

Elsa M. Bruni

**Ispirarsi alla paideia. I modelli classici nella formazione**

Carocci, Roma, 2021, pp. 192

Una lettura che consigliamo vivamente.

Per più motivi. Come si avrà modo di argomentare nel corso di questa recensione.

In ordine a un libro che è espressione di una scrittura organica e coerente. Che si sviluppa ordinatamente dalle prime pagine del testo sino alla sua conclusione.

Nondimeno, ultimo avamposto di una ricerca seria, e ormai temporalmente stabile, da parte di una validissima collega: la professoressa Elsa Maria Bruni, professore ordinario di pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, che del tema di questa monografia ha fatto ormai un evidente caposaldo della sua investigazione e della sua produzione scientifica: una "cifra" che la connota in forma mirata e la rende riconoscibile nel panorama euristico più accreditato. Fin dal 2005, allorché, per i tipi dell'editore Armando, uscì la sua prima opera: *Greco e Latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*. E, da allora, con una triplice, raffinata, competenza: umanistica (*sapere davvero di greco e di latino*), storica e, ovviamente, pedagogica.

Quindi, un volume colto e completo. Che si dipana all'interno di un quadrilatero assertivo che l'Autrice dichiara sin dalla "Premessa"<sup>1</sup>. Ovvero: che si snoda in un procedere sistemico che nella *contemporaneità (l'utilità del sapere pedagogico)* individua il proprio originario punto di partenza. E, cioè, l'odierna crisi educativa essenzialmente quale crisi culturale. Dunque, la proposta, o la riproposizione, della *paideia* come modello di vita e di cultura, pensato e praticato dai greci – e da qui trasferito al mondo romano e, poi, all'intera civiltà occidentale –, quale progetto degno di continuità e di rinnovo, maggiormente in questo tempo. Da dove ripartire

per offrire un'educazione "che serve" e guardare a un futuro realistico. E che s'interfaccia pure, dovutamente, con il ripensare il compito, o i compiti, anche della *scuola*. Un processo complesso, pertanto, quello della *paideia* espressa dalla civiltà ellenica, che può consentirci: a persone ed educatori – ed educatrici –, pedagogisti e pedagogiste, uomini – e donne – di scienza, di riappropriarci del significato più autentico di un'educazione e di una scuola che siano realmente di tutti e per tutti. Con una ricongiunzione meta-storica che finisce con l'abbracciare due millenni e oltre di storia: da Atene, tanto per rinvenirne la culla, o una delle culle prevalenti, al 1968, fino a oggi. Non già quale modello da imitare e ripetere acriticamente, ma come una fonte da cui lasciarsi ispirare per ridare slancio a un progetto di civiltà, più che mai necessario al presente.

Una *paideia* rivolta "dai tredicenni ai quarantenni" (p. 7), così da puntare decisamente verso un recupero indispensabile di educazione e di umanità; a quell'*aretè* che è lo "scopo cui l'uomo deve tendere per tutta la vita" quale suo bene assoluto; "e con Aristotele alla felicità" (p. 53).

È, infatti, "proprio la *dike*, prima ancora che si svelasse pienamente e chiaramente l'idea di *isonomia*, [a reclamare] la *paideia* sia nella sua accezione primaria di cultura, di elaborazione [e] di definizione organica sotto il profilo dei valori e dei principi, sia nell'accezione derivata di formazione umana e, in particolare, di trasmissione e acquisizione dell'insieme di virtù nella vita dello Stato, di educazione dell'uomo alla pratica dell'equilibrio, di educazione all'abitudine di non violare il *nomos* rappresentato dal principio di riconoscere a ciascuno quanto dovuto" (p. 69).

Con "l'idea di 'verità', di 'libertà', di 'bellezza' [e] di 'diritto', [che] sono una creazione greca su cui si radica, ancor oggi, l'essenza della riflessione sulla storia culturale e sulla vicenda umana" (p. 71).

