

NOTIZIE, RECENSIONI E SEGNALAZIONI

L. Bellatalla, G. Genovesi, *Isocrate, ovvero l'educazione innanzitutto*, Roma, Anicia, 2013, pp. 357, € 25.

In questa monografia sul maestro greco, una prima assoluta in ambito storico-educativo, Bellatalla e Genovesi – in linea con la *mission* editoriale della collana “Noumeno” – intendono sondare il grado di scientificità della proposta educativa di Isocrate al fine di ricanonizzare questo Classico della pedagogia.

Si afferma “che il cammino della Storia della scienza dell'educazione, nonostante l'approccio scientifico all'universo educativo sia relativamente recente, inizia molto da lontano e che le radici del paradigma dell'educazione affondano in contesti culturali, a cui gli storici dell'educazione e della sua scienza raramente hanno guardato o guardano con interesse” (p. 190).

Al contrario, i due fondatori della “scuola di Ferrara”, da sempre, si impegnano a garantire l'autenticità della modellistica pedagogica in base all'immanenza di tracce del paradigma della Scienza dell'educazione. Segni, quali la compresenza del livello astratto-regolativo e di quello pratico-attuativo, la tendenza all'inclusività, la formazione integrale del soggetto, lo scambio dialogico basato su un sistema simbolico, la presenza di luoghi istituzionali, l'educazione continua ecc., che costituiscono un'ossatura disciplinare la cui autonomia è spesso minacciata dall'ingerenza di fattori eteronomi, *in primis* l'ideologia politica. Un approccio epistemologico ben codificato, da oltre un decennio, nei due manuali *Scienza dell'educazione. Questioni di fondo e Storia della pedagogia. Questioni di metodo e momenti paradigmatici*.

Armata di questa lucida consapevolezza intorno ai prolegomeni ad ogni vera educazione, gli Autori saggiano la scientificità della pedagogia isocratea strutturando la loro indagine in tre momenti: Genovesi, dopo aver ricostruito la complessità dello sfondo culturale dell'Atene del IV-V sec. a.C., tratteggia la figura inedita di “Isocrate educatore e apprendista scienziato dell'educazione” (p. 57); Bellatalla decostruisce l'immagine di “Isocrate nella critica ovvero ‘la maledizione del bello stile’” (p. 131) e invita a spostare il *focus* della ricerca dalle te-

matiche filologiche o vagamente pedagogiche alle problematiche inerenti l'educazione ripensata come scienza.

Tuttavia, il cuore di questo libro è l'analisi *sub specie educationis* delle due orazioni *Contro i Sofisti* e *Antidosis* – la cui traduzione con testo originale a fronte è riportata in calce al volume. Genovesi definisce la prima, in cui prevale la “dimensione fattuale dell'educazione” (p. 65), “*il credo educativo* di Isocrate e la seconda *il credo pedagogico* di Isocrate, intendendo per pedagogico l'impegno dell'oratore ateniese per la riflessione sulla dimensione ideale dell'educazione” (*Ibid.*).

È noto che, al di là del successo come retore, Isocrate stesso si definiva un pedagogista e pretendeva di essere chiamato filosofo, ma non alla maniera dei sofisti o dei metafisici. Proprio nell'orazione *Contro i Sofisti*, smessi i panni di logografo e indossati quelli dell'educatore, egli prende le distanze dalla vasta schiera dei “ciarlatani” composta sia dagli eristi e dai maestri di eloquenza politica, che ingessano l'arte retorica in una *téchne* meccanica e amorale, sia da tutti coloro che spacciandosi per filosofi esortano a seguire le inutili astrazioni dell'*epistème*. All'inverso, per Isocrate, non è bene abbandonare il terreno della *doxa*, poiché è solo sul pensiero effettuale, comprensibile, utile e condiviso dai cittadini della *polis* che può incardinarsi il principio educativo del *vir bonus dicendi peritus*.

Più nello specifico, in questa orazione possiamo cominciare a scorgere il volto “dell'apprendista scienziato dell'educazione” nel momento in cui il maestro greco descrive gli aspetti fattuali della didattica della retorica in relazione alla sua idea di *paideia*, la quale si basa sui “principi che presiedono all'insegnamento della retorica, ossia la disposizione naturale, l'esercizio e l'esperienza pratica. È tenendo conto di essi che la *paideusis*, l'educazione retorica intesa come istruzione e ammaestramento, pur non potendo sostituirsi alla natura individuale (alla *physis*), può tuttavia dare i suoi frutti” (p. 69). Ne segue che la retorica, ovvero la capacità di argomentare su nobili questioni in grado di forgiare la condotta morale, consente l'espressione delle potenzialità innate ma attecchisce poco sui meno dotati, *ergo* uno schiavo è poco educabile.

