

RECENSIONI E SEGNALAZIONI

Romano L. (a cura di), Capitini. *Educazione, religione, nonviolenza*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 144.

Il volume, pubblicato nella collana maestri della casa editrice La Scuola, è dedicato alla pedagogia di Aldo Capitini (1899-1968). Tale pedagogia viene presentata dall'Autrice, al di là della più diffusa e stereotipata rappresentazione di pensatore antifascista, anticlericale e nonviolento, mediante il saggio introduttivo ai brani antologici (*La pedagogia di Aldo Capitini. Un misticismo al servizio del bene comune*, pp. 5-32), dove vengono ricostruite le tappe più significative dell'iter di formazione intellettuale e spirituale dell'intellettuale perugino.

Gli scritti che sostanziano il volume sono costituiti da passi antologici selezionati da molte fonti inedite reperite presso l'Archivio di Stato di Perugia, dov'è conservato il Fondo Capitini, e presso la Fondazione Centro Studi Aldo Capitini che ha sede nella Biblioteca comunale "San Matteo degli Armeni" a Perugia. Tali brani consistono di lezioni e dispense, che lo stesso Capitini metteva a disposizione degli studenti dei suoi corsi di Pedagogia tenuti tra il 1947 e il 1967, oltre che di articoli su riviste, di interventi a convegni e di saggi tratti da *Educazione aperta*, (2 voll. La Nuova Italia, Firenze 1967-1968).

Scritti di natura squisitamente pedagogica, perlopiù dimenticati, che vengono riproposti da Livia Romano con l'intento di testimoniare l'impegno capitiniano di docente militante, nonviolento, religioso e politico che, col suo sguardo lungo e profetico, anticipava, per un verso, alcune emergenze educative del nostro tempo "postmoderno", e, per un altro, proponeva per l'Italia del dopoguerra una democrazia autentica che egli indicava nella omnicrazia (potere di tutti).

La raccolta dei brani selezionati è preceduta da una completa e aggiornata bibliografia (pp. 33-42) contenente i riferimenti ai repertori bibliografici, alle opere principali di Capitini, alle antologie pedagogiche, ai molti epistolari che negli ultimi anni sono stati pubblicati e che testimoniano la ricca corrispondenza di Capitini con intellettuali e amici.

I brani antologici, ancora, vengono presentati dall'Autrice secondo un ordine tematico che si snoda lungo tre direttrici: quella pedagogica, quella educativa e quella istruttiva.

Il trait d'union di tutti questi scritti è ravvisabile in quella pedagogia del dissenso, della compresenza, del dialogo e della comunità per cui Capitini è noto in letteratura. In particolare, l'attenzione è centrata sui temi della coscienza della finitezza, del principio della compresenza, dell'apertura al Tu e ai Tutti, del valore, della religione aperta, del maestro, della scuola e dell'università riformate.

Così, nella prima sezione il sapere pedagogico (*Pedagogia*, pp. 43-64) viene riconosciuto come sapere ben definito e utile, caratterizzato da «una riflessione filosofica» sulla pratica educativa. Una pedagogia, in altri termini, della compresenza che ha come punto di partenza «la coscienza appassionata della finitezza», ovvero la consapevolezza di un'esistenza segnata dal limite e dall'insufficienza che

spinge a portarsi oltre per ricercare una realtà liberata che è possibile costruire attraverso un lavoro educativo.

Nella seconda sezione (Educazione, pp. 65-102) viene messo in luce il nesso inscindibile tra educazione e religione, ovvero quel fondamento del «misticismo pratico» di Capitini, che egli maturò grazie al confronto con la tradizione mistica occidentale e orientale. La relazione educativa è qui finalizzata alla formazione di una vita religiosa che si realizza nella «non accettazione del reale vivendo nell'altro l'inizio della realtà liberata».

La terza sezione (Istruzione, pp. 103-144) riguarda, infine, il tema dell'istruzione e il progetto capitiniano di riforma delle istituzioni educative in direzione omnicentrica. L'istruzione civica e l'insegnamento della storia vengono riproposti come accostamento alla vita presente, la scuola e l'università del futuro sono disegnate come comunità aperte e intese come luoghi dove tutti si recheranno volentieri.

Il volume curato da Livia Romano mette ben in rilievo quanto oggi sia necessario riappropriarsi del pensiero di Aldo Capitini, e dimostra quanto la sua pedagogia della nonviolenza altro non sia se non la naturale sintesi del divenire intellettuale e spirituale del pensatore perugino.

Così, il Capitini filosofo, religioso, poeta, appassionato antifascista, uomo d'azione ma non di partito, confluiscono nel Capitini pedagogista ed educatore e convivono nel senso della compresenza e dell' "aggiunta", termini a lui tanto cari al punto da essere considerati il filo rosso che lega molti dei brani presentati in questo volume.

E questo è, in effetti, il grande merito di questo lavoro, ovvero quello di delineare l'evoluzione del pensiero pedagogico del perugino seguendone un asse tematico. Se è pur vero, infatti, che la sua vita si snoda Attraverso due terzi del secolo e quindi è impregnata di quegli eventi storici che hanno contraddistinto il Novecento come i grandi conflitti mondiali e i totalitarismi che hanno condizionato l'istanza antitirannica del pensatore, è anche vero, e questo volume lo dimostra, che la forza libertaria e antitirannica di Capitini proviene da lontano, dalla tradizione religiosa e civica della sua terra e dal senso personale ed esistenziale di esclusione che per tutta la vita lo porterà a cercare il centro per sé e per gli altri, nessuno escluso, nella compresenza dei morti e dei viventi. In molte delle opere pedagogiche qui selezionate, infatti, è sempre presente, anche se non esplicitamente espresso, la necessità di contare su gruppi attivi che compiano azioni sociali.

E questo è, per Capitini, uno dei compiti della pedagogia.

Dario De Salvo

Loiodice I. (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Franco Angeli, Milano 2014, pp. 192.

Leggere e comprendere le diverse realtà sociali e le molteplici condizioni esistenziali di donne e uomini attraverso criteri interpretativi che diano risalto alle variabili di genere sta diventando in molti campi del sapere una pratica conoscitiva di grande rilevanza in quanto ritenuta capace sia di decostruire quelle ideologie di matrice androcentrica che avallano la supremazia del genere maschile su quello femminile, sia di ridefinire con spirito critico i principi inderogabili per giungere a nuove logiche relazionali fra i generi fondate, *in primis*, sul rispetto e sulla valorizzazione delle differenze e sul riconoscimento di pari opportunità per tutte e per tutti. Allo stesso modo, appare sempre più cogente affrontare l'analisi dei sistemi relazionali in chiave intergenerazionale. È, infatti, grazie a questo tipo di confronto che si possono stimare le trasformazioni che stanno interessando tutte le età della vita così come rivalutare i ruoli che uomini e donne ricoprono nei contesti familiari, lavorativi e sociali.

In questo orizzonte di intenti si colloca il volume *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, curato da Isabella Loiodice, studiosa ed esperta di processi formativi e di genere che, con sguardo interdisciplinare e transculturale, compone un quadro esplicativo dei diversi modi di essere e di sentirsi donne e uomini, madri e padri, nonni e nonne, ragazzi e ragazze, bambine e bambini secondo una visione dinamica tra passato, presente e futuro.

Il testo, rifacendosi alle tematiche e alle attività promosse durante un *Erasmus Intensive Programme*, tenutosi presso l'Università di Foggia nel 2013 dal titolo *Dalla coppia alla famiglia. Nuovi modelli educativi tra generi e generazioni*, si articola in quattordici saggi che, come afferma la stessa curatrice, "esplorano l'universo femminile e maschile nella loro reciprocità, evidenziando i persistenti tratti discriminatori ma al contempo gli altrettanto evidenti tratti emancipativi" (p. 11). Le autrici e gli autori, attingendo a competenze disciplinari pedagogiche, storiche, antropologiche, sociologiche e filologiche, pongono al centro delle proprie argomentazioni alcuni nuclei tematici attinenti alla famiglia, alla coppia, alle figure genitoriali, ai figli, ai nonni, con l'obiettivo di ipotizzare e "predisporre modelli, progetti e processi di formazione permanente idonei a rafforzare il nesso inscindibile che lega la formazione (l'educazione e l'istruzione) con la salvaguardia dei diritti di ciascuno, riconosciuto e legittimato nella sua identità" (p. 10).

