

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Ghizzoni C., *Scuola e lavoro a Milano fra Unità e fascismo. Le civiche Scuole serali e festive superiori (1861-1926)*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 225.

Grazie all'ultimo volume di Carla Ghizzoni, la storia delle istituzioni scolastiche in Italia si arricchisce di un nuovo ed originale contributo sui percorsi di istruzione post-elementare e di accesso al mondo del lavoro da parte dei figli del ceto operaio e della piccola borghesia. L'autrice, infatti, illustra le vicende delle civiche Scuole serali e festive superiori, create dal Comune di Milano all'indomani dell'unificazione nazionale per i giovani che, terminato il primo ciclo di istruzione, dovevano necessariamente trovare un'occupazione e non potevano, quindi, proseguire gli studi. A costoro il Municipio offriva la possibilità di frequentare queste Scuole per acquisire conoscenze ed abilità spendibili all'interno dell'industria e soprattutto nelle attività del settore terziario.

Il libro si occupa di un'esperienza scolastica finora mai indagata dalla storiografia, le cui ricerche, prevalentemente concentrate sul sistema scolastico governativo, hanno spesso lasciato in ombra quelle realtà formative locali che pure hanno segnato la crescita intellettuale e professionale di intere generazioni di italiani. Le civiche Scuole – serali per la gioventù maschile e festive per quella femminile – rappresentarono senza dubbio un'iniziativa peculiare del contesto milanese, che il volume esamina con attenzione, soprattutto in riferimento ai bisogni formativi emergenti dai processi di industrializzazione e di modernizzazione da cui, come è noto, fu caratterizzata la città tra il secondo Ottocento ed il primo Novecento. Carla Ghizzoni documenta come, a Milano, capitale economica e morale d'Italia, queste Scuole incarnassero la risposta delle classi dirigenti ambrosiane alla domanda di istruzione proveniente da quei giovani uomini e da quelle giovani donne che, spesso già avviati a lavori umili, ambivano a migliorare la propria posizione lavorativa.

L'attenzione a tali esigenze emerge chiaramente dalle scelte di politica scolastica intraprese dalle diverse amministrazioni municipali che si susseguirono dall'Unità all'avvento del fascismo, scelte di cui l'autrice dà conto in modo dettagliato ricostruendo le posizioni dei maggiori esponenti della classe dirigente milanese in merito agli orientamenti da imprimere al sistema di istruzione della città. In questa analisi, si inserisce la puntuale indagine condotta sui regolamenti delle civiche Scuole, sottoposte nel corso degli anni a progressivi aggiustamenti che, pur senza stravolgerne l'impostazione iniziale, interessarono le loro sedi, la loro organizzazione e soprattutto i loro programmi. Proprio sulle discipline previste dai *curricula* si sofferma diffusamente il libro, allo scopo di illustrarne i contenuti, di presentare le metodologie con cui esse venivano insegnate e di svelare quale fosse il loro valore formativo in ordine alla costruzione di competenze cognitive e professionali e alla trasmissione di valori morali. A questo proposito, l'analisi dei piani di studio delle scuole femminili – caratterizzati da un'offerta culturale meno impegnativa, anche se non meno originale, di quella prevista per le scuole

maschili – fa emergere con chiarezza quali modelli educativi erano proposti alle studentesse e quali ostacoli impedissero la completa legittimazione della loro scolarizzazione postelementare. Il volume riserva, poi, uno spazio alla ricostruzione della fisionomia professionale dei docenti, sia sul piano della preparazione culturale sia su quello delle capacità educative e didattiche, e tratteggia anche il profilo degli allievi, di cui il lettore può conoscere le caratteristiche socio-economiche, le aspettative e il grado di coinvolgimento nei confronti dell'itinerario formativo cui essi partecipavano.

La descrizione della vita interna delle Scuole, segnata dall'interazione tra contenuti, insegnanti e discenti, permette al saggio di corrispondere pienamente alle più recenti istanze della ricerca storico-educativa, che, come è noto, chiede agli studiosi di indirizzare il proprio sguardo non soltanto agli aspetti connessi con la progettualità pedagogica e l'impianto normativo degli enti di istruzione, ma anche alla cultura scolastica creata al loro interno, e cioè su quell'insieme di teorie, di pratiche e di riferimenti valoriali da cui prendono forma i processi di apprendimento.

Il libro può assecondare tali sollecitazioni anche grazie all'ampio ed eterogeneo materiale documentario su cui si fondano le sue argomentazioni. Oltre agli Atti del Consiglio comunale di Milano, l'autrice ha consultato alcune pubblicazioni periodiche editate dalle amministrazioni municipali e, in particolare, l'*Annuario* del Riparto Pubblica Istruzione, da cui sono state ricavate notizie sulle materie attivate nelle Scuole e sui loro docenti, nonché dati statistici riguardanti il numero delle loro sedi e dei loro alunni; queste informazioni, peraltro, sono state raccolte in sei tabelle riportate in appendice alla pubblicazione. Lo studio si basa anche su altre fonti assai rilevanti, in parte antologizzate in fondo al volume: la ricerca, infatti, si serve di una copiosa documentazione rinvenuta presso importanti archivi milanesi (come l'Archivio Civico del Comune di Milano, il Museo del Risorgimento e l'Archivio storico della Società Umanitaria) e di noti periodici educativo-scolastici del tempo, quali *Patria e famiglia* e *L'Educatore Italiano*, e di prestigiose riviste culturali coeve, come *La Voce* di Prezzolini.

L'accorto intreccio di questi documenti, sottoposti ad una rigorosa opera di interpretazione e di contestualizzazione, consente alle pagine scritte da Carla Ghizzoni di restituire un quadro esaustivo delle civiche Scuole, a partire dalle loro origini, quando la municipalità milanese intese riformare l'istruzione pubblica cittadina, tenendo conto dei bisogni di Milano e delle prescrizioni della legge Casati, che normava il sistema scolastico italiano in seguito al processo di unificazione. In questo progetto di riordino, si inserivano armonicamente le Serali e Festive superiori, pensate non solo per andare incontro alla domanda formativa del tessuto sociale e produttivo ambrosiano, ma anche per colmare la lacuna presente nell'ordinamento casatiano a proposito della formazione tecnica e dell'avviamento al lavoro. Per questo, le Scuole erano incentrate su discipline professionalizzanti, quali contabilità, calligrafia, disegno e francese, benché i loro programmi

insistessero anche sulle materie di cultura generale, come italiano, storia, geografia, aritmetica, diritti e doveri dei cittadini.

Questo «carattere ibrido» rappresentò il «punto di forza» di tali istituzioni formative, che, proprio in virtù della profonda compenetrazione tra l'obiettivo di garantire una buona preparazione professionale e l'intento di trasmettere una cultura di base, incontrarono costantemente il favore delle famiglie dei ceti medio-bassi del capoluogo lombardo. Infatti, quando, nel corso dell'età giolittiana, si tentò di modificare il loro assetto nel senso di una più spiccata specializzazione, principalmente nell'ambito della formazione operaia, le Scuole rischiarono di esaurire la loro forza attrattiva. Solo il recupero dell'originaria vocazione formativa seppe assicurare la loro rifioritura nel primo dopoguerra, fino a primi anni dell'era fascista. Con la fase podestarile del Comune, le civiche Scuole, *in specie* quelle Serali, dovettero uniformarsi al modello degli istituti tecnico-professionali promossi dal regime, pur non rinunciando del tutto alla loro tradizionale autonomia ed originalità.

In effetti, l'esperienza maturata nel primo sessantennio della loro vita mantenne un carattere di esemplarità destinato a segnare la storia della scuola milanese fino ai giorni nostri, non senza produrre effetti positivi di lunga durata sullo sviluppo culturale ed economico dell'Italia contemporanea, che ha sempre trovato nella città una ricca e propulsiva riserva di competenze intellettuali e professionali.

Paolo Alfieri

Ulivieri S. (a cura di), *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 160.

La violenza sulle donne ha molti volti. Innanzitutto la violenza fisica (basti ricordare i 177 femminicidi che abbiamo registrato in Italia nel 2013), quella sessuale, quella psicologica (che talvolta conduce addirittura al suicidio), quella verbale e quella economica (che sfrutta la ben nota differenza di reddito medio tra uomini e donne per opprimere e umiliare queste ultime). È una violenza sottovalutata perché spesso confusa con l'aggressività, con la "grinta" tipica degli uomini. La differenza in realtà è grossa: l'intenzionalità della violenza e il danno che essa lascia! La definizione di qualcosa come violenza è, inoltre, sempre relativa al contesto sociale: oggi consideriamo violenza le punizioni corporali a scuola e la violenza domestica ma, fino a qualche decennio fa, erano considerati semplici metodi correttivi! La violenza sulle donne è per fortuna ormai emersa come problema.

A esercitare violenza sulle donne sono ricchi e poveri, istruiti e non scolarizzati, autoctoni e stranieri. L'unico elemento comune agli aggressori è... che sono uomini. Uomini sono – in maggioranza statistica – quelli che uccidono mogli e figli insieme e poi si suicidano, che danno la caccia alle compagne che li hanno lasciati, che le uccidono come risposta alla scoperta di infedeltà coniugale. Bisogna allora chiedersi il perché di tanta violenza maschile.

La letteratura scientifica ha finora fornito due tipi di spiegazioni. Una prima ipotesi si ricollega al patriarcato e ai vantaggi (il cosiddetto dividendo patriarcale) che ognuno di noi uomini gode (in rapporto allo status inferiore concesso alle donne) per il semplice fatto di essere nato maschio. La violenza maschile sarebbe così un modo per rafforzare un patriarcato entrato in crisi, per tenere le donne – attraverso la minaccia della violenza – al loro posto sottomesso. In questo caso, ovviamente, sarebbe necessario un più incisivo intervento a favore del rispetto delle differenze e un maggior protagonismo femminile nella società.

Una seconda ipotesi vede invece la violenza maschile come reazione alle recenti trasformazioni della società: la libertà femminile spaventerebbe un maschile che, sentendosi minacciato da un alto status sociale occupato dalle donne, risponde con rabbia. Anche in questo caso, la finalità della violenza è "rimettere le donne al loro posto" ma sarebbe originato da un eccesso di lotte femministe. Saremmo insomma di fronte al paradosso di un maschile che, contemporaneamente, ha un grosso potere ma si sente senza potere, fragile e minacciato.

Il pregio di questo volume curato da Simonetta Ulivieri è invece di inquadrare il problema all'interno di una cornice dichiaratamente educativa. Vi si indagano infatti le forme di "una precisa egemonia culturale e pedagogica marcatamente maschilista" (p. 19), di un "addestramento" alla sottomissione femminile e a una maschilità dominante. Ci si chiede insomma quale sia il contesto formativo da cui emerge la violenza sulle donne e in che modo questa violenza abbia una valenza

educativa, in senso sociale vasto. Come lo sperimentare (direttamente o indirettamente, come aggressore o come vittima) la violenza porti a ritenerla "normale" e, quindi, "naturalmente" riproducibile. Si presenta in questo modo una terza ipotesi, che spiega la violenza maschile sulle donne come frutto di una complessa educazione: formale, non formale e informale.

I contributi del volume collettaneo offrono un confronto con molte delle sfaccettature della violenza di genere: dai matrimoni imposti (anche alle bambine) alla violenza simbolica espressa dalla rappresentazione pubblicitaria, dalla violenza assistita alla violenza direttamente subita dai minori, da quella interna alla relazioni sentimentali alla violenza biopolitica che si applica, attraverso la medicalizzazione, sul corpo delle donne. E tutto ciò viene analizzato tenendo in conto il percorso (incompiuto) di libertà intrapreso dalle donne in Occidente, che diventa quasi uno sfondo integratore, l'orizzonte di senso generale dentro cui questa violenza va inserita. Questo tema, così, lungi dall'essere confinato nell'ambito domestico, investe l'intera società e le nostre rappresentazioni di genere.

Questi assunti disegnano inoltre un ampio campo di impegno etico ed educativo possibile. All'attenzione pedagogica si offre l'educazione del maschile, innanzitutto, attraverso il superamento di un simbolismo basato sull'equazione virilità = violenza. Così come l'azione educativa sul femminile, sull'illusione di poter cambiare l'altro, sulla convinzione di essere corresponsabili della violenza, sulla paura dell'abbandono, sulla disistima di sé, sulla mancanza di *empowerment*... Parlare di maschile e di femminile significa però, immediatamente, parlare della relazione. Di quella amorosa, ad esempio, divenuta più fragile già a partire dalle prime esperienze adolescenziali, caratterizzate dal narcisismo e dall'ansia del controllo. Il piano, tuttavia, non è solo domestico e intimo ma profondamente sociale, com'è reso evidente dall'educazione differenziata che costruisce la donna come un "essere per l'altro" (p. 141): per il padre, per il marito, per il feto, per i figli, per la casa, mai come persona, mai come valore in sé.