Luci e ombre che fanno ripensare alle parole di Michele, il protagonista del film *Palombella rossa* di Nanni Moretti, che da una parte sostiene che “Chi parla male, pensa male e vive male. Bisogna trovare le parole giuste: le parole sono importanti!” ma, dall'altra, mostra una

strana deformazione ideologica quando afferma che “noi siamo uguali agli altri, noi siamo come tutti gli altri, noi siamo diversi, noi siamo diversi, noi siamo uguali agli altri, ma siamo diversi, ma siamo uguali agli altri, ma siamo diversi”.

Ironia a parte, i due *slogan* sono emblematici, perché, sebbene “la *paideia* isocratea, a prescindere dai suoi richiami alla tradizione e a quello spirito conservatore che sempre e comunque agita Isocrate, diviene la via regia per ben pensare (*eu nomizein*), ben parlare (*eu legein*), ben agire (*eu pratein*)” (p. 129), tuttavia, “il punto più carente del concetto di educazione in Isocrate è che esso non comprende mai tutti coloro che popolano una comunità, ma si limita solo ai cittadini greci, ai *politai*, escludendo sistematicamente schiavi e donne, iloti e perieci” (p. 73). Un tema, questo della “carenza del ‘nessuno escluso’” (*Ibid.*) nella *paideia* greca, che sembra implicare la “morte in culla” dell’educazione – come già denunciato da Genovesi in un libro dal titolo eloquente: *Principium educationis. Un valore disatteso nella civiltà occidentale*.

Eppure, la mancanza del principio di uguaglianza, “proprio questo aspetto – chiarisce Genovesi – ci ha spinto a considerare ben più interessante dell’opera di Isocrate la dimensione che si stacca dalla fattualità e cerca di andare oltre ad essa, inseguendo un livello ideale che finisce, necessariamente, per essere astorico e, quindi, del tutto immune da quelli che sono i pregiudizi e le lacune mentali non tanto inerenti ad un intellettuale come Isocrate, ma profondamente radicati in una civiltà come quella della Grecia classica” (p. 74).

Una lettura decostruttiva – che in parte trascende l’intenzionalità del maestro greco – a cui non sfugge la problematicità di tutte quelle “tensioni innovative” (p. 75) che, nel loro insieme, preludono al paradigma della “Scienza dell’educazione. Sembra che Isocrate ci si avvicini, ma poi l’affoga nelle finalità esclusivamente politiche” (p. 104). A lui “manca la capacità di pensare a livelli metafisici” (p. 122) e così rimane “troppo invischiato in una gabbia eccessivamente pragmatista” (p. 129).

“Punti oscuri, incertezze e contraddizioni” (p. 98), non a caso, è il titolo di un paragrafo nel quale Genovesi evidenzia l’ambivalenza della scrittura di Isocrate, “basterebbe pensare, per esempio, all’affermazione più volte attenuata o addirittura contraddetta circa la preponderanza delle forze della natura su quelle dell’educazione. Ma anche alla proposta che l’educazione, ritenuta uguale per tutti i cittadini, venga

poi differenziata secondo le classi sociali e le professioni svolte dai genitori” (*Ibid.*) come si legge nell’*Aeropagitico*. E ancora, nel *Panattenaico* Isocrate sostiene che la sua *paideia* panellenica, oltre a rigenerare l’etica delle *poleis*, dovrebbe essere “esportata” per civilizzare il mondo, però, in un primo tempo questa universalità spirituale è declinata come comunanza culturale (*dianoia*) e non di “sangue” e poi subisce delle “sconferme soprattutto perché egli non riuscirà mai ad andare oltre al pregiudizio della innata superiorità dei Greci. Almeno degli ateniesi” (p. 116).

Ambiguità concettuali che non mancano neppure nell’*Antidosis*, soprattutto nei passaggi in cui Isocrate descrivendo la dimensione axiologica della retorica filosofica (a cui deve subordinarsi la retorica pratico-metodologica) prova a smarcare i termini “filosofia” e “retorica” dalle connotazioni tradizionali. L’obiettivo è “trovare per loro significati nuovi, così che l’una possa fondersi nell’altra e diventare una sorta di filosofia civile, esente dalle astruserie metafisiche e utile alla città” (p. 99). Una retorica filosofica che dovrebbe chiamarsi Scienza dell’educazione e una retorica applicata che potrebbe coincidere con la didattica: “Idee nuove e parole vecchie, ecco il dramma di Isocrate” (p. 100)!

Altri segni che indicano la presenza del paradigma dell’educazione sono: l’educazione integrata che, in accordo con l’ideale della *kalokagathia*, armonizza l’anima con il corpo; la formazione culturale totale, senza la quale non si sviluppa quell’assennatezza (*euboulia*) che permette di sfruttare l’opportunità (*kairos*); la parola creatrice di cultura, ossia la comunicazione interpersonale pensata come strumento per la costruzione del bene comune; il *logos graphikós* (non la *phoné*) che, posto a fondamento dell’istruzione, rimanda necessariamente al lavoro sistematico della scuola.