Nel saggio iniziale *Donne adulte all'università. Raccontarsi per formarsi* Isabella Loiodice dimostra in che modo la pratica narrativa del racconto di sé, associata all'esperienza del bilancio delle competenze, rappresenti per chi in età adulta decide di riprendere la formazione in ambito universitario un efficace strumento di ricerca, di riflessione, di autoformazione per conoscere e per conoscersi meglio al fine di individuare potenzialità esplicite ed implicite su cui fare leva per orientarsi nello studio e nella vita. L'autrice sottolinea come tale percorso autoriflessivo,

intrapreso in questo caso specifico da un pubblico prevalentemente femminile, abbia consentito alle partecipanti di scoprire "vocazioni, passioni, interessi e desideri prima silenti" (p. 26) e dato loro l'opportunità di riconoscersi capaci di investire le proprie competenze in ambiti professionali differenti da quelli precedentemente presi in considerazione e/o praticati.

Nel filone della narrazione e del sapere letterario si addentrano anche i saggi di Giuseppe Solaro, Daniele Cerrato, Nadia Setti, Barbara De Serio, Rossella Caso, Anna Dipace e Rosaria Pace. Traendo spunto da poesie, romanzi, racconti, da studi di settore e narrazioni digitali ciascuno indaga le modalità attraverso cui stereotipi e pregiudizi di genere abbiano condizionato e continuino a influenzare le relazioni e i vissuti femminili e maschili nonostante non si possano ignorare le trasformazioni e i cambiamenti avvenuti nel tempo di cui anche la stessa letteratura (per adulti e per l'infanzia) si è fatta nel tempo portavoce.

Calandosi nella letteratura classica, Giuseppe Solaro nel saggio *La duplice debolezza di Medea. Su donna e famiglia nel mondo classico* affronta il tema della condizione femminile in epoca greco-romana ripercorrendo alcune opere di Cornelio Nepote, Catullo, Properzio, Tibullo ed Euripide, i quali seppero dare origine ad emblematiche storie di amori e di relazioni (spesso violente) interpretate alla luce della cultura del loro tempo. Il quadro che affiora è quello di un'identità femminile debole e sottomessa al potere maschile alla quale si associa, come nel caso di Medea, un'immagine carica "di stranezze e di furia irrazionale" per cui alla stessa viene negata da parte di Giasone perfino l'appartenenza al genere umano (p. 139).

Il saggio *"Mio padre m'ha messa in errore". Relazioni di genere e relazioni generazionali nel medioevo italiano: il caso di Compiuta Donzella* di Daniele Cerrato attinge, invece, alla produzione letteraria medioevale e mira ad analizzare l'educazione e i destini riservati alle giovani donne di quel periodo. L'autore afferma che il rapporto tra figlie e genitori, ed in particolare tra padre e figlia, era improntato al controllo, all'intransigenza e alla limitazione della libertà personale, prassi a cui le ragazze sottostavano quasi sempre passivamente finendo per essere "maritate in culla" (p. 141) o per essere costrette a farsi suore.

Passando alla letteratura contemporanea, Nadia Setti in *Narrazioni di genere* si sofferma su due aspetti che spesso ricorrono nelle pratiche narrative femminili: "la relazione come esperimento di un'altra sessualità e la crisi come rottura della normalizzazione alienante della coppia eterosessuale" (p. 32). L'autrice esplorando i pensieri, le parole, i comportamenti delle protagoniste e dei protagonisti di tre romanzi mostra come molte volte donne e uomini comincino una nuova relazione intenzionate/i a scardinare le "norme" che da secoli vincolano i rapporti di coppia. Nonostante ciò, Setti ribadisce che non sempre gli intenti vengono soddisfatti perché frenati da resistenze e da regressioni che prendono il sopravvento sugli auspicati cambiamenti.

Barbara De Serio e Rossella Caso, invece, invitano a riflettere sull'importanza che possono assumere la letteratura per l'infanzia e la stessa lettura nella promozione delle pari opportunità e nella valorizzazione delle differenze fin dalle prime età della vita, sebbene modelli e ruoli di genere tradizionali possano riaffiorare in modo subdolo anche in storie e racconti volutamente mirati a decostruire stereotipi e pregiudizi. Nel saggio *Donne competenti e bambini disobbedienti. Brevi riflessioni su una letteratura di genere ai margini* De Serio, riprendendo alcuni concetti elaborati da Mary Wollstonecraft, ribadisce il valore e il potere che la formazione ha avuto e continua ad avere nei processi di emancipazione delle donne in quanto ha permesso loro di prendere coscienza delle proprie competenze e capacità trasferendole e utilizzandole in contesti extradomestici. Rossella Caso, a sua volta, in *"Album di famiglia": genitori e figli nella letteratura per l'infanzia* riferendosi gli albi illustrati per l'infanzia, evidenzia che solo di recente siano comparsi al loro interno modelli alternativi di essere bambini e bambine, donne e uomini, madri e padri e di fare e stare in famiglia. Secondo l'autrice "La sfida è fornire ai bambini e alle bambine un lessico simbolico più ampio, che possa essere loro utile da una parte per comprendere, dall'altra per dire" (p. 161).

Infine, Anna Dipace e Rosaria Pace nel saggio *Il racconto digitale come risorsa interculturale. Un'esperienza didattica*, mostrano le potenzialità che il linguaggio e il racconto digitali possono innescare per "facilitare l'espressione interculturale" (p. 166) e comprendere le trasformazioni intergenerazionali. Ripercorrendo le tappe principali di un'esperienza laboratoriale condotta con gruppi di studenti e supportata da strumenti tecnologici, le due studiose confermano come la creazione di storie digitali favorisca la collaborazione fra pari, lo scambio di idee, la valorizzazione dell'expertise di ciascuno, la soluzione dei problemi e la costruzione di conoscenze condivise.

Con il saggio *Antichi e nuovi immaginari tra differenza e indifferenza* di Maria Vinella il focus della riflessione si sposta dalla letteratura all'arte e dal linguaggio scritto e parlato a quello del corpo pur mantenendo fra i diversi piani di analisi una dialettica aperta e costruttiva. La studiosa sostiene che fin dall'antichità il corpo delle donne è stato oggetto di numerose raffigurazioni artistiche che lo hanno riprodotto sotto forme ed espressioni condizionate dalle idee e dalla cultura dominanti. Pur nella mutevolezza degli stili, la caratteristica che è rimasta pressoché inalterata nei secoli è l'assenza di "soggettività" nelle rappresentazioni dei corpi femminili. Vinella parla di "corpi neutri [...] mai protagonisti pensanti dell'opera" (p. 189), bensì oggetti dei desideri e dei bisogni maschili ispirati da logiche di sopraffazione e di subordinazione. Un'inversione di rotta si è avuta solo recentemente con la comparsa di un numero sempre più consistente e centrale di donne-artiste che hanno saputo decostruire e demitizzare ogni rapporto di dominazione sui corpi (femminile e maschile) e hanno dato avvio ad un confronto con altre dimensioni tra cui la narrazione, l'autobiografia e il racconto di sé.

Un'altra importante riflessione critica che il volume affronta è quella attinente ai cambiamenti che negli ultimi decenni stanno interessando le famiglie e le figure di riferimento che ne fanno parte (in particolare padri, nonni e nipoti), tematiche esaminate specificatamente nei saggi di Annie Benveniste, Daniela Dato, Anna Grazia Lopez, Francesco Mansolillo e Manuela Ladogana.