1 In particolare, qui, le pp. 9 e 10.

Da qui, la *contemporaneità*. Che Bruni riannoda mirabilmente a Platone. E che pure il vecchio “Platone vedeva attorno a sé [al pari di] una città in decadenza [...]. Nella democratica Atene si assisteva [infatti, per il grande filosofo e pedagogista greco,] a un imbarbarimento dei costumi, all’eccesso senza gusto, all’azzeramento della misura anche nell’arte della musica, all’ignoranza del pubblico in teatro. [Formulando Egli] la convinzione che all’origine di tutti i mali vi [fosse] l’incultura, [l’] *amathia* nella definizione platonica, l’ignoranza che in ogni tempo ha distrutto gli Stati. Platone pensa a Sparta e pensa alla Persia, le cui tragiche sorti recano come causa non l’incapacità militare, neppure l’assenza di coraggio, bensì l’imperfetta *paideia*. E, in un gioco di rimandi, la difettosa *paideia* si congiunge all’altrettanto difettoso *ethos* che è radicato nello Stato e ha la sua matrice nell’anima individuale” (p. 63).

“È con Platone [, del resto,] che la *paideia*<sup>2</sup>, intesa come sistema e prima ancora come *ethos*, come percorso verso il divenire virtuoso e giusto, si evolve potenzialmente in *paidagogia*, concepita come disciplina, come teoresi, come discorso razionale incentrato sull’educazione. Quest’ultima inizia nella prima fanciullezza e prosegue nell’età adulta, come impegno formativo rivolto all’uomo tutto, in ogni sua componente: istintuale, erotica, emotiva, intellettuale [...]” (p. 114).

E, da qui, quale ulteriore brainstorming con cui portare i lettori nel clima, e nel fascino, di questo volume, alcune altre successive accezioni ermeneutiche della *paideia* che l’Autrice propone, fra le tante, nel corso del libro e della cui randomizzazione – che è, in realtà, una voluta e attenta fedeltà al testo – ci scusiamo con la collega.

Innanzitutto – scrive Elsa Maria Bruni – “i classici, gli studi antichi, le lingue, i testi, gli *auctores*, la varietà degli stili, [quali] chiavi per entrare direttamente nell’oggi. Non solo, e non tanto, perché rappresentano storicamente l’*initium* della nostra cultura, quanto per l’attualità e l’*in-attualità* dei temi, delle modalità di indagare le questioni, [per] gli argomenti di vita che essi affrontano. [Sicché], da questo punto di vista, nella storia del pensiero occidentale, non vi è altro di più vicino e prezioso, malgrado il tanto tempo trascorso, come fecondo terreno di confronto” (p. 14). [Perché è] “fuori di dubbio [come] il nostro universo ideologico sia ancora fortemente animato dall’apparato linguistico e categoriale greco. [Cosicché,] quando a essere indagata è l’educazione, quando a essere oggetto di

valutazione è il modello educativo occidentale con le pratiche didattiche da esso ispirate, il riferimento all’antichità classica diventa imprescindibile” (p. 23).

“[Quella] *paideia*, che è più della semplice educazione: è cultura, tensione a ‘coltivare il sapere’, ‘coltivare i piaceri intellettuali’ [...]” (p. 16).

E con “il greco e il latino [che] sono stati per secoli considerati, in linea teorica, [come una] garanzia assoluta di educazione per le classi dirigenziali del paese [: l’Italia] e dell’intera Europa occidentale. Di fatto, tuttavia, queste materie hanno vissuto un’estenuante condizione di trincea, dovendo difendersi da nemici visibili e invisibili, che le hanno mortificate con un lento e progressivo impoverimento delle intrinseche e genuine potenzialità formative” (p. 28).

Con “il passato [che deve, dunque,] *ri-vivere*, per porsi come pilastro per l’affermazione di un umanesimo di contenuto e non di forma, e di una *paideia* non cumulativa e progressiva, bensì organica e integrativa” (p. 39).

“È l’idea di *paideia*, come cultura e coscienza educativa, che dai Greci ha alimentato la storia dell’uomo, delle società [e] delle scienze sino a oggi. Essa si delinea nel mondo omerico, si raffina nella culla della classicità, si definisce nei suoi tratti più caratteristici nell’ellenismo, specificandosi come necessità, ragione prima di civilizzazione” (p. 57).

“*Paideia* [che] è a tutti gli effetti l’ideale formativo ateniese, formalizzato nel massimo grado nel V e IV secolo a.C., attraverso i passaggi graduali della storia precedente” (p. 59).

Dunque, la *scuola*.

Quella “scuola in generale [che] dovrebbe aiutarci a ‘essere’ e non a diventare come il presente impone. E si tratta di un aiuto davvero speciale” (p. 15).