In conclusione, il lettore può finalmente apprezzare l’Isocrate “scienziato dell’educazione in erba”, un profilo che la letteratura secondaria, nonostante alcune buone intuizioni, non è mai riuscita a cogliere nella sua totalità. Pertanto, “ciò che emerge dai saggi degli storici della letteratura greca – osserva con rammarico Bellatalla – e, quindi, in seconda battuta, anche dagli storici della pedagogia e/o dell’educazione, non è il contributo di Isocrate alla costruzione del congegno concettuale dell’educazione, ma soltanto il modello isocrateo di *paideia*, legato al suo tempo” (p. 174), se pur intriso da ambizioni panelleniche, fuori tempo massimo. È il caso di Jaeger e Marrou

che derubricano il discorso educativo di Isocrate a mero riflesso della vita ateniese senza afferrarne la progettualità rivolta al cambiamento.

In particolare, a Lombard, Haskins, Simoncelli, Limentani, Ceselin, Proussis e Cecchi si possono attribuire gli spunti interpretativi migliori, purtroppo rimasti infruttuosi in quanto non messi a sistema. Operazione portata a termine da Bellatalla, la quale – con un occhio rivolto al suo manifesto teoretico-metodologico *Leggere l'educazione oltre il fenomeno* (2009) – prima riepiloga il senso “educativo” di quelle tessere sparse (funzione regolativa dell'ideale educativo, formazione integrale del soggetto, cultura orientata al rinnovamento etico, universalità della parola, centralità della scrittura e della scuola, educazione continua) e poi le ricompone nel “mosaico Isocrate-educazione in maniera ordinata e unitaria” (p. 178).

Sono “i segni del congegno concettuale dell'educazione” (p. 176) che la nutrita schiera di esperti non è riuscita a decifrare poiché priva del giusto filo conduttore. Un fallimento stigmatizzato da Bellatalla con l'espressione “Isocrate e l'educazione ovvero un'occasione perduta” (*Ibid.*). Un *kairos*, al contrario, colto in *tandem* dai “ferraresi” che con questo libro restituiscono il “mal tolto” al suo erede legittimo, o meglio, la *summa* isocratea alla Scienza dell'educazione. (**Gianluca Ammannati**)

E. Calamari, *Jerome Bruner. Cent'anni di psicologia*, Pisa, Edizioni ETS, 2018, pp. 256, € 20.

Elena Calamari da anni indaga con rigore metodologico temi rilevanti di psicologia generale e della personalità, come gli stili cognitivi e la memoria. Con questo suo nuovo libro, dedicato allo studio dell'intera opera di Jerome Bruner – una personalità di spicco della psicologia novecentesca che, tra l'altro, Calamari ebbe modo di frequentare personalmente in più occasioni – offre un contributo originale e innovativo alle scienze umane e finanche al dialogo interdisciplinare.

Calamari ricostruisce storicamente e teoricamente l'evoluzione intellettuale di Bruner – dagli anni Trenta del Novecento al 5 giugno 2016, data della sua scomparsa – articolando la propria analisi intorno a tre nuclei fondamentali: la mente, il linguaggio e la narrazione, fino ad includere, nel contempo, anche l'istruzione scolastica. Più in parti-

colare, in questo libro l'autrice rivisita dettagliatamente e con ricchezza di dati l'intensa attività di ricerca di Bruner condotta prevalentemente tra Harvard e Oxford – dedicata allo studio della percezione, dell'apprendimento, del pensiero e del linguaggio.

Calamari focalizza giustamente l'attenzione sul passaggio di Bruner dal paradigma comportamentista (inaugurato dagli studi di Watson in America), al quale è possibile ricondurre la prima fase delle sue ricerche sperimentali, alla “rivoluzione” cognitiva del secondo periodo – tra la fine degli anni Sessanta e gli anni Ottanta si collocano anche i contributi fondamentali di Neisser e Gardner – fino a recepire la prospettiva socio-culturale.

Ora, tra il primo Bruner – concentrato prevalentemente sul lavoro empirico e sperimentale – e il secondo Bruner – che ha dato forma e contenuto ad una “psicologia generale culturalista” – vediamo realizzarsi, come già si rileva dalla sua autobiografia intellettuale del 1983, *In Search of Mind*, giustamente richiamata, una ricca serie di “contaminazioni” teoriche. Calamari ricorda, ad esempio, l'influenza decisiva esercitata da Tolman sul primo Bruner con gli esperimenti sul comportamento animale, oppure, in seguito, quella di Miller, con il suo modello matematico e probabilistico del linguaggio. Sulla base di questi riscontri, Calamari mette bene in chiaro come da un'attenta rilettura dell'opera di Bruner emerga “una concezione dell'uomo complessa e problematica”, quella appunto del soggetto individuale dotato di coscienza riflessiva, “che ricostruisce la propria vicenda e la racconta con gli strumenti del linguaggio” (p. 17).