Annie Benveniste, con un saggio in lingua francese dal titolo *Modèles de la famille en changement*, mette in luce la disgiunzione che si è creata ultimamente tra la produzione di norme sui rapporti coniugali e parentali e il richiamo ad una legge "naturale" che si vorrebbe immutabile e universale. A sua volta, Daniela Dato in *Family learning e riflessività familiare* si sofferma sul fatto che le famiglie possono essere allo stesso tempo ambienti di crescita, di emancipazione e di sviluppo ma anche contesti di stasi, "di attacco all'autonomia, all'indipendenza e alla libertà del soggetto" (p. 41). Per far sì che le stesse si configurino come comunità educanti e generative di benessere, di cura e di prospettive per il futuro dei figli, è necessaria una formazione che accresca nelle figure genitoriali capacità di attenzione, partecipazione e discussione traducibili in attitudini all'ascolto autentico, all'empatia, al dialogo e al confronto.

Passando al tema delle figure parentali Anna Grazia Lopez guarda, nello specifico, all'educazione dei nuovi padri. Nel saggio *In bilico tra passato e presente: l'educazione dei nuovi padri* la studiosa spiega che la transizione dai vecchi modelli "virilisti" ai nuovi legami più attenti alla sfera emotivo-affettiva non sia del tutto scontata e priva di criticità. Per facilitare tale passaggio è importante fare ricorso, attraverso la formazione, ad una "consapevolezza critica" e ad una "tensione ermeneutica" (p. 75) che mettano in discussione i paradigmi tradizionali e aprano a nuove prospettive di genitorialità senza, comunque, rinunciare alla valorizzazione delle differenze di genere.

In continuità con il pensiero di Lopez, Francesco Masonillo nel saggio *L'orientamento come percorso di inclusione sociale e sostegno alla genitorialità* individua due fattori atti a sostenere la genitorialità in tempi di crisi come quelli attuali: il primo è dato dalla presenza di servizi alla persona operanti in rete e volti a promuovere nei soggetti il loro potenziale umano così che possano creare, gestire e mantenere uno stato di benessere (p. 104); il secondo afferisce all'orientamento inteso come "tempo e spazio di progettazione del sé culturale, sociale e professionale" (p. 105) grazie al quale i genitori possano individuare percorsi di vita familiare e professionale per sé e i loro figli.

Alla diade nonno/a-nipote, invece, dedica il proprio contributo dal titolo *Nonni e nipoti. Un'alleanza educativa possibile* Manuela Ladogana ricordando che tale relazione costituisce "uno spazio affettivo rassicurante" (p. 88) all'interno del quale nonni e nipoti, attraverso la narrazione dei propri vissuti e delle proprie esperienze, creano le condizioni per conoscere e conoscersi meglio. Inoltre, in questo dialogo formativo e trasformativo i più giovani possono apprendere "il

senso del divenire e della storia" (p. 92) e arricchire tanto il proprio immaginario che l'immaginazione (p. 93).

Completa il panorama dei contributi Irene Strazzeri con il saggio *Femminilizzazione della società e politiche pubbliche: critica di un paradigma emergente*. L'autrice ripercorrendo i cambiamenti del nostro tempo ne denuncia, *in primis*, l'emersione della precarietà che, a suo giudizio, risulta strettamente assimilabile alle condizioni di sottomissione e di subordine in cui sono state relegate per secoli le donne. Anche l'attuale l'ipervalorizzazione delle attitudini femminili da parte di certe politiche economiche può essere paragonata a "strategie d'asservimento a logiche di potere a svantaggio [...] dei soggetti bisognosi di tutela" (p. 79) tra i quali, non a caso, spiccano le donne, i giovani e i migranti. In definitiva, il cammino intrapreso dai movimenti femministi negli anni Settanta resta incompiuto ma sempre realizzabile nel caso in cui si promuova "un processo d'autodeterminazione civica" che renda donne e uomini non solo destinatari ma anche "autori di una giustizia sociale fondata sul femminismo transnazionale" (p. 85).

Il volume, nel farsi carico di un'analisi plurale e complessa sull'identità femminile e maschile, nonché sulle diverse relazioni e configurazioni familiari e sociali, permette al lettore di porsi domande e di elaborare ipotesi circa inediti e differenti modi del vivere e dello stare insieme svincolandosi da quei pregiudizi e stereotipi che hanno a lungo ingabbiato norme, ruoli e comportamenti umani all'interno di una logica duale e dell'*out-out*. Come afferma la curatrice Isabella Loidice, una svolta e un sostegno al cambiamento si possono individuare nel "potere della formazione" intesa come processo trasformativo che accompagna e orienta la persona lungo tutta la vita e in ogni luogo dell'esistenza promuovendo *empowerment* e generando quelle conoscenze, abilità e competenze che fanno del soggetto un cittadino e una cittadina capaci di gestire costruttivamente le relazioni familiari e partecipare consapevolmente alla *governance* della propria comunità.

Francesca Dello Preite

A. Traverso (a cura di), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*, Ed. Vita e Pensiero, Milano 2015, pp. 301.

Il volume analizza l'apprendimento visto come parametro della qualità della vita, un apprendimento inteso come arricchimento e sviluppo voluto e non dovuto, misurato come una sorta di *life skill* di contenimento, di indirizzo e di orientamento per tutte le altre competenze di vita.

Un apprendimento strutturato e organizzato in maniera fluida, dinamica, che tiene conto delle variabili individuali ma anche delle strategie che possono renderlo interessante, che si attivano *from cure to care* dando vita ad esperienze attive che si trasformano in scrittura da trasferire, da condividere, da disseminare, perché "progettare e agire la propria didattica come spazio dialogico di saperi 'in movimento' significa, per il docente universitario, avere coscienza che l'azione didattica in ambito universitario si alimenta costantemente del rapporto tra il patrimonio di base offerto dal sapere consolidato, la ricerca di nuovi 'terreni', di nuove domande e l'attribuzione di nuove risposte"(Cerri, p. 9).

E ancora, il benessere tra gli obiettivi da perseguire, inteso come ben-essere, ovvero come l'essere e l'esserci, lo 'starci dentro', che è poi il traslato dell'intelligere, 'del leggere tra-in' delle cose, dei fatti, delle azioni e delle reazioni: "La didattica che fa bene non è, pertanto, solamente l'esito positivo di un percorso di apprendimento, ma la generazione di un benessere condiviso: dei docenti/formatori/tutor, degli studenti e, in forma più ampia, del sistema formativo e culturale che beneficia di idee e innovazioni, di competenze e stati d'animo" (Traverso, p. X).

Il volume curato da Andrea Traverso coglie, nel vasto mondo della didattica, un parametro nuovo quanto necessario: quello del *far bene*, intendendo tutta una serie di declinazioni interessanti e tese a umanizzare e dinamicizzare l'attività dell'insegnamento/apprendimento, senza mai venire meno all'intenzione principale: dare riconoscimento alla didattica come strumento che veicola verso il risultato intrecciando competenze e responsabilità.

Il 'fare rete' fra gli attori coinvolti nel processo di insegnamento/apprendimento sulla scorta del fine ultimo comune, ovvero quello della migliore formazione possibile, del perseguimento del successo formativo di ciascuno, della realizzazione e manifestazione delle potenzialità di ognuno, diventa contemporaneamente lo scopo e il mezzo di tutta l'azione didattica condivisa.

E per condividere realmente vanno costruite salde relazioni, la rete deve avere nodi e maglie che rispondano al ruolo, deve lasciar passare o trattenere sulla base dei bisogni, dei risultati attesi, di quelli ottenuti e delle discrepanze che si manifestano fra i primi e i secondi, deve quindi nutrirsi di una progettualità continuamente ipotizzata, monitorata, modificata e validata in itinere. Tale progettualità deve abbandonare il programma statico, definito all'inizio su formule teo-

riche non tarate sul campo, su quel campo dove quotidianamente si è chiamati ad agire.

In altri termini, come evidenzia Loredana Perla (pp. 31-33), la progettualità in didattica per funzionare deve guardare ai principi epistemologici che negli anni '90 erano stati attribuiti alla pratica laboratoriale: situatività, mediazione, inclusività, comunicazione, affinché sia favorito quel 'viaggio autoscopico' che persegue la capacità di autodeterminazione e il fronteggiamento delle situazioni di emergenza.

La didattica come metodo quasi meccanico mai modificabile viene sdoganata: dall'essere utilizzata come mero strumento applicativo diventa metodologia, ermeneutica, quindi studio, analisi, valutazione e riflessività non del metodo ma dei possibili metodi.