Questo volume costituisce insomma un progetto di indagine ambizioso che è stato perseguito riunendo studiosi che da anni si occupano di tematiche di genere, tanto con un approccio storico-educativo quanto con uno teorico-pedagogico. Si presenta quindi come un testo inaugurale che si addentra in un dibattito sociale urgente ma ancora poco frequentato dalla ricerca pedagogica e che, in linea con la collana della Franco Angeli in cui si inserisce ("i Riflettori"), sposa un linguaggio chiaro a un approccio teorico rigoroso proponendosi come testo fruibile da chi desidera un approccio descrittivo ampio alla tematica, così come da chi intende esplorare ipotesi analitiche meno immediate.

Giuseppe Burgio

Stramaglia M., *Jem e Lady Gaga. The Origin of Fame*, FrancoAngeli, Milano 2014, pp. 186.

Nella nostra società – dove il processo di valorizzazione capitalistica non si realizza più attraverso la produzione di bulloni e automobili, ma di beni immateriali, di simboli, di idee, di stili di vita – che spazio resta alla pedagogia? Se l'educazione è stritolata tra mass media, merci e consumismi, quale agibilità rimane alla riflessione sull'educativo?

Negli ultimi decenni ha cercato di rispondere a questi quesiti una serie di studi attenta a ciò che è quotidiano e popolare, che ha affrontato l'analisi dei simboli, delle merci, dei consumi, delle narrazioni e delle identificazioni che ormai costituiscono la nostra più intima identità. In quest'alveo si inserisce questo volume di Stramaglia, dedicato a una serie di cartoni animati – *Jem e le Holograms* – e a un fenomeno mediatico globale come Lady Gaga. Entrambi i soggetti – attraverso gadget, bambole da collezionare, videoclip, biografie più o meno autorizzate, profumi, canzoni, scandali e pubblicità – costituiscono (per l'autore) dei "testi" multimodali, delle "narrazioni minori" che molto ci dicono di quanti, adolescenti o ormai quarantenni, ne sono fruitori.

Con uno stile di scrittura coinvolgente, che rispecchia l'essenza *camp* del tema che descrive, lo studio legge questi "testi" attraverso le categorie proppiane, analizzando cartoni, musica e gadget come "una vera e propria fiaba moderna" (p. 50) che – in un linguaggio pop – racconta in realtà il tema eterno del rapporto tra il "padre" e la sua "bambina". Il volume articola questo tema attraverso una serie di proiezioni (psicoanalitiche) e di rimandi (simbolici) tra i modelli femminili di Lady Gaga e Jem e le figure archetipali della famiglia, intesa nella sua strutturazione edipica, in un rispecchiamento tra magia, gioco e dramma dominato dal segno del padre (più che della madre).

In *Jem e le Holograms*, il paterno e il materno (presenti o perduti, reali o virtuali) si rincorrono, nelle 65 puntate del cartone, trasformandosi in maniera proteiforme, intrecciandosi con il tema del complesso e ambiguo passaggio dall'infanzia all'adulthood della protagonista. Allo stesso passaggio, che può essere rappresentato da una concreta età della vita (l'adolescenza) o da una modalità (adolescenziale) dell'essere adulti, fa riferimento Lady Gaga, la quale – con la sua musica e con l'estetica di sé che ha costruito – si rivolge al bisogno affettivo dei fan "di sentirsi unici e, allo stesso tempo, di appartenere a una comunità" (p. 97). La cantante stessa si presenta, così, come simbolo di un'appartenenza (o, più correttamente, di un'esclusione) proponendosi come protettrice di quanti si sentono diversi, mostri, devianti rispetto a una società dal volto feroce (diventando così anche un'icona gay). La storia della ragazzina ribelle e sofferente che riesce a conquistare magicamente il successo canoro, a trasformare la quotidianità in una fantasmagoria, a essere amata dal padre e persino a occuparsi altruisticamente degli altri, accomuna Lady Gaga a Jem e costituisce la trama di una fiaba (della fiaba)

adeguata alla nostra società dello spettacolo. Una fiaba, inoltre, che ci dice molto delle differenze di genere.

Rispetto alla rappresentazione stereotipica del maschile in azzurro e del femminile in rosa, queste "fiabe" per adolescenti (così come per pre- e post-adolescenti) descrivono infatti il "padre" come "archetipo della differenza" (p. 111) per le bambine, le quali sembrano così assumere lui (e non più la madre) come modello, come simbolo della strada da intraprendere e degli ostacoli da superare. Tanto Jem quanto Lady Gaga sono la narrazione di bambine letteralmente "create" dal loro padre. Cioè, in ultima analisi, incarnano un modello di femminilità costruito da bambine ma sulla scorta del modello di uomo espresso dal loro papà! Sovvertono così la dicotomia di ruoli del materno e del paterno e mettono in tensione la rappresentazione stereotipica del genere, mostrandolo come effetto di proiezioni genitoriali e di modelli sociali. Ciò posto, possiamo considerare liberato un femminile che non si definisce per sé, ma in relazione al proprio padre (e quindi poi ai padri di turno)? Una donna che pur avendo ormai potere (simbolico, mediatico, economico...) rimane sempre una "figlia di papà"? Dare risposte è ovviamente difficile ma, secondo Stramaglia, quanto descritto è effetto della crisi del ruolo educativo paterno, che sviluppa nelle bambine il bisogno di appoggiarsi a uomini forti e allo stesso tempo amorevoli in una condizione non di libertà adulta ma dentro un legame di "libertà filiale" (p. 121).

Ecco quindi come l'attenzione al simbolico quotidiano rinnova lo sguardo pedagogico su oggetti teorici tradizionali, mostrando il consumo culturale popolare come effetto – e al contempo causa – delle trasformazioni della nostra società. Jem e Gaga ci parlano allora di padri e madri concrete, di figlie-modello o di ragazzine ribelli, nonché della differenza di genere tra bambini e bambine, così come tra adolescenti. Parlano infatti, ad esempio, di un'educazione che fa sì che "il bambino sceglie (oppure, è educato a scegliere) di «rimuovere» la somiglianza con la madre, che metterebbe in discussione la sua idea (o l'idea adulta) di mascolinità, mentre la bambina dà a se stessa il permesso (o le è dato il permesso) di sentirsi simile al padre senza che questo danneggi, ai suoi occhi (o a quelli degli altri), la sua femminilità" (p. 128).

Nel confronto con quest'immaginario, l'età evolutiva emerge allora come una fucina identitaria della vita di ciascuno di noi, che sarà poi sempre caratterizzata dal bisogno di riconoscimento, di attenzione, di cura, dal desiderio di essere considerati persone di valore (cioè, nella nostra società, dei V.I.P.).

Allo stesso tempo, però, possiamo dire che – essendo fortemente mutato – il concetto di riconoscimento, di realizzazione sociale, di valore che si associa a un adulto di "successo" retroagisce oggi sull'età evolutiva, trasformando sotto i nostri occhi l'infanzia/adolescenza e il modo in cui viene educata.

Se, allora, l'immaginario massmediatico costituisce una forma di educazione informale per i bambini e per le bambine, quelle mamme che compravano alle figlie lo zaino di *Jem* (o, oggi, il diario delle *Twinx*, l'astuccio di *Barbie*, o i quaderni

di *Hello Kitty*) erano e sono consapevoli di stare facendo educazione di genere? E che dire di quei telefilm per bambini caratterizzati dall'adulterizzazione erotica dei minori? Nel caso di fruitori adolescenti si tratta invece di una scelta autoeducativa? O addirittura bambini e adolescenti cercano, in questi prodotti, risposte ai bisogni identitari nuovi che la società ha prodotto in loro?

Queste complesse questioni, a mio avviso, evoca Stramaglia in questo volume agile e leggibilissimo che si propone di allargare il pubblico dei lettori di saggistica pedagogica, rivolgendosi a quanti/e si mostrino curiosi di comprendere le trasformazioni del nostro mondo e cercando di rimettere lo sguardo pedagogico al centro del dibattito culturale contemporaneo.

Giuseppe Burgio

Cagnolati A., Pinto Minerva F., Ulivieri S. (a cura di), *Le frontiere del corpo. Mutamenti e metamorfosi*, ETS, Pisa 2013, pp. 291.

Nella premessa al volume le tre co-curatrici, Franca Pinto Minerva, Simonetta Ulivieri e Antonella Cagnolati, mettono a fuoco una tematica cruciale e purtroppo sempre attuale quale la violenza considerata nelle sue varie tipologie, rivolta soprattutto agli esseri umani più indifesi, bambini, donne e ovviamente anche gli anziani.

Violenza, sopraffazione, sfruttamento, ipocrisia sono temi chiave che toccano tante varietà di persone. Quanto fin qui si è detto di negativo sull'andamento complessivo del nostro mondo comune, sebbene abbia origini remote e persistenti, non deve far perdere, oltre la speranza di un'inversione di marcia, la volontà e l'impegno per un effettivo cambiamento su larga scala, cioè tale che nessuna persona si debba sentire soggetta a minacce e vessazioni. In particolare oggetto di violenza sono le donne. Come ben documenta il volume in esame, le donne sono ancora al primo posto nella graduatoria delle violenze subite. Il femminicidio stesso dimostra la persistente cultura misogina presente a tutt'oggi in molti paesi cosiddetti civili.

In Italia, in cui i diritti alla parità di genere sono stati sanciti, però non messi in atto, si potrebbe solo sperare che le donne se soggette a soprusi e violenze non rinuncino a denunciare le vessazioni a cui sono soggette e a far valere i loro diritti. Nel primo testo del volume Franca Pinto Minerva ha scelto un titolo tanto sintetico quanto incisivo: "Corpi feriti. La violenza sulle donne" (pp. 9-25).

Da qui gli studi sul femminicidio e le varie modalità in cui si esplica, come analiticamente documenta il volume attraverso accurati testi in cui si mette in luce la vastità di umiliazioni ed estorsioni di menzogne giustificative alle quali sono state e sono soggette le donne.

Il "silenzio" è stata la prima condanna imposta da secoli alle donne che, nei più vari paesi del mondo, si sono trovate a seconda delle diverse fasi storiche, ad essere soggette ad una subordinazione imposta autoritariamente che è tutt'ora in atto, così le donne oltre ad essere "il secondo sesso", come l'ha definito Simone de Beauvoir, sono a tutt'oggi soggette a violenza fisica e psichica ed al silenzio. Il quadro che si delinea è pertanto quello di una mappa perversa di forme e modalità antiche e nuove di femminicidio, risalenti a radici tanto ampie quanto remote dato il lungo dominio delle gerarchie maschili nella storia.

È pertanto dai più ancestrali *vulnus* contro le donne, fino agli attuali abusi sessuali e psichici vediamo che le violenze, come stupri, gravidanze forzate e mutilazioni sessuali minano l'identità della persona in gioco. La violenza è comunque una realtà della vita naturale ed umana delle donne, le così dette "costole di Adamo", ed è stata associata a miti cosmogonici, come documenta Antonella Cagnolati nel suo testo che getta uno sguardo storico sulla misoginia (pp. 57-62). La misoginia, come nota Cagnolati, si nutre alla radice di odi repressi indotti da sensi di impotenza di vario tipo, associati ad emozioni, irrazionalità espresse in forme di rabbia o silenzio. Scrive Franca Pinto Minerva: "Quanto più uomini e donne riusciranno ad uscire dall'individualismo, a pensarsi in relazione con l'al-

tro/altra, a uscire dalla propria gabbia identitaria e ad andare incontro all'altro/altra aperti all'integrazione, cioè alla condivisione, tanto più avranno capacità di capirsi e comprendersi, di abitare insieme spazi di connessione comunicativa ed emotiva" (p. 23). L'Autrice ci induce a pensare considerando gli accadimenti in cui ci si imbatte in maniera, oltre che aperta all'integrazione e alla condivisione, finalizzata appunto a vivere uomini e donne in maniera più armonica e paritaria.

