al manicheismo e alla reificazione e fornire loro una coscienza della complessità. Morin, infatti, afferma che "il tallone d'Achille del nostro spirito e della nostra intelligenza è che noi crediamo di possedere nel modo più sviluppato qualcosa che è più esposto di ogni altra cosa all'accecamento: la conoscenza. Riformando la conoscenza ci dotiamo dei mezzi per riconoscere gli accecamenti ai quali conduce lo spirito di guerra e di prevenire in parte, fra gli adolescenti, i processi che conducono al fanatismo" (p. 139). Tale processo formativo deve, secondo Mazzeo, essere accompagnato anche da una presa di consapevolezza della pericolosità di alcune specifiche idee. Secondo l'autore, infatti, sarebbe opportuno confutare molte delle false credenze e dei pregiudizi di cui sono schiavi sia gli autoctoni sia gli immigrati circa l'impossibilità di una pacifica e civile convivenza fra alterità, elogiando l'esposizione al diverso e l'arricchimento che può derivare dal confronto e dall'interscambio con chi viene da un altro mondo, consapevole però di quanto questo possa essere difficile. Il volume è a suo modo coraggioso, affrontando un argomento particolarmente delicato e di estrema attualità. In uno scenario così complesso e allarmante, quale quello della più bruciante contemporaneità, riuscire a trovare le parole e le metodologie giuste per rendere consapevoli i bambini di ciò che sta accadendo è, infatti, un'impresa assai difficile ma non impossibile. Proprio come afferma Pellai nell'apertura del saggio "i bambini vedono, i bambini fanno" ed è impensabile, nell'era della tecnologia e dei social network, escluderli dagli avvenimenti del mondo esterno. Ne sono esposti in ogni momento della giornata e in ogni ambiente in cui vivono, ragione per cui l'infanzia va aiutata a elaborare le informazioni che riceve in modo equilibrato e tranquillo. In tal senso, si sente, oggi più che mai, l'esigenza di sviluppare stili comunicativi anche differenziati per fasce d'età, che sappiano facilitare il dialogo con le diverse infanzie. Un aspetto che avrebbe, a nostro parere, dovuto essere maggiormente ampliato e approfondito è l'interlocuzione con il mondo che è dall'altra parte rispetto all'Occidente. Tema di estrema importanza e che oggi non si può più sottovalutare in ragione della sempre maggiore presenza di infanzie altre nella nostra società e nelle nostre scuole. Guidati da un classico principio del pensare e del fare pedagogia, si avverte l'esigenza di dotarsi di strumenti e competenze per cercare di capire cosa può voler dire trovarsi dall'"altra parte", essere "vicini" alla cultura estremista e, da qui, pensare pedagogicamente a come "recuperare" infanzie a una socialità che ne restituisca il diritto a un futuro altrimenti pesantemente compromesso. Tutto ciò per ridurre al minimo i rischi per una infanzia già di per sé negata se non abusata di passare dall'esser vittima della violenza passata (coloniale) e presente (terrorista) a prossimo carnefice.

#### RECENSIONI

**Carter, S. C. (2016). Quando la scuola educa. 12 progetti formativi di successo. Roma: Città nuova**

*di Manuela Ladogana*

Oggi più che mai l'istituzione scolastica (al centro di un ampio e articolato dibattito riformista) è chiamata ad assolvere nuovi compiti, a ri-definire la propria funzione in direzione di un innalzamento della qualità delle pratiche di insegnamento. Peraltro diventa ineludibile riflettere seriamente su quali siano i modelli di istruzione e formazione più adeguati per arrivare al cuore di ogni studente. Il principio che orienta ogni forma di educazione dovrebbe essere quello di costruire un mondo in cui sia possibile, e al contempo desiderabile, che i nostri figli si realizzino pienamente: come atleti/e, cittadini/e, artisti/e, studiosi/e, ecc. Dunque, come persone. Ma quando e in che modo una scuola può assolvere questo compito? Quando essa può definirsi veramente "buona"? Il volume di Samuel Casey Carter si pone lo stesso interrogativo aprendo a una riflessione sugli scopi sottesi ai processi educativi e individuando la chiave di volta per una "buona" scuola nel nesso tra eccellenza morale e successo scolastico. Nello specifico, l'Autore si sofferma ad analizzare dodici scuole eccellenti degli Stati Uniti d'America evidenziandone le caratteristiche che, più significativamente, le connotano come luoghi formativi di successo. Tra le pagine, si legge l'interesse sempre più diffuso verso la dimensione etico-valoriale della vita e, dunque, verso l'importanza di una educazione morale che abbia "a cuore la formazione del carattere" (p. 29) degli studenti. Le esperienze riportate nel volume si inseriscono nel dibattito statunitense intorno alla moral education. Quello che maggiormente colpisce è l'idea che l'eccellenza didattica sia fortemente correlata all'idea di eccellenza morale della scuola stessa, ossia di tutti gli attori che in essa vivono e agiscono, dai docenti agli studenti, dal personale amministrativo ai genitori. Il testo è strutturato in due parti. La prima parte, teorica, riflette in maniera critica e problematica sul nesso tra il "senso" - significati e fini - dell'intervento educativo e la dimensione meramente tecnica delle sue pratiche, individuando in una didattica centrata sullo studente la possibile soluzione di inter-connessione (di com-penetrazione) tra valori/finalità formative e tecniche di insegnamento. In siffatta prospettiva, i modelli scolastici statunitensi analizzati tracciano alcune possibili direzioni verso cui le pratiche di insegnamento dovrebbero volgersi per cercare di garantire a tutti gli studenti "lo sviluppo di un carattere ben formato e di raggiungere, così, risultati di alto livello" (p. 39), in qualità sia di produttori, sia di consumatori, sia di cittadini, sia più semplicemente di uomini e donne. L'idea pedagogica (e didattica) che sottende l'intero testo è un'idea contrassegnata da una vocazione alla felicità "che diventa la dimensione visibile e profondamente umana dell'arido concetto di eccellenza" (p. 7). Si legge, ancora: "Le scuole raggiungono l'eccellenza quando riescono a creare una cultura in cui i ragazzi felici e sicuri di sé si impegnano al massimo per raggiungere obiettivi virtuosi insieme ai compagni" (p. 19). Quanto è importante, in tal senso, collocare al centro del progetto educativo il ben-essere degli studenti declinandolo sul concetto di felicità? Appare allora giusto, come evidenzia Luigina Mortari nell'Introduzione al volume, "Tornare a parlare di educazione come cura dell'anima e della città [...], di un'educazione etica, spirituale e politica a scuola che aiuti le persone a fiorire nella loro dimensione più profonda, quella che interroga le grandi domande sul bene e sul male, sul proprio benessere, sulla felicità comune" (p. 9). La seconda parte del volume presenta e discute in maniera più approfondita e dettagliata i progetti formativi richiamati nella prima parte indagandoli nella duplice veste teleologica e metodologica. Ciascuna esperienza ripercorre al suo

interno un articolato itinerario teorico e culturale e, al contempo, "mette a fuoco" il congegno prasseologico (le forme di programmazione, le procedure didattiche, ecc.) utile a riconoscere l'identità operativa – le possibilità operative – di ogni "forma" di insegnamento proposta. Si tratta, come già detto, di scuole tutte "centrate" sullo studente: "Se gli studenti sono aperti e liberi di discutere e di andare in profondità, non ci sarà bisogno di imporre loro la verità, perché la troveranno da soli. E scoprendola autonomamente la faranno propria" (p. 66). Le dodici esperienze presentate – riferite a scuole di diverso ordine e grado e ognuna con una forte e intenzionale specificità culturale – si fondano su una medesima visione del mondo e della vita che influirà, spesso in modo determinante, sul percorso di crescita e sviluppo degli studenti. Un percorso che si realizza in un contesto accogliente e motivante, ricco di sollecitazioni cognitive ed emotive, in grado di moltiplicare le possibilità di esperienze significative di apprendimento e socializzazione. Diventa quindi necessario strutturare significativi spazi dell'incontro e delle relazioni, dello "spirito di squadra" e dell'"appartenenza" (p. 33): spazi rassicuranti entro cui riconoscersi e da cui partire per "rischiare in modo intelligente" (p. 33) il conseguimento di risultati eccellenti. Tutto ciò a dire che la qualità della scuola si manifesta nella capacità di creare intorno a ogni studente un ambiente adeguato e ricco di proposte, nel favorire buone relazioni in funzione dell'età e delle differenze individuali, nel saper offrire cura in ogni momento della giornata. Prender-si cura dello studente prendendosi cura dello spazio-scuola: è questa la prospettiva adottata in tutti i dodici progetti formativi descritti. A partire da un "patto di alleanza" tra docenti, personale amministrativo, studenti e famiglie. In tal senso, la comunità scolastica si fa essa stessa "vera e principale risorsa formativa" (p. 33), nel momento in cui si fa ambiente caldo d'amore dove gli studenti sperimentano un nuovo senso di sé e di reciproca appartenenza, di alta motivazione all'impegno e alla responsabilità, ampliano i loro orizzonti etici, valoriali, sociali, intellettuali, estetici, esistenziali e progettuali. E lo fa, scrive Luigina Mortari, con un'umiltà (tutta etica) "capace di mantenere aperto uno sguardo critico sui discorsi che va facendo e coerentemente di profilare un metodo didattico che sappia coltivare nelle giovani menti la consapevolezza della necessità di sviluppare a loro volta una disposizione critica e riflessiva" (p. 9). L'intento dell'Autore è stato quello di costruire una fenomenologia educativa aperta e di ampio respiro: una sistemica di "emblematiche" forme di insegnamento finalizzate, ognuna a suo modo, a stimolare l'arricchimento/affinamento interiore – spirituale e culturale – del soggetto che apprende, favorendo un processo di appropriazione degli oggetti della conoscenza e rendendo possibile l'espressione e la valorizzazione delle diverse forme di intelligenza. Tutto questo nella prospettiva di trasformare – scrive Isabella Loiodice – la "buona" scuola in una "scuola 'buona' che abbia a cuore i suoi studenti: il loro successo scolastico così come la loro felicità" (p. 191). E a renderla anche "bella" – afferma Michele De Beni nelle pagine introduttive – "tutta protesa a comprendere, ad abbracciare, ad accompagnare" (p. 12).