Si lasciano aperte le porte affinché ambiente e ricerca di contaminino, si miscolino fino a produrre una soluzione non più divisibile grazie alle relazioni fra i soggetti coinvolti e fra questi e le azioni, i tempi e i contesti.

Questo lo sfondo che incornicia i contributi presenti nel volume, tutti di natura prettamente pedagogico-esperienziale, frutto di Laboratori Didattici svolti nell'ambiente universitario; ed essi vanno a rappresentare quanto nelle nostre università, da Bari a Milano, da Genova a Macerata, da Torino a Udine, sia sentito il bisogno di verificare se quanto viene teorizzato sia davvero realizzato nella didattica quotidiana.

Pur nella salvaguardia dell'impostazione e dell'impianto metodologico dati a tutta l'opera, destinata a produrre evidenze scientifiche circa l'importanza fondante della prassi laboratoriale, si distinguono fasi 'diverse' in ciascuna della parti che contrassegnano il volume.

Una prima parte funge quasi da introduzione ai successivi contributi, dipanandosi attraverso la presentazione della ricerca educativa vissuta dall'interno: gli studenti diventano 'partecipanti attivi' come vuole la migliore tradizione della ricerca-azione. Essi costruiscono tutto il palinsesto e ne diventano responsabili attraverso la definizione delle ipotesi, la scelta dei contenuti e delle azioni, la selezione delle modalità di verifica.

Viene così evidenziato quanto sia riduttiva l'equazione 'didattica che fa bene/didattica laboratoriale', sottolineando la possibilità e la necessità di generalizzare la modalità laboratoriale a tutti i contesti di insegnamento/apprendimento come impostazione strutturale, intendendo gli studenti come co-protagonisti nel coinvolgimento interattivo del processo (Montalbetti/Lisimberti, pp. 65-80).

Efficacemente Andrea Traverso sottolinea che "l'impostazione didattica deve essere 'coinvolgente', stimolando la partecipazione attiva degli studenti e al contempo accompagnando la costruzione dei lavori e, attraverso ciò, la crescita professionale dei soggetti; 'efficace', promuovendo sia l'acquisizione degli strumenti essenziali della metodologia sia l'assunzione di un habitus metodologico; 'sostenibile', rispettando i vincoli di contesto e i carichi didattici per gli studenti; 'utile',

contribuendo a qualificare la professionalità educativa dotandola di alcuni strumenti per progettare, implementare, valutare e governare le azioni educative in contesti diversi" (p. 80).

Nella seconda parte gli Autori, Pier Giuseppe Rossi, Lorella Giannandrea, Patrizia Magnoler, Valentina Pennazio, Daniela Maccario, co-conducono gli studenti verso la meta riflessione circa l'uso e l'utilizzo delle nuove tecnologie informatiche nelle pratiche destinate al processo di insegnamento/apprendimento, cercando di indagarle con uno sguardo critico e dialettico.

Viene segnalato quanto sia importante "far sperimentare, dal punto di vista dell'educatore e dell'utente, le potenzialità, i vantaggi, le difficoltà di un lavoro mediato dalle tecnologie e la possibilità di creare un ambiente virtuale di incontro, informazione e costruzione di conoscenza" (Pennazio, p.127).

Viene anche indicato quanto sia fondante e ormai ineludibile la necessità di "fornire agli studenti territori altri, oltre a quelli tradizionali dell'aula e della relazione diretta col docente, per favorire la riflessione e permettere quello spazio di libertà che la tradizionale lezione in aula limita, a causa di vincoli spaziali e temporali imposti dal contesto" (Rossi, Giannandrea, Magnoler, p.123).

La terza parte del presente lavoro affronta ed esamina la ricaduta che i mediatori didattici hanno sulla formazione, facendo emergere in particolare l'incidenza delle immagini, dei suoni e dei contesti che, attraverso la narrazione filmica o letteraria, entrano a far parte dell'immaginario di ognuno. Le esperienze messe in luce dagli autori, Roberto Albarea, Andrea Traverso e Luisa Stagi, attraversano campi trasversali - eppure determinanti nella formazione dell'individuo - come la letteratura e il cinema, la comunicazione attraverso le immagini, e ciò che tutto questo produce e modifica in termini di pathos e di vissuto emozionale.

Infine, nella quarta e ultima parte del volume si mettono in luce le caratteristiche delle pratiche laboratoriali riguardanti questioni attuali e di grande interesse formativo: Andrea Traverso, Maria Paola Mostarda e Valentina Genta presentano esperienze che si aprono a grandi temi sociali come l'ecosostenibilità, la differenza di genere, l'impegno etico, l'associazionismo, il volontariato. Gli studenti sono chiamati ad essere testimonial di scelte di vita, di idee e valori che connotano strutturalmente l'agire umano attraverso la scelta della solidarietà e dell'accoglienza.

L'emergenza del 'tornare a fare', a sperimentare, a vivere insieme le azioni aspettando che si manifesti ciò che si è previsto piuttosto che lasciarsi conformare esclusivamente dalla competenza altrui, pare essere la linea di demarcazione che segnalano gli Autori evidenziando, attraverso i *repository* delle loro esperienze, quanto il cambiamento reale passi dalla condivisione degli scopi e delle strategie e dalla discussione dialettica tra chi insegna e chi apprende, creando nuove condizioni di collaborazione tra docenti e discenti, stabilendo, proprio grazie all'arricchimento formativo che solo la didattica laboratoriale può far scaturire, nuove dimensioni dell'insegnamento/apprendimento.

La pratica laboratoriale dimostra la propria dinamicità, il proprio essere costantemente in movimento in un percorso euristico verso la scoperta fatta insieme, in gruppo, attraverso il confronto di argomentazioni, idee, ipotesi anche molto diverse ma che, per la natura stessa del lavoro di gruppo, dovranno necessariamente realizzare un punto di incontro, generando un prodotto qualitativamente e quantitativamente diverso e migliore rispetto all'esito di un lavoro individuale.

Il volume nel suo complesso si fa apprezzare sia per la riflessione pedagogica sulla Didattica Laboratoriale, sia perché l'analisi guarda a tali pratiche svolte all'interno dell'Università, dando così conto delle significative innovazioni operate nei Corsi di Laurea di Scienze della Formazione da circa quindici anni, a partire dalla formazione universitaria degli insegnanti (di ogni ordine e grado) e dall'introduzione dei Corsi di Laurea triennali professionalizzanti, ma è altrettanto interessante per qualunque contesto che intenda sviluppare pratiche laboratoriali in ambito formativo.

Donatella Fantozzi

Gigli A. (a cura di), *Maestra ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Guerini Scientifica, Milano 2011, pp. 215.

Il volume, curato da Alessandra Gigli, docente di *Pedagogia generale e sociale*, presso l'Università di Bologna, studiosa particolarmente esperta sulla pluralità dei modelli familiari esistenti, pone all'attenzione degli/le studiosi/e e di coloro che lavorano nel settore educativo, un modello familiare ancora poco diffuso ma che è destinato a crescere: quello delle famiglie omogenitoriali.

Oggi, in modo particolare, dopo la recente legge 76/2016 sulle unioni civili, sempre più uomini e donne si troveranno a dover "spiegare" il loro essere coppia e genitori dello stesso sesso. Il rischio maggiore sta nella diffusione di percezioni errate sulle conseguenze che questa situazione può avere per i figli e le figlie. La curatrice, attraverso le testimonianze di studiose/i ed esperti/e, ha cercato di evidenziare le caratteristiche e le dinamiche che connotano queste famiglie ed il loro rapporto con la realtà circostante attraverso anche dei dati empirici provenienti da un gruppo di "Famiglie Arcobaleno". L'assunto che sta alla base di tutto l'impianto di ricerca del volume, è la messa in discussione del concetto stesso di famiglia intesa nel senso più tradizionale del termine, ossia formata da un padre, una madre, uno o più figli. Al modello di famiglia "unico", talmente radicato nella nostra cultura, tanto da essere assunto come naturale, si affiancano ormai da anni altri modelli possibili che possono funzionare più o meno bene a seconda delle relazioni che si vengono a instaurare tra i membri. Tra questi, le famiglie omogenitoriali sono senz'altro "le ultime nate" e quelle che stanno suscitando più discussioni e contrasti nell'opinione pubblica.