Per un verso, dunque, nel primo Bruner si annuncia già l'esigenza di un superamento dell'approccio strettamente scienziato della psicologia tradizionale, esigenza che lo porta a rivalutare la comunicazione intersoggettiva a partire dall'analisi dello sviluppo del linguaggio nei bambini; dall'altro, negli anni Ottanta, con la messa in luce della dicotomia tra pensiero logico-scientifico e narrativo, Bruner può elaborare una prospettiva originale che va verso una psicologia ecologica e culturale, al cui interno troviamo la *folk psychology*, ovvero una psicologia culturale attenta ai contesti, che a monte ha il contributo pionieristico di Wundt.

Centrale, in questo quadro, l'attenzione riservata da Bruner al tema del linguaggio, che gli consente di approdare alla psicologia cognitiva (p. 33), al fine di inquadrare il funzionamento della mente all'interno di relazioni significative con la realtà fisica e sociale.

Di questa svolta fondamentale che anticipa la rivoluzione cognitivista degli anni Sessanta è riprova il *New Look on Perception*, un nuovo percorso di indagine concepito proprio in reazione al comportamentismo radicale. In questo periodo Bruner elabora una teoria della percezione intesa come dipendente dalla familiarità con l'esperienza precedente, dalla personalità individuale e dalle appartenenze culturali e linguistiche, al cui interno si colloca l'incontro con i gestaltisti (da Koffka a Köhler), e che si delinea attraverso una lunga serie di esperimenti sulla percezione – Calamari ricorda, tra l'altro, che Kuhn fu attratto dall'esperimento di Bruner e Postman delle “carte truccate” (1949), avendo assistito alla nascita del *New Look* (p. 53) – trattandosi di studi orientati a superare l'immagine dell'uomo come “passivo recettore e ripetitore di stimoli provenienti dall'esterno”, verso una sua ridefinizione come “attivo costruttore e selettore dell'esperienza” (p. 65).

Già scettico verso l'utilità dei modelli computazionali agli albori della rivoluzione cognitivista, con *A Study of Thinking* (1956) Bruner si avvicina progressivamente alla ricerca sullo sviluppo. Non solo, come giustamente sottolinea Calamari, nel contempo cresce anche l'interesse di Bruner per i processi di insegnamento e apprendimento, per diventare in seguito un interlocutore privilegiato delle politiche scolastiche statunitensi (pp. 114-120).

Tra gli anni Cinquanta e Sessanta, Bruner si pone sulla scia dei lavori di Chomsky, Piaget e Vygotskij, al fine di approfondire la dimensione linguistica del pensiero, anche soprattutto grazie all'influenza del linguista russo Jakobson che contribuisce ad avvicinarlo a posizioni diverse da quelle di Chomsky (p. 154).

Prosegue così, a partire dagli Settanta fino agli inizi degli anni Ottanta, oltre l'innatismo chomskiano, verso il modello “socio-interazionista” oggi prevalente, con la messa a fuoco delle interazioni diadiche (madre/bambino) e triadiche, che includono i riferimenti ad oggetti e preludono alla condivisione semantica (p. 127), fino a trovare, tra la fine degli anni Ottanta e gli inizi degli anni Novanta, nella teoria della letteratura il concetto del sé narratore, dando così una curvatura interdisciplinare alla propria indagine, includendo in particolare l'antropologia (pp. 169-189).

Non da ultimo, viene giustamente ricordata anche l'influenza del pragmatista Peirce, che consente a Bruner di mettere il concetto di “interpretante” al centro della sua teoria del significato (p. 215).

Grazie a questo nuovo libro di Calamari, è possibile dunque rileggere la vita e le opere di Bruner secondo un’ottica di “pluralismo ermeneutico”, che evita nel contempo gli eccessi relativistici – a tal riguardo occorre ricordare Goodman, un punto di riferimento fondamentale del secondo Bruner – e giudica le interpretazioni in base alla loro correttezza (pp. 196-201).