“[Che] per i Greci [...] era essenzialmente *scholè* e il [cui] percorso educativo veniva usato in modo tutt’altro che tecnicistico, utilitaristico e contenutistico, come invece la scuola conoscerà a partire dalla temperie illuministica europea” (pp. 41-42).

Una scuola per cui “non esisteva un modello [unico] di istruzione, ma esistevano tante soluzioni quanti erano i principali maestri, i quali si formavano come docenti ed elaboravano la loro ‘pedagogia’ nel contatto con gli allievi, maturando un’esperienza scolastica diretta” (p. 166).

Sicché “l’iniziale domanda posta da Socrate a Teeteto su natura ed essenza della conoscenza si trasforma in un’occasione per presentare l’arte dell’insegnare e dell’apprendere come arte generativa. Come le lavatrici fanno con le partorienti, il mae-

2 Il corsivo è nostro.

stro ‘aiuta a partorire gli uomini [...] e si prende cura delle loro anime in travaglio e non dei loro corpi’” (p. 45).

Infine, l'*educazione*, che la professoressa Bruni analizza su più versanti: filosofico e storico in combinato disposto, con aperture critiche e raffinate alla *polis*, e ai rapporti fra tragedia e commedia, a partire dai poemi omerici.

E in cui “a ben vedere, le distorsioni ideologiche hanno strumentalizzato [, nel tempo,] la questione educativa, riducendola per lo più in termini politici e tecno-didatticisti” (p. 19).

È, comunque, “con Platone e Aristotele [che] l'educazione acquista consapevolmente una centralità indiscussa come soggetto filosofico. [Così da non potere] prescindere dall'educazione poiché [...] intimamente connessa con il fine stesso della vita” (p. 118).

Con “Aristotele [che] si differenzia da Platone. [E nei cui] confronti avanza una critica vera e propria, quando si sofferma sul tema dell'istituto familiare di cui il maestro a più riprese, e nella *Repubblica* particolarmente, aveva auspicato l'abolizione. Non altrimenti accade con la teoria platonica delle idee, sostituita dalla dottrina delle categorie, relativa al metodo, alla concezione dell'uomo (composto di anima e corpo) e, non ultimo, relativa al carattere dinamico dell'educazione e dell'apprendimento” (p. 119).

Con un ritorno, per questa via, anche alla scuola, su più crinali. E, ovviamente, alla paideia.

“Nella teoria aristotelica [a differenza di quella platonica, infatti,] i sensi sono la prima via di accesso all'apprendimento” (p. 121).

“Questo semplificare l'intellettualismo di Platone e il realismo di Aristotele, cui erroneamente si fa ricorso per facilitare l'esposizione, svela in realtà, nel suo fragile schematismo, un piano comune: così per Platone, come per Aristotele, tutto muove dalla fiducia piena nel principio di razionalità, sebbene poi obiettivi e percorsi seguano sviluppi diversi” (p. 122).

Per Aristotele “è vero che il fine dell'educazione non può in alcun modo essere il divertimento, ma è altrettanto assodato che condimento necessario per la buona didattica è la capacità dell'educatore di stimolare la mente dell'allievo. Nessuna costrizione vi è quindi nella pratica dell'insegnamento, ma tutta l'architettura paideutica si muove intorno alla funzione liberale dell'educazione e poggia sul principio della gradualità che, dall'infanzia alla maturità, deve agevolare la naturale propensione di ciascuno a trovare la massima felicità nell'attività razionale dell'anima” (p. 135).

“Pur non avendo lasciato un progetto pedago-

gico completo, ma [...] avendo abbozzato l'educazione dei bambini fino ai sette anni, gli scritti aristotelici indicano un chiaro paradigma di riferimento per la pratica dell'insegnamento e, ancor più, consegnano un quadro di riflessione sul processo di apprendimento [...]” (p. 137).

Sicché, se “l'uomo dei Greci, quello a cui guarda il pensiero educativo dei primi secoli, è a tutti gli effetti l'essere sociale, quello che più tardi Aristotele concepirà [è] per natura vocato alla relazione con la comunità” (p. 51).

E con “l'*Iliade* e l'*Odissea* [a monte, che] sono [...] la prima traccia del canone pedagogico europeo, [quali] testimonianza ed espressione [, peraltro,] di una particolare antropologia a fondamento dell'articolazione educativa, [tali da fissare] i caratteri di una paideia che sarà sistematizzata in forma compiuta nell'epoca classica, mantenendosi vitale nei secoli e nei millenni a venire” (p. 78).