L'obiettivo del volume è proprio quello di far conoscere le famiglie omogenitoriali e di comprendere come avviene l'accoglienza dei loro figli nei servizi educativi dell'infanzia e nelle scuole in Italia. Il testo non offre risposte completamente esaurienti agli interrogativi che possono sorgere in ogni cittadino/a, ma cerca di incuriosire, suscitare riflessioni, dubbi e perplessità.

Il tema della "genitorialità omosessuale" che oggi ad alcuni appare un paradosso inconcepibile, fa da sfondo a diversi capitoli del volume e la questione viene affrontata sotto vari punti di vista: da parte dei genitori stessi, dei figli, degli insegnanti, degli educatori, degli psicologi, degli avvocati.

La prima parte del volume consiste in una serie di riflessioni, ricerche, argomentazioni di carattere scientifico che affrontano sia il tema specifico delle famiglie omogenitoriali, sia quello più generale del benessere familiare e delle modalità in cui è possibile esercitare le funzioni genitoriali oggi.

Riprendendo il concetto di "professionista riflessivo" di Shon, Maria Grazia Contini sostiene il bisogno di incrementare la consapevolezza dei propri pregiudizi per poter considerare le famiglie omogenitoriali, uno dei vari modelli familiari possibili. Tali principio è sostenuto teoricamente da un punto di vista psicologico, psicoanalitico e sociologico in altri saggi (Lingiardi e Chiaristo, Bertone,

Fruggeri), dove appunto viene esplicitamente dichiarato che non ci sono teorie che correlano l'orientamento sessuale dei genitori con forme di disagio nei figli. Questo viene confermato anche dall'*American Academic of Pediatrics* nel 2006, secondo la quale i bambini cresciuti da genitori dello stesso sesso si sviluppano come quelli allevati da genitori eterosessuali. Infine, la prima parte si conclude con un saggio di Susanna Lollini che, come avvocato civilista, usa proprio il termine "fare magie" per sopperire alla carenza legislativa in tema di famiglie omogenitoriali, poiché questa è limitata solo alle questioni economiche e patrimoniali.

La seconda parte, si apre invece con il contributo di Alessandra Gigli che affronta il tema principale del volume, ossia quello relativo all'accoglienza dei "figli Arcobaleno" nei servizi educativi e nelle scuole. Affrontare il tema delle famiglie omogenitoriali, rappresenta un'occasione per l'Autrice per sottolineare l'importanza "dell'accoglienza e dell'integrazione delle differenze nelle scuole e nei servizi socio-educativi" (p.93); oggi ancor più difficile proprio perché queste agenzie educative formali, hanno perso il riconoscimento sociale che avevano qualche decennio fa. Gigli specifica proprio i requisiti necessari per realizzare quella alleanza educativa tra famiglia e scuola di cui tanto si parla: distinzione delle reciproche competenze e rispetto dei confini e dei ruoli, condivisione di obiettivi, reciproca fiducia, esplicitazione di valori, buona comunicazione, capacità di saper esprimere dissensi e saper trovare un accordo (p.94). La scuola, essendo per sua natura un ambiente accogliente e non discriminatorio, non può che comprendere come in tutte le forme di aggregazione familiare, siano fundamentalmente cambiati i modelli e gli stili educativi e le funzioni genitoriali rispetto al genere.

Nel saggio di Giuseppina La Delfa, presidente dell'associazione italiana delle Famiglie Arcobaleno, sono riportate testimonianze di genitori omosessuali e figli riguardo al rapporto con la scuola. Ciò che emerge è la necessità di aiutare educatori e insegnanti ad affrontare la questione, attraverso una specifica formazione, basata sul lavoro su di sé e soprattutto nel rinnovamento degli strumenti didattici (libri di testo, contenuti disciplinari) e del materiale didattico a disposizione della classe. Da questa esperienza con la scuola è stato prodotto anche un testo, *Il libro di Tommi* (p.124), un manuale didattico ad uso degli/le insegnanti della scuola dell'obbligo per poter gestire al meglio il rapporto con le famiglie omogenitoriali.

Infine, negli ultimi saggi viene data voce alla testimonianza delle insegnanti e vengono esplicitate le modalità più efficaci per formare le insegnanti oggi, tra queste il "Teatro dell'oppresso", proprio per superare i pregiudizi e realizzare una modalità formativa che supera il modello delle lezioni frontali e conferenze, ma diviene efficace perché "unisce la riflessione teorica distaccata con il coinvolgimento emotivo diretto" (p.17), avvicinando gli aspetti cognitivi con quelli corporei.

La maggior parte delle insegnanti che ha partecipato alla ricerca non aveva avuto contatti con famiglie omogenitoriali, ma, tuttavia, esprimeva i propri giudizi, dubbi e perplessità. Infatti, molte di loro, erano convinte, in forma pregiudici-

ziale, che i figli di coppie omogenitoriali avrebbero avuto problemi relativi alla sfera delle relazioni sociali e dell'identità di genere.

Uno degli aspetti più importanti e innovativi del volume, sta nel fatto di affrontare la questione delle famiglie omogenitoriali da un punto di vista pedagogico, dando voce alle varie figure che lavorano nella formazione, nonché di aprire piste di riflessione e di ricerca. La società – e quindi la scuola per prima – devono prendere consapevolezza che

accanto al nucleo tradizionale familiare, esistono anche nuclei monogenitoriali, coppie miste per nazionalità e nuclei omogenitoriali. Questa varietà di condizioni e situazioni in cui sta evolvendo la famiglia tradizionale trova però scarso riscontro nelle rappresentazioni culturali, nei media, nelle istituzioni sociali ed educative del Paese nonché nelle norme. La scuola e i servizi educativi dovrebbero costituire degli spazi naturali di incontro, confronto e scambio delle differenze fra approcci di educazione, genitorialità e cura.

Valentina Guerrini

F. Frabboni, *La mia pedagogia. Lungo le valli incantate dell'Educazione*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp.156.

A testa alta. L'eloquio fascinoso di Franco Frabboni avvince il lettore fin dalle pagine iniziali. La pedagogia lungo le valli dell'educazione, incontra biografia e convinzioni dell'autore, i suoi sguardi teoretici e metodologici. A testa alta, il dispositivo euristico e generativo della pedagogia frabboniana si misura con le sfide della dispersione scolastica, dell'intercultura, dell'infanzia, dell'educazione lungo tutto l'arco della vita.

Lungo la valle dell'Idice, ai piedi del colle di San Luca, in riva al mare di Lido Adriano: i luoghi cari all'autore fanno da sfondo ad una narrazione vivida, in cui trovano posto emozioni e consapevolezze. Bertin, Bertolini, De Bartolomeis, Don Milani, Laporta, Montessori costituiscono il firmamento pedagogico che orienta la "militanza" di Frabboni.

A testa alta. L'itinerario pedagogico seguito dall'autore rivendica una cifra problematicista e un impegno civile. "Nei contesti educativi (formali: la scuola; non formali: la famiglia, gli enti locali, l'associazionismo, il privato sociale, il mondo del lavoro; informali: la cultura di mercato, il mediatico, il digitale) vanno create condizioni democratiche per far sì che la *scelta* del modello pedagogico sia il frutto di una presa di coscienza collettiva". Nello spazio di un interazione/interconnessione della pedagogia con le scienze umane, "qualsivoglia teoria educativa va avvolta sia da alfabeti plurali e critici, sia da etiche condivise: la convivialità, la cooperazione, la solidarietà e l'impegno" (p. 133).