Tutto questo per riconoscere che, in ultima istanza, la narrazione svolge una funzione culturale imprescindibile nel formulare modelli di comportamento e di intenzionalità che potranno dare il senso alla propria esperienza del mondo e della società così come all’esperienza di se stessi. **(Riccardo Roni)**

A. Luppi, “La scuola su misura” di Edouard Claparède. Un pensiero educativo moderno, Roma, Anicia, 2018, pp. 216, € 23.

Claparède è stato uno dei molti medici che, tra la fine dell’Ottocento e l’inizio del Novecento, si sono dedicati all’educazione: forse sull’onda del Positivismo, che, forse soprattutto grazie all’eredità herbartiana, mirava a rendere scientifico anche il discorso sull’educazione, affidandosi, da un lato, allo studio della società e, dall’altro, alla psicologia ed alla fisiologia. Di queste due discipline Claparède fu, ai suoi tempi, studioso di vaglia e di riconosciuta fama. Ancora oggi è ricordato tra i neurofisiologi per i suoi lavori sul sonno e, tra gli studiosi di questioni educative, per aver fondato a Ginevra l’Istituto Jean Jacques Rousseau ed aver avuto tra i suoi alunni e collaboratori Jean Piaget. Come è accaduto con tutta e per tutta la stagione dell’*éducation nouvelle*, che si è riverberata, in varie forme, su tutta la riflessione e la pratica educative europee dei primi decenni del Novecento, per poi essere criticata, rivista e ripudiata, anche per Claparède, come per altri rappresentanti di quella stagione, si è aperto un periodo di oblio.

In Italia l’interesse per Claparède è ormai davvero limitato, eccezion fatta per pochi contributi, come quelli di Titone (1958), di Filograsso (1966), di Genovesi (1970) e Trombetta (1976), saggi di cui il lavoro di Luppi dà puntualmente conto, esimendomi dal compito di dovervi insistere oltre.

Questo è, dunque, il primo elemento per salutare con soddisfazione la ri-edizione (con una nuova traduzione a cura di Giovanni Genove-

si), accompagnata da un'ampia riflessione, articolata in quattro capitoli, dell'operetta pedagogica forse più fortunata del medico ginevrino.

Il secondo motivo di apprezzamento è per la struttura stessa del lavoro, che dà largo spazio alla rilettura di un'opera ormai più che secolare in un'ottica di contemporaneità. Un modo, questo, non per attualizzare il passato, ma per cogliere in Claparède i “segni” del classico dell'educazione e, quindi, per farne un interlocutore vivace ed ancora capace di dare sollecitazioni.

Questo obiettivo è perseguito da Luppi con molta attenzione, giacché egli sviluppa il suo discorso in maniera organica e precisa, come mettono in luce i quattro capitoli, cui ho già fatto riferimento, completati da una ricca ed aggiornata bibliografia (pp. 163-169) non solo su Claparède, ma anche sui problemi che vengono affrontati e discussi nel testo.

Luppi procede allargando il suo discorso da Claparède ai problemi della contemporaneità e alle sfide che aspettano la scuola italiana (ma si potrebbe dire europea, se non addirittura di tutto il mondo occidentale) nel prossimo futuro in una società liquida come la nostra.

Così, i primi due capitoli, dopo una lunga introduzione in cui l'autore declina le linee programmatiche del suo lavoro, sono dedicati in maniera precipua a Claparède ed al breve saggio oggetto delle riflessioni di Luppi.

In particolare, il primo capitolo (“La scuola su misura’ nelle enunciazioni di Claparède”) è una presentazione puntuale ed analitica (ma senza indulgenza verso certi punti deboli o datati del discorso) dell'operetta claparediana. Ciò consente a Luppi di far emergere quei temi, su cui, nella sua rilettura, intende insistere: l'attenzione all'esperienza dell'alunno; la professionalità docente; l'esigenza di liberare la Pedagogia dalle pastoie della Filosofia; l'attenzione allo sviluppo fisico e mentale degli alunni; l'attenzione all'ambiente di apprendimento.

Il capitolo secondo sposta il discorso dal piano strutturale dell'opera e dai nodi organizzativi in esso implicati ad un piano teorico e teoretico. Come è denunciato dal titolo stesso del capitolo (“La scuola su misura come contributo allo sviluppo della pedagogia come scienza”), Luppi situa il discorso di Claparède all'interno del dibattito sulle condizioni di scientificità della pedagogia, un dibattito ufficialmente aperto all'inizio dell'Ottocento da Herbart (ma già impostato nell'aureo, breve saggio di Kant sulla pedagogia) e tuttora aperto: tra Scienza e Scienze dell'educazione, in particolare in Italia, il dibattito è

ancor oggi assai vivace; forse meno fuori d'Italia dove, oscillando tra primato della Sociologia e primato della Psicologia e relegando la Storia dell'educazione ad un *mix* di resoconto archivistico e informazione cronachistica, il problema si crede risolto o tale appare.