Assumendo nondimeno “il mito [quale] elemento pedagogico in assoluto. Così [che] Socrate nel *Fedro* (246a-249b) offre, attraverso il mito della biga alata, del viaggio che l'anima compie prima di incarnarsi in un corpo, la sua teoria della conoscenza e indica, quindi, la possibilità di accedere al sommo sapere che è *condicio sine qua non* per la rifondazione della città buona” (p. 56).

Da qui, l'intreccio tra *polis*, commedia e tragedia che esemplifichiamo nelle seguenti pur brevi citazioni.

La “*polis* [che] generò la paideia nel suo gradino più alto di ‘cultura’ come idea, come unità spirituale, politica, storica” (p. 116).

Mentre, rispetto al primo ellenismo, perduta la paideia “il legame simbiotico con l'idea classica di *polis* (tramontata come norma e categoria storica), diventa con le parole di Menandro ‘il bene più prezioso concesso agli uomini’ (Menandro, *Sentenze*, 275). [Sicché, con] la morte di Alessandro, la *polis* antica non [sarà] più quella ‘casa comune a cui tutti sentivano di appartenere’ e la paideia o *paideius* [perderanno] la [loro] funzione politica di formare l'uomo per e dello Stato, l'uomo sociale impegnato nella prassi collettiva, [caricandosi] di valenze personalistiche. [Con la] paideia [che finirà, ora, con l'assumere il significato] di ricerca personale della forma più umana che la persona possa raggiungere [,] la meta di una vita spesa nella scoperta di sé stessi, nell'avvicinarsi all'ideale dell'umanità con l'aspirazione alla vita beata, così ambita con l'avvento del cristianesimo. [Divenendo] sempre più strumento e mezzo di ascesi personale. [Tanto da intravederla], ancora *in nuce*, nella commedia di Menandro, come specchio riflesso di una filosofia

della cura della parte più intima dell'uomo [:] di quell'uomo non più protetto spiritualmente dall'idea rassicurante di appartenere alla città-Stato" (pp. 155-156).

Dunque, adesso, alcuni rapidi item citazionali sulla tragedia e la commedia.

"La tragedia, come evento religioso-politico-culturale nel senso più generale, [che] risultava per l'intera comunità il più prezioso momento di educazione, poiché illuminava il vasto pubblico sulla più giusta direzione morale da seguire" (p. 140).

La "tragedia [...] non [già soltanto come] una pura operazione artistica, di intrattenimento o di evasione spettacolare che si offriva all'uomo dopo una laboriosa quotidianità, [quanto, piuttosto,] la tragedia antica [quale] fenomeno culturale fondamentale per il popolo e la storia greca. [Per essere] stata innanzitutto un connotato importante dello Stato, divenendo una pratica statale a tutti gli effetti. Tant'è che il poeta era incoronato tale ufficialmente dal governatore della *polis*" (pp. 141-142).

E in cui "le esperienze dolorose e tragiche assumono una chiara valenza conoscitiva e paideutica, sullo sfondo di un'etica che riconosce piena fiducia alla giustizia divina, attribuendo per di più alla tentazione umana, che finisce per peccare di *hybris*, la causa della propria rovina e della punizione da parte di qualche divinità. In questo senso la tragedia si faceva *paradeigma* e assumeva un valore esemplare e catartico" (p. 144).

Mentre "la commedia è ancor più legata alle contingenze di Atene. Al popolo, radunato alle feste Dionisie, Aristofane offriva la riflessione sui temi della guerra e della pace, sulla rivoluzione intellettuale e paideutica svolta dai Sofisti, sulle figure della politica ateniese, sulla crisi morale, sulla decadenza della paideia" (p. 149).

Con il IV secolo, invece, "i distintivi valoriali, etici, paideutici dell'uomo nuovo" cambieranno radicalmente. Cosicché "a distinguere l'uomo [saranno, d'ora in poi,] la grazia, la mitezza, la filantropia, il contegno come modo di essere. [Con la paideia che,] anziché alla ragione e all'eloquenza, [si legherà] all'ideale di umanità" (p. 157).