Le parole chiave della ricca e generativa opera frabboniana sono condensate nell'agile volume. Tra le altre, rilevanti in prospettiva futura: "*l'apertura all'ambiente* (sul palcoscenico di una istruzione nutrita di opportunità formative, urbane e naturalistiche, di nome Aule didattiche decentrate), *l'inclusione-integrazione delle diversità* (sul palcoscenico le Didattiche per i disabili e per le altre/etnie), *l'alternanza classe-interclasse* (sul palcoscenico i Laboratori: centri di interesse, angoli didattici, atelier musicali, teatrali, pittorici et al.), *la pratica della ricerca e del lavoro di gruppo* (sul palcoscenico una Scuola officina-di-metodo: bottega in cui si impara a imparare) e *l'identità di comunità educante* (sul palcoscenico una Scuola vivaio di relazioni umane) (p. 85). La costruzione di una società plurale in cui le differenze contribuiscono alla vita buona sono da interpretare secondo una prospettiva pedagogica in riferimento alla generatività della formazione umana e all'emergenza educativa che contrassegna il contesto attuale. Educare oggi, tra simulacri e desiderio di verità, chiama in causa percorsi e linguaggi, metodi e strumenti che possono attingere dalla ricchezza del vissuto sollecitazioni peculiari. Con passione e dedizione scientifica, la pedagogia di Frabboni percorre valli incantate con indomito coraggio. A testa alta.

Pierluigi Malavasi

M. Ferrari, F. Ledda (a cura di), *SAPIENSSII. Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo Grado*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 240.

Un'autentica prospettiva di educazione interculturale richiede una continua promozione del dialogo e del confronto tra le culture per l'intera popolazione scolastica e per tutti i livelli del processo di insegnamento-apprendimento: nei curricoli, nella didattica, nelle discipline, nelle relazioni e nella vita della scuola. In questo senso, l'approccio interculturale impone di non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni stranieri, ma di assumere la diversità come paradigma educativo, nonché come occasione per valorizzare tutte le differenze (di provenienza, genere, classe sociale, storia scolastica).

Un tale orientamento implica, però, un processo di cambiamento all'interno dei contesti scolastici, a partire da una fondamentale atteggiamento di interrogazione critica su quanto si fa. Il rapido mutamento della popolazione scolastica e le nuove istanze avanzate dagli alunni con cittadinanza non italiana devono infatti indurre il sistema scolastico a dotarsi di approcci e strategie didattiche indirizzate alla configurazione interculturale del processo di apprendimento.

In questa prospettiva, il volume di Monica Ferrari, Filippo Ledda (a cura di), *SAPIENS II. Strumento per l'autovalutazione dei processi interculturali in educazione nella scuola secondaria di secondo grado*, Franco Angeli, Milano 2012 (pp. 240) propone un dispositivo di analisi, volto ad avviare processi di innovazione interculturale nel contesto della scuola secondaria di secondo grado, a partire dalla promozione di una maggiore consapevolezza dell'approccio interculturale.

Lo *Strumento per l'Autovalutazione dei Processi Interculturali in Educazione nella Scuola Secondaria di Secondo grado* rappresenta l'esito di un lungo processo di ricerca, teoricamente fondato e validato attraverso uno studio statistico. L'aspetto più interessante di tale strumento risiede nella sua capacità di offrire concrete occasioni di approfondimento, a partire da una prassi sistematica, fondata su dati intersoggettivamente spendibili e contestuali.

Attraverso un modello di "valutazione formativa", lo strumento propone una riflessione articolata in sedici macro-aree tematiche: 1) accoglienza delle persone con cittadinanza non italiana; 2) relazioni tra persone di differente cultura; 3) codici linguistici e della comunicazione; 4) costruzione di competenze inter- e multi-culturali nei docenti; 5) costruzione di competenze inter- e multi-culturali nel personale amministrativo, tecnico e ausiliario; 6) costruzione di competenze inter- e multi-culturali negli alunni; 7) documentazione dei progetti di inserimento realizzati dalla scuola; 8) osservazione delle dinamiche di gruppo nei processi di inserimento; 9) valutazione dei progetti e dei processi di inserimento; 10) valutazione del percorso del singolo alunno; 11) collaborazione con e tra le agenzie educative del territorio; 12) continuità; 13) educazione alla cittadinanza;

14) strumenti per il dialogo interculturale; 15) luoghi per il dialogo interculturale; 16) tempi per il dialogo interculturale.

Da un punto di vista operativo, lo strumento propone di costruire un percorso di riflessione in quattro tappe: la prima, relativa ai principi dell'accoglienza, delle relazioni e del dialogo, verte sulle aree 1-3; la seconda, relativa agli insegnanti, al personale ATA e ai discenti, sulle aree 4-6; la terza, relativa alle pratiche, sulle aree 7-12; la quarta relativa a contenuti specifici, strumenti, luoghi e tempi, sulle aree 13-16. In questo percorso, si chiede, inoltre, al docente di confrontare le diverse "sotto-situazioni" dello strumento con la propria esperienza professionale.

In conclusione, si può senza dubbio affermare che lo strumento rappresenta un importante contributo agli studi interculturali per due motivi essenziali.

In primo luogo si rivolge ad un segmento, come quello secondario, che per motivi diversi (tra i quali, probabilmente, una minore abitudine alla sperimentazione e una maggiore rigidità dell'impianto disciplinare) ha fatto registrare, rispetto alla scuola primaria, una insufficiente attenzione al campo dell'educazione interculturale. Nell'ultimo rapporto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca sulla presenza di alunni con cittadinanza non italiana, si osserva, tuttavia, come recentemente si è assistito al decremento dell'incidenza degli stranieri nella scuola primaria, contestualmente ad una forte espansione di questo gruppo proprio nelle scuole secondarie di secondo grado (MIUR-ISMU, *Alunni con cittadinanza non italiana. Rapporto nazionale a.s. 2013/2014. Tra difficoltà e successi*, Roma 2015, p. 17).

Il secondo motivo concerne, invece, il suo proposito di favorire la riflessione critica tra i docenti. Una rilevante difficoltà sperimentata nel campo dell'educazione interculturale è rappresentata, infatti, dalla difficoltà a tradurre le riflessioni e le indicazioni teoriche degli studi interculturali in prassi didattica. Per affrontare questa criticità, appare rilevante proprio la formazione di gruppi di studio e di riflessione critica, composti da docenti che intendono interrogarsi sulle strategie, sulle metodologie e sugli "oggetti" di insegnamento, per sperimentare innovazioni interculturali.

In questo senso, il volume offre un valido contributo ad una riflessione interculturale, metodologicamente fondata, come approccio globale per ripensare i curricoli formativi, gli stili comunicativi, la gestione educativa dei diversi stili di apprendimento, delle differenze culturali e dei bisogni formativi.

Marco Catarci

Capperucci D., *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, Franco Angeli, Milano 2013, pp. 259.

Credo che molti di noi abbiano fatto riferimento, nei propri lavori, alle *Raccomandazioni del Parlamento Europeo e del Consiglio*, in particolare a quella del 18 dicembre 2006 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente oppure a quella del 23 aprile 2008 riguardante la costituzione del Quadro Europeo delle Qualifiche per l'apprendimento permanente. Ma quanti di noi sanno con esattezza a quale "Consiglio" esse fanno riferimento? La questione evidentemente pone ancora qualche problema, se finanche documenti ufficiali ministeriali parlano di Consiglio d'Europa. Non solo, infatti, non si tratta dell'Organizzazione, nata nel 1949, che si occupa di Diritti Umani e che nulla ha dunque a che vedere con le Istituzioni dell'Unione Europea (ad oggi riunisce 47 Stati europei, ben oltre i confini dell'Unione), ma neanche del Consiglio Europeo che riunisce i Capi di Stato e di Governo degli Stati membri. Si tratta invece del Consiglio dell'Unione Europea che, di volta in volta, riunisce i rappresentanti delegati dei governi, nella pratica i Ministri competenti degli specifici temi.

Abbiamo voluto riportare questo esempio per affermare che bene ha fatto Davide Capperucci a iniziare il suo lavoro sulle politiche dell'Unione Europea in materia di istruzione e formazione con un intero capitolo dedicato alle complesse istituzioni di questo organismo sovranazionale – peraltro in costante evoluzione dal Trattato di Roma del 1957 fino a quello di Lisbona in vigore dal 2009 – che sempre più determina le politiche nazionali in tema di istruzione e formazione.