Non meno complesso è il saggio di Simonetta Ulivieri "Il corpo delle donne e la violenza di genere. Il segno di uno storico dominio" (pp. 27-50) in cui si affrontano direttamente le violenze antiche, moderne ed attuali, alle quali si associano i mutamenti corporei che soprattutto nell'Antichità mettevano in evidenza i maschi più forti e più belli. Gli uomini apparivano soddisfatti dei loro corpi che ponevano assai meno problemi di quelli che assillavano le donne, dato il numero delle gravidanze ricorrenti cui andavano soggette in epoche estranee alla contraccezione. Gli esempi sono ben documentati e numerosi, basta pensare allo splendido David di Michelangelo. Le donne si trovavano a combattere con i cicli mestruali, le patologie sessuali e con la menopausa. Infatti il corpo femminile era soggetto a malori, debolezze e malattie, tanto da farle sentire "diverse" se non "incapaci" ad ogni livello. Da storica dell'educazione, che ha incentrato il suo lavoro scientifico sulla realtà del cambiamento dei diritti di genere, Simonetta Ulivieri punta l'attenzione sulle differenze del corpo maschile e femminile in quanto "corpi incarnati" ciascuno a proprio modo, cioè diversi appunto carnalmente e pertanto non soggetti agli stessi modi di sentire, pensare e narrare tanto degli uomini che delle donne, dato che ogni persona è frutto di un aggregato di esperienze fin dalla nascita. Ed è appunto dalla nascita che ogni donna impara cosa significa essere femmina (e non maschio) sia per il modo in cui viene educata e cresciuta, sia per le proprie esperienze di vita. Di fatto la preminenza maschile nelle famiglie italiane di un passato non troppo lontano è abbastanza nota, anche se le donne hanno avuto genealogie materne formidabili spesso non garantite da alcun diritto sancito. Scrive l'Autrice: "La subordinazione femminile nasceva dal corpo e si riverberava sul corpo delle donne", dato che il corpo della donna era, si può dire, sfruttato da tutti ed innanzi tutto dai parenti stretti; ma non meno grave era l'ignoranza medica riguardo alle donne. Le numerose maternità accentuavano malattie, spossatezze e depressioni femminili, anche perché per secoli la quasi unica attitudine attribuita alle donne è stata la riproduzione.

L'esigenza di dominio e di controllo del genere maschile è tutt'oggi assai dura a morire in paesi di varie etnie, per cui non c'è da meravigliarsi se Alessandro Vaccarelli ci presenta un tema storico quale "Faccetta nera, bella abissina" (pp. 121-125). In effetti il corpo delle donne è, è stato, e purtroppo sarà ancora, oggetto e soggetto di violenza fisica e psichica, come dimostra in maniera articolata il testo dedicato alla colonizzazione italiana in Africa e ai risvolti dello sfruttamento sessuale delle giovani donne da parte delle truppe italiane.

Come documenta Rosa Gallelli nel suo testo "Il corpo delle donne e le tecnologie visuali" (pp. 145-165), insegnare l'arte della rappresentazione di sé dovrebbe essere lungi dal fare del proprio corpo un artefatto, o meglio un oggetto teatrale da esposizione mediatica. Secondo l'Autrice, occorrerebbe connettere alle tecno-

logie visuali che alterano la specificità del corpo tanto da renderne difficile la sensibilità, cioè il proprio modo di sentirsi di volta in volta corpo in senso fisico e psichico, "l'intervallo, il vuoto, la pausa" cioè tre atteggiamenti necessari ad ogni processo di significazione.

Un'analisi assai accurata in merito a migranti di varia provenienza, costretti sia gli uni che le altre alla prostituzione, è quella che presenta Giuseppe Burgio, nel suo testo "Le veneri del Delta. Migranti nigeriane, prostituzione transnazionale e maschilità occidentale" (pp. 121-143) sulle molte forme di prostituzione, facendo emergere con chiarezza già nella premessa che "il mercato del sesso è cresciuto sia nel numero di persone che coinvolge (come sex worker e clienti) sia nel fatturato prodotto". Emerge la proliferazione del sesso a pagamento delle donne immigrate, ed in specie delle nigeriane, che giungono in Europa prive di cultura linguistica e bisognose di tutto nella illusione di trovare condizioni più umane di vita, ma che in realtà finiscono per essere vittime di tratta. A ciò si aggiunge il fatto che soprattutto in paesi quali la Nigeria, in cui domina a tutt'oggi il maschilismo, le donne si trovano ad essere trattate come oggetti in tutto e per tutto. La globalizzazione implica pertanto l'utilizzo del corpo come "oggetto di mercato" e risorsa economica "le prostitute nigeriane occupano cioè la scomoda intersezione tra la condizione di precarietà lavorativa ed esistenziale, comune a tutti ed in particolare modo ai migranti, e la condizione di sessualizzazione diretta del lavoro femminile" (p. 131).

Si è scelto di concludere il commento di un volume così significativo, ricco e documentato facendo riferimento innanzitutto all'immagine di copertina perché, oltre ad essere bella, trasmette anche speranza. Vi compaiono infatti due donne affascinanti non tanto per la loro effettiva bellezza, ma per lo slancio con cui, come ballando, avanzano l'una vicina all'altra, ognuna con una sua propria espressione ed atteggiamento. Si sta parlando di donne indomite che, nonostante dolori, amarezze e delusioni subite, non rinunciano ad essere se stesse nell'amicizia con le altre da sé e nell'aiuto reciproco nei momenti tanto felici quanto dolorosi. L'immagine descritta è comunque proiettata in avanti, il che va letto come un segno positivo per il futuro soprattutto delle nuove generazioni di donne.

Le giovani donne devono imparare a sentire e capire se stesse per riuscire a comprendersi a livello psichico al fine di non lasciarsi soggiogare da incantesimi massmediologici che spingono verso la reificazione del proprio corpo.

La "Scuola italiana delle donne pedagogiste" coordinata da Simonetta Ulivieri ha saputo presentarci un volume molto ricco dal punto di vista scientifico in quanto spazia in un arco di problematiche ad un tempo attuali ed antiche, inoltre anche la prospettiva pluridisciplinare rende il volume nella sua complessità molto innovativo. Sotteso ad ogni testo del volume riappare sempre il tema della violenza espressa nelle sue tante forme fattuali e simboliche risalenti alla separazione mente-corpo, ragione-affettività, natura-cultura e l'elenco è assai lungo. Leggere questo volume così denso di senso mi ha fatto sentire orgogliosa di svolgere il mestiere di Pedagogista, in cui lettura e scrittura sull'educazione giocano un ruolo tanto vitale nella formazione delle nuove generazioni.

Margarete Durst

Riccardi V., *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*, ETS, Pisa 2014, pp. 296.

È uscito di recente, per la collana "Scienze dell'Educazione" delle Edizioni ETS, il volume *L'educazione per tutti e per tutta la vita. Il contributo pedagogico di Ettore Gelpi*, frutto del lavoro di studio e di indagine di Veronica Riccardi, dottoressa di ricerca in Pedagogia presso l'Università degli Studi di Roma Tre. Il libro nasce con un duplice intento: da un lato, fornire un'attenta e minuziosa ricostruzione critica dell'opera di "uno dei più importanti pedagogisti del nostro tempo", come giustamente sottolinea Massimiliano Fiorucci nella *Presentazione* (p. 9); dall'altro, suggerire all'attenzione del lettore gli elementi utili per cogliere l'attualità di un intellettuale *sui generis*, attraverso un impegno educativo che si fece sociale e politico coniugando riflessione e azione, seppur indicare con lucidità le risorse educative da attivare per corrispondere alle sfide poste dalla società odierna. Raccordare questi diversi aspetti della ricerca (lo scavo biografico con l'analisi ermeneutica, la contestualizzazione storica e storico-pedagogica con la ricostruzione di una continuità di senso e significato che dalle emergenze di ieri conduca alla migliore comprensione di quelle di oggi e domani) è impresa complessa, e tuttavia è ciò che ci si augura di trovare all'interno di un contributo che abbia l'ambizione di essere più di una mera ricapitolazione di temi e questioni organizzate in senso diacronico, lungo il dipanarsi della traiettoria esistenziale dell'autore studiato. È partendo da questo tentativo di conoscere in profondità Gelpi, la sua vita, il suo pensiero e il suo impegno, che l'autrice riesce a tessere un dialogo a più voci, da cui emerge l'attualità della sua visione e del suo contributo in merito a dimensioni del discorso e dell'agire educativo che non solo restano al centro della nostra attenzione, oggi, ma paiono destinate a impegnare le nostre energie ancora a lungo: l'educazione democratica e alla pace, l'ecologia e l'idea di uno sviluppo umano solidale, i temi della complessità, del lavoro soprattutto. È attorno a questi temi che Veronica Riccardi sviluppa il suo itinerario di ricerca e di analisi, indicando in questo modo i punti focali del pensiero e dell'impegno di Gelpi, e, allo stesso tempo, sottolineando le prospettive attraverso cui restituire attualità a una figura che merita di essere "riscoperta".

Il primo capitolo del libro è dedicato alla biografia di Gelpi e offre un interessante contributo di conoscenza dal momento che non sono numerose le ricostruzioni puntuali e esaurienti della vita, della formazione, dell'impegno sociale e dell'attività internazionale del pedagogista milanese. O per meglio dire, del pedagogista "milanese, italiano, europeo, mondiale", come Gelpi stesso si descriveva (p. 22). Un pensatore "Globetrotter", come lo definisce l'autrice (p. 23), un "chierico errante" impegnato nella realizzazione di quella "utopia quotidiana" che lo portò a vestire i panni dell'insegnante, del ricercatore, del formatore, dell'animatore sociale, del conferenziere, dell'esperto internazionale di educazione degli adulti. Il ricorso alle interviste rivolte a testimoni privilegiati rappresenta una fon-

te assai preziosa per questa ricostruzione, sia perché permette all'autrice di raccordare e completare le informazioni reperite sulla base della ricerca d'archivio e della lettura attenta delle opere dello stesso Gelpi; sia perché dalle testimonianze emerge quella profondità concreta e umana che restituisce pienezza di significato al racconto di una biografia, trasformandola in storia di vita. Completezza e rigore, ma anche ricordo e testimonianza: ciò che ne risulta è un ritratto vivido e di spessore.

Come sottolinea Riccardi, una biografia non si esaurisce nell'indicazione delle fasi che, attraverso scritti, attività e fatti, ordinano e scandiscono a posteriori i passaggi di un'esistenza: la maturità classica e la laurea in giurisprudenza, il Master alla Columbia e poi gli studi a Berkeley e in Francia; la prime attività di educatore a Milano negli anni Cinquanta-Sessanta; le collaborazioni con Antonio Carbonaro presso il Formez a Napoli e poi con Filippo Maria De Sanctis; l'attività presso Unesco a partire dal 1971 e l'impegno nell'educazione degli adulti, sul campo e nelle istituzioni, fino al 1993; poi Strasburgo e l'attività presso l'Unione Europea; la presidenza della Federazione Internazionale dei CEMEA; l'attività di ricerca, che a queste fasi si accompagna, lasciando contributi importanti e da riscoprire, da *Storia dell'educazione* del 1967 fino a *Futursdutravaill* del 2001, solo per citare due titoli che idealmente racchiudono l'eredità di Gelpi.

Il racconto di una biografia non può essere completo senza la ricostruzione del senso esistenziale connesso con le relazioni, gli incontri, le esperienze e le attività che riempiono gli anni. Il secondo capitolo del libro è dedicato alla ricerca degli elementi utili per l'approfondimento di questa dimensione biografica ulteriore, quella sociale e politica, quella delle "lotte educative", con particolare riferimento a quelle svolte da Gelpi negli anni Cinquanta e Sessanta: la collaborazione con i CEMEA; il lavoro per la Società Umanitaria di Milano; l'impegno per il Mezzogiorno; il lavoro per l'ECAP CGIL Svizzera. Nel pensiero dell'autrice, sono queste esperienze a racchiudere il significato stesso dell'impegno pedagogico di Gelpi: un'azione educativa intesa come "lotta", appunto, perché si configura

[...] non come una conquista morale o come il risultato di uno sforzo di volontà, ma solo come un lavoro che coinvolge il dinamismo, l'azione, il rifiuto dello stato di cose precostituito. Essa non è, tuttavia, semplice attivismo perché una delle sue principali dimensioni è la pianificazione degli obiettivi e della metodologia da seguire (p. 66).

I quattro capitoli successivi del volume sono dedicati all'approfondimento tematico di altrettante linee di sviluppo del pensiero pedagogico e dell'agire educativo di Gelpi. L'autrice prende le mosse dal significato di "educazione permanente" che nella concezione di Gelpi coincide con l'educazione *tout court*: "EP – si legge nel testo del suo intervento dell'aprile 1986 al Convegno IRRSAE/ER di Bologna – vuol dire tutto l'insieme dell'esperienza educativa" (p. 117); e ancora nell'importante *Lifelong education and international relations* del 1985:

For me, however, lifelong education is not adult education, nor is it vocational training or re-training. Many times in the past, we have confused education with schooling. Lifelong education is a conception of education which is not confined to schools either. Lifelong education is a total education policy; it is, for me, equal to education itself (p. 120).