E bene fa Luppi ad insistere proprio su Claparède e l'Italia, dove, non a caso, si è cercato di liberare il ginevrino da quella lettura “spiritualistica”, di cui Meylan (sia detto per inciso, un personaggio dimenticato, su cui sarebbe opportuno tornare a riflettere) si è fatto autorevole portavoce. Luppi torna a sottolineare il funzionalismo di Claparède, già sottolineato da Filograsso e Genovesi; richiama i suoi legami, espliciti o impliciti, con il contesto pedagogico del suo tempo e con la pedagogia scientifica (come peraltro fanno Fornaca e Di Pol nel loro saggio del 1981, *La pedagogia scientifica del Novecento*).

Da questa ricognizione del destino di Claparède nella critica italiana, emergono considerazioni contrastanti: da un lato, apprezzamento nel campo degli storici e degli epistemologi dell'educazione e, dall'altro, diffidenza da parte degli studiosi cattolici, che ne guardano con sospetto l'approccio funzionalista e su base biologica. Luppi trae la conclusione che tornare ad avvicinarsi a Claparède è oggi “di grande importanza e utilità” (p. 77). Sul piano epistemologico, infatti, si è giunti a considerare l'educazione in maniera certo più complessa di quanto ha fatto Claparède, ma da lui vengono “indicazioni di ricerca assai suggestive, che portano a... riconsiderare il valore delle sue teorizzazioni, per riportarle, dopo oltre un secolo dalle loro primigenie enunciazioni, al nostro attuale contesto storico-sociale contrassegnato in ambito educativo dai parametri della complessità, della personalizzazione e dell'individualizzazione” (pp. 77-78).

Di qui la seconda parte del lavoro con i due capitoli (“Le proposte di Claparède e la nostra contemporaneità” e “Il pensiero di Claparède nel futuro prossimo venturo”, che mi piace considerare in maniera unitaria, in quanto danno un quadro solido e compatto dell'educazione in generale e della scuola in atto, in particolare).

È questa la parte del lavoro che più si fa apprezzare, perché unisce alla precisione, alla puntualità ed all'informazione, di per sé lodevoli, dei primi due capitoli una particolare attenzione ed una particolare sensibilità per quanto sta accadendo dentro e fuori la scuola, secondo un orientamento a cui pare di non poter più porre argine. E non solo, voglio aggiungere, per i mutamenti sociali, tecnici e/o scientifici, ma anche e soprattutto per l'incapacità (o la non volontà?) di interrogarsi

sulle implicazioni di tali mutamenti e di governarli in maniera, se non proprio razionale, almeno ragionevole.

La seconda parte del lavoro permette a Luppi di coniugare i suoi interessi di studioso, attestati da una produzione di saggi ormai cospicua, le sue esperienze di uomo di scuola, le sue esperienze di docente nell'università, dove ha insegnato per vari anni "Didattica generale" e, infine, la sua curiosità personale per i nuovi mezzi di comunicazione.

Con il classico Claparède si può, pertanto, intessere un fitto dialogo. Non tanto in generale, quanto su questioni organizzative, sulla formazione della professionalità docente e sulla didattica individualizzata, sullo sfondo della scuola dell'autonomia, della *governance*, dell'*achievement* e dell'*accountability*, vale dire sullo sfondo di quel contesto nuovo, ma anche problematico, cui Luppi ha già dedicato nel 2015 un lungo, documentato e circostanziato lavoro.

In primo piano, torna il problema di "una scuola su misura", che si è riaffermata come esigenza in questi primi decenni del XXI secolo, sebbene in termini diversi da quelli di Claparède e a fronte di problemi più complessi e di soluzioni varie, suggerite sia dalla Storia dell'educazione sia da sistemi scolastici non italiani. A questo proposito, Luppi mette in luce, sia in nome delle sue esperienze di insegnante e di dirigente scolastico sia in nome di personali convinzioni politiche (in senso lato), la sua scommessa sulla scuola e sul suo futuro.

A fronte di immagini apocalittiche (certo innegabili, ma che non devono offuscare ragione e giudizio), Luppi ribadisce il suo approccio complesso ai problemi altrettanto complessi della vita e dell'organizzazione scolastiche, la sua fiducia nei nuovi strumenti comunicativi e la necessità di saper gestire sfide, un tempo sconosciute, come l'immigrazione e il confronto con culture straniere alla nostra.

Ma non si può gettare la spugna: le sfide vanno affrontate, anche riprendendo il concetto di individualizzazione e, soprattutto, tornando a considerare con attenzione la professionalità docente e, quindi, la formazione di un insegnante capace di svolgere il "ruolo positivo di 'intellettuale civico'" (p. 135).

Il lavoro si chiude con un'analisi di vari modelli alternativi alla scuola tradizionale ed oggi variamente sperimentati, dalla ludicizzazione alle scuole parentali, dalle classi mobili al sistema delle opzioni, per giungere a due punti fermi: in primo luogo, si ribadisce esplicitamente l'importanza del dialogo con Claparède; in secondo luogo, anche se implicitamente, emerge che la scuola mantiene intatto il suo

ruolo culturale e civile, ma che esso va fatto riaffiorare liberandola da pregiudizi e riconducendola ai suoi principi fondativi, quali la centralità del docente, i criteri dell'equità e dell'uguaglianza, l'apertura al contesto sociale e la relazione interpersonale.