Anche quest'ultimo punto può sollevare alcuni interrogativi. Quale evoluzione ha portato un organismo nato prevalentemente per favorire la cooperazione economica e gli scambi commerciali tra gli Stati membri ad indirizzare le politiche europee dell'istruzione e della formazione? Come si può leggere nel secondo capitolo, il Trattato di Roma prevedeva unicamente una cooperazione riguardante la formazione professionale, intesa esclusivamente come strumento per affrontare i problemi occupazionali. Capperucci ripercorre la storia delle politiche dell'Unione Europea dalle cornici determinate dai trattati, alle linee di indirizzo contenute nei cosiddetti "libri bianchi" e "libri verdi" pubblicati dalla Commissione Europea fino ad arrivare alle misure più specifiche per l'apprendimento permanente. È infatti da sottolineare come, nell'inserire la scuola all'interno delle politiche europee, sia necessario operare una seconda importante contestualizzazione, quella all'interno di un concetto più ampio di apprendimento permanente; non solo perché, a monte, esso è maggiormente in linea con il mandato dell'Unione, ma anche, a valle, perché solo in questa chiave è possibile intendere i processi e i costrutti che hanno interessato la scuola europea nell'ultimo ventennio (e ancora la interessano). Le stesse competenze chiave – non a caso "per l'apprendimento permanente" – richiamate poc'anzi, per esempio, sono certamente indicative di quanto l'istruzione e la formazione iniziale debba offrire per preparare la

vita adulta, potendo quindi essere intese come una sorta di "output" dell'obbligo scolastico. Tuttavia esse, per la loro natura, devono da una parte essere sviluppate fin dalle prime età della vita, e dall'altra esse si configurano come una base per l'acquisizione di ulteriori competenze durante tutto l'arco dell'esistenza (la più significativa in tal senso è forse quella dell' "imparare ad imparare", ma anche quelle più tradizionali – su tutte, la "comunicazione nella madrelingua" – rivestono tale importante ruolo). È questo solo un esempio del quadro strategico degli interventi in materia di istruzione dell'unione europea nell'attuale ventennio (quello iniziato con il Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 e che, al momento, ha nel 2020 un'importante *deadline*), richiamato da Capperucci, con chiarezza e competenza, nel terzo capitolo. Le linee di indirizzo sovranazionali devono tuttavia sempre muoversi sul filo sottile del rispetto della sovranità degli Stati membri, i quali devono tenere conto delle proprie caratteristiche peculiari e delle tradizioni che hanno ispirato i rispettivi sistemi educativi. È dunque particolarmente opportuno che il volume si completi con un confronto dei modelli dei sistemi di istruzione in Europa e con un'analisi dei dati chiave inerenti i diversi singoli paesi. E proprio sul rapporto tra interesse comunitario nello scenario mondiale e rispetto dell'autonomia e delle tradizioni dei singoli Stati (e finanche dei singoli istituti) vertono le considerazioni conclusive di Capperucci, che offre una possibile chiave interpretativa per questi diversi piani di analisi: per l'autore, "i sistemi di istruzione nel loro complesso e le singole istituzioni scolastiche nell'esercizio della loro autonomia sono chiamati, non tanto a subire passivamente le raccomandazioni e i provvedimenti decisi a livello europeo, quanto a farli propri, capitalizzando le opportunità di innovazione, le risorse, le sinergie connesse alle politiche e alle azioni in materia di istruzione e di formazione promosse dall'UE. Così facendo le iniziative, i programmi, i piani dell'UE diventano una risorsa imprescindibile per le scuole (e non un vincolo), uno strumento in grado di favorire il confronto, la sperimentazione didattica, la messa in comune di saper fare maturati in contesti diversi ma trasferibili da una realtà scolastica all'altra, da un Paese all'altro" (p. 245).

In un volume che tratta delle politiche europee inerenti la scuola i rischi maggiori sono quelli di eccedere negli inevitabili tecnicismi, perdendo di vista gli aspetti di livello più alto dal punto di vista decisionale ma anche inerenti le finalità principali dell'educazione e dell'istruzione, oppure, vice versa, soffermarsi troppo su questi importanti aspetti inciampando in imprecisioni dal punto di vista formale. Capperucci ha invece il pregio di non cadere in questo doppio tranello, riuscendo, con competenza scientifica e capacità critica – doti, queste, riconosciutegli nel conferimento al volume del Premio italiano di Pedagogia 2016 – a unire i diversi piani, tecnico, politico e pedagogico, di macro- e micro-sistema. Il volume si configura dunque come un utile riferimento per coloro, studiosi e operatori, che si trovano a doversi confrontare con le indicazioni e gli orientamenti europei.

Francesco Claudio Ugolini

Ulivieri Stiozzi, S - Vinci, V., *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp.234.

Gli interrogativi posti da questo testo, che scava nel rapporto tra valutazione e pratiche pedagogiche, sono di una rilevanza cruciale, oggi, soprattutto in considerazione del fatto che le domande poste dagli autori interpellano i contesti educativi e di cura rivolti ad adolescenti in difficoltà.

La ricerca PRIN 2009 "Politiche e culture della valutazione", da cui il libro prende ispirazione, ha visto l'unità di Milano Bicocca riflettere sulla valutazione a partire dalla specificità di questi servizi e dei bisogni dei professionisti e degli utenti che li abitano.

È indubbio che la valutazione sia una delle pratiche più cruciali, in quest'epoca di potenziale rinnovamento delle sfide europee nel settore del sociale; tuttavia quando la valutazione incontra le pratiche educative il rapporto non è mai pacificato, piuttosto si apre a una complessità di implicazioni che in queste pagine, con grande rigore scientifico, si prova a delineare.

Si domandano le curatrici: *quale valutazione può permettere di esprimere al meglio la qualità "ineffabile" dei processi educativi? (p.9): Come costruire le condizioni di possibilità per affermare il valore pedagogico di una valutazione di qualità? (p.11)*. Si comprende dunque che la finalità del testo non è solo studiare la valutazione come pratica che si china a intercettare la qualità dell'esperienza educativa, ma ripensare radicalmente la valutazione in una chiave pedagogica, utilizzando lo sguardo della pedagogia per decostruire alcune logiche che rendono la valutazione, nei contesti educativi, una pratica esposta al paradosso. Questo per esempio accade tutte le volte che non si riflette sul rapporto tra valutazione ed educazione in chiave critica, vedendone le reciproche sovrapposizioni semantiche. Se non si può educare senza valutare, occorre anche prendere consapevolezza di come gli strumenti quantitativi, con cui la valutazione prevalentemente si esprime, siano essi stessi elementi che concorrono a creare valore e senso. Quale intenzionalità pedagogica esprimono questi strumenti di rilevazione (griglie, questionari, etc...)? Riescono a esprimere la «costante progettuale –trasformativa» (Perla, p.43) di cui si sostanzia ogni progetto educativo di un minore, esposto a un'oscillazione di traiettorie difficilmente isolabili tramite uno strumento di valutazione troppo rigido e codificato? E ancora: come si sono modificate negli ultimi anni le culture dell'educazione e i modelli di intervento degli educatori, da quando la valutazione è diventata una necessità nei Servizi per documentare la qualità di un servizio erogato e per ottenere l'accreditamento?

L'ipotesi formulata dagli autori è che occorra sondare, in chiave clinico-pedagogica, questo intreccio per restituire alle équipes degli operatori un proprio sapere implicito intorno a questa trasformazione culturale, e per rendere la valutazione, da pratica imposta e in qualche modo subita, un'occasione di autoapprendimento e autoformazione per i singoli come per i gruppi professionali.

Solo attraverso questo sforzo collettivo la valutazione può divenire un'occasione perché ogni servizio assuma maggiore consapevolezza della qualità del proprio processo comunicativo interno (tra colleghi, con gli utenti e con le famiglie), come anche della propria responsabilità sociale nel rendere pubblico il proprio lavoro, documentandolo e comunicandolo ai propri *stakeholders*, a partire dalla specificità di uno sguardo pedagogico elaborato e consapevole. Si tratta di, come scrive Ferrante: «riuscire a riorientare pedagogicamente la domanda istituzionale nei confronti dell'educativo, resistendo a diverse pressioni sociali che rischiano di vanificare i confini del ruolo formativo e di ridurre l'educazione professionale a un insieme di interventi specialistici tipici di altre professioni, o a compiti di assistenza» (p.172).