Ciò non significa, come puntualizza efficacemente Riccardi, che Gelpinon si sia interessato dell'educazione scolastica. Anzi, proprio su questo piano già nel 1969 in *Scuola senza cattedra* troviamo la proposta di una nuova alternativa pedagogica, che non consiste tanto o solo nel rinnovamento dei metodi didattici ma anche e soprattutto nel rinnovamento dei contenuti, nella contrapposizione all'autoritarismo e nella costruzione di una scuola partecipata quale contesto dell'educazione democratica, critica e non conformatrice, dialettica e non dogmatica: una scuola che sia luogo per la creazione e il padroneggiamento degli strumenti utili e necessari per la comprensione della realtà, per l'apprendimento lungo tutto il corso della vita e per la partecipazione creativa e autonoma alla realtà del proprio tempo.

Dunque, la scuola si colloca all'inizio del processo educativo che coinvolge l'essere umano, come momento fondamentale per l'acquisizione degli strumenti che permettono di far fronte all'esperienza e orientarsi nel mondo circostante in forma critica e creativa. Ma il processo educativo si confonde con l'intera vita dell'uomo (p. 145): limitarlo alla mera dimensione intellettuale significa tralasciare gli altri aspetti che costituiscono la vita stessa e che sono tanto importanti sul piano esistenziale quanto la cultura in senso lato. Tra questi aspetti, il lavoro rappresenta la condizione basilare stessa della vita umana. È incontrandosi con il lavoro degli uomini che l'educazione può essere intesa come fatto politico: se l'educazione si interessa del benessere degli esseri umani, un discorso pedagogico che non tenga conto della dimensione lavorativa risulterà sterile e astratto rispetto alla realtà. Questo è il tema al centro del capitolo quarto: nella divisione internazionale del lavoro è dominante un "pensiero unidimensionale" che riduce l'uomo a risorsa umana, a produttore; in questa società, l'educazione permanente non può essere considerata neutra: può assumere il carattere di una strategia politica per la liberazione dell'uomo, oppure, senza un costante interrogarsi sui propri fini e scopi, trasformarsi in una tecnica di repressione e di controllo. Gli incontri con Paulo Freire e con Danilo Dolci hanno un'importanza decisiva nella biografia di Gelpi (p.154).

Il tema della complessità umana costituisce l'approfondimento del quinto capitolo, mentre quello conclusivo è dedicato all'analisi del concetto di "coscienza terrestre" e dei suoi elementi costitutivi. Entrambi i capitoli sono, come i precedenti, assai densi di riflessioni e introducono il lettore a un ulteriore versante del pensiero di Gelpi, quello alimentato dall'impegno sul campo finalizzato al contrasto di ogni forma di discriminazione che colpisce i soggetti a rischio di marginalizzazione all'interno di una società che, pur proclamandosi democratica, non sa

intercettarne i bisogni e realizzarne i diritti. La complessità umana è funzione del novero di tutte le differenze umane: le diversità culturali, linguistiche e religiose; quelle di età e di genere; le opportunità di accesso alla formazione e all'informazione, alle cure mediche e al mondo del lavoro; la condizione economica e sociale; la qualità dell'ambiente di vita, il grado di libertà di movimento; la disabilità (p. 193). La questione della differenza rimanda pertanto a una complessità umana che richiede un approccio a sua volta complesso, cioè storico, interdisciplinare e interculturale, per essere adeguatamente intesa e non appiattita in una retorica fine a sé stessa.

Infine, il concetto di "coscienza terrestre". Vi è un'assonanza profonda con la "*Terre-Patrie*" di Edgar Morin: da un lato, il senso di una comune appartenenza al genere umano e, dall'altro, l'inestricabile legame dell'umano con la natura; vi è la coscienza di appartenere a una comune specie umana, in comunità di destino con la miriade di altre specie viventi che abitano questo pianeta e con le generazioni umane future che lo abiteranno dopo di questa. Cultura della pace, sviluppo umano sostenibile ed ecologia come altrettanti principi su cui Gelpi articola la visione di una cittadinanza planetaria, di un'identità terrestre che giunge a prendere la forma di un vero e proprio "manifesto" nell'articolo *I quattro elementi* del marzo 2002, scritto poco prima della morte (p. 230).

In conclusione di questa presentazione, che ha solo evocato i nuclei costitutivi dell'attento studio proposto da Veronica Riccardi, occorre ribadire quanto Ettore Gelpi abbia saputo interpretare con acutezza e passione i temi portanti del nostro tempo, fornendoci chiavi interpretative per orientare l'impegno sociale e politico della pedagogia in direzione di un umanesimo capace di corrispondere alle istanze di emancipazione di ognuno e avvicinare l'orizzonte di una democrazia planetaria possibile; un'eredità che merita di essere profondamente meditata, in tal senso, questo volume si segnala sicuramente come un contributo significativo.

Emiliano Macinai

d'Alonzo L. (a cura di), *Ontologia. Special Education*, Pensa Multimedia, Lecce 2014, pp. 220.

Grazie ai contributi di autorevoli voci nel campo dello studio e della ricerca legata ai processi inclusivi delle persone con bisogni specifici, peculiari, speciali, il testo curato da Luigi d'Alonzo ci conduce attraverso un interessante viaggio "al centro della pedagogia speciale", restituendo al lettore gli esiti di un'accurata indagine attorno alle dimensioni costitutive di questa disciplina.

Marina Santi, introducendo i lavori, ripercorre ed affronta con singolare profondità analitica questioni epistemologiche a fondamento dell'impianto di ricerca, evidenziando le antinomie ed i costrutti dialettici attorno ai quali si sviluppano le riflessioni e rivelando dunque il carattere di complessità che connota tale approccio euristico. A Luigi d'Alonzo, Elena Zanfroni ed Ilaria Folci è invece affidato il delicato compito di tracciare il quadro fenomenologico della pedagogia speciale, individuandone, in chiave operativa, alcune possibili declinazioni. Ambienti, luoghi ed attività divengono dunque lenti focali attraverso le quali leggere modalità e dinamiche di attuazione proprie di tali processi e tentare quindi di definire gli spazi di intervento della *Special Education*. Di rilevante interesse è inoltre l'approfondimento metodologico affrontato da Dario Ianes nel capitolo dedicato alla comprensione dei percorsi alla base della ricerca e dell'agire educativo. La riflessione si snoda in un'attenta analisi, articolata a più livelli, attorno a tecniche, strumenti e strategie impiegati nel campo della teorizzazione e delle prassi legate alla pedagogia ed alla didattica speciale. Le dimensioni referenziale ed assiologica, infine, completano questo oneroso sforzo di ricostruzione dei vari tasselli che compongono il complesso mosaico di tale ambito di studio: un lavoro concettuale che intende tuttavia superare i limiti del puro intellettualismo per proporsi invece quale occasione di dialogo tra sapere accademico e conoscenza pratica. In particolare, a Maria Teresa Cairo va il merito di aver problematizzato i molteplici aspetti nei quali si dipana e prende corpo il pensiero pedagogico speciale. È in questo contributo che vengono quindi affrontate e ben esposte le varie diramazioni assunte dalla dimensione referenziale: dalla disabilità allo svantaggio, dalla marginalità ai disturbi comportamentali ed emozionali, sino a tentare di meglio comprendere il significato insito nel concetto stesso di differenze umane. Valori, scopi, principi che animano l'intervento pedagogico speciale rappresentano invece l'orizzonte entro il quale si sviluppano le indagini magistralmente condotte dal gruppo di Roberta Caldin, Alessia Cinotti e Valeria Friso. Gli interrogativi di matrice assiologica assumono quindi un ruolo di volano in grado di promuovere la riflessione attorno ad alcuni nodi critici a fondamento degli atteggiamenti, delle scelte e dei comportamenti che connotano le realtà educative. La ricchezza tematica che caratterizza ogni singolo contributo trova inoltre espressione di sintesi all'interno di un lemmario, che funge da mappa concettuale, necessaria al lettore per orientarsi con destrezza nella vastità del panorama della *Special Education*.

In ultima analisi, emerge la necessità di considerare come lo spessore scientifico e culturale del testo non intenda certamente limitarsi a tracciare i confini di una realtà di per sé molto ampia ed eterogenea, quanto piuttosto rispondere al desiderio di conoscere in profondità lo stato attuale della riflessione pedagogica speciale al fine di sollecitare nuove e sempre più ricche piste di ricerca. Che è poi, ci ricorda Marina Santi *"la dialettica tra le logiche del "confine" e del "sentiero" di cui ci ha parlato Canevaro (2006), illustrando le tensioni irrinunciabili di un sapere che nel riconoscere i confini come un'esigenza, più o meno problematica per tutti, propone di osservarla e valorizzarla come transito, come dogana, dove tramite il riconoscimento possono avvenire passaggi e accordi che attraversano le barriere rompendo solitudini e autoreferenzialità"*.

Silvia Maggiolini

Kurth Jennifer A., Gross M., *THE INCLUSION TOOLBOX: Strategies and techniques for allteachers*, Corwin, Thousand Oaks 2015, pp. 280.

Jennifer A. Kurth, Ph.D., professore associato di Pedagogia Speciale presso l'Università del Kansas, e la collega Megan Gross, insegnante specializzata di San Diego, in California, uniscono in questo volume più di trent'anni di ricerca pedagogica sulle buone prassi per una scuola inclusiva, realizzando una sintesi pratica, coinvolgente ed efficace che costituisce una valida "scatola degli attrezzi" fruibile nelle nostre scuole italiane.

I temi centrali di questo manuale sono l'importanza della progettazione in equipe e del confronto in rete per comprendere i bisogni dell'alunno e della classe inclusiva in cui è accolto. Questi presupposti guidano la riflessione teorica introduttiva e lo sviluppo successivo di diversi temi operativi.

Gli strumenti per l'inclusione presentati in questo manuale sono presentati come *framework* riflessivo relativo a molteplici e differenti bisogni che gli allievi possono manifestare in ciascun ordine di scuola e sono strutturati in modo tale da consentire di realizzare attività differenti a seconda delle esigenze della classe. In questa cornice metodologica, le autrici offrono agli insegnanti differenti risorse pedagogiche tra cui: piani operativi per l'implementazione di nuovi programmi attraverso il potenziamento del team scolastico e della rete multidisciplinare; indicazioni su come mantenere, rafforzare e ampliare le buone prassi inclusive già esistenti nella scuola; strategie operative per responsabilizzare e coinvolgere le famiglie, gli studenti con disabilità e i loro coetanei; tecniche per creare programmi didattici ed educativi efficaci e complementari; strumenti per valutare gli interessi degli studenti, sviluppare piani di adattamento, incoraggiare gli alunni a partecipare alle attività extrascolastiche e avvicinare i compagni al rispetto della diversità di ciascuno.

Inoltre sono disponibili numerose ulteriori risorse online, rendendo questo libro una guida completa che può aiutare l'insegnante ad arricchire la propria "cassetta degli attrezzi" per realizzare nuovi percorsi inclusivi e rispondere ai bisogni di tutti e di ciascuno in un'ottica d'unitarietà di intenti.

Paola Molteni

Benelli C., *Danilo Dolci, tra maieutica ed emancipazione. Memoria a più voci*, Edizioni ETS, 2015, pp. 154.

Il messaggio di Danilo Dolci in questi anni, a distanza di quasi vent'anni dalla sua morte, riecheggia dalle pagine dei quotidiani, dai documentari televisivi che vengono trasmessi in suo ricordo, dalle citazioni di autorevoli autori di letteratura civile. Infine, lo leggiamo nelle recenti pubblicazioni che lo hanno visto – finalmente – protagonista. Il volume di Caterina Benelli mette in evidenza una metodologia di lotta ai diritti umani portata avanti da Dolci con la sua comunità, in anni e in luoghi dove pareva impossibile proporre un modello di democrazia partecipativa e di emancipazione culturale e sociale delle fasce deboli della popolazione. La presentazione di Franco Cambi, che apre felicemente il volume, mette subito in evidenza "il mezzo e il fine del lavoro sociologico-pedagogico-politico dell'intellettuale siciliano" ponendo l'accento sulle categorie di "maieutica" ed "emancipazione", di alta tradizione pedagogica e di pressante attualità. Ed è proprio tradizione ed attualità che si incontrano nel libro di Caterina Benelli che, ripercorrendo l'opera di Dolci, ne valorizza l'originale interpretazione dei temi della partecipazione dal basso, dell'emancipazione delle fasce deboli, dell'ascolto e del dialogo (sempre e soltanto) reciproco.