#### RECENSIONI

**Elia, G. (2016). Prospettive di ricerca pedagogica. Bari: Progedit di Luciana Neglia**

Il sapere pedagogico sta vivendo una stagione di ricostruzione in funzione dei mutamenti sociali e delle innovazioni scientifiche e culturali, per le quali la ricerca pedagogica – grazie al suo carattere di adattività che le permette di raccogliere le sfide della società, orientandone l'azione – è chiamata a rafforzare quella riflessività critica e

problematica che sostiene l'analisi e l'interpretazione delle questioni educative dentro l'alveo delle scienze dell'educazione. Muovendo dai profondi processi di trasformazione della fase congiunturale che stiamo vivendo, il volume di Giuseppe Elia "Prospettive di ricerca pedagogica" si inserisce significativamente all'interno del più ampio dibattito pedagogico, non solo in termini di approfondimento teorico, ma anche in vista del miglioramento delle pratiche stesse. Il pregio di questo volume è infatti quello di inquadrare nuclei tematici emergenti (le prospettive ermeneutica e storica della pedagogia e la ricerca pedagogica come scienza della pratica; il neo-realismo e la solidarietà come virtù sociale, il passaggio dalla generatività familiare a quella sociale; la dimensione della comunicazione come creazione di uno spazio comune; l'educazione interculturale e la formazione degli immigranti; l'educazione alla politica) all'interno di una cornice dichiaratamente educativa, restituendo un quadro di problemi aperti e di possibili sviluppi sul piano del concreto intervento educativo. Un interrogativo cruciale muove la riflessione di Elia: se nella nostra società l'educazione è stritolata tra influenze massmediali, mercificazioni e consumismi vari, quale spazio di autonomia e di significatività rimane alla riflessione sull'educativo? L'Autore formula una possibile risposta affermando che "la pedagogia deve dunque valorizzare la propria dimensione pratico-progettuale, e a partire dalla prassi e ritornando sulla prassi stessa, proporsi come mediatore di dialoghi progettuali che permettano di evidenziare le possibili 'interferenze' educative all'interno dei più disparati ambiti" (p. VII). Secondo Elia, la pedagogia non è "scienza pratica", ma "scienza della pratica", in grado di restituire progettualità all'agire educativo orientandolo verso la piena espressione dell'umanità, esperienza di dialogo, ricerca verso il significato del vivere. Il cerchio della meta-riflessione pedagogica che si apre nel primo capitolo del testo trova la sua coda nelle ultime pagine, lì dove converge e diverge il rapporto tra pedagogia e politica nelle forme dell'"educare alla politica". L'assunto fondamentale è che questi due rami dello stesso albero tendono verso lo stesso cielo (fine): pervenire alle migliori condizioni di vita possibili per la persona, condividendo il comune impegno ad analizzare l'agire umano e a indirizzarne i cambiamenti affinché gli uomini possano collaborare per la realizzazione del bene comune. Ecco quindi che lo sguardo pedagogico si rivolge a oggetti teorici che tradizionalmente non hanno trovato occasione di reinterpretazione nello spazio di elaborazione scientifica. Come ben spiega l'Autore, la comunicazione costituisce invece oggi uno dei nodi (problematici) della riflessione pedagogica in virtù della impostazione interattiva che assume necessariamente ogni relazione umana che ha intenzionalità formativa. In questa direzione, la comunicazione diviene fatto etico, richiamando la capacità della persona di essere responsabile che si racchiude nella possibilità di ciascuno di riconoscere e scegliere pragmaticamente un agire comunicativo fondato sulle norme morali. Per la sua natura dialogica, l'essere umano necessita del riconoscimento di se stesso nell'altro che – evidentemente per il processo di globalizzazione e di integrazione – diviene "altro" diverso da noi nell'incontro tra culture. L'educazione interculturale e la formazione dei migranti, su cui si pone l'accento nella seconda parte del volume, costituiscono dunque temi importanti della trattazione, attenta alle ricadute di questo fenomeno sulle dinamiche delle relazioni umane, sociali, culturali che rinviano a una esigenza di mediazione tra quelle che sono le regole di controllo dei flussi migratori e l'effettiva riuscita di uno "schermo contro il razzismo", compito reale delle istituzioni sul piano dell'attivazione di percorsi educativi

formativi e di partecipazione sociale. Il diritto alla diversità culturale e il dovere della pedagogia di educare all'identità devono coniugarsi con il riconoscimento al diritto di cittadinanza inteso come garanzia di sicurezza, uguaglianza giuridica, giustizia sociale. In questa direzione, la scuola e la famiglia (primi ambiti di democrazia) sono chiamati a operare in profondità per formare nei minori spirito critico e competenze civiche. La ricchezza tematica che caratterizza questo contributo trova inoltre espressione nel concetto di generatività familiare che richiama a una generatività sociale come superamento di una visione individualistica, sottolineando le prospettive attraverso cui restituire attualità a una agenzia educativa (la famiglia) che merita di essere ri-scoperta. "La generatività ha un nesso costitutivo con le generazioni per cui si parla di 'identità generativa' per intendere il riconoscimento di una presa d'atto e insieme ringraziamento per quanto si riceve in uno scambio vitale" (p. 41). In questo contesto di forti cambiamenti sociali e culturali, nel quale l'economia di mercato non rispetta le esigenze della famiglia, ad esempio non preoccupandosi di armonizzare il lavoro con la vita dei coniugi e con l'educazione dei figli, e il nucleo si riduce a somma di soggetti che abitano nella stessa casa, si riscoprono la figura del genitore e la responsabilità educativa a essa connessa. Riemerge il "bisogno di famiglia", unica certezza in questa epoca di incertezze, che va oltre il familismo amorale per un'educazione alla cittadinanza attiva e al bene comune, verso l'orizzonte di una possibile democrazia planetaria. Facendo tesoro di questi valori e rispondendo al desiderio di valorizzare lo stato attuale della riflessione pedagogica, "Prospettive di ricerca pedagogica" segna ulteriori passi in avanti nelle nuove e sempre più ricche piste di indagine in campo educativo.

#### RECENSIONI

**Pinto Minerva, F. (a cura di) (2015).  
Sguardi incrociati sulla vecchiaia,  
Lecce: Pensa MultiMedia  
di Tommaso Frattini**

"La vecchiaia è stata di volta in volta nel corso della storia, ora esaltata come età della massima esperienza e della saggezza, ora vista come età della decadenza totale e dell'inutilità. Nel primo caso protetta, rispettata, circondata da premure, sì che anziani e anziani erano considerati preziosi archivi di memorie. Nel secondo caso, abbandonata, negata, marginalizzata". Con tali parole Franca Pinto Minerva (p. 7) introduce questo bel libro, dedicato al tema della vecchiaia, attraverso la scrittura corale di una serie di saggi, tutti di pregevole fattura. Nel primo capitolo, che fa da sfondo a tutto il volume, sempre Pinto Minerva ci parla della vecchiaia come di una parola che fa paura, ma che invece rinvia a una condizione che andrebbe con forza rivalutata, protetta, custodita. La vecchiaia ci riporta al potere negativo dello sguardo, "all'impetoso sguardo degli altri che rimanda loro una umiliante immagine di sé" (p. 23), per cui gli anziani per primi tendono a sottrarsi allo sguardo altrui e accettano la condizione di invisibilità. Testimone di tutto questo è anche il degrado del corpo, un corpo ferito che "perde la sua capacità seduttiva e il suo essere centro di attrazione per l'altro" (p. 27) e viene "coperto, occultato, nascosto per non mostrare innanzitutto a sé i segni di una decadenza difficile da accettare" (ibidem). Il saggio rivaluta invece i valori e i profondi significati simbolici della vecchiaia: la lentezza, la maturità legata all'esperienza, i caratteri di un'età che può essere ancora sorprendentemente produttiva e creativa. In piena era del narcisismo, in una società che non ama la vecchiaia, si tratta allora di recuperare il senso di questa età e promuovere una pedagogia della vecchiaia, una formazione in terza e quarta età, valorizzandone gli aspetti generativi, a partire dal lavoro della memoria

attraverso la narrazione autobiografica. Questo, beninteso, scrive ancora Pinto Minerva, è il lascito della vecchiaia di oggi, di fronte a un'epoca futura in cui la vecchiaia rischia forse di scomparire, in virtù del potenziamento delle tecniche di manipolazione corporea e del mito dell'eterna giovinezza, in un mondo che evidentemente teme la vecchiaia. L'autrice non dimentica infine la seria questione della povertà e del disagio sociale che possono affliggere la vecchiaia, rendendola ancor più uno stadio della vita di difficoltà, incertezza, ristrettezze. Il contributo colto di Antonella Cagnolati tratteggia un profilo della rappresentazione della donna anziana nella prima Età Moderna, attraverso un'analisi della figura femminile nella pittura e nella ritrattistica tardo rinascimentale. A partire da un'esplorazione dell'interessante dipinto de La morte di Adamo di Piero della Francesca, nel quale si staglia un'insolita figura di Eva anziana "che ci appare assai difforme rispetto alla rappresentazione sostanziata di radiosa bellezza che promana dai quadri dei pittori rinascimentali" (p. 84), il realismo e il carattere crudo di alcune immagini descritte raffigurano una donna che nella vecchiaia perde le sue funzioni vitali e inevitabilmente cede all'"aura della decadenza, testimoniata dalla bocca, dal naso cadente e allungato, da rughe diffuse, da capelli che hanno perso il vigore e la lucentezza giovanili" (p. 87). La pittura del Seicento italiano in particolare ci consegna un'impetosa immagine femminile nella vecchiaia: "dai corpi flaccidi e senili, che si mostrano nella loro repellente nudità", fino a un fosco presagio di una donna invasa da un'"energia perversa, votata al male", che evoca l'immagine della strega. A questo profilo negativo, in cui gioca un ruolo indelebile la decadenza del corpo, si contrappone l'arte pittorica del Seicento olandese. Qui ritroviamo invece una rappresentazione della donna nella terza età serena, composta, laboriosa, nella quale il vissuto del macabro della pittura italiana e non tra Cinque e Seicento si avvicenda a un ritrovato senso di virtù e devozione. Il contributo di Daniela Dato, che accoglie un'ottica pedagogica informata dalla sociologia e dalla psicologia, sottolinea la necessità di non trascurare una dimensione progettuale della terza età, a favore di un attivo recupero degli anziani nel loro ruolo all'interno della società. Si suggerisce così l'importanza di promuovere un nuovo modello di welfare, nel quale gli anziani possano essere pienamente inseriti nel sociale, dando un contributo attivo. In quest'ottica sono menzionati diversi studi, documenti e rapporti sulla condizione anziana. Come l'autrice scrive: "Sono esempi concreti di come l'anziano sano possa offrire alla società un aiuto che si trasformi in capitale sociale privato e collettivo utile sia al suo nucleo ristretto che all'intera comunità di appartenenza. Un legame di reciprocità e di solidarietà con le generazioni o con i propri pari" (p. 62). Daniela Dato fa sua la prospettiva del ciclo di vita di Erikson, con il suo concetto di generatività, ma anche quanto espresso da Hillman in merito alla forza del carattere. È in questa luce che viene evidenziato il ruolo intergenerazionale dell'anziano, la sua funzione di tramite tra le generazioni, in particolare nei confronti dei nipoti, ma anche il suo fondamentale continuare a esistere per l'altro, a favore di una visione altruistica della vita, in antitesi al ritiro, al solipsismo, alla disperazione. "Quella dell'anziano si trasforma in una sorta di "genitorialità sociale" lì dove il "sentirsi generativi" assume il tono emotivo e razionale di capacità di prendersi cura di... di pre-occuparsi di qualcuno" (ibidem). Il saggio di Gabriella Seveso mostra uno spaccato, dalle molte sfaccettature e anche contraddizioni, dell'immagine della vecchiaia, prevalentemente maschile, nei testi e nelle fonti della Grecia Antica. Emerge un quadro complesso, poliedrico, non privo di contraddizioni. Attraverso un'analisi dei poemi omerici, delle tragedie, particolarmente di Sofocle e di