Questo testo esprime il suo valore insistendo nel formulare domande sempre più raffinate, a tratti provocatorie, ma sempre orientate a uscire dal rischio dell'impensato, la prima trappola insidiosa che, nel tempo, spinge una cultura organizzativa a burocratizzarsi e a cedere di fronte alla sfida del nuovo.

Auspichiamo, per l'importanza del tema trattato, che questo libro importante varchi i confini dell'Accademia per interpellare gli educatori, i coordinatori, i dirigenti di imprese sociali e i soggetti politici. A loro questo libro è rivolto, all'auspicabile integrazione dei loro modelli di intervento, all'ascolto delle loro reciproche istanze e bisogni. Solo a queste condizioni la valutazione può promuovere lo sviluppo di un processo di democratizzazione nella relazione tra servizi, processo che concorre a rendere i minori utenti sempre più visibili, ascoltati, e rispettati nel loro bisogno di trovare sguardi complementari nei quali riflettersi.

Lucia Zannini

Norme per gli autori e i collaboratori

Gli articoli vanno consegnati su file, e non devono superare le 20 cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi). Le recensioni non devono superare le due cartelle (circa 3000 battute ciascuna, spazi inclusi). Le segnalazioni non devono superare la cartella (circa 3000 battute). Ogni articolo va corredato con un abstract in italiano, già tradotto in inglese, non superiore alle 800 battute, spazi inclusi, e completato con 3-5 parole-chiave anch'esse tradotte in inglese. I contributi devono essere inediti. I titoli devono essere brevi ed essenziali; l'interlinea singola, carattere Garamond, 11 pt. e 9 pt. per le note. Si eviti la titolazione di un paragrafo ad inizio articolo. I testi vanno spediti, via mail, ai seguenti indirizzi: l.perla@sc-formaz.uniba.it; agdevoti@alice.it; magariagrazia.riva@unimib.it

Norme tipografiche

- 1) Si usi il corsivo per parole o brevi espressioni in lingua straniera, dialettale, latina, per titoli di articoli, di libri e di opere.
- 2) Si usi il tondo per le parole in lingua straniera ormai assimilate all'italiano, le parole usate in un'accezione diversa da quella usuale, le testate dei giornali, riviste, collane e periodici di ogni genere (tra virgolette alte).
- 3) Si eviti, in linea di massima, il grassetto e il sottolineato.
- 4) Le citazioni bibliografiche nelle note devono essere quanto più è possibile complete di tutti gli elementi.
Per i volumi: a) autore: nome puntato e cognome in maiuscolo; se un autore è citato più di una volta, nelle note successive alla prima si indicherà solo il cognome in maiuscolo non preceduto dal nome puntato, seguito da cit. b) titolo: in corsivo; c) eventuale indicazione del volume con cifra romana in maiuscolo, preceduta da vol. / voll.; d) nome dell'editore; e) luogo di pubblicazione; f) data di pubblicazione; g) eventuale collana a cui l'opera appartiene, in parentesi tonde, con il numero arabo del volume; h) numero dell'edizione, quando non è la prima, con numero arabo in esponente all'anno citato; i) rinvio alla pagina (p.) o alle pagine (pp.) (le pagine in numerazione romana andranno in maiuscolo). I numeri delle pagine andranno così indicati: pp. 120-9; 131-42; 199-201.

I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola (ad eccezione di luogo di pubblicazione e data di pubblicazione: Einaudi, Torino 1995.)

Per gli articoli di riviste il nome dell'autore e il titolo dell'articolo hanno le stesse caratteristiche sopra riportate per le citazioni di volumi, il titolo della rivista va in tondo tra virgolette «doppie basse», con le seguenti indicazioni disposte in quest'ordine: a) annata o volume della rivista in cifra romana in maiuscolo; b) numero di fascicolo in cifra araba c) anno solare della pubblicazione della rivista in cifra araba; d) numero di pagina. I suddetti elementi vanno separati tra loro da una virgola.

5) Uso delle virgolette

- a) doppi apici (" "): per evidenziare nel testo singole parole cui si desidera dare una sfumatura particolare;
- b) caporali (« »): per citazioni di ogni genere, titoli di giornali, periodici, pubblicazioni seriali; capitoli e paragrafi di un libro.

6) Citazioni

Le citazioni lunghe (non meno di quattro righe di testo) verranno composte in corpo minore e staccate dal resto del testo. Le citazioni brevi, inserite nel testo, vanno tra doppie virgolette caporali (« »). Se detti brani contengono, a loro volta, altre citazioni, queste vanno contraddistinte con virgolette doppie alte (doppi apici " "). In ogni caso si dovrà evitare di utilizzare il corsivo per evidenziare brani riportati o sottolineare il carattere enfatico di singole parole. Eventuali omissioni di parte di citazioni saranno indicate con tre puntini tra parentesi quadre [...].

7) Rinvii nelle citazioni

Op. cit.; p. ... = Opera citata

Per indicare l'opera citata in una nota precedente (qualora non siano state citate precedentemente altre opere dello stesso autore). Qualora si fa riferimento a un'opera citata alcune note prima, conviene ripetere il nome dell'autore a seguito della dicitura op.cit.; lvi, p. per indicare l'opera citata nella nota precedente; *ibid.* = *ibidem* indica stessa opera e stessa pagina citata nella nota precedente.

Esempio: 1 E. SPRANGER, *La vita educa*, La Scuola, Brescia 1965; 2 lvi, p. 7; 3 E. Spranger, *op. cit.*, p. 27; 4 *ibidem*

Le note a piè di pagina devono finire col punto.

8) Le note vanno a piè di pagina e contraddistinte con numerazione progressiva continua iniziando da 1.

9) I testi dovranno essere strutturati evitando l'inserimento di particolari tabulazioni, "formato di paragrafo" e qualsivoglia comando speciale (per es.: "intestazione e piè di pagina"). Fotografie digitali a corredo del testo dovranno essere inviate come file separati e non incorporate nel documento di testo. Esse dovranno avere un formato minimo di 1200x1600 punti, essere salvate in formato TIFF oppure JPG in alta qualità, e inviate su supporto fisico (CD) o a mezzo di posta elettronica. Per ognuna di esse dovrà essere allegata una didascalia e la specifica dell'Autore.

10) Tavola delle abbreviazioni

| | | |
|---|--|--|
| cit. | ecc. = eccetera | r (corsivo) = <i>recto</i> |
| ibid. (e non <i>ibidem</i>) | ed. = edizione | s.a. = senza anno di stampa |
| L'abbreviazione ID. è accettata solo nell'ambito della medesima nota, o della medesima citazione. | ed. by = edited by | s.d. = senza data |
| a cura di = a c. di | es. = esempio | s.e. = senza indicazione editore |
| a. = anno | f. / ff. = foglio/i | s.l. = senza luogo |
| a.a. = anno accademico | fasc. = fascicolo | s.n.t. = senza note tipografiche |
| a.C. = avanti Cristo | hrsg. von = herausgegeben von | s.t. = senza indicazione di tipo grafico |
| a c. di = a cura di | ID. = idem | s. / ss. = seguente/i |
| b. / bb. = battuta/e | ms. / mss. = manoscritto/i | sec. / secc. = secolo/i |
| c. / cc. = carta/e | n° = numero/i | v (corsivo) = <i>verso</i> |
| cap. / capp. = capitolo/i | n.n. = non numerato | vol. / voll. = volume/i |
| cfr. = confronta | nota = nota (sempre per esteso) | non devono essere abbreviati: |
| cod. / codd. = codice/i | op. = opera | esempio |
| col. / coll. = colonna/e | p. / pp. = pagina/e | figura |
| d.C. = dopo Cristo | <i>passim</i> (corsivo) = il passo ricorre frequentemente nell'opera citata. | tavola |
| | | traduzione (es. traduzione italiana) |

*Finito di stampare nel mese di ottobre 2016 per conto della TECNODID Editrice Srl,
Piazza Carlo III, 42 – 80137 Napoli da CBL Grafiche (Casalnuovo NA)*