Il testo inizia con il ripercorrere la vita di Danilo Dolci, giunto in Sicilia a poco più di 20 anni, in visita al padre capostazione sull'isola, per studiare i templi di Segesta e di Selinunte. Studi artistici, quelli di Dolci, ancora lontani dal pensiero pacifista che avrebbe caratterizzato la sua vita e dalle prime sperimentazioni del metodo maieutico reciproco, messo in atto nei primi anni di insegnamento in una scuola di studenti operai a Sesto San Giovanni. Il felice incontro con Don Zeno Saltini lo porta a Fossoli, in provincia di Modena, per collaborare alla comunità di Nomadelfia, una esperienza significativa di vita comunitaria che rafforzò in Dolci l'idea che la somma delle esperienze, delle energie e delle intelligenze producono un potenziamento nell'operare comune. Nel periodo trascorso a Nomadelfia Dolci intervistò uomini, donne e ragazzi in un progetto di coinvolgimento da cui, probabilmente, ricavò quello che diventerà poi il suo modello di "autoanalisi popolare", in cui la riflessione e l'ascolto delle parole di tutti, nessuno escluso, fa emergere i problemi e sollecita l'emersione delle possibili soluzioni.

Nel 1952 Dolci decide di intraprendere una nuova strada e arriva a Trappeto, una frazione sconosciuta, luogo dimenticato da tutti, con l'intenzione di "dare una mano" ad una comunità in gravi difficoltà e senza via d'uscita. Un episodio in particolare marca l'inizio dell'impegno di Dolci a Trappeto. Infatti, la morte di un bambino per stenti lo porta a iniziare uno sciopero della fame, come forma di lotta non violenta, per attirare l'attenzione dei politici, della gente in generale sulle condizioni di vita della popolazione di quella desolata realtà siciliana. È da quel momento che inizia l'impegno per la comunità di Trappeto, attraverso una metodologia partecipativa che coglie le necessità e le potenzialità degli abitanti del

luogo. Trappeto diventa un laboratorio di sperimentazione di una Pedagogia dell'emancipazione, di un'azione di educazione partecipativa dal basso, che rimarrà legata alla figura di Dolci e che si diffonderà negli ambienti pedagogici, osannato o osteggiato a seconda delle scuole del tempo. Assieme ai grandi intellettuali del tempo, anche Aldo Capitini, promotore della non violenza sostiene e incoraggia Dolci, che lo accompagna con l'obiettivo di innervare la costituzione nel tessuto sociale. Danilo Dolci diventa studioso e osservatore del fenomeno mafioso, delle ingiustizie e della criminalità organizzata.

Il volume, dopo aver attraversato la storia della vita e delle opere di Danilo Dolci, si addentra nel delineare ciò che è, per Dolci stesso, il concetto di educazione e di pedagogia. Dolci si è sempre scontrato con la pedagogia del suo tempo, proposta nella scuola in modo trasmissivo e, dunque, violento. Condanna l'apprendimento passivo, ripetitivo e l'imparare a memoria senza tenere conto dei saperi e dell'esperienza di ogni persona. Una metodologia educativa e didattica, quella di Dolci, che ricorda l'impegno di don Milani nella sua Scuola di Barbiana e di Paulo Freire in quel Brasile, dove l'alfabetizzazione degli adulti diventava un'urgenza al pari della coscientizzazione delle fasce deboli della popolazione. La Pedagogia di Dolci va considerata una materia in divenire in cui le persone possano apprendere creativamente attraverso l'applicazione del metodo maieutico reciproco, mediante il quale si invitano le persone, grandi e piccole, uomini e donne - non c'è differenza - a riflettere, pensare, progettare e sviluppare insieme vie di uscita e soluzioni, che siano il frutto della co-costruzione dei saperi.

Il volume ripercorre le tappe del percorso culturale e di ricerca di Danilo Dolci attraverso la valorizzazione delle storie di vita per dare voce agli ultimi; un percorso che precorre le teorie dello studio e della ricerca biografica 'dal basso', ampiamente applicato negli anni successivi da altri grandi studiosi della ricerca sociale, storica e pedagogia contemporanea. Oggi sappiamo che la ricerca biografica rientra nell'ambito della ricerca qualitativa, ponendo attenzione alle storie comuni per leggere e interpretare la macrostoria e offrendo alle persone, che ripercorrono la propria traiettoria esistenziale, la possibilità di riflettere su se stessi e ri-orientare il proprio percorso di vita nella direzione di un miglioramento della propria condizione. E Dolci è stato, da questo punto di vista, un precursore, riuscendo a valorizzare le esperienze ed i saperi della gente semplice, ai fini di un'emancipazione personale e di comunità. Il terzo capitolo del volume affronta le esperienze educative dolciane, veri modelli non violenti di lotta per lo sviluppo e l'emancipazione delle fasce svantaggiate: la lotta per la diga dello Jato, la fondazione del centro di formazione interculturale "Borgo di Dio" e del "Centro educativo sperimentale di Mirto". Sono queste tre esperienze che hanno avuto una forte risonanza locale e internazionale, anche in tempi successivi alla loro realizzazione. Si affronta poi la domanda che oggi viene spontanea dopo la morte di Danilo Dolci avvenuta nel 1997: quale eredità ha lasciato? Le prospettive educative dolciane sono ancora praticate?

A queste domande l'autrice risponde analizzando anche gli esiti di una ricerca sul campo, realizzata attraverso l'utilizzo di interviste biografiche realizzate con persone di Trappeto e di Partinico, che hanno conservato la memoria del tempo vissuto a contatto con Danilo Dolci. Sono stati individuati testimoni privilegiati che hanno attraversato con l'autrice le tappe dell'esperienza a fianco o vicino a Dolci, per poi riflettere sull'attualità dell'opera dolciana e sul futuro della sua filosofia di educazione. In conclusione emerge dal testo un messaggio di educazione come 'maieutica reciproca' di respiro assolutamente attuale, che vale la pena di essere ri-letto, ri-attraversato e ri-significato per non perdere l'insegnamento di uno dei più grandi educatori del novecento italiano. Nel testo l'autrice, Caterina Benelli, dà riscontro di ciò, rintracciando e mappando importanti iniziative ancora presenti (o in via di realizzazione) sul territorio nazionale e internazionale, frutto dell'eredità dolciana. L'autrice, in sostanza, mette in luce vari aspetti dell'opera di Dolci – sebbene ancora molti potrebbero essere ancora indagati - in un volume che, a oggi, è senza dubbio uno dei più accurati studi sull'opera dolciana affrontata sotto l'aspetto pedagogico.

Maria Grazia Riva

Pomante L., *Between History and Historiography. Research on Contemporary Italian University*, EUM, Macerata 2014, pp. 176.

Nono titolo della collana internazionale *Biblioteca di «History of Education and Children's Literature»* dell'editrice EUM (Edizioni Università di Macerata), il volume raccoglie alcuni contributi di ricerca in lingua inglese presentati in occasione di seminari e convegni internazionali altamente qualificati e dedicati alla storia e alla storiografia dell'istruzione superiore e delle università in Italia e in Europa. Ciascuno dei quattro saggi che compongono il lavoro ha quale obiettivo prioritario la presentazione e l'analisi critica e storiografica di taluni aspetti e caratteristiche del sistema universitario italiano degli ultimi due secoli. Il primo capitolo, dal titolo *The peculiarities of the Italian university system. The role of small provincial universities from national unification to II postwar period*, esamina con dovizia di particolari il processo evolutivo dell'ordinamento universitario dalla stagione postunitaria al secondo dopoguerra, con particolare riferimento a quella che rappresenta una vera e propria peculiarità del sistema italiano: i cosiddetti *atenei minori*, ovvero le piccole università di provincia, le quali hanno esercitato un ruolo non trascurabile nella determinazione e nello sviluppo del sistema dell'istruzione superiore in Italia, e, più in generale, hanno avuto una funzione di primaria importanza nella crescita culturale e civile delle popolazioni e nell'evoluzione dei sistemi economici e produttivi dei piccoli centri e delle aree più periferiche della penisola. Come emerge dal contributo, l'interesse per le sedi universitarie minori da parte degli storici italiani ed europei si è sviluppato soltanto a partire dagli anni Novanta, visto che in passato tali sedi godevano di scarsa considerazione da parte della storiografia di settore, la quale ha per lungo privilegiato le grandi sedi accademiche e i più noti e celebrati poli universitari, a scapito di un'opportuna messa a fuoco delle caratteristiche e del ruolo ricoperto, specie nella penisola, dai piccoli atenei di provincia. Come opportunamente sottolineato dall'Autore attraverso il caso emblematico dell'Università di Macerata tra Otto e Novecento, le piccole università hanno esercitato un ruolo non trascurabile nella promozione dell'istruzione superiore nel Paese e nella stessa crescita culturale, sociale ed economica dei territori nei quali insistevano. All'origine della scelta di Luigiaurelio Pomante di approfondire il ruolo e le caratteristiche degli *atenei minori* si poneva l'esigenza, come è ricordato nell'*Introduzione*, di consentire agli storici dell'istruzione superiore e delle università stranieri di comprendere appieno la particolare organizzazione e struttura del sistema universitario italiano, nei riguardi del quale, in taluni casi, non è raro registrare – anche nel caso di ricerche e contributi dovuti ad autentici specialisti – ricostruzioni invero approssimative e non sempre capaci di cogliere adeguatamente la complessità e poliedricità della realtà italiana. Un'analoga preoccupazione si ritrova anche all'origine del secondo capitolo del presente volume, frutto anch'esso di una ricerca avviata in occasione di un seminario internazionale di studi sull'istruzione superiore. *The rise of e-learning in the Italian university system between the*

creation of on-line universities and the innovation of the educational processes in traditional universities (2003-2013), infatti, si propone di lumeggiare la vicenda recente e particolarmente complessa e controversa che ha caratterizzato l'introduzione dell'*e-learning* e dell'insegnamento a distanza nel sistema universitario italiano: un processo che, nel nostro paese, ha assunto forme e risvolti assolutamente peculiari rispetto al resto d'Europa, al punto da risultare anch'esso, per certi versi, di difficile comprensione da parte di studiosi di altri paesi. Prendendo le mosse dalle disposizioni contenute nel D.M. 17 aprile 2003 (Moratti-Stanca), relativo all'insegnamento universitario a distanza, il lavoro di Luigiaurelio Pomante intende da un lato focalizzare l'attenzione sulle caratteristiche e sulla peculiare evoluzione fatta registrare dal sistema delle cosiddette *università telematiche* nella penisola, dall'altro approfondire – attraverso l'analisi di alcune esperienze pilota – i modi e le forme attraverso cui gli atenei tradizionali si sono fatti carico dell'istituzione e attivazione di appositi corsi di studio erogati a distanza attraverso varie modalità, dalla teledidattica all'*e-learning*. Particolare attenzione è altresì dedicata dal lavoro ai dibattiti e alle discussioni registratisi in Italia nel corso degli ultimi trent'anni riguardo alla formazione dei docenti chiamati a gestire i corsi erogati a distanza e alla qualità dell'offerta formativa proposta *on line*. Il terzo capitolo del volume, intitolato *The University as a historiographical problem. Studies and research on Italian universities and higher education systems in the last twenty years*, è una preziosa rassegna degli studi più recenti condotti in Italia sull'istruzione superiore e sulle istituzioni universitarie in età contemporanea. Si tratta di un contributo che offre, per la prima volta in modo organico e colmando di fatto una vera e propria lacuna storiografica, una ricostruzione dei filoni d'indagine e degli indirizzi di fondo della ricerca di settore nel nostro paese e che, dal punto di vista della storiografia internazionale, consente di effettuare preziose analisi di tipo comparativo. Attraverso l'analisi degli atti dei numerosi convegni dedicati alla storia contemporanea dell'istruzione superiore e delle università e l'approfondimento della gran messe di articoli di rivista, saggi in volume, monografie ecc. dedicati negli ultimi decenni alle stesse tematiche, l'A. fornisce un ricco e articolato quadro della riflessione storiografica recente in un settore di studi ancora poco praticato dagli storici della pedagogia e dell'educazione. Il capitolo, inoltre, focalizza l'attenzione sulle più recenti e rilevanti prospettive di ricerca e fornisce nuove ed interessanti ipotesi interpretative in materia di storia comparata dell'istruzione superiore e delle università tra Otto e Novecento. Grazie all'attività di numerosi centri di documentazione e ricerca attivati presso vari atenei e, in particolare, all'istituzione del CISUI (Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane), a partire dagli anni Novanta si sono infatti moltiplicate le occasioni di confronto tra gli studiosi di tutta Europa che hanno dedicato le proprie attenzioni alla storia dell'istruzione superiore e universitaria. Il quarto ed ultimo capitolo del lavoro, infine, come si evince già dal titolo – *Preserving memory. The archives of the Italian universities and the organization of historical research in higher education field* – è incentrato sulle fonti per la

storia dell'istruzione superiore e delle università italiane e, più in particolare, sugli archivi storici degli atenei della penisola, dei quali, sulla scorta della letteratura specializzata apparsa negli ultimi decenni, Luigiaurelio Pomante fornisce una presentazione organica e tale da suscitare l'interesse degli studiosi e dei ricercatori europei ed extraeuropei del settore. L'Autore, inoltre, riesce a focalizzare la propria attenzione anche su quei progetti e programmi di studio, catalogazione e ricerca (tra cui in particolare «Titulus 97», «Thesis 99», «Studium 2000») messi in atto, grazie alla proficua sinergia tra studiosi e istituzioni, al fine di censire e valorizzare al meglio il patrimonio archivistico delle università italiane. Il volume, condotto sulla scorta di un'ampia e variegata documentazione archivistica e a stampa, costituisce un contributo decisamente originale alla storia dell'insegnamento superiore e degli atenei italiani tra Otto e Novecento.