Euripide, ma anche di produzioni artistiche, viene tracciato un itinerario dell'immagine dell'anziano nel mondo greco antico. Come scrive l'autrice, "l'immagine della vecchiaia e degli anziani è strettamente connessa con l'ideale umano di una determinata società" (p. 67). E ancora, "la rappresentazione della relazione fra generazioni appare, quindi, nella cultura greca antica, come nodo nevralgico all'interno della società, ma anche come sfida difficile da affrontare: l'anziano/a in alcune immagini si rivela una risorsa e come colui/colei che può svolgere un ruolo attivo, di guida e di supporto, ma in altre situazioni appare come sfiduciato, rassegnato o chiuso in una visione stereotipata della realtà" (p. 78). Il saggio di Maria Teresa Trisciuzzi, con originalità e rigore, esplora la figura della nonna e il rapporto nonna-nipote nella letteratura per l'infanzia, ma anche in quella più generale tra Ottocento e Novecento. Partendo da un profilo della donna anziana nei racconti popolari russi quale "vecchia saggia che ispira soggezione", o di converso anima orribile "dall'aspetto spaventoso", l'autrice si sofferma sull'ambiguità della versione femminile della vecchiaia, tra sapienza e maleficio. Il fulcro del saggio si trova nel punto di sutura tra anziani e bambini, nell'incontro intergenerazionale tra nonni e nipoti, nello scambio di storie tra "chi ha vissuto e chi ancora deve vivere". Ciò nell'opera del grande maestro giapponese Miyazaky, a fondo scandagliata dall'autrice, viene celebrato in modo "diretto e naturale", in "una sorta di ciclico ricongiungimento... dalla primavera all'inverno". Emerge nel saggio un'ampiezza di riferimenti colti e pregnanti, che non è possibile ricordare nella loro interezza: basti qui menzionare il rimando successivo al rapporto nonna-nipote nella narrativa tedesca e italiana degli ultimi due secoli, consacrando la figura dell'amata nonna, il valore della memoria, la tentazione di tornare indietro nel passato al "sogno d'infanzia". Il contributo di Fiammetta Fanizza, in chiave sociologica, sostiene l'impossibilità di ricondurre l'anziano a un'unica categoria sociale, e il cambiamento che vi è stato negli ultimi anni negli stili di vita della popolazione nella terza età, che oggi è sempre più concepita come una nuova categoria di consumatori, appetibile dal punto di vista del mercato, poiché in grado di esprimere nuovi specifici bisogni, e dotata, laddove non versa in condizioni di povertà, di un certo potere di acquisto. Sostenendo la necessità di una riconcettualizzazione della vecchiaia come "tempo liberato dal lavoro", viene messo in luce il concetto di invecchiamento attivo come una dimensione in cui l'anziano, affrancato da stereotipi e pregiudizi, può essere parte della società in termini di utilità e partecipazione sociale. Conclude il saggio una ricerca sui balli di gruppo degli anziani, nei quali essi possono esprimere desiderio e una soggettività ritrovata, all'insegna del sovvertimento delle convenzioni sociali. Irene Strazzeri, nel suo saggio, denuncia l'aspetto caricaturale con cui il corpo femminile nella terza età viene esposto all'occhio della tv. Oggetto di derisione per il corpo forzato all'esibizione, pur di apparire, delle donne anziane sono costrette a preferire lo scherno al posto dell'anonimato nella società dello spettacolo, così come emerge da un noto programma televisivo degli ultimi anni, che coniugava la moda delle veline al tema della terza età. Alla base di ciò si trova in verità un "maschilismo berbero", per dirla con Bourdieu, nel quale il corpo delle donne anziane è sfruttato e posto al servizio del mantenimento dell'ordine patriarcale. Il saggio si batte per una rivalutazione dei valori dell'anzianità, basati sulla dignità e la bellezza, in una società dell'apparenza nella quale, di fronte a un'immortalità del presente e a una mutazione antropologico-sociale, "il corpo giovane, bello, snello è probabilmente l'immagine più potente della cultura del nostro tempo" (p. 153). Il lungo e complesso saggio di Laura Marchetti affronta in una prospettiva



informata dall'antropologia il rapporto degli anziani con la politica. Attraverso un vasto affresco e un percorso che, in chiave storica, dalla Grecia classica e l'antica Roma, passa attraverso il Medio Evo e il Rinascimento, fino al Novecento e ai nostri giorni, viene svolta un'acuta e densa analisi che si sostanzia, tra le altre cose, in una critica della gerontocrazia. L'autrice ricorre al pensiero di Canetti, di Arendt, di Foucault, particolarmente il Foucault della biopolitica, per descrivere un potere che nella società tecnocratica non si lascia più afferrare facilmente, ma esercita la sua forza in maniera indiretta e pervasiva. Nelle pagine dedicate al profilo della donna anziana significativo emerge il tema dell'invidia, e quello, secondo Arendt, dell'auctoritas, come virtù nella vecchiaia non di comandare ma di capire e di mettere ordine. Conclude il saggio un riferimento al rapporto puer/senex e all'importanza di una nuova solidarietà generazionale e a un nuovo dialogo tra anziani e giovani, "oltre l'età". Il breve saggio di Peter Zeller ci parla di due emblematici percorsi di vita, prima della morte. Viene presentato il caso di Jacques Fersen, ricco signore proprietario di acciaierie, che si toglie la vita a 43 anni, per avere scelto di non invecchiare, per non vivere una vecchiaia "vista come decadenza e mostro da esorcizzare". L'altra vicenda è quella di Axel Munthe, medico filantropo, che "cerca l'isolamento di una vita inimitabile in un luogo remoto; ma il suo isolamento resta aperto al mondo e alla gente, denso di vita e, rispetto a quello di Fersen... appare una scelta più sana, forse più felice" (p. 199). Munthe prima di venire meno si abbandona così alla scrittura, riflettendo sul dolore e la morte, la finitezza e la caducità dell'esistenza. Nel saggio conclusivo del volume Marzia Bonfanti torna a riflettere sulla vecchiaia, attraverso la libera citazione di una serie di testi, poesie, saggi e contributi. In un mondo invecchiato, in cui manca il ricambio generazionale e si procede verso una società composta in buona parte di anziani, la vecchiaia può scoprirsi come "età dotata di insospettabili capacità progettuali". Alla vecchiaia come anticamera della morte, come momento del decadimento fisico e mentale, può attraverso una compiuta elaborazione del lutto affiancarsi una vecchiaia come età della verità, della solitudine vissuta positivamente e del dialogo intergenerazionale, della sapienza quale arte del vivere. Come scrive ancora Pinto Minerva (p. 16), introducendo questo saggio, con parole che chiudono idealmente il volume, "la vecchiaia non è solo il tempo dell'abbandono e della rassegnazione; piuttosto è il tempo della maturazione di potenzialità in gran parte inattuata. Il tempo in cui poter aggiungere "vita alla vita".

#### INTERVENTI

##### **Riflessioni sull'"indicibile"**

*di Franco Cambi*

L'indicibile talvolta si apre ai linguaggi altri con le loro sfumature semantiche e pragmatiche. E questo può accadere in diverse forme, può assumere molteplici forme espressive e tuttavia restano sempre due margini o condizioni di fatto indicibili, se pure tentate-nel-dire: l'istante e l'eterno, l'accadere e la totalità....[Leggi](#)

#### BUONE PRASSI

**Cosa è essere donna per me oggi? Workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere: le parole e le immagini**

*di Maria Rosaria De Simone*

Il presente lavoro descrive un workshop esperienziale volto a promuovere la riflessione sulle questioni di genere rivolto a studentesse universitarie. Questa ricerca-azione è stata mirata quindi ad esplorare l'utilità di laboratori esperienziali con giovani studenti universitari di sesso femminile per promuovere il pensiero critico e la riflessione su questioni di genere, la

disuguaglianza di genere e le discriminazioni. ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **Robert Schumann tra letteratura, musica e infanzia. I “contorni” letterari e pedagogici della narrazione musicale dell'Ottocento**

*di Leonardo Acone*

Lo scopo del saggio è quello di mettere in stretta correlazione – e in un rapporto di “pedagogica dipendenza” – la letteratura e la musica, introducendo un nuovo paradigma – sorta di metalinguaggio artistico – capace di “intercettare” l’infanzia, recuperarne le pieghe più nascoste e le cifre psicologiche più essenziali. ...[Leggi](#)

#### SAGGI

##### **I nuovi “clochard”. Quando il trash si fa cool**

*di Massimiliano Stramaglia*

L'articolo pone in rilievo le sfumature pedagogiche rinvenibili in seno ad alcune comunicazioni, mediate dalla carta stampata, di natura eminentemente trash. ...[Leggi](#)

#### FONTI

##### **Tra le righe. Bambini e bambine nei saggi scolastici e nei diari di bordo della Scuola dei sordomuti di Palermo (1799-1860)**

*di Caterina Sindoni*

DOI: 10.12897/01.00139 Il contributo, a partire da fonti inedite quali gli elaborati prodotti dagli allievi in occasione dei saggi annuali, i diari dei maestri e dei prefetti, i memoriali dei direttori, i manifesti a stampa e la corrispondenza, ricostruisce, al di fuori di una storia lineare, la “cornice” non poco “tagliante” entro la quale si dispiegano ...[Leggi](#)

Tot. visite contenuti : 1026669

Rivista semestrale edita dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.  
via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648 - [www.progedit.com](http://www.progedit.com)  
Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011 - ISSN 2240-9580



# MeTis

Mondi educativi. Temi indagati suggerimenti

Home ► Anno VI - Numero 2 - 12/2016 Comici dai bordi taglienti ► Saggi ►

cerca...