E "quando la cultura [approderà] alla pagina scritta, [e] il libro [diventerà] depositario di un sapere, [...] alla fine del secolo V [...] la paideia greca" si trasformerà ulteriormente. Per iscriversi, "la parola scritta in un panorama culturale transnazionale, come quello della Grecia, in un gioco di relazioni che [metterà] i Greci in rapporto con l'"altro", con il barbaro di un tempo. Tutto il sistema valoriale, l'idealità classica, la paideia, tutta

la conoscenza geografica e antropica [saranno, dunque,] interessati dal cambiamento epocale che, con i regni ellenistici, [vedrà] la fine della supremazia politica e militare della Grecia" (p. 161).

"Tutti i campi del sapere si [muoveranno, quindi,] fra due poli opposti: cosmopolitismo e individualismo. [E] ciò avviene con la poesia, la medicina, la geografia, la letteratura e la scienza, tutte tese a estendere le possibilità conoscitive al di là del noto, verso i nuovi mondi aperti dall'incontro/confronto con culture diverse, fino ad allora considerate estranee" (p. 163).

Per tornare, in ultima istanza, alla paideia, e avviarci a concludere.

Una paideia strettamente interconnessa con il "tempo libero dedicato alla cura di sé, allo studio, all'attività intellettuale, alla riflessione, anche muovendo da eventi concreti della vita sociale e politica, [che si farà] tutt'uno con la forma ideale dell'educazione dell'uomo, [e] con [quel] paradigma di riferimento sulla base del quale era pensata e praticata l'educazione dell'uomo greco. L'attenzione alla cura della mente, intesa come sede dell'esercizio della ragione, si [allocherà definitivamente] in quel progetto paideutico, che i greci appunto chiamarono paideia. Non traducibile con l'attuale *educazione* [come si è già annotato], la paideia più che corrispondere a un percorso di insegnamento e di apprendimento cognitivo, può dirsi [, dunque,] il dispositivo che animava, conservava e diffondeva la coscienza della comunità ellenica. [...] Paideia [...] quindi [come] cultura, molto più di educazione o di istruzione" (p. 49).

Sicché, in ultima analisi, "tra sentimento civico, cura dell'anima e rispetto religioso, la paideia [occuperà] il centro sia della riflessione speculativa sia dell'interesse politico" (p. 97).

"Quella "paideia [che altro] non è che il mezzo con cui l'uomo realizza le proprie potenzialità, in vista di un agire giusto per il comune interesse" (p. 107).

Dalla Grecia poi a Roma. Con "il modello educativo greco [che] influenzò l'educazione dei giovani aristocratici romani e, al contempo, determinò la costituzione delle scuole latine [...]. [Lasciando, così,] la paideia greca una indelebile traccia di sé nella civiltà latina, e ancora oltre, come schema e utopica tensione educativa del più alto valore [...]" (p. 167).

Che dire, a questo punto, se non "buona lettura"?

**Michele Corsi e Massimiliano Stramaglia**

Matteo Morandi

**La fucina dei professori.****Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi**

Scholé, Brescia, 2021, pp. 330

La formazione degli insegnanti è oggi urgenza e questione all'ordine del giorno nell'agenda della pedagogia d'accademia. Ne è ulteriore conferma l'ultimo convegno Siped, a partire dal tema scelto – “La formazione degli insegnanti. Problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità aperta a tutti e tutte” – per continuare con le relazioni dei gruppi e dei *keynote speakers*, che hanno rilanciato alla comunità scientifica pedagogica la necessità di occuparsi, in ogni settore, della formazione dei futuri docenti.

Pensando poi al docente di scuola secondaria, l'argomento dei percorsi formativi iniziali si fa ancora più spinoso, storicamente insidioso, nei tempi recenti confuso – e ci si riferisce in particolare alle vicissitudini normative degli ultimi vent'anni, che di volta in volta ne hanno modificato l'impianto senza mai arrivare a esiti che apparissero soddisfacenti. Rispetto a tali tematiche, oggi è indubbiamente avvertita l'esigenza di nuovi pensieri e nuove pratiche, come dimostra anche la proposta della Consulta dei Presidenti delle società pedagogiche, che a gennaio del corrente anno ha elaborato e presentato alcune linee essenziali di un modello sostenibile di formazione iniziale per l'insegnante di scuola secondaria.

Così, anche la storia dell'educazione e della pedagogia, quale settore del mondo pedagogico, risponde all'appello di approfondimento degli studi in merito, non per essere piegata alle esigenze del presente ma per far luce su quei processi, quelle variabili e quelle dimensioni che hanno contribuito a creare i presupposti dell'*hic et nunc*.