Roberto Sani

Pati, L. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, Editrice La Scuola, Brescia 2014, pp. 498.

Il volume collettaneo, curato da Luigi Pati, si rivela di grande interesse, giacché rivolge lo sguardo ermeneutico a una tematica molto sentita nel mutevole contesto socio-culturale contemporaneo: la *famiglia*, considerata in prospettiva critico-dinamica. Ciò con l'intento di mettere in luce le dimensioni pedagogiche della *vita familiare*, con particolare attenzione ai nodi problematici rintracciabili al suo interno: rapporto lavoro-famiglia, divorzio, famiglie monogenitoriali, migrazioni, *etc.*

Il libro rappresenta un felice connubio tra la ricostruzione del dibattito odierno sul tema della realtà familiare e un'accurata analisi pedagogica. Difatti, si tratta di un contributo scientifico di ampio respiro, che mostra attenzione anche verso le più recenti sollecitazioni educative, nate in seguito alla formazione di nuovi contesti familiari, che hanno specifici compiti di sviluppo. Con l'offrire una visione comparativa, esso invita a rilevare, nei vari modelli di convivenza, caratteristiche comuni quali: *progettualità, divenire, integrazione, mediazione*. Ciò rappresenta un aspetto importante, al fine di comprendere che ciascun sistema familiare ha una funzione educativa da svolgere con responsabilità, indipendentemente dalla formalizzazione del legame affettivo dei genitori.

Qualità del manuale è quella di riunire organicamente i saggi di vari autori, che hanno contribuito, con propri percorsi euristici, a tracciare la complessità della realtà familiare odierna. Tale varietà di scritti, di cui si compone l'opera, concorre a determinare la ricchezza della tematica in parola e a dotare il volume di originali visioni interpretative.

Gli autori guidano alla comprensione dei dinamismi familiari attivi all'interno dell'attuale temperie socio-culturale, ricorrendo a concetti di matrice sistemico-relazionale, che permettono appieno di comprendere il carattere eterogeneo delle interazioni vissute in famiglia. Al contempo, essi si interrogano sulle istanze educative che una società, sempre più in trasformazione e in relazione con nuovi scenari di vita familiare, pone al discorso pedagogico. Con l'assumere «come criterio ermeneutico il concetto di famiglia messo in luce dall'art. 29 della nostra Carta costituzionale», il gruppo domestico, quale *sistema relazionale*, «è chiamato a confrontarsi sia con altre forme di convivenza tra i sessi sia con rinnovate esigenze nel campo della comunicazione interpersonale e intergenerazionale» (L. Pati, p. 5).

Secondo quest'ottica di complessità è ben lumeggiato anche l'interscambio esistente tra la realtà familiare e la società. Ciò è reso nella consapevolezza che la famiglia non è un sistema chiuso in sé stesso ma in costante interazione con il contesto in cui è inserita. Essa continuamente è chiamata a misurarsi con l'*imprevisto, l'indefinibile, l'inedito*.

Per quanto concerne l'impianto dell'opera, quest'ultima si compone di quattro parti. La prima, *Contesto sociale e problematiche familiari*, grazie ai contributi di L. Pati,

A. Broccoli, L. Cadei, P. Dusi e F. Pizzi, affronta il tema in oggetto da diversi angoli visuali. Attraverso di essi emerge il richiamo a questioni cruciali inerenti alla: *trasformazione morfogenetica della famiglia, conciliazione famiglia-lavoro nella comunità locale, famiglie monogenitoriali, nonché famiglia "d'altrove" e famiglia assente: il caso dei minori stranieri non accompagnati*. Questi ultimi due contributi, che rientrano nella pedagogia familiare e interculturale, spostano l'attenzione sulla migrazione e sulla delicata condizione di chi si ritrova a dover imparare a vivere tra due culture.

La seconda parte, *Il divenire delle funzioni educative familiari*, presenta, mediante i saggi di L. Pati, B. Rossi, E. Musi, A. Chionna, M. Amadini, L. Cadei e A. Bellingeri, un ventaglio di temi significativi: dalla *famiglia come sistema e ambiente di cultura educativa e di orientamenti assiologici* alle *categorie pedagogiche della vita familiare (coniugalità e genitorialità)*; dalla *responsabilità genitoriale alla funzione educativa dei nonni* e al *gruppo dei fratelli come luogo di educazione*, dalla *vita emotiva alla memoria familiare nello scambio intergenerazionale*.

La terza parte, *Criticità della vita familiare*, ospita i contributi di L. Pati, C. Sirignano, A. Cunti, G. Elia e D. Simeone, e approfondisce aspetti, che ruotano intorno al seguente nucleo tematico: *la famiglia tra sofferenza e cura educativa*, con particolare attenzione al dolore (legato a situazioni di disabilità, Alzheimer e lutto), all'*empowerment* e allo sviluppo delle competenze della famiglia. Quest'ultima, infatti, «dungi dall'essere stimata come mera destinataria di prescrizioni pedagogico-educative, è da concepire come realtà viva, capace (o da render capace) di scegliere i modi in forza dei quali educare» (L. Pati, pp. 10-11), nonché di rintracciare in sé stessa un bagliore di speranza e di ricupero.

Infine, la quarta parte, *La famiglia nella rete sociale*, contiene gli scritti di L. Pati, M. Amadini, P. Mulè, P. Dusi, R. Zannantoni, L. Cadei e F. M. Sirignano. La riflessione pedagogica proposta avvalorà l'*incontro tra la realtà familiare e le altre istituzioni educative* (asilo nido, scuola, servizi per l'infanzia), con un affondo sulla *formazione del docente*, sulla *famiglia affidataria*, da intendere come risorsa della comunità locale, e sui *neogenitori nelle reti virtuali*. Tale sezione si conclude affermando l'esigenza di porre in essere una politica *con e per* la famiglia, la quale, «per poter risultare valida, non può prescindere da una sua *qualificazione pedagogico-educativa*» (L. Pati, p. 445).

In virtù dei temi trattati e della completezza che presenta, incentrata sulla *Pedagogia della famiglia* e volta ad avvalorare il *protagonismo educativo dei genitori*, tale opera diviene un autorevole punto di riferimento per i teorici dell'educazione e per l'intera società educante. Si tratta di uno studio approfondito, il quale mira a indagare argomenti che in epoca contemporanea non possono essere sottostimati dalla ricerca pedagogica.

Claudia Spina

Rossini V., *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Angelo Guerini e Associati, Milano 2015, pp. 172.

Sui temi del potere, dell'esercizio del potere e delle derive cui ogni presa di potere espone si sono confrontati in molti e da molteplici angolature visuali. Il volume di Valeria Rossini ha un pregio. Si limita a circoscrivere l'argomento senza alcuna pretesa di esaustività, affrontando coraggiosamente una questione che da sempre divide e sulla quale, più spesso, si è preferito stendere un velo di buia quiete: il potere dell'educazione. Anche (e in specie) in famiglia e a scuola.

Quando Heidegger, nel 1927, dà alle stampe la Sua opera più importante, rivela nella titolazione un implicito fondamentale: Essere, infatti, è Tempo. Alla stessa stregua, una lettura heideggeriana di questa monografia suggerirebbe, forse, che Educazione *sia* Potere. Interrogarsi su questo nesso si traduce, nella trattazione in oggetto, in una riflessione di indubbia significatività euristica, dacché l'impresa educativa, sviluppandosi *pure* attraverso un potere, può farsi diseducativa o condizionante nonostante le buone intenzioni o l'intenzionalità originaria di chi la ponga in essere.

I punti cardine dell'opera sono argomentabili nel modo che segue. L'autrice, sin da principio, si colloca nell'alveo di quel neopersonalismo caro a Luisa Santelli Beccegato (la quale, peraltro, firma la Presentazione del saggio ed è fondatrice di questo inedito orizzonte teoretico) che costituisce, con moltissima probabilità, una delle frontiere più innovative in seno ai saperi pedagogici ed educativi contemporanei. Tra le domande cui la ricerca tenta di fornire risposte è se un "potere buono" sia possibile, dal momento che il potere è un'istanza insopprimibile e "il contagio con il male" rischia senza sosta di inficiare "la speranza del bene" connaturata a ogni intervento educativo. Il potere, in codesta cornice, si fa "buono", "cattivo" oppure "ingiusto" in *rapporto* al "tipo di scelte che impone e [agli] esiti che produce nel suo" tipicizzarsi quale "incontro tra due o più libertà".

Echi nietzschiani e post-nietzschiani pervadono soffusamente l'ontologia relazionale (nondimeno di ispirazione cattolica) che lumeggia l'impianto teorico-critico dell'indagine: avvalorata l'evidenza per la quale il potere sia un "nome comune" (si giochi fra due o più polarità), occorre garantire che chi detiene potere sia artefice di giuste cause e di giusti mezzi (affinché le dichiarazioni di principio si traducano effettivamente in buone pratiche). In democrazia, ciò avviene mediante il controllo formale. In educazione, al dispositivo del controllore esterno (non sempre applicabile) è opportuno si affianchino la coscientizzazione personale circa gli esiti delle proprie scelte e la puntualizzazione dell'idea di "bene" che si intende perseguire.

Senza potere vi sarebbero l'anarchia più ideologica e una diseducazione diffusa, ma avere potere comporta una capacità di ricognizione delle "componenti *sane e malate*" presenti in ogni relazione umana e una volontà condivisa di contene-

re il basso della "perversione" (propria e di altri) dall'alto della "generazione" (ideale e materiale).

"Potere", quindi, è un atto di estrema umiltà: non a caso la parola richiama etimologicamente il "proteggere", l'"aver cura". In ambito educativo, ciò che garantisce che un potere sia "buono" è l'autorità di chi lo detiene, laddove "autorità" non è sinonimo di "*potere su*", ma un'istanza "legata al valore morale della persona". Il potere educativo di un genitore o di un insegnante, in questa luce, non è dettato dalla detenzione di un ruolo o di una carica, ma dall'*esemplarità* di colui che educa, la quale deriva dal riconoscimento che il soggetto educando è libero *in sé*, anche se temporaneamente non *per sé*. Se l'autonomia è il fine principale dell'educazione, occorre non dimenticare la libertà *relativa* (una libertà immatura, ma pur sempre una libertà) di chi ancora non possiede gli strumenti per autodeterminarsi nella piena responsabilità delle proprie azioni.

A tale proposito, una delle intuizioni più originali di Valeria Rossini consiste nell'oltrepassamento (non nella sintesi erroneamente attribuita al pensiero di Hegel) dell'agone fra dominante e dominato a favore di una "non-opposizione": il potere dell'uno ha-a-che-fare con il "contropotere" dell'altro, che "dice" del potere (o lo "contraddice") nella stessa misura in cui ogni relazione interumana è un sistema di "forze" e di "resistenze" in reciproco equilibrio. Il bambino e lo scolaro dispongono a loro modo del potere di "condurre" l'educatore a *ripensare* le proprie condotte ("[...] la condizione di bisogno dei figli è una forma di potere che il bambino utilizza per ottenere protezione e amore").