Così è per Luppi; così per chi scrive e non si tratta di un atto di fede, ma di una fiducia intellettuale, suffragata dalla storia sia del pensiero pedagogico sia dell'educazione in atto e da un approccio scientificamente orientato alle questioni educative. (**Luciana Bellatalla**)

Stefano Maltese, *Traiettorie “underground” della formazione. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali*, Milano, FrancoAngeli, 2017, € 24.

Quest'opera si struttura come un cammino di ricerca e di comprensione intellettuale, umana e contestualmente educativa di alcune situazioni personali, globalmente intese come LGTB, spesso rifiutate e certamente malviste nel contesto sociale e di cui troppe volte si parla con sommarie condanne o sostanziale indifferenza. L'autore pone con chiarezza nelle parti iniziali l'importanza numerica del fenomeno e rileva le sue componenti dalla letteratura disponibile sull'argomento.

Come impresa di ricerca, in cui si uniscono competenza scientifica e disponibilità personale all'individuazione e all'ascolto di situazioni ancora generalmente rifiutate, l'autore imposta il suo impegno soprattutto attraverso una riflessione sulla metafora delle traiettorie “underground” dei percorsi di vita di queste persone. In questo modo viene individuata nel sentimento delle persone coinvolte in queste scelte di crescita e di vita l'esistenza di “*tragitti sotterranei e nascosti*”, ove “*lontano dallo sguardo educativo di figure di riferimento*”, “*avviene qualcosa di fondamentale e determinante per i ragazzi e le ragazze omosessuali*”.

Nello svolgersi di questi percorsi personali l'autore individua alcune specifiche caratterizzazioni che contraddistinguono queste soggettività in cammino e le considera nell'ambito dei rapporti con il “*corpo*”, lo “*spazio*”, il “*tempo*” ed infine nella sostanziale “*solitudine*”. In questo ambito, con lucidità e competenza, l'attenzione si concentra sull'adolescenza, una “*stagione di vita*” fatta di “*turbolenze e stagiazioni*” e “*di progetti che rimangono sogni*”.

Questo periodo, ambito di sviluppo di cruciali scelte giovanili, richiama come campo “riflessivo” l’attenzione e l’importanza della scienza dell’educazione chiamata a curvare “*in senso educativo*” i dati che le varie e molteplici fonti d’osservazione e di proposta possono fornire. Risulta chiaramente definito nel lavoro dell’autore l’assetto dell’attività di ricerca svolta, intese ad offrire spunti di riflessione “*sulle implicazioni pedagogiche della metodologia narrativa*”. Una procedura assunta come percorso che “*permette di accedere*” nella ricerca effettuata “*a significati più profondi*” con una “*azione di volta in volta riflessiva, emancipativa e inclusiva*”.

L’autore mostra tanto aspetti di sensibilità umana quanto di saggezza pedagogica nel gestire queste problematiche. Emerge la consapevolezza che l’attività svolta richiede di interagire con persone sofferenti e vilipesi, consapevoli comunque del grado di disagio che spesso questa situazione personale induce, per riconoscimento degli stessi ragazzi coinvolti: “*Forse basterebbe che mi chiamassero Valerio, il mio nome, e non frocio, checca, finocchio*”.

Su queste basi la ricerca si svolge su un campione finale “*costituito di 16 narrazioni*” (una sola femminile) che hanno messo a disposizione del ricercatore la loro storia personale, così configurando una ricerca di tipo qualitativo, dal valido assetto educativo.

La stesura di quest’opera appare densa, motivata ed assai significativa tanto nelle parti riflessive, quanto negli ambiti degli itinerari di indagine empirica rivolti con specifica attenzione alla società, alla famiglia, alla scuola, ai social ed infine alle comunità omosessuali.

Quest’opera è stata riconosciuta meritevole del Premio Spes – Società di Politica, Educazione e Storia – I edizione 2018, con la seguente motivazione: “Il lavoro, formalmente scorrevole, si avvale di una documentazione aggiornata e puntuale, che l’autore adopera con competenza. L’approccio al tema trattato, l’omosessualità adolescenziale, per individuarne i “sentieri pedagogici” è a livello di ricerca empirica, con un sicuro sfondo teorico. Il discorso, partendo dall’omosessualità, si allarga ad ogni soggetto adolescente, cui genitori ed insegnanti possono essere di aiuto, con un “discorso pedagogico sempre più nella direzione dell’inclusività di tutti e di ciascuno”. Nel complesso, il saggio affronta un argomento di grande attualità senza cadere mai nei luoghi comuni, cercando invece di farne una componente della stessa educazione, ossia dell’oggetto della Scienza dell’educazione”. (**Angelo Luppi**)

A. Mariuzzo (a cura di), *Dewey, Pedagogia, Scuola e Democrazia*, Brescia, La Scuola, 2016, pp. 224, € 14,50.

Il titolo del volume, specie se incrociato con l'anno d'uscita, il 2016, *annus mirabilis* nella "liturgia" deweyana, è accattivante e denso di aspettative.