Matteo Morandi aveva già iniziato ad accogliere tale sfida, declinandola appunto all'interno della disciplina storico-educativa, volendo rispondere al bisogno di “dipanare l'intricata matassa che ha aggroviato il problema della formazione iniziale dell'insegnante dalla metà dell'Ottocento a oggi, svelandone progetti, ragioni ideali, successi e fallimenti” (p. 31).

Muovendo dal 1844, anno in cui si inaugurò a Torino la Scuola di metodo per i maestri elementari dove venne chiamato a tenere lezione Ferrante Aporti, e dal 1846, quando a Pisa nacque la prima

scuola normale “teorica e pratica” per l'insegnamento secondario, fino al 1875, data di istituzione – ad opera del ministro Bonghi – delle scuole di magistero afferenti alle facoltà di Lettere e Scienze, il primo capitolo ricostruisce gli elementi salienti delle ottocentesche scuole di metodo, a partire dalla vigilia dell'Unità d'Italia e considerando la situazione degli antichi Stati. La disamina non manca di considerare il ruolo della disciplina pedagogica in tali istituti, nonché le relative discussioni nate in seno all'annosa questione dell'insegnamento come disposizione naturale, “arte spontanea” – come riporta la citazione di Gentile di p. 83 – o esercizio da formare e coltivare, del “sapere per sé” di contro al “sapere per i discepoli” (p. 43). Traggettano nel Novecento le idee sul metodo e il senso dell'insegnamento, che dalla “terza via” dei neokantiani (Chiosso, 1988) fino all'attualismo hanno animato i dibattiti all'inizio del nuovo secolo.

Nel secondo capitolo Morandi accompagna il lettore in quello da lui definito “il lungo guado del Novecento”. A partire dalla chiusura delle scuole di magistero, operata nel 1920 dall'allora ministro Croce che le sostituì con corsi universitari di esercitazioni scientifiche o pratiche, l'ideale anti-didatticista di Gentile viene presentato in tutte le sue implicazioni e derive, fino alla vera e propria “onda lunga” della sua riforma nella storia della scuola italiana. Nell'impostazione gentiliana, ricorda Morandi, “la capacità d'insegnare, e quindi lo specifico professionale di un docente, non si sarebbero affatto potuti sviluppare a fronte di un apposito percorso formativo, dal momento che un insegnante riesce a esercitare la propria ‘arte’ solo nella misura in cui si padroneggia (spiritualmente) la disciplina studiata” (p. 90). Non mancarono certamente voci fuori dal coro, come quella riportata nella posizione di Giovanni Calò, sostenitore di una preparazione specifica per i docenti di ogni grado che promuovesse una cultura pedagogica capace di garantire un legame tra i contenuti delle discipline e l'educazione intesa come sviluppo di una coscienza umana. In ogni caso, nonostante i dibattiti degli anni Sessanta su scuola e formazione condotti sia in ambito ministeriale ma altresì in sede di pedagogia accademica

e nei principali giornali di settore, il solido impianto idealista era destinato a perdurare nel Novecento italiano. Il capitolo si chiude con i decreti delegati del 1974, che rivoluzionarono tanto la scuola italiana quanto il profilo stesso dell'insegnante, e le discussioni che ne scaturirono: dai curricula alle competenze dei docenti, per una scuola "intimamente democratica, sostenuta dalla partecipata originalità e creatività dei docenti e degli organi collegiali" (Corda Costa, 1988, p. 61).

Malgrado l'ipotesi di una scuola speciale per l'insegnamento secondario e numerosi studi e indicazioni sull'argomento, all'alba del nuovo millennio la formazione del docente secondario e il seguente inserimento professionale rimanevano ancora delle "acque perigliose" dove gli insegnanti venivano "buttati [...] senza saper nuotare" (p. 136). Il capitolo terzo ripercorre così il dissestato *iter* della formazione docente dagli anni Zero a oggi, nel susseguirsi di provvedimenti legislativi che hanno mutato i percorsi di formazione e di accesso al ruolo, spesso disorientando tanto i futuri docenti quanto le università chiamate a formarli: dalle Ssis (Scuole di specializzazione all'insegnamento secondario) al Tfa (Tirocinio formativo attivo), dai Pas (Percorsi abilitanti speciali) alla Fit (Formazione iniziale tirocinio) della "Buona Scuola", anticipata dal conseguimento dei 24 crediti negli ambiti antropopsico-pedagogici e didattici – disposizione rimasta anche dopo l'abolizione della Fit. A livello normativo il panorama appare tuttora manchevole di un adeguato ed efficace modello formativo per gli insegnanti di scuola secondaria, mentre "un esercito di precari" e "una folla smisurata di giovani e meno giovani" (p. 179), attendono il loro turno per l'immissione al ruolo.