Così come la madre si prende cura ed educa suo figlio (principio di forza) affinché sia libero – sapendo, in altri termini, che lo perderà (principio di debolezza) –, la forza e la debolezza del potere in educazione consistono proprio nello *sforzo* di tirar fuori "il comando su se stessi", che è matrice di adultità e si radica viepiù nel *pensiero* (il pensiero, di fatto, è libero: educare a pensare è educare a essere). Sottilmente, questa riflessione induce a meditare sull'efficacia pedagogica del potere, il quale – pare asserire l'autrice – può dirsi "autentico" solo se si esaurisce in sé. Un potere fine a se stesso (quello narcisistico) o che ha bisogno di autolegittimarsi per mezzo di punizioni o restrizioni (quello repressivo) è indice del fallimento di chi presume di avere potere: "[...] un bravo docente è una persona capace non tanto di esercitare il potere, ma di distribuirlo".

Al contempo, i miti dell'indipendenza, dell'autosufficienza e della libertà assoluta, alla Sartre (una libertà scevra dall'accettazione della necessaria asimmetria di taluni rapporti) ingabbiano la persona in una stima di sé fragile e fasulla. Il potere, si afferma, può assumere la forma di "dominio", ma è parimenti acquisito che la dialettica fra chi agisce e chi subisce il potere – perlomeno da Hegel in avanti – si stempera solo per mezzo di un movimento di coscienza. In un ulteriore inciso, difatti, l'autrice sollecita a un impiego r(el)azionalmente educato (e non già meramente strumentale) delle relazioni di potere: "[...] convincersi di poter fare a meno della guida di un altro significativo vuol dire autocondannarsi a diventare

vittime del dominio, il quale non aspetta altro che individui isolati, non protetti", per tessere la sua rete. Ecco che il "potere trova proprio nella relazione educativa il suo contenitore più importante, che lo protegge dalle degenerazioni cui ambisce la cultura, appunto, dominante".

Infine, un assioma da menzionare risiede nell'ineludibilità della presenza educativa (nel passaggio dall'essere-con all'esserci-per), che assicura al soggetto in fase di crescita quella graduale *libertà di potere* a partire dalla quale *poter scegliere* ciò che è concretamente, e non astrattamente, "bene" (ossia "il meglio per sé"). "La forza dell'intervento educativo non sta nella capacità di determinare arbitrariamente il percorso da seguire, ma nella disponibilità a *esserci* sempre e comunque".

Massimiliano Stramaglia

Catarci M., Fiorucci M. (a cura di), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges*, Ashgate, Farnham 2015, pp. 268

Il volume curato da Marco Catarci e Massimiliano Fiorucci *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (Ashgate, Farnham 2015) propone al lettore un'approfondita analisi dello "stato dell'arte" delle politiche e pratiche dell'educazione multi- e interculturale nel contesto europeo. Grazie ai contributi di un pool internazionale di specialisti del settore, il volume esplora la situazione di alcuni Paesi europei i quali – per quanto attiene alle tematiche pedagogiche multi- e interculturali – si riferiscono a tradizioni pedagogiche anche molto diverse fra loro e che i singoli capitoli del libro contribuiscono a mappare con preziosa cura epistemologica e terminologica.

Il volume ci restituisce in questo modo un quadro ricco di sfumature, problemi aperti, possibili sviluppi e percorsi, tanto sul piano teorico-epistemologico, quanto su quelli della ricerca e del concreto intervento educativo. In questo senso, il volume curato da Catarci e Fiorucci si propone innanzitutto come un contributo significativo al dibattito europeo sulla ricerca pedagogica multi- e interculturale: i curatori hanno infatti invitato alcuni dei massimi esperti continentali del settore (bastino fra gli altri i nomi di Jagdish S. Gundara e Martine A. Pretceille) per esplorare – a partire da uno sfondo storico e comparativo – i più recenti sviluppi della ricerche europee e nazionali in relazione al discorso pedagogico e alle *policies* sulle tematiche interculturali e della scolarizzazione degli allievi e delle allieve con background migratorio (ma questa locuzione non rende giustizia alla pluralità di approcci, temi e sfumature con cui i diversi capitoli tratteggiano – a partire dalle specificità nazionali – il tema in questione e le sue diverse declinazioni).

Il volume curato da Catarci e Fiorucci assume inoltre una specifica importanza anche nel contesto italiano, contribuendo in modo significativo a confermare e consolidare quel processo di internazionalizzazione per il quale il dibattito pedagogico-interculturale del nostro Paese ha più volte manifestato negli ultimi anni una particolare (e particolarmente coerente, dati i temi affrontati) vocazione. In questo caso specifico, poi, la costruzione metodologica della ricerca e del volume (attenta sia agli aspetti teorici che a quelli delle *policies* e delle concrete pratiche educative e didattiche) sembra poter offrire un contributo significativo non solo a studiosi e ricercatori accademici, ma anche a quanti operano nelle pratiche territoriali, scolastiche ed extrascolastiche.

Come spiegano i curatori nella "Prefazione" al volume, il progetto ha voluto esplorare da un lato pedagogie, *policies* e pratiche di Paesi europei tradizionalmente meta d'immigrazione quali il Regno Unito e la Francia (con i contributi dei già citati Gundara e Pretceille) e la Germania (con il contributo di Otto Filtzinger e Giovanni Cicero Catanese). Accanto ad essi sono stati esplorati Paesi di più recente immigrazione: l'Italia (con lo stesso Fiorucci), la Spagna (con Teresa Pozo

Llorente, Jordi Vallespir Soler e Lidia Cabrera Pérez) e la Grecia (con George P. Markou e Christos Parthenis). E a questi sono stati affiancati anche due Paesi del Nord Europa con specifiche tradizioni pedagogiche e di intervento nell'ambito multi- e interculturale, come i Paesi Bassi (con Martha Montero-Sieburth e Hana Alhadi) e la Svezia (con Guadalupe Francia).

Uno dei meriti non trascurabili di Catarci e Fiorucci è stato quello di aver contribuito a orientare e organizzare scientificamente e pedagogicamente una così ricca materia a partire da alcune domande esplicitate nella "Premessa" e che costituiscono una sorta di filo rosso che guida il lettore nei diversi capitoli: quali le principali caratteristiche, all'interno dei vari Paesi esaminati, dei flussi/gruppi di migranti e – specificatamente – degli allievi e delle allieve migranti e con diverso background culturale? Quali i punti principali toccati dalla ricerca pedagogica e dalle concrete *policies* e pratiche educative nei diversi Paesi? E quali i principali punti di forza e di debolezza di tali ricerche e di tali *policies* e pratiche? Inoltre, nella scrittura dei capitoli, i diversi autori hanno anche raccolto l'invito dei curatori a soffermarsi – laddove possibile – su uno specifico esempio di buona pratica a livello scolastico nel contesto del loro Paese (è questo uno degli aspetti che, come si è detto, rende il libro prezioso anche per insegnanti e operatori).

Tra i numerosi motivi di interesse del volume, emerge, tra gli altri, il fatto che l'ambito pedagogico multi- e interculturale e i temi/problemi connessi al rapporto tra i sistemi e contesti educativi e la diversità degli allievi e delle allieve, delle loro famiglie, delle loro comunità – sia quando tale diversità è legata ai flussi migratori antichi e recenti, sia quando essa è riconducibile alle tante minoranze storiche che da sempre concorrono a formare il tessuto storico-culturale d'Europa – possano essere considerati oggi come un banco di prova ineludibile per la tenuta e il rilancio del progetto europeo: non più solo sul piano economico e procedurale, ma anche su quello squisitamente culturale e pedagogico (e quindi politico).

Basti qui rinviare all'appello del già citato Gundara (p. 38) a riscoprire l'ambito pedagogico-educativo come terreno privilegiato in cui raccogliere l'invito già lanciato da Raymond Williams nel suo *Cultura e rivoluzione industriale* (e ripreso poi da Edward Said nell'altrettanto celebre *Orientalismo*) a "disimparare" quell'"inerente atteggiamento di dominio" che caratterizza invece l'ancora troppo spesso eurocentrica autorappresentazione (anche pedagogica) di tante politiche e pratiche educative europee. Non è un caso, forse, che all'appello di Gundara sembri rispondere anche il significativo invito di Fiorucci (p. 117) a riprendere la demartiniiana lezione dell'"etnocentrismo critico" quale ineludibile presupposto per un'educazione che voglia davvero provare a decentrare i punti di vista. Una lezione di cui il progetto stesso del volume sembra voler fare tesoro, dal momento che – come osserva Catarci (pp. 7-14 e 252) – diviene oggi fondamentale "comprendere in profondità le dinamiche culturali e pedagogiche" che sembrano contribuire alla chiusura in se stesso di un continente che pare oggi sempre più spesso propenso a rappresentarsi soprattutto come "fortezza Europa".

Appare in tal senso altrettanto significativo che a questo invito a fare della ricerca pedagogica interculturale uno dei banchi di prova del progetto politico-culturale europeo si intrecci allora l'altro grande tema che emerge con forza dai diversi contributi che compongono il volume: ovvero la consapevolezza che il rigoroso e approfondito confronto sul piano culturale con l'eterogeneità che costituisce passato, presente e futuro dell'Europa non può mai disgiungersi da un altrettanto rigoroso esame degli ostacoli che – pur con i necessari distinguo – ancora oggi si oppongono così spesso al raggiungimento di una effettiva equità sociale nei sistemi educativi dei Paesi del vecchio continente.

È questo un tema che emerge un po' da tutti i contributi del volume. Da un lato, infatti, il libro documenta il diffondersi di strategie e pratiche sempre più articolate e precise per rimuovere gli ostacoli a tale equità nei contesti educativi. Il volume le presenta in tutte le loro declinazioni: dall'insegnamento/apprendimento delle lingue 1 e delle lingue di scolarizzazione alla rilettura dei curricoli; dalla lotta contro ogni forma di discriminazione all'istituzione di centri di ricerca e documentazione sui temi dell'educazione interculturale (tanto per citare solo alcuni dei molti esempi portati dal libro). Dall'altro lato, tuttavia, il volume evidenzia anche il rischio che almeno alcune di tali strategie – è uno dei paradossi evidenziati da Pretceille (p. 71) – possano venire declinate a un livello solamente tecnico, senza la necessaria tematizzazione e progettazione di carattere pedagogico-politico. Con il rischio conseguente che – come evidenziato per esempio da Francia (p. 245) a proposito della situazione svedese – possano essere così a volte proprio gli stessi dispositivi e strategie progettati per superare le discriminazioni a contribuire invece alla fine – basandosi su quella che la stessa Francia (*ibidem*) chiama "una culturalizzazione delle differenze socioeconomiche" – al rafforzamento delle discriminazioni stesse.

In un contesto così complesso e contraddittorio gli esempi di buone pratiche raccolte nel volume si pongono allora come altrettanti passi in direzione di un progetto intenzionalmente pedagogico che cerchi di intrecciare fra loro entrambi i piani che emergono nel libro: quello più propriamente culturale e quello della lotta contro le discriminazioni di carattere socioeconomico. Attraverso la proposta e l'analisi di tali pratiche, dunque, il volume cerca di superare lo scollamento (denunciato anche dalla ricerca presentata nel libro) tra *teorie* interculturali e *pratiche* educative e didattiche, provando in tal modo a contribuire alla costruzione di contesti educativi scolastici ed extrascolastici veramente inclusivi e interculturali, i quali – citando ancora una volta le parole di Gundara (che si rifà in questo caso alle ricerche della studiosa statunitense Judith Green) – potrebbero così divenire davvero delle "comunità di sviluppo e speranza [*communities of development and hope*]" per tutti i cittadini e le cittadine europei di oggi e di domani, siano essi autoc-toni, migranti o postmigranti.

Davide Zoletto

Tarozzi M., *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015, pp. 230

Il volume di Massimiliano Tarozzi *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (FrancoAngeli, Milano 2015) introduce nel dibattito italiano una prospettiva di ricerca e intervento – quella della *social justice education*, che lo stesso Tarozzi traduce: "educazione alla giustizia sociale" – ancora poco presente nel panorama della ricerca pedagogica sui/nei contesti educativi multiculturali/eterogenei del nostro Paese. Ed offre in questo modo, al campo della pedagogia interculturale italiana, un contributo prezioso sia al livello della riflessione epistemologica, che sul piano della progettazione di nuovi percorsi di ricerca e di concreto intervento educativo, tanto in ambito formale, quanto in ambito non formale e informale.