Di fatto siamo in presenza di una antologia di testi cosiddetti minori del filosofo statunitense, accanto al ben più famoso e celebrato *Il mio credo pedagogico* e ad alcune pagine di *Democrazia e educazione*. Questi testi, ovviamente, sono tutti riconducibili ai tre temi messi in luce dal sottotitolo del volume. Si tratta di lavori tutti già presenti in traduzione italiana o autonomamente, come nel caso delle due opere più famose, o nella raccolta *Educazione oggi*.

Merito del curatore è avere fornito una traduzione nuova, sua personale, più agile, in alcuni casi, rispetto alle traduzioni più vecchie delle quali, non da ora, ho avuto modo di sottolineare aspetti carenti o addirittura fuorvianti. Mi limito a ricordare che ci sarebbe urgente bisogno di una nuova traduzione di *Come pensiamo*, giacché la versione di Guccione Monroy, sebbene corretta, è assai complessa e frammentata tanto da rendere difficile la lettura di un testo molto interessante, ma in Italia poco praticato. Altrettanto segnalo nuovamente che *Arte come esperienza*, nonostante sia curata da uno storico dell'arte del calibro di Corrado Maltese, risente di un determinato clima culturale e del peso che l'interpretazione neo-idealistica ebbe sulla presentazione di Dewey al pubblico italiano.

Altro merito del lavoro è offrire alla scuola italiana – per la quale di fatto il lavoro sembra pensato fin dal modo in cui è articolato e strutturato – uno strumento agile ed una lettura di testi più brevi di un autore prolifico come Dewey, le cui opere maggiori, dal già citato *Come pensiamo* a *Logica*, passando per *Democrazia e educazione*, sono, con poche eccezioni, talmente ponderose da non potersi conciliare con i tempi ristretti ed i vincoli programmatici dell'insegnamento della filosofia e della pedagogia nella scuola superiore. Questa antologia, al contrario, introduce ai temi educativi, politici e etici dell'autore attraverso alcuni articoli, consentendo una lettura completa in un dato tema, senza costringere il curatore, se non per le pagine di *Democrazia e educazione*, a tagli, che, volente o nolente, sono sempre arbitrari e finiscono per sacrificare la ricchezza del processo argomentativo.

Sul piano dell'interpretazione del pensiero deweyano, il volume, al contrario, è piuttosto anodino. La, pur lunga, introduzione del curatore (pp. 5-39), cui fanno da complemento i riferimenti e le indicazioni bibliografiche, non è particolarmente suggestiva. Si tratta di una sorta di biografia intellettuale, condensata di Dewey, arricchita con cenni della sua fortuna a livello internazionale. L'aspetto maggiormente enfatizzato nella presentazione è quello della tensione religiosa del filosofo statunitense, innegabilmente continua nell'istanza olistica del suo pensiero, ma sempre declinata in senso civile e laico. Mariuzzo attribuisce questa tensione all'educazione materna, mentre trascura l'influenza dell'olismo dialettico hegeliano che è un residuo permanente del pensiero di Dewey.

La stessa presentazione, dunque, ricognitiva, puntuale sotto il profilo dell'informazione e scritta in maniera molto chiara, sembra rafforzare l'idea che il volume sia destinato alla scuola e a soggetti che si avvicinano a Dewey per la prima volta.

Ciò che stupisce è semmai il curatore, una *new entry* nel mondo dei deweysti, che sempre nel 2016 si era fatto conoscere in tale mondo per un articolo su *Dewey e la politica scolastica italiana. Le proposte di riforma di "Scuola e città" (1950-1960)* (pubblicato sul numero monografico di "Espacio Tiempo y Educaciòn", vol. 3, n. 2, pp. 225-251, tra l'altro, sia detto per inciso, curato da chi scrive). Si tratta, infatti, di uno storico contemporaneista che fino ora si è occupato di storia delle istituzioni culturali ed accademiche e, se si è occupato di particolari personaggi, ha privilegiato soggetti politici, come, ad esempio, Einaudi. Di notevole interesse, dunque, questa conversione alla dimensione teorica dell'educazione, di cui attendiamo, con curiosità, altre prove più impegnative di questa antologia. **(Luciana Bellatalla)**