## LA NUOVA CALL

- "Lavoro liquido". Nuove professionalità nella società dei "lavori"

## MENU

- Home
- Obiettivi
- Chi siamo
- Referaggio

## SPECIALI DI METIS

- Mediterranean Society of Comparative Education 2012 - 03/2013
- EDA nella contemporaneità. Teorie, contesti e pratiche in Italia 2015 - 06/2016

## ARCHIVIO

- Anno I - Numero 1 - 12/2011 Ibridazioni
- Anno II - Numero 1 - 06/2012 Orientamenti
- Anno II - Numero 2 - 12/2012 Etica e politica
- Anno III - Numero 1 - 06/2013 Formare tra scienza, tecnica, tecnologia
- Anno III - Numero 2 - 12/2013 Le periferie dell'educazione
- Anno IV - Numero 1 - 06/2014 Quale università per quale futuro
- Anno IV - Numero 2 - 12/2014 Suggestioni montessoriane
- Anno V - Numero 1 - 06/2015 L'educazione ai tempi della crisi
- Anno V - Numero 2 - 12/2015 La "spettacolarizzazione del tragico"
- Anno VI - Numero 1 - 06/2016 Biografie dell'esistenza
- Anno VI - Numero 2 - 12/2016 Cornici dai bordi

## SAGGI

### Didattica come teatro dell'Erotica: un esperimento

di Laura Marchetti

La crisi dei valori e dei paradigmi delle scienze europee interpella quotidianamente studenti e docenti anche nella forma della crisi delle relazioni umane ed educative vissute all'Università.

Sempre più necessaria diventa perciò una pratica pedagogica che – uscendo dalle secche di un neutro didatticismo – faccia rinascere l'*eros pedagogico*, ovvero quella tensione d'amore che caratterizzava la relazione educativa antica facendone non solo una tecnica rivolta alla conquista di traguardi intellettuali e competenze, ma anche una pratica affettiva e psicologica, rivolta al consolidamento di valori etici e politici e vissuta sotto il segno della gioia e del piacere.

Solo sulla tensione verso il piacere si possono innestare le scienze non separate dalla vita e fra di loro la pedagogia come "pedagogia di vita", secondo la bella espressione di Freinet, una pedagogia intesa anche come spazio del fantasticare, dell'immaginare. Diversamente dalla pedagogia oggettivista, iperrealista e tutta immersa nella immediatezza reale, la pedagogia di vita è surrealista, parte, come spiega Massa, "da esperienze di stupore e di scoperta di mondo, lavorando in uno spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva", uno spazio di "mediazione", di artificio e di finzione. È lo spazio in cui, per la psicoanalisi, la ragione si distrae e appare "il fantasma" partorendo effetti speciali come il gioco, l'arte, la musica, il teatro: non tecniche preparatorie al pensiero logico-astratto, ma dimensioni privilegiate per l'esperienza educativa in quanto capaci di rappresentare il corpo e di farlo interagire sia con l'ambiente sia con il proprio interno movimento fantasticante teso ad un orizzonte immaginale e invisibile che è appunto lo stesso dell'*eros* e dell'amore.

Soprattutto il teatro assolve ad una "conoscenza d'amore". Il teatro infatti è un sistema logico complesso, richiede capacità ermeneutiche e razionali indirizzate all'approfondimento della lettura, alla scrittura della sceneggiatura, alla comprensione dei nessi fra la storia e la Storia. Ma è anche un'arte, ovvero, come dice Dewey, un'esperienza formativa, in cui non si può scindere teoria e prassi, pensiero e azione, giacché l'approccio sensoriale serve tanto quanto quello meramente teorico e dove riveste un ruolo fondamentale l'immaginazione che è propensione, trascendimento, visione del mondo oltre il presente e il contingente.

Il teatro mi è sembrato perciò il miglior linguaggio per dare forma al mio corso di quest'anno incentrato sui nessi fra l'erotica e la didattica e sulla figura di Socrate, il più grande Maestro, maestro di altri grandi maestri fra cui Platone che sceglie non a caso di parlare di lui non attraverso un saggio argomentativo, ma mostrando la sua didattica in azione attraverso un testo, *Il Simposio*, che sembra una sceneggiatura preparata per il teatro e al cui interno tutto è teatro. Letto, studiato, riscritto, *Il Simposio* è stato così messo in scena da me e dagli studenti del corso attraverso una rappresentazione che ha trasformato la nostra aula in un laboratorio di saperi, di linguaggi, di sguardi, di voci, di suoni e in cui gli studenti hanno saputo dare il meglio di sé, dei loro talenti, dei loro linguaggi creativi e delle loro visioni.

The crisis of the values and paradigms of European sciences, involves students and teachers also in the form of the crisis of human and educational relationships lived into the University. Necessary therefore a pedagogical practice that – coming out of the doldrums of a neutral didacticism – let revive the "pedagogical eros", a tension of love that characterized the ancient educational relationship, making it not only a technique aimed at the conquest of intellectual achievements and competencies, but also an emotional and psychological practice, aimed at consolidating the ethical and political values and lived under the sign of joy and pleasure.

Only the tension towards the pleasure forces the sciences to not being separate from life and makes the pedagogy "life education", according to the beautiful expression of Freinet: a pedagogy understood as a space of fantasizing, imagining. Unlike the objectivist pedagogy, hyperrealist and all immersed in real immediacy, "life pedagogy" is surrealistic, explained Massa, because begins "from experiences of wonder and discovery of the world, working in a metaphorical space of cognitive and affective reworking", one space of "mediation", of "artifice" and "pretense". It is the space where, for psychoanalysis, the Mind is distracted and shows "the ghost" giving birth to special effects such as play, art, music, theater: no preparatory techniques for logical-abstract thinking but educational experiences for their capacity to represent the body and to do

[taglianti](#)

- Tutte le recensioni di MeTis

## PUBBLICA CON NOI

- Norme redazionali
- DOI - Digital Object Identifier
- Pdf
- Fatti recensire
- Contatti

## RISORSE

- Codice etico
- Autori
- Collegamenti
- Cookies policy

interact with the environment, with a movement aimed at an imaginary horizon and invisible which is precisely the same of the eros and the love.

Especially the theater performs a "knowledge of love". The theater is in fact a logical system complex, requires hermeneutical and rational capacities directed towards the deepening of the reading, the writing of the screenplay, the understanding of the relationship between history and History. But it is also an art, or, as he says Dewey, a formative experience, in which you can not separate theory and practice, thought and action, since the sensory approach serves as much as the theoretical approach and in which plays a vital role the Imagination that is propensity, transcendence, vision of the world beyond the present and the contingent.

The theater it seemed the best language to express the theme of my course this year that focused on the link between the eros and the teaching and on the figure of Socrates, the great master, master of other great masters, like Plato who chooses of talking about him not through an argumentative essay, but showing its teaching into action through a text, // *Symposium*, which seems a script prepared for the theater and in which everything is theater. Read, studied, re-written, *The Symposium* was well staged by me and by the students of the course through a representation that has transformed our classroom into a laboratory of knowledges, looks, voices, sounds and where students were able to give the best of themselves, their talents, their creative languages and visions.

"Un progetto formativo viene concepito come un testo normativo.

Se invece, come formatore, educatore, insegnante, penso il programma non come un testo ma come un copione teatrale, il programma non si situa fuori dallo spazio dell'educare, lontano da me e dai miei allievi, ma si pone come qualcosa che 'noi' dobbiamo recitare [...].

Non preesiste (come nel teatro) nessun senso all'azione educativa, è la relazione educativa che istituisce il senso, altrimenti si cade nel dogmatismo e nell'intellettualismo, nel nozionismo".  
Riccardo Massa. *Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*



### 1. La crisi della pedagogia oggettivistica

L'interessante quesito posto in questo numero della Rivista MeTis – se la pedagogia, continuando a riconoscersi come tale, possa argomentare scientificamente anche per strade diverse da quelle del saggismo e possa praticare un'apertura sul "non dicibile" cogliendo le sperimentazioni in atto nel linguaggio letterario, iconico, musicale, mimico gestuale – apre una discussione coraggiosa che, a mio parere, sarebbe ancora più utile se ricollocasse preliminarmente anche la scienza educativa nell'orizzonte della crisi: crisi politica, morale, ideale, che investe tuttora le scienze europee e che è causata (faccio mia la profetica analisi di Husserl) dalla loro sottomissione al proliferare di tecnicismi e di oggettivismi, con il conseguente smarrimento di quell'"intenzionalità" e progettualità etico-filosofica che consente di elaborare non solo nozioni e informazioni ma valori, significati e legami (Husserl, 1983).

Rincorrendo un modello "astratto e intellettualistico" che va "alla ricerca sempre più minuziosa di tecniche e di metodi scientifici precisi per mezzo dei quali concepire il mondo come formato da una molteplicità di realtà chiuse e separate", modello "del tutto ingenuo dato che crede che queste realtà chiuse e separate, che questi schemi matematici, rappresentino davvero tutto il mondo della nostra esistenza e della nostra esperienza" (Bertolini, 1958, p. 21), le scienze europee si sono sempre più separate dalla *Lebenswelt*, il mondo-della-vita, della concreta temporalità, della relazione e degli autentici bisogni umani. Nonostante il loro iperspecialismo, si sono così eticamente e teoricamente impoverite, hanno ridotto a semplice il complesso, rincorso i mezzi e non più i fini, cercato l'utile e non il bene, badato all'applicazione e non alla conoscenza e alla previsione. Perciò il potere le ha arruolate rendendole complici della omologazione e della alienazione: "mere scienze di fatto, che possono solo creare uomini di fatto" (Husserl, 1983, p. 35).

Con esse non può confondersi la pedagogia, nonostante le crescenti tentazioni neopositivistiche che la aggrediscono per trasformarla in *dispositivo* e tecnologia di apprendimento del nuovo modello aziendalistico e neocapitalistico [1]. Nata etologicamente per testimoniare l'impegno di unire culturalmente le generazioni, attenta alle parti più fragili della specie (i bambini, ed ora anche gli anziani, gli oppressi, i migranti), usa a trasmettere quei valori di unità, libertà, dignità, creatività, comunità, che garantiscono da sempre l'umanesimo, ovvero la riproduzione dell'umanità in quanto umanità, la pedagogia è *sempre* legata alla vita: è sempre "una pedagogia di vita", come si dice nella call di Metis, anche nelle sue operazioni di mediazione, presa di distanza, finzione [2]. Essa perciò non dovrebbe farsi blandire dalle sirene di un "*learning*"

oggettivistico e matematizzante che, magari a distanza, magari attraverso una macchina, indica come principali competenze la capacità di informazione, apprendimento e misurazione (competenze appunto spendibili sul mercato del lavoro) [3]. Ponendosi come terapia e uscita possibile dalla crisi, dovrebbe invece rammemorare sempre i suoi fondamenti, l'essere cioè *paideia*, strumento di formazione spirituale e perfezionamento morale che si dipana fenomenologicamente nel suo concreto "esistere pedagogico", ovvero nell'insegnamento caldo, vicino, vitale, assunto come momento privilegiato della relazione e della esperienza umana e come più autentico luogo di incontro tra il soggetto e l'altro e il soggetto e il mondo (Bertolini, 1988).