È lo stesso Tarozzi a richiamare alcune caratteristiche dei contesti educativi italiani contemporanei rispetto alle quali la prospettiva dell'educazione alla giustizia sociale potrebbe porsi – è questa la direzione indicata dal volume – come feconda cornice teorico-pedagogica. Il riferimento è, in particolare, ai mutamenti in corso nei fenomeni migratori che interessano il contesto italiano (Tarozzi si rifa – fra gli altri – ai dati raccolti nel rapporto "Immigrazione 2014" di Caritas-Migrantes): cambiamenti che, se da un lato mostrano come i flussi migratori continuino a interessare il nostro Paese, ma senza più aumentare al passare degli anni come accadeva in passato, dall'altro lato, registrano, relativamente ai contesti scolastici (e qui si potrebbe rinviare agli annuali Rapporti promossi dal MIUR in collaborazione con la Fondazione ISMU), un pericoloso allargarsi del divario che separa i risultati scolastici degli allievi e delle allieve figli/e di genitori migranti da quelli degli allievi e delle allieve figli/e di genitori autoctoni. Un divario che appare particolarmente preoccupante se si considera il fatto che esso (pur con i necessari distinguo) tocca in generale la popolazione scolastica con background migratorio, a prescindere dal fatto che si tratti di allievi e allieve che hanno conosciuto sulla loro pelle l'esperienza della migrazione, o che si tratti degli allievi e allieve con background migratorio ma nati in Italia o scolarizzati molto presto nel nostro Paese.

Come osserva Tarozzi, in un simile contesto emerge con chiarezza come la scuola italiana sia chiamata non più solo ad affrontare le problematiche connesse all'accoglienza degli allievi e delle allieve neoarrivati (problematiche sulle quali appare comunque necessario non abbassare la guardia, ma rispetto alle quali il sistema scolastico italiano sembra oggi più preparato che in passato), ma soprattutto ad essere all'altezza della "sfida di offrire pari opportunità formative a tutti", ovvero di essere scuola "equa e giusta e garantire a tutti il successo formativo che la Costituzione assegna come mandato alla scuola pubblica" (p. 212). È in questo sostanziale mutamento/ampliamento di prospettiva che risiede il nocciolo

dell'argomentazione di Tarozzi: ad un'impostazione (epistemologica, metodologica, didattica) centrata soprattutto sulla "interculturalità" – e quindi sull'importanza di riconoscere la diversità culturale, promuovendo a un tempo il dialogo e lo scambio fra le culture diverse – andrebbe oggi affiancata e intrecciata anche una prospettiva centrata sull'"equità sociale": ovvero sulla consapevolezza dell'importanza di indagare ed affrontare pedagogicamente – accanto agli aspetti culturali – anche le problematiche socioeconomiche presenti nei contesti educativi italiani contemporanei, e con esse alcune questioni altrettanto imprescindibili di quelle legate alla diversità culturale (e comunque ad essa sempre intrecciate), quali ad esempio "quella del razzismo, delle pari opportunità formative, del successo scolastico" (*ibid.*).

A sostegno di questo mutamento/ampliamento di prospettiva – che Tarozzi propone anche, e non a caso, a partire da un confronto con alcune prospettive internazionali (e in particolare statunitensi) con le quali è stato in dialogo frequente negli ultimi anni – il volume porta sia argomentazioni di natura teorico-epistemologica, che analisi di carattere empirico desunte da una serie di ricerche condotte negli ultimi anni.

Al primo di questi due piani è dedicata la prima parte del volume (i tre capitoli iniziali), nella quale vengono tematizzati e analizzati da diversi punti di vista i concetti di "interculturalità", "giustizia sociale" e "cittadinanza": l'autore ne propone non solo un'analisi, ma anche una riconcettualizzazione pedagogica costruita intorno alla necessità di "combinare teoricamente, a un tempo, le istanze dell'uguaglianza basate sui diritti umani e il diritto al riconoscimento della differenza culturale" (p. 15). Si tratta del "progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale" richiamato dal sottotitolo del volume, che mira – entro la cornice teorica dell'educazione alla giustizia sociale sviluppatasi dapprima in ambito statunitense, e facendo al tempo stesso tesoro della sensibilità e dell'attenzione per le questioni dell'ibridazione e del mescolamento culturale alle quali non cessano di richiamarci gli approcci interculturali maturati del Vecchio Continente – a individuare nel cuore stesso dell'esperienza educativa un "ambito di azione politico" (p. 71) entro il quale imparare ad esercitare quotidianamente una "cittadinanza planetaria" all'altezza delle sfide poste dal mondo contemporaneo.

Nella seconda parte del volume (che raccoglie, oltre a un contributo dello stesso autore, anche tre capitoli scritti rispettivamente da Luca Ghirotto, Francesca Rapanà e Michela Ventura) queste stesse tematiche vengono indagate empiricamente entro quelli che vengono definiti "contesti socialmente e culturalmente diversi e ineguali" (p. 18): dalla formazione degli insegnanti nelle *urban schools* californiane – rilette in rapporto alla formazione degli insegnanti in Italia (capitolo quarto) –, alle pratiche volte all'inserimento degli allievi e delle allieve migranti in corso d'anno (capitolo quinto); dai diversi percorsi di educazione alla cittadinanza delle cosiddette "seconde generazioni" entro contesti familiari migranti e post-migranti (capitolo sesto), alle pratiche mirate a promuovere il successo scolastico

degli allievi e delle allieve con background migratorio nel biennio della scuola secondaria di secondo grado (capitolo settimo). Costituendo altrettanti esempi di indagini empiriche solidamente fondate sul piano metodologico (l'approccio principale è quello della *grounded theory*), ciascuno di questi capitoli offre (ed è questo un pregio non secondario del volume) numerosi spunti anche di tipo metodologico rispetto a come poter costruire percorsi di ricerca entro contesti educativi come quelli italiani al giorno d'oggi spesso tanto eterogenei quanto – appunto – "diseguali".

Facendo tesoro di entrambi questi piani, il volume si conclude infine prospettando alcuni temi e scenari di ricerca/intervento sul piano delle politiche e delle pratiche educative: il tentativo è quello di declinare coerentemente e operativamente il cambiamento/ampliamento di prospettiva proposto dal volume. Cinque le sfide prospettate: colmare il divario fra politiche educative e operatori della scuola; promuovere lo *ius scholae*; educare a una cittadinanza equa e plurale; attivare interventi strutturali e stabili; aprire la scuola alla comunità. Ciascuna di queste sfide/scenari viene a sua volta declinata in una pluralità di linee d'azione possibili e praticabili – che possono spaziare da un lavoro mirato a generare vocabolari condivisi fra le varie realtà locali che si occupano di promuovere l'inclusione della componente migrante e postmigrante della popolazione, alla formazione degli insegnanti sulle competenze comunicative disciplinari o sull'antirazzismo, all'aumento degli orari di apertura degli edifici scolastici per permettere attività extrascolastiche in quegli stessi edifici (per citare solo tre esempi delle numerose possibili azioni suggerite...) – e che si presentano, tanto al ricercatore quanto all'insegnante o all'educatore, come altrettanti possibili passi verso quella "scuola più equa e giusta" alla quale la prospettiva proposta dal volume vuole contribuire.

Davide Zoletto

Nel volume in oggetto Maria Cristina Morandini presenta quattro saggi storico-educativi, che ripercorrono lo spazio temporale compreso tra l'età preunitaria e l'epoca fascista. Se gli ambiti approfonditi in ogni saggio sono molteplici e differenziati, la questione che funge da filo conduttore dell'intera opera è la formazione del cittadino impegnato nel contesto civile e politico, la quale, a seconda del periodo storico considerato, si è di volta in volta servita di particolari strumenti e canali.

Il testo si inserisce in un consolidato filone di studi e ricerche, diretto a valorizzare l'utilizzo critico di nuove fonti e di nuovi oggetti d'indagine, nonché di nuove metodologie. Alla base di tale approccio vi è il ripensamento sistematico e concettuale della storiografia pedagogica, sollecitato a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso soprattutto dalla scuola delle Annales. Di conseguenza, la storia delle pratiche educative e scolastiche viene affrontata, all'interno del testo, ponendo attenzione verso fonti in passato poco o nulla considerate, come libri di testo, manuali ed editoria pedagogica. Allo studio istituzionale della scuola, con riferimenti alla legislazione, ai programmi ministeriali delle discipline, ai corsi per l'istruzione del popolo adulto, l'autrice del volume edito da EUM accosta allora l'indagine dei testi scolastici e delle strategie didattiche, estendendola fino all'ambito della produzione editoriale e tipografica legata alla scuola.

Nel primo saggio, "Religione e amor di patria: *I doveri degli uomini* di Silvio Pellico", Maria Cristina Morandini ripercorre la storia del successo editoriale del volumetto pubblicato per la prima volta dallo scrittore saluzzese nel 1834. L'autrice, compiendo un accurato spoglio di repertori cartacei e un'approfondita consultazione di cataloghi e banche dati informatiche, ha analizzato il numero e le tipologie di edizioni del libretto, rilevando come l'opera sia stata utilizzata per plurime finalità e destinatari (es. giovani, maestri, sposi, seminaristi, sacerdoti) grazie all'eterogeneità dei temi affrontati. Il testo riscontrò particolare interesse, in Italia ma anche in Europa, nell'ultimo quarantennio dell'Ottocento, quando fu valorizzato specialmente nella sua dimensione educativa: difatti, comparvero sulla scena editoriale delle versioni del volume appositamente pensate per la scuola, con un'accentuazione degli aspetti morali e religiosi.

Nel secondo saggio, intitolato "Pesi e misure: l'introduzione del sistema metrico decimale in Italia", l'autrice indaga invece l'insegnamento del succitato sistema, reso obbligatorio da Carlo Alberto nei corsi primari, nelle scuole di metodo e nelle scuole per adulti degli Stati Sabaudi con un editto del 1845. La scuola risultava il canale da privilegiare affinché il sistema potesse radicarsi nelle menti di bambini, giovani e adulti. L'attenzione di Morandini è posta sui testi consigliati e adottati per l'avviamento alla materia, perlopiù redatti, con estrema competenza e sensibilità, dai Fratelli delle Scuole Cristiane. L'autrice, dunque, presenta alcuni

approfondimenti condotti sui contenuti e sugli stili comunicativi di libri di testo, riviste e guide didattiche, riscontrandone gli orientamenti pedagogici, in collegamento con le indicazioni fornite dai programmi ministeriali.

I libri di lingua italiana, invece, sono al centro dell'interesse storico-educativo sia nel terzo saggio, "Libri di lettura e grammatiche piemontesi: veicolo dell'identità nazionale oltre i confini del Regno di Sardegna", sia nel quarto, intitolato "Il libro unico di Stato in epoca fascista: uno sguardo ai sussidiari".

Nel terzo saggio Morandini si concentra sui libri di lettura e sui testi di riflessione linguistica che, ai fini della costruzione di una patria unita, operarono da supporto per sollecitare nei giovani la formazione di una coscienza nazionale. L'autrice, analizzando il periodo delle guerre d'indipendenza, rileva il passaggio da un modello monarchico popolare, per cui la lingua esplicitava lo sforzo operato in maniera sinergica dal popolo e dai Savoia in ottica risorgimentale, a un modello dinastico, che faceva perno sulla monarchia sabauda, presenza preponderante nei testi di studio. Un successivo cambiamento si ebbe dopo la creazione dello Stato Italiano, quando i libri di testo e la lingua divennero più che altro strumento per incentivare il protagonismo dei giovani nella vita della nazione.

In continuità con lo stile del terzo saggio, nel quarto Morandini analizza i sussidiari d'epoca fascista, periodo nel quale il controllo da parte del regime della produzione scolastica ebbe come esito l'introduzione del testo unico di Stato nelle scuole elementari. La volontà del regime di plasmare l'italiano nuovo passava attraverso i testi e si esplicitava tanto nella scelta del linguaggio quanto nei contenuti dei testi, che si modificavano in parallelo all'evoluzione dittatoriale del fascismo. In linea con il saggio precedente, il testo per la scuola veniva pertanto utilizzato come strumento strategico per promuovere nelle classi popolari un'identità nazionale.

Concludendo, nell'intero volume Maria Cristina Morandini delinea un percorso storico-educativo che si snoda tra diverse fonti, molteplici protagonisti e svariati canali, riuscendo a ben definire, sulla base dell'accurata e precisa consultazione di libri di testo, sussidiari, riviste, materiale didattico e manuali, come mutò tra Otto e Novecento la formazione del giovane cittadino attivo nel contesto politico e sociale di appartenenza. L'analisi risulta altresì arricchita dalla capacità dell'autrice di confrontare in maniera coerente e produttiva aspetti qualitativi e quantitativi, ponendosi, in tal modo, di fronte alle fonti con uno sguardo aperto alla loro complessità. Al libro *Punti e virgole, pesi e misure. Libri, maestri e scolari tra Otto e Novecento* è stato conferito uno dei Premi Italiani di Pedagogia assegnati dalla SIPED nel 2015.

Anna Debè