I documenti normativi in coda al testo completano una disamina che offre al lettore la possibilità di ripercorrere 150 anni della "questione scolastica" (Santamaita, 2021<sup>3</sup>), riflettendo tanto sull'idea di scuola quanto sui modelli di docente che si sono susseguiti nei diversi anni, sotto le scelte di differenti governi e più o meno connesse alle riflessioni pedagogiche in ambito accademico – benché la pedagogia, come sottolineato, spesso non sia stata la prima voce in capitolo.

Al di là dell'interessante ricchezza contenutistica,

si riconosce all'autore il merito di sottolineare l'opportunità di un approccio storico basato su una riflessione sul passato che possa rappresentare una lente, un *modus* per interrogare e interpretare il presente, immaginare il futuro.

Una ulteriore riflessione preme, a partire dalle parole dello stesso Morandi: "di stagione in stagione, il dover essere della scuola suggerisce una dimensione esistenziale del docente fatta di sentimenti, mentalità e condotte, dove la professionalità assume una rilevanza morale (tra virtù, abilità e desideri) forse mai sufficientemente evidenziata dalle ricerche sul tema" (p. 182). Osservando il volume in ottica di un suo utilizzo in sede formativa, le analisi condotte promuovono indirettamente un'idea di una storia dell'educativo che si ponga come spina dorsale di una consapevolezza etica e identitaria da sollecitare nel futuro professore, tratteggiando diacronicamente anche il suo profilo deontologico.

Concludendo e tornando al presente, la questione della formazione del docente secondario non solo appare ancora un cantiere aperto – da indagare con qualsiasi lente la pedagogia disponga – ma anche argomento di una certa impellenza. E tale urgenza si legge nelle pagine finali del volume di Morandi, assieme a quella vena di amarezza di chi studia e/o pratica la materia pedagogica e viene posto davanti alle occasioni mancate e ai "vecchi" problemi della scuola italiana, dei suoi docenti, e della loro storia.

## Riferimenti bibliografici

- Chiosso G. (1988). La questione educativa nel neokantismo italiano. *Idee*, 3(7-8): 41-54.
- Corda Costa M. (1988). *La formazione degli insegnanti. Definizione e analisi comparativa del problema. Formulazione di ipotesi di azione, sperimentazione e ricerca*. Roma: NIS.
- Santamaita S. (2021<sup>3</sup>). *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano-Torino: Pearson.

**Giulia Fasan**

Massimiliano Stramaglia  
**Compendio di pedagogia dello spettacolo.  
 Educare nell'epoca del neo-divismo**  
 Anicia, Roma 2021, pp. 167

---

Il volume di Massimiliano Stramaglia, *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*, edito da Anicia nella collana "Teoria e storia dell'educazione", si presenta come un testo denso e agevole, capace di tratteggiare con pennellate profonde e incisive le variegate dimensioni dello spettacolo, mettendole in relazione di volta in volta con originali orizzonti pedagogici. L'autore analizza il complesso rapporto tra educazione e spettacolo, andando oltre l'opinione diffusa nel mondo accademico, che tende ad assimilare tale tematica "alle dimensioni dell'esteriorità, della frivolezza, della vacua immediatezza, della leggerezza deresponsabilizzante" (p. 23), non ritenendo la questione "degnà" della riflessione scientifica. Uno degli obiettivi fondamentali di questo libro è, infatti, quello di indagare un oggetto di studio tipico delle scienze della comunicazione e dell'ambito sociologico da una prospettiva squisitamente pedagogica, facendo emergere la funzione educativa delle diverse forme dello spettacolo mediatico. Nel saggio vengono delineati in maniera attenta e originale i contorni del fenomeno del neo-divismo, delle logiche televisive, della rappresentazione media-mediata della sessualità, del rapporto tra "cultura alta" e "cultura bassa", delle dinamiche che caratterizzano l'ambito della musica pop, del teatro, del cinema e della moda, ricercando in ognuna di esse inattese potenzialità pedagogiche o ponendone in rilievo la cifra antieducativa.