Certo, è difficile, perché la vita è cosa impervia, sfuggente, polimorfa e richiede a volte, per comprenderla, un bagno di umiltà del logos o perlomeno una *epochè* momentanea, la momentanea sospensione della certezza razionale e argomentativa. Richiede così strade plurali, discese, derive e nuovi approdi, compresi quelli verso il precategoriale, il non ancora-logico, l'immaginario, magari anche l'ineffabile: ciò che può essere intuito, guardato, ascoltato e magari anche detto ma da linguaggi di pluralità, al limite, posti lì dove l'anima, la mente, il pensiero, toccano il desiderio, il sogno, la corporeità.

## 2. La relazione educativa e l'eros pedagogico

La crisi dei valori e dei paradigmi delle scienze europee interpella quotidianamente studenti e docenti anche nella forma della crisi delle relazioni umane ed educative vissute all'Università. Mentre noi docenti viviamo costretti in un perenne stato d'ansia, provocata da un perenne incitamento al "produrre", una disaffezione profonda, testimoniata dal calo costante delle iscrizioni, abita gli studenti, i quali non solo non vedono più nell'Università uno strumento di crescita sociale ma nemmeno affettiva e morale. Molti di loro anzi la vivono spesso come un "non-luogo", un posto di passaggio in cui transitare per prendere appunti, leggere qualche *slides* e dare esami, un posto cioè caratterizzato da quella forma di "consumo compulsivo di formazione sempre meno qualificata", come lo chiamava Benedetto Vertecchi (1993; 1995), tendente a produrre competenze specialistiche e figure professionali in tempo utile e breve ma non in grado di formare personalità capaci di dare vita autonomamente ad un mondo di significati e di valori e di organizzare le conoscenze in un ordine mentale fertile, creativo e originale (Piusi & Arnaus, 2011).

Nel generale spaesamento che ne consegue viene così a mancare sempre di più, nell'Università, quel "lavorare di cuore" che dovrebbe sempre motivare il desiderio del sapere. Vengono infatti sottratti al momento cognitivo gli affetti, le emozioni e quel desiderio che, erotizzando i contenuti, la relazione educativa, gli spazi e i tempi dell'apprendimento e dell'insegnamento, solo può trasformare, come ci ha insegnato Riccardo Massa, il dispositivo politico/pedagogico di potere in un vero dispositivo di formazione ed educazione umana [4]. Se sempre più ampia diventa così l'informazione, più ristretta si fa la formazione in quanto priva di *eros pedagogico*, ovvero di quel legame vero, magico, che si innesta nella relazione educativa caratterizzandola con "una tensione tutta rivolta alla conquista di traguardi non solo tecnici o fisici ma anche psicologici, etici e persino intellettuali, vissuti sotto il segno della gioia, anzi del piacere" (Bertolini in Bertolini & Dallari, 1988, p. 137): un piacere che rimanda in qualche modo all'energia propria della sessualità e della vitalità umana e che però ad un certo punto si trasfigura, diventa, come dice Piero Bertolini, "desiderio di insegnare e di apprendere, piacere che illumina gli occhi di chi ha finalmente capito, di chi si sente spazzato da ciò che ha conosciuto, la gioia di chi, cercando di spiegarlo, ha capito meglio, in modo nuovo e inaspettato, ciò che conosceva già" (Bertolini in Bertolini & Dallari, 1988, p. 141) [5].

Su questa tensione verso il piacere si può innestare la pedagogia di vita come spazio del fantasticare, dell'immaginare. Diversamente dalla pedagogia oggettivista, iperrealista e tutta immersa nella immediatezza della vita sociale, la pedagogia di vita è surrealista. Essa, come spiega ancora Riccardo Massa, partendo "da esperienze di stupore e di scoperta di mondo, lavora in uno spazio metaforico di rielaborazione cognitiva e affettiva" (Massa, 1977, p. 177), uno spazio di "mediazione", di artificio predisposto in uno spazio protetto e in un tempo protetto (Massa, 2004). È lo spazio in cui, per la psicoanalisi, la ragione sveglia si distrae e appare "il fantasma" e che l'educazione tradizionale attribuisce al momento infantile del gioco e al teatro, riconosciuti sì, ma strumentalmente, come mere tecniche preparatorie al pensiero logico-astratto. Al contrario della pedagogia di vita che invece li assume come "dimensioni specifiche di tutta l'esperienza educativa", come propri "spazi di rappresentazione" (Massa, 1977, p. 65) tramite i quali il corpo può interagire sia con l'ambiente sia con la propria produzione interna, "in una benefica e ambivalente dialettica di accettazione e negazione della realtà" (Massa, 2004, p. 231).

Fra concretezza e utopia, la pedagogia di vita si candida così a cambiare la scuola e anche l'Università pensandola come uno spazio di "finzione", uno spazio protetto in cui si simula e si sperimenta, e in cui si fa non un'educazione al gioco e al teatro ma in cui l'educazione diventa "un continuo teatro pedagogico – teatro senza autore – in cui si declinano in modo originale i codici della vita esterna e della realtà" (Massa, 1977, p. 118), in un movimento fantasticante, trascendente, teso ad un orizzonte immaginale e invisibile che è appunto lo stesso dell'eros e dell'amore.

## 3. Erotica e didattica

Da anni attraverso la mia formazione fenomenologica e psicanalitica, nonché la mia passione civile e la convinzione che l'educazione sia finalizzata innanzitutto alla costruzione della cooperazione, del bene comune e della democrazia, tento di ovviare al disagio universitario giovanile, che talvolta si riverbera nella mia scelta di insegnare, sia impostando corsi su contenuti che, pur mantenendo il rigore filologico, possano essere vicini agli interessi e alla sensibilità delle nuove generazioni, sia cercando metodi che possano far rinascere, nei miei allievi, il piacere della conoscenza.

Da anni perciò l'eros pedagogico è la progettualità voluta di ogni mio insegnamento [6]. Quest'anno però l'eros pedagogico e la sua possibile rinascita sono stati anche

contenuti del mio corso di Didattica generale, intitolato "*Erotica e Didattica*" con il preciso obiettivo di dare "scandalo" ovvero di portare il *pavè*, la pietra di inciampo deweyana, nel mero empirismo e nell'indifferentismo privo di *thauma*, quello stupore senza il quale, per Aristotele, non sorge neanche il desiderio della conoscenza. Mentori, a me che da maestro mi trasformavo in mentore, sono stati quattro modelli di insegnamento che esplicitano, in vario modo, l'importanza dell'energia erotica nella relazione educativa: il modello didattico psicoanalitico come formulato da Herbert Marcuse e ripreso da Massimo Recalcati; il modello didattico di Paulo Freire, formulato nella pedagogia degli oppressi e comparato al modello didattico di Cristo come si presenta nel *Vangelo di Matteo* rivisitato da Pasolini; infine il modello dei modelli, il modello didattico di Socrate come si presenta nel *Simposio* di Platone. Li riassumiamo qui brevemente perché hanno costituito i prolegomeni teorici dell'esperimento di cui dirò più avanti.

Partendo dalla didattica del transfert studiata nei *Seminari* di Jacques Lacan, Massimo Recalcati, criticando l'attuale virtualizzazione nella trasmissione del sapere, rimette al centro l'importanza vitale della fisicità dell'"ora di lezione", un incontro corporeo che può "cambiare la vita" e che, quando è intenso, lascia "quel senso di appagamento e di spossatezza che prende gli amanti dopo un rapporto sessuale". L'intensità è data però proprio dal praticare "un'erotica dell'insegnamento", ovvero un incontro reale fra il corpo dell'allievo e il corpo dell'insegnante il quale non si presenta come un "pieno" che trasmette ad un "vuoto", ma come "il testimone dell'eroticità del desiderio di sapere" che, per di più mette tutto se stesso in gioco, tutto il suo "stile", termine lacaniano per dire non solo il mondo cognitivo che è suo riferimento, ma il modo in cui prende tra le mani i libri, il modo in cui organizza la sua lezione, le citazioni, i riferimenti, il modo in cui affronta la lavagna, la sua voce (Recalcati, 2014).

La voce soprattutto è lo strumento erotico per eccellenza, ciò che fa acquistare spessore carnale, profumo, odore, densità all'oggetto conoscitivo, il quale rimane innanzitutto il libro, galeotto, primo veicolo d'amore, soprattutto per un cuore giovane e gentile, come ricorda Dante. Far ritrovare "il piacere del testo" è stato perciò anche uno degli obiettivi del mio corso, che ha preso esempio da una lezione di Herbert Marcuse nell'Università occupata di Nanterre, nel 1968. Piccolo, calvo, sempre vestito di grigio, il professore prendeva in mano un libro di Hegel e, senza retorica, senza le fotocopie, gli istogrammi e le *slides* ma con una fede puntuale nel potere evocativo della parola e della lettera, faceva un miracolo, trasformando quel testo impervio in una pianura, facendone vedere l'orizzonte lontano di senso, suscitando così nei suoi allievi l'energia d'amore. Era la stessa energia esaltata qualche anno prima in *Eros e civiltà* (Marcuse, 1974), una energia infantile, giovanile, animale, indispensabile per far uscire non solo l'individuo ma l'intera società dalla nevrosi attuale, e per continuare l'opera educativa della civiltà non in senso repressivo, cedendo cioè al principio della prestazione e della efficienza, ma in senso liberatorio, verso principi vitali più universali, più profondi, più fecondi. Principi che non soffocano gli istinti, che non mortificano l'Eros, ma lo esaltano sia nell'incontro reale dei corpi, sia nella sua sublimazione verso la grande bellezza, la bellezza dell'arte, della musica, della poesia, del gioco adulto o infantile con la fantasia, della pace, segno più alto di opposizione alla morte, all'aggressività e alla necrofilia (Marchetti, 2014).

L'Eros però, per essere conoscitivo e vitale, non deve essere mai appropriazione, consolidamento, stasi. L'Eros deve invece mantenersi fedele alla sua origine, all'essere cioè un demone in viaggio. Egli, ci dice Platone in uno dei suoi magnifici miti, è infatti figlio di Poros e di Penia, della mancanza quanto della ricchezza, ovvero del vuoto che vuole farsi pieno attraverso la conoscenza [7]. È questo il cuore dell'insegnamento di Socrate in quella straordinaria ora di lezione di un *Simposio* educativo che dura tutta la notte: questo mettere l'Eros, come la verità, nella sfera della ricerca di ciò che si desidera, che si intravede e che ancora non si ha, dove importante non è la meta e la conquista, ma il percorso, il processo, la ricerca, i Lestrigoni e i Cicliopi che incontri nel viaggio, come ho tentato di dire ai miei allievi leggendo *Itaca* di Costantino Kavafis. Un viaggio in cui, ad un certo punto, il maestro "sappia lasciare andare i suoi allievi", come dice Lacan in modo assai intenso, in cui cioè il maestro, impedendo il totale esito del transfert, sappia tacere l'amore in nome della altrui libertà e della autonomia. Socrate fa così e per questo si rivela il più grande Maestro, grande cioè non solo perché quando insegna, comincia sempre con il porre una domanda (cerco di fare così ad ogni mia ora di lezione); non solo perché assume il valore educativo della decostruzione e dell'ironia (nel serrato colloquio con Agatone); e non solo quando – straordinario – dialoga con tutti per far intendere che la verità non è un dogma ma una costruzione sociale e collettiva. Ma è il più grande Maestro soprattutto quando rifiuta di sedurre e di farsi sedurre da Alcibiade, il più bello, il più intelligente, soprattutto il più innamorato di lui.

Socrate cioè rifiuta quel rapporto mimetico che è il rischio più grande di ogni rapporto intenso di insegnamento, il rischio dello specchio, della consolazione in un reciproco riconoscimento in cui l'allievo riproduce ciò che ha sentito dal suo maestro, e il maestro si compiace narcisisticamente del suo stile riprodotto da un allievo tanto buono e bello. Come uno psicoanalista, decodifica invece quell'amore sottraendosi al desiderio di Alcibiade per orientare il giovane verso la relazione e verso la sua missione (che è la politica, il governo della città). Così egli stesso, oltre a fare didattica, pedagogia, scienza dell'educazione, fa politica, una politica di contropotere che distrugge l'autoritarismo nelle sue radici. In quella sottrazione alla propria e altrui seduzione, in quel tacitare il suo stesso potere, la sua stessa autorità, Socrate ci dice che l'autorità, per quanto altissima come la sua, non va mai reificata, imbalsamata, altrimenti riproduce non la libertà ma la struttura interna dell'oppressione.

È una struttura la cui pericolosità abbiamo imparato a riconoscere nel corso attraverso la pedagogia critica di Paulo Freire, impegnata a svelare soprattutto meccanismi di autoseduzione e di introiezione, da parte dell'oppresso, del mondo di idee, di immagini, di valori, perfino di sogni da cui è escluso perché è stato costruito interamente da parte dell'oppressore e da istituzioni educative complici. Colonizzato ideologicamente da una "*education bancaria*" e "*depositaria*", l'oppresso deve invece combattere questo mondo violento grazie anche ad una "*pedagogia erotica di massa*" che ha l'amore come presupposto imprescindibile in quando contrasto alla necrofilia, alla distruttività e alla morte e fondamento della cooperazione, della solidarietà, della convivialità e del dialogo (Freire, 2011) [8].

Vuole amore la pedagogia degli oppressi e degli esclusi, anche per Cristo, un altro grande maestro, scandaloso nel distruggere stereotipi e false convinzioni. Cristo, un Cristo universale che può piacere anche agli atei o ai marxisti, il Cristo dei poveri cristi e degli accattoni che abbiamo visto ne *"Il Vangelo secondo Matteo"* di Pasolini, e che abbiamo cercato nelle grotte della materna Matera, in una gita collettiva di divertimento e di istruzione fondata su quello che Duccio Demetrio ha segnalato come l'arte più vicina a quella del raccontare che è l'arte del camminare (Demetrio, 2005). Quel Cristo-Maestro infatti cammina sul mare, in montagna, in città. Porta con sé la parola come una spada e sembra non avere amore e infatti non ride, se non con i bambini. I bambini lo guardano e ridono e lui li guarda e ride, trovando in questo il patto e la garanzia che ci può essere per tutti la buona novella e il mondo nuovo [9].

#### 4. Il Simposio rappresentato all'Università

*Un altro modo di fare l'esame all'università: è quanto accadrà nell'aula Magna del Dipartimento degli studi umanistici di Foggia, in Via Arpi 176, giovedì 21 luglio a partire dalle 16. Un gruppo di studenti del secondo anno di Scienze della formazione e dell'educazione che hanno frequentato le lezioni del corso di didattica generale della professoressa Laura Marchetti, rivisiterà teatralmente il Simposio di Platone come prova di esame.*

*Il titolo dell'iniziativa, dal titolo "Sulle tracce di un Maestro", nasce dal tentativo di riprodurre "un'ora di lezione" dal basso, fuori dalla cattedra e dai banchi, e che permetta di sperimentare competenze significative come l'empatia, l'autoriflessione e la cooperazione. È per questo che ognuno dei partecipanti si è messo in gioco sperimentandosi come attore, musicista, scrittore, ballerino, cuoco, costumista e tanto altro. Platone, con il suo "Simposio", farà da mentore. La sua è l'ora di lezione più originale, scandalosa, erotica. Non solo perché il tema è l'Eros, ma perché esso è il metodo didattico tra maestro e allievo. "Abbiamo scelto – commentano i protagonisti del corso – di rivisitare il 'Simposio' perché ci è sembrato un modo più efficace di fare ricerca, elaborare i contenuti del corso e fissarli. Ci siamo concentrati a indagare la didattica, il metodo didattico, la didattica erotica fra maestro e allievi a partire dal maestro di Platone, Socrate, un grande maestro: creativo, disobbediente, ucciso dal potere e perseguitato, ma non pentito. Mai pentito. Egli ci ha insegnato il dialogo perché, sebbene grande filosofo, 'sa di non sapere', non ha in tasca la verità: la verità non è infatti autoritaria, ma democratica e condivisa".*

È il comunicato stampa, ripreso da molti giornali e televisioni locali, con cui i miei studenti hanno annunciato il nostro esperimento, ovvero la rappresentazione scenica del *Simposio* di Platone all'Università, ad un pubblico fatto di padri, madri, zie, amici, docenti e altri studenti: una rappresentazione che ha trasformato l'Aula Magna in un luogo di intreccio di saperi, di linguaggi, di sguardi, di voci, di suoni, un luogo in cui cioè, come spiegavano le studentesse che introducevano al banchetto, "il sapere ritorna a farsi sapore". Essa ha coinciso con l'esame e la valutazione finale in quanto, nello spettacolo e nel suo percorso preparatorio, mi è sembrato che gli studenti avessero dato il meglio dei loro talenti e avessero sintetizzato l'essenza stessa di tutto il corso, ovvero il suo voler far sprigionare energia erotica vitale per trasformarla in nuove relazioni, in linguaggi creativi, in visioni.

Rappresentare l'erotica per sottolinearne la sua valenza didattica è stato dunque, ad un certo punto, il nostro intento. Il testo di Platone – scandagliato, approfondito, memorizzato, comparato in diverse traduzioni nei due laboratori di scrittura e di lettura [10] – ci ha aiutato, in quanto il grande filosofo, per raccontare la natura rivoluzionaria e straordinaria dell'insegnamento di Socrate, non sceglie di scrivere un saggio argomentativo sul Maestro; piuttosto mostra Socrate in azione, all'interno di un plot, appunto il *Simposio*, che sembra una sceneggiatura preparata per il teatro e al cui interno tutto è teatro: il motivo dell'incontro della "classe" dei partecipanti, fatto per celebrare la vittoria di Agatone nelle gare tragiche; la disposizione scenica dei personaggi, a circolo e quasi ritualistica; la struttura narrativa, fatta di domande e risposte; i gesti enfatizzati e i momenti di umorismo; gli effetti speciali (fare entrare Socrate come una prima donna per ultimo, far singhiozzare Aristofane per denigrarlo in quanto accusatore di Socrate, mandare via la flautista, rievocando la presenza femminile con Diotima, far entrare Alcibiade, alla fine, ebbro di vino e di amore in contrasto con Socrate che, sebbene abbia bevuto più di tutti, rimane sobrio, a testimoniare come l'educazione sia anche governo e misura [11]).

Gli studenti, entusiasti di un esperimento che per giorni ha trasformato l'Università in un convivio, recitando, sono entrati ancora di più nel "piacere del testo". La trasposizione teatrale inoltre ha amplificato il dispositivo erotico in quanto ha richiesto un impegno in cui concretamente, come in amore, dovevano rendere attivi e progressivi sia la mente che il corpo. Il teatro infatti è un sistema logico complesso, richiede capacità ermeneutiche e razionali indirizzate all'approfondimento della lettura, alla scrittura della sceneggiatura, alla comprensione dei nessi fra la storia e la Storia. Ma è anche un'arte, ovvero, come dice Dewey in un libro magnifico, *un'esperienza formativa*, in cui non si può scindere teoria e prassi, pensiero e azione, giacché l'approccio sensoriale serve tanto quanto quello meramente teorico (Dewey, 1973; 2010) e dove riveste un ruolo fondamentale l'immaginazione che è propensione, trascendimento, visione del mondo oltre il presente e il contingente "in un continuo e commovente desiderio di verità, di bellezza e di ordine" (Dewey, 1973, p. 27).

Non fruendo ma facendo "esperienza" dell'arte del teatro, con un'azione e un lavoro, che non è mai solo fisico, che non è mai solo mentale (perché un prodotto risulti artistico, la capacità di attaccare un bottone ad una tunica di scena è importante quanto la recitazione e uno sceneggiatore non può essere bravo se, contestualmente, non conosce la funzione della luce o la qualità della musica e del canto), gli studenti dunque hanno messo dapprima alla prova il loro corpo. Il teatro è forse l'unica forma d'arte in cui l'opera può coincidere con un corpo umano, con il corpo dell'attore. Come spiega il grande regista Peter Brook, l'attore entrando in scena già recita, perché già il suo esserci, il suo fisico esistere, è gesto teatrale, spettacolo [12]. Anche la sua voce, le sue parole, così ricche di anima e di risonanze interiori, sottolineano e vengono sottolineate dalla corporeità. La quale però, nei giovani, non è quella visibile, quella che lo specchio rappresenta nel realismo quotidiano, ma è una corporeità invisibile, rimossa, in



contrasto con quella che Françoise Dolto chiama "il reale del corpo" (Dolto, 1996). È cioè una immagine inconscia del corpo, negata e desiderata, che però sulla scena, nell'ebbrezza della scena, finalmente si può esprimere e rappresentare (come si vede nelle molte esperienze di psicodramma e teatroterapia) (Mantegazza, 2006; Oliva, 2015).

Lo ha capito Matteo, il nostro Socrate, timido all'inizio, reticente e poi via via sempre più autorevole man mano che entrava in scena, ovvero man mano che si astraeva dalla quotidianità e dall'immediato, collocandosi nella "anormalità" del teatro. E lo hanno capito Rino e Gioele, Pietro e Luigi e Ciro, gli studenti che hanno caratterizzato originalmente i personaggi, tutti maschili, del *Simposio*, da Pausania ed Eurissimaco, da Agatone ad Aristofane a Fedro. Dietro la maschera dell'attore, questi giovani intelligenti si sono presi cura di sé e si sono raccontati, hanno raccontato il loro segreto o il loro desiderio per identificazione o proiezione o sublimazione: cosicché il disordinato geniale ha ritrovato la genialità dell'ordine, il malinconico la sua profonda vena comica, l'altruista e generoso il suo indispensabile narcisismo, il musicista in erba la sua voglia di essere musicista e poeta e l'educatore precario la sua voglia di educare per sempre.

Perciò, come dice ancora il grande Riccardo Massa in uno dei suoi ultimi scritti, il teatro è "la peste", perché fa venir meno le norme, le regole, il "corpo docile" della formazione scolastica e familiare, rendendo possibile l'emergere di un *corpo vivente* più erotico, più sensuale, più libero e creativo (Massa in Antonacci & Cappa, 2003). È un "corpo intimo" che, giocando al limite fra realtà e illusione (lì dove dovrebbe appunto agire la "didattica come teatro"), prende progressivamente consapevolezza, oltre dell'evento in sé per sé, del fatto "che la vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata", "che la vita può essere vissuta anche mettendosi nei panni degli altri", pensando più in grande, raccontandosi ma trasfigurandosi in un evento più ampio [13]. Come hanno fatto appunto i miei studenti, che, nella veste di attori, cantanti, musicisti, sceneggiatori, tecnici dei suoni e della luce, scenografi e cercatori di vesti e di attrezzi, mentre studiavano, giocavano, ideavano, studiavano, musicavano, studiavano, ballavano, riuscivano anche a "stimolare l'immaginazione per far apparire ciò che non c'è, fingere per sembrare un altro, per evocare un'atmosfera, per entrare nel personaggio, per svuotare di significato ciò che appare, per far emergere ciò che significa, per trasformare uno spazio reale in uno spazio vissuto che inganni l'occhio e trasporti le menti al di là dell'apparenza" (inconsapevolmente estendendo anche all'Università quelle indicazioni del MIUR allegate alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, la cosiddetta "Buona Scuola") [14].

Tale legge, che per altri versi non convince [15] è meritoria invece nell'esplicitare la funzione didattico-pedagogica del teatro, anche in vista di "una pedagogia che voglia andare oltre il corpus teorico accademico, non certo contrapponendosi ad esso bensì integrandolo alla luce della prassi e della Ricerca/Azione". Facendo propri "gli studi della Facoltà delle Scienze dell'Educazione, e gli obiettivi definiti dalle Conferenze mondiali sull'Educazione artistica, promosse dall'UNESCO", dà infatti come indicazione strategica la introduzione, non solo attraverso esperienze estemporanee, ma nei curricula delle scuole di ogni ordine e grado, "della promozione, la diffusione, la valorizzazione della produzione teatrale", al fine "di favorire una progettazione di percorsi che ponga al centro del processo di apprendimento l'allievo, ovverosia il suo talento, il suo pensiero, le sue emozioni, la sua individualità".

Più specificamente il Documento di accompagnamento indica alcuni obiettivi che si raggiungerebbero con l'introduzione curriculare del teatro. Essi riguardano sia valori generali, quali il miglioramento della comprensione storica identitaria e interculturale, la sensibilizzazione delle giovani generazioni all'importanza delle esperienze artistiche e della bellezza, la attivazione di capacità ermeneutiche in cui si coniughino "l'intelletto e l'emozione, la ragione e il sentimento, il pensiero logico e il pensiero simbolico", nonché "quel senso delle cose che il pensiero razionale della tecno-cultura non sembra poter comprendere, quel senso che può ben essere definito come l'umanità *di cui le cose sono rivestite, e che soltanto il pensiero libero può scorgere e recuperare*". Sia alludono a specifici valori educativi quali "il recupero di ritardi di apprendimento e il miglioramento del talento individuale" e la messa in atto "di dinamiche di gruppo cooperative e articolate". A teatro infatti il corpo intimo si fa anche "*corpo teatro*", come dice uno dei più importanti filosofi contemporanei, un corpo che riesce a far uscire l'anima fino ad allora ritirata nell'intimità e la fa nascere nel mondo (Nancy, 2010), strappandola alla solitudine nella certezza che l'illusione, per raggiungere il suo massimo effetto, abbia bisogno di un gioco di squadra, di un gruppo che sappia cooperare, senza competere, senza sgomitare.

In questo il teatro reca piacere e agio sociale in quanto porta, anche nel mondo adulto dell'uomo, la gioia potente dell'immaginazione collettiva, del sogno fatto insieme.

## 5. Il tempo sospeso della festa

L'immaginazione, ci dice Gaston Bachelard, può apparire o in uno spazio protetto e in un tempo protetto, tempo della *reverie* solitaria sottratta al clamore quotidiano (Bachelard, 1984). Oppure nel tempo comune della *festa*, azione collettiva da cui il teatro storicamente si sviluppa, ma anche azione psicologica di comunione, rituale di convivialità e di condivisione. Se per fare teatro basta un corpo solo, anche racchiuso nel gesto e nel silenzio, quando compaiono la voce e la parola, il teatro diviene subito comunità, socialità, relazione, azione di gruppo, festa appunto, quella dimensione che Franco Cambi (2011) definisce come "tempo sospeso, nucleo di riti e di simboli, occasione di *vacatio* e di partecipazione attiva, momento ludico e estetico e cerimonia costitutiva della comunità, come identità e come valore" (p. 213). Festa che è anche la dimensione di apertura al futuro, la sospensione della morte e il rinnovamento della gioventù e della vita, come ci ha insegnato Michail Bachtin (2001), dato che prefigura la possibilità collettiva della trasgressione, del rovesciamento, del travestimento.

Quest'ultimo, il travestimento, è ciò che più è piaciuto alle mie studentesse: a Isabella, Marilena, Annalisa, Donatella. Escluse da tutte le parti principali – com'è noto il *Simposio* è un raduno fallogocentrico e omosessuale, in cui si comincia a parlare seriamente di filosofia quando Erissimaco caccia la flautista e tutte le altre donne, eccetto Diotima, che rimane come presenza evocata e assente – le studentesse hanno scelto di aver cura dei costumi, degli oggetti, e di tutto ciò che riguardava il

mascheramento. Dovendo ricostruire in scena un'altra epoca, hanno usato gli oggetti come giocattoli, ovvero sottraendoli al loro uso consueto e reinventandoli, poeticizzandoli, trasformando in anfore bicchieri vecchioti e in tendaggi di scena consumate o nuove lenzuola trafugate alle mamme (molte delle quali si sono con gioia prestate a questa sottrazione divenendo loro complici). Hanno così applicato, nel nostro "teatro povero" (Grotowski, 1970), quella "pedagogia delle cianfrusaglie" che tanto piaceva alle due sorelle dell'attivismo italiano, le due sorelle Agazzi, capaci di tirar fuori educazione e bellezza anche dalle *miricae*, le piccole cose insignificanti e quotidiane. Forse sapevano cucire le sorelle Agazzi, come hanno cucito le mie studentesse mentre pensavano la sceneggiatura, intessendo, con non costose fodere, tuniche splendenti e colorate per i loro compagni. Materno e femminile – prima degli studi di genere – era infatti l'atteggiamento delle due maestre, e quindi adatto al cucire, quel fare femminile complesso in cui si intrecciano "fili sottili con sottili pensieri", come, dice Omero, faceva Penelope quando tesseva la tela ad andamento bustrofedico, ovvero facendo e disfacendo il tempo. Ecco, il tempo. È stata un'altra dimensione della rappresentazione della pedagogia a teatro e un altro punto di forza alla critica del sapere depositario e bancario. L'arte del teatro – lo abbiamo appreso alla fine malinconica di tutto il nostro sforzo – è un'arte fuggevole, effimera, gratuita (in questo vicina alla musica). È quindi l'arte che più di tutte mette in crisi il concetto di proprietà, in quanto produce un evento che non si può possedere, che non è archiviabile, collezionabile, controllabile. Porta con sé quindi una concezione della storia come dissipazione, come distruzione di ogni accumulo e che anche nella replica rammenta l'irripetibile dato che ogni spettacolo si offre ogni volta come lo stesso eppure come qualcosa di unico e diverso, frutto di un insieme di relazioni fra esseri umani unite ad un insieme di fattori contingenti. Qualcosa di "vivente" che prende calore dal calore dei corpi viventi. Proprio come dovrebbe fare "l'ora di lezione".

## 6. Infine: e io? Magistra/mater

Io, la docente, mi sono divertita assai a spostare sul teatro la mia teorica "pedagogia complessa", la mia didattica erotica e la mia anima creativa e infantile. Da giovane, del resto, volevo far l'attrice e forse per questo, in età adulta, mi sono dedicata alla politica e alla pedagogia, per questo comune elemento di teatralità, per questo vivere insieme la vita e il doppio della vita (Artaud, 1968).

Mi sono anche angustata però, dovendo trasformarmi da appassionata spettatrice, in "maestra di teatro" che, per di più, doveva tessere fili inusuali fra regia e pedagogia (Costa, 2004; Oliva, 2009). La maestra di teatro, ancora più della maestra di scuola e di università, deve essere brava, aver fiducia, deve saper orientare, sostenere, includere, offrire suggerimenti pratici e correggere errori teorici. Il tutto senza mai soffocare la creatività, senza discriminare, ponendo al centro ogni individuo senza mai perdere la dimensione del gruppo. Deve insomma saper praticare fino in fondo l'*entropatia*, ovvero quella tecnica psicopedagogica che implica l'autentico incontro tra mondi, dando la possibilità per un le stesse capacità di far crescere e avere cura.

Più che l'empatia però, nelle molte ore preparatorie di lavoro, nelle prove dentro e fuori l'Università, nella vivacità degli incontri, nella confusione dei cibi, dei suoni e degli stessi passi divertiti di danza, vedevo aumentare anche la mia autorità. Essa però si trasformava, mitigava il potere e la distanza, facendosi carezza, carezza di una maestra che può essere anche una madre, madre pensosa però, come direbbe la Montessori, anche se con le stesse capacità di far crescere e di avere cura.

L'Università, ovvero il livello più alto della produzione e della trasmissione del sapere, deve mantenere autorità. L'autorità è necessaria all'accoglimento della parola dell'altro e della possibilità di dire il sapere. È indispensabile soprattutto nella gravidanza, nel parto, nella generazione erotica del sapere. Diotima esercita su Socrate una grande autorità e perciò lui non ride quando, dopo il suo discorso carico di metafore del corpo e della nascita, sente da lei dire che "tutti gli uomini sono gravidi e tutti vogliono partorire" (alcuni poi lo fanno con il corpo e partoriscono figli, altri con la mente e partoriscono idee). Egli ha fede in quella Maestra, non per il suo potere – ella è addirittura assente – ma perché le attribuisce valore, ricevendone in cambio valore. Fra di loro vi è cioè un accadimento simbolico d'amore che rifiuta ogni dominio, ogni violenza, pur nella disparità riconosciuta e nella visibile asimmetria.

Tale accadimento è, negli uomini e nelle donne, di genere femminile. Esso attiene al materno, come ha spiegato la pedagogia della differenza sessuale propria a partire dalla figura magistrale di Socrate/Diotima, ovvero ad una postulazione affettiva ed erotica dell'autorità secondo la sua originaria dizione. Il termine "autorità" (in latino *autoritas*) deriva infatti dal verbo *augeo* che indica l'atto di produrre dal proprio seno; atto creatore che fa sorgere qualche cosa da un terreno fertile (Benveniste, 1976). L'insegnante che assume questo tipo di autorità è quello/a che fa nascere, fa crescere, ed è *autore* di una spinta generativa verso l'originalità personale propria e altrui [16].

## Note

[1] Per la critica del quale rimando a M. Baldacci & F. Frabboni (2009), *La controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*. Milano: Franco Angeli; oltre che al mio, L. Marchetti (2011), *L'umanesimo e i compiti di una scienza "nuova" della formazione*, in P. Bevilacqua (A cura di), *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità*. Roma: Donzelli.

[2] Sul rapporto ambivalente che la pedagogia ha rispetto alla vita – da un lato aderente alla "vita diffusa", dall'altro bisognosa di una presa di distanza e di un elemento di mediazione – mi rifaccio alle posizioni di R. Massa in D. Demetrio & R. Massa (1991). *Le vite normali, Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani* (p. 21). Milano: Unicopli. ("L'educazione proviene dalla vita e ritorna ad essa, ma dopo di essersene staccata per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende a distanziarsene").

[3] Per una critica alla "learnification", intesa come la prevalenza del linguaggio dell'apprendimento su quello dell'educazione nel discorso pedagogico, mi rifaccio al saggio di E. Corbi & S. Oliverio (2013), *La deriva della 'learnification' e l'appello della*

- paideia. Oltre l'apprendimento matematico e costruttivista, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 183-199. Per una critica ad una possibile sostituzione dell'e-learning con la didattica in presenza e, basata sulla parola e sull'interazione faccia a faccia, il libro di M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva & V. L. Plantamura (2009). *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*. Milano: FrancoAngeli.
- [4] Si vedano al proposito i tre contributi di R. Massa (L'educazione ai sentimenti, Educazione e seduzione, Desiderio, struttura, formazione), messi a disposizione dall'Archivio Riccardo Massa, e ripubblicati nel 2010 a cura di J. Orsenigo, in *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: Franco Angeli. Sulla nozione di "dispositivo educante" si veda anche R. Massa (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- [5] Sull'eros del rapporto educativo si veda anche E. Dussel (2004). *Pedagogica della Liberazione* (a cura di A. Infranca). Roma: Ferv.
- [6] "Non basta erotizzare un evento educativo", nota Bertolini, ma occorre che "l'erotizzazione dell'evento educativo sia inserito in un'autentica e consapevole progettualità pedagogica" (L'eros pedagogico, cit. p. 148).
- [7] Platone, *Simposio*, nell'edizione dell'Einaudi, Torino 2014.
- [8] La educazione "bancaria" e "depositaria", messa sotto accusa da Freire, è quella in cui la qualità dell'istruzione è misurata nella quantità di conoscenze e competenze che l'insegnante riesce a depositare nella testa dello studente. P. Freire (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele; E. Guerrero & P. Freire (2012). *Pedagogia Erótica*. Messico: El Autor ed.
- [9] P. P. Pasolini (1964). *Vangelo secondo Matteo*. A commento anche R. Mantegazza (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Edizioni della battaglia.
- [10] Laboratori coordinati dai miei due collaboratori, dott.ssa Maria Cassanelli e dott. Gianluigi De Vito.
- [11] Di questa teatralità dell'opera platonica se ne accorsero già molti nel passato. Basti citare Ermete Zacconi che dall'Apologia di Socrate trasse il cavallo di battaglia della sua vecchiaia; ma anche Omero Antonutti che di recente ha trasposto il Simposio nel Tetro stabile di Udine con la supervisione di Gianni Vattimo (2012).
- [12] "Se l'abitudine ci porta a credere che il teatro debba iniziare con un palcoscenico, scene, luci, musica, poltrone... partiamo sulla strada sbagliata. Può essere vero che per fare dei film ci sia bisogno di una macchina da presa, di pellicola e degli strumenti per svilupparla, ma per fare teatro occorre solo una cosa: l'elemento umano". P. Brook (1997). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni, p. 27.
- [13] "Quel che è specifico della consapevolezza teatrale è che la nostra vita può essere ripresa in mano, esplorata, interpretata, elaborata. Questa consapevolezza viene tematizzata nell'evento teatrale ed è simile alla consapevolezza pedagogica: l'educazione è resa possibile da questo spazio di azione, di vita, ma anche di elaborazione e di interpretazione" (Massa in Antonacci & Cappa, 2003, pp. 26-27).
- [14] Indicazioni teoriche per la promozione delle attività teatrali. 1. Legge 13 luglio 2015, n. 107.
- [15] Sulle ragioni rimando al recente F. Frabboni & F. Pinto (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Ed. Anicia.
- [16] Per un primo orientamento sui presupposti pedagogici, vedere A.M. Piusi (A cura di) (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier; S. Ulivieri (2005). *Educare al femminile*. Pisa: ETS; AA.VV. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.

## Bibliografia

- AA.VV. (2001). *Con voce diversa. Pedagogia e differenza sessuale e di genere*. Milano: Guerini.
- Artaud, A. (1968). *Il teatro e il suo doppio*. Torino: Einaudi.
- Bachelard, G. (1984). *La poetica della rêverie*. Bari: Dedalo.
- Bachtin, M. (2001). *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella cultura medioevale e rinascimentale*. Torino: Einaudi.
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (2009). *La controriforma della scuola. Il trionfo del Mercato e del Mediatico*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M., Frabboni, F., Pinto Minerva, F., & Plantamura, V. L. (2009). *Il computer a scuola: risorsa o insidia? Per una pedagogia critica dell'e-learning*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini, P. (1958). *Fenomenologia e pedagogia*. Bologna: Malipiero.
- Bertolini, P. (1988). L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche. In P. Bertolini & M. Dallari (A cura di), *Pedagogia al limite* (pp. 121-153). Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brook, P. (1997). *Lo spazio vuoto*. Roma: Bulzoni.
- Cambi, F. (2011). Festa e formazione. Sincronia, diacronia, laicizzazione. In F. Cambi, *L'inquietudine della ricerca. Bilanci e frontiere di un itinerario pedagogico*. Palermo: Edizioni della Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della "learnification" e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento matematico e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica - Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 183-199.
- Costa, O. (2004). *Regia e pedagogia*. Roma: Bulzoni.
- Demetrio, D. (2005). *Filosofia del camminare. Esercizi di meditazione mediterranea*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey, J. (2010). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Dolto, F. (1996). *L'immagine inconscia del corpo*. Como: Red.
- Dussel, E. (2004). *Pedagogica della Liberazione* (a cura di A. Infranca). Roma: Ferv.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2016). *La scuola sbagliata. Nella Buona Scuola tramonta la pedagogia*. Roma: Anicia.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ed. Gruppo Abele.

- Grotowski, J. (1970). *Per un teatro povero*. Roma: Bulzoni.
- Guerrero, E., & Freire, P. (2012). *Pedagogía Erótica*. Messico: El Autor ed.
- Husserl, E. (1983). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Mantegazza, R. (1997). *Con pura passione. L'eros pedagogico di Pier Paolo Pasolini*. Palermo: Edizioni della battaglia.
- Mantegazza, R. (2006). *L'educatore. Manuale di formazione teatrale per educatori*. Molfetta: La Meridiana.
- Marchetti, L. (2011). L'umanesimo e i compiti di una scienza "nuova" della formazione. In P. Bevilacqua (A cura di), *A che serve la storia? I saperi umanistici alla prova della modernità* (pp. 17-36). Roma: Donzelli.
- Marchetti, L. (2014). *Oltre la mente coloniale. Allegorie d'arte, d'infanzia, d'amore*. Milano: Guerini.
- Marcuse, H. (1974). *Eros e civiltà*. Torino: Einaudi.
- Massa, R. (1977). *Cambiare la scuola. Educare o istruire?* Bari-Roma: Laterza.
- Massa, R. (2003). La peste e il teatro. Lezioni 1998-9. In F. Antonacci & F. Cappa (A cura di), *Riccardo Massa. Lezioni su "Il teatro, la peste e l'educazione"*. Milano: FrancoAngeli.
- Massa, R. (2004). *Le tecniche e i corpi verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R., & Demetrio, D. (A cura di). (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione dei giovani*. Milano: Unicopli.
- Nancy, J. L. (2010). *Corpo teatro*. Napoli: Cronopio.
- Oliva, G. (A cura di). (2009). *La pedagogia teatrale. La voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Arona: XY.IT Editore.
- Oliva, G. (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5, 45-51.
- Orsenigo, J. (2010). *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Piussi, A. M. (A cura di). (1989). *Educare nella differenza*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Piussi, A. M., & Arnaus, R. (A cura di). (2011). *Università fertile. Una scommessa politica*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Platone (2014). *Simposio*. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Milano: Feltrinelli.
- Ulivieri, S. (2005). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Vertecchi, B. (1993). Per una critica del consumismo educativo. *Cadmo*, 1(2), 5-16.
- Vertecchi, B. (1995). Riflessioni sul Novecento. In B. Vertecchi (A cura di), *Il secolo della scuola. L'educazione nel Novecento* (pp. 1-20). Firenze: La Nuova Italia.