Nel primo capitolo viene descritto il fenomeno del neo-divismo, che costituisce la cornice socio-culturale entro cui vengono affrontate tutte le altre tematiche. Se il divismo, diffusosi a partire dal primo decennio del Novecento, consisteva nel culto collettivo e nel sentimento di profonda ammirazione nei confronti di celebri personaggi appartenenti al mondo cinematografico, il neo-divismo, sviluppatosi intorno agli anni Ottanta del Novecento, si configura, invece, come la fase della "caduta degli dei", di trasformazione della fisionomia degli idoli, sempre più umani, massificati, familiari, mediocri. Il successo mediatico dei divi si fonda sulla "regola della contraddizione", "sulla dicotomia buono-cattivo", incarnata in maniera emblematica

da Marilyn Monroe, "diva-tipo" della prima ondata del divismo, personaggio controverso e fuori dagli schemi, circondato da un'aurea di surrealità e, al contempo, "abitato" da lati oscuri. Questa modalità di rappresentare i personaggi ha una funzione consolatoria e redentiva per gli spettatori, che sono supportati nell'accettazione dei propri limiti e dei propri "peccati". Come afferma Stramaglia, "sapere che l'idolo ha delle parti reiette ha lo stesso potere liberatorio di una bestemmia" per l'empio o l'adirato (p. 16). All'inarrivabilità e all'eccezionalità dei divi dei primi del Novecento si contrappone la mediocrità dei neo-divi contemporanei, figure mondane, massificate, umanizzate, il cui successo si consuma rapidamente nell'onnipresenza e nella spasmodica ricerca della visibilità.

Prima di procedere all'analisi dettagliata delle singole forme espressive suddette, nel secondo capitolo, Stramaglia invita a guardare lo spettacolo come un tema tutt'altro che residuale nel panorama pedagogico e ad ampliare gli studi scientifici intorno a questo complesso ambito di ricerca, che necessita di uno sguardo diverso rispetto a quelli psicologico e sociologico. La pedagogia dovrebbe tentare di comprendere e di spiegare le logiche del successo dei neo-divi, così umani, familiari e presenti da aver soppiantato le "tradizionali" figure educative e di riferimento, ma anche indagare le strategie di marketing che stanno alla base della progettazione, produzione e diffusione dei prodotti spettacolari media-mediati. Nella società contemporanea, come afferma Stramaglia, "l'educazione passa per canali inediti che sarebbe pregiudizievole non esplorare" (p. 30).

Nel terzo capitolo viene approfondita la prospettiva della Chiesa sul tema dello spettacolo, partendo dall'analisi del volume *La sfida educativa*, che il Comitato per il progetto culturale della Conferenza Episcopale Italiana, nel 2009, ha dedicato a tale argomento. Innanzitutto il Magistero della Chiesa sottolinea la necessità di riflettere criticamente sul ruolo dei media in ambito educativo, attraverso uno sguardo specificamente pedagogico, concentrandosi sulla pervasività di tali strumenti comunicativi nonché sui contenuti trasmessi e le

logiche sottese alla realizzazione e commercializzazione dei prodotti mediatici. Dal testo della CEI Stramaglia trae due elementi cruciali: il primo coincide con l'analisi del processo di "redenzione" stimolato dai modelli presentati e pubblicizzati dai media, il secondo, invece, riguarda il meccanismo dell'orientamento del gusto, che segue un "flusso" monodirezionale per il quale un gruppo molto ristretto di persone condiziona la maggioranza, poco consapevole delle dinamiche che sono dietro le proprie scelte. Le persone eterodirette desiderano ciò che osservano intorno a loro, o meglio ciò che viene rappresentato loro mediaticamente, dunque vogliono essere ciò che gli altri sono, vogliono avere ciò che gli altri hanno e vogliono fare ciò che gli altri fanno. Il successo degli *influencer* si basa proprio su questa strategia di marketing, secondo la quale persone comuni, senza doti eccezionali o capacità particolari, diventano modelli di una generazione. La creazione e lo sviluppo di una "moda" si fondano su un processo circolare di ricezione e di restituzione che cerca di cogliere e interpretare le aspirazioni, gli interessi e le aspettative degli *outsider*, di coloro che si trovano ai margini di tali dinamiche, pur essendone protagonisti in quanto fruitori. Come afferma Stramaglia, "gli autori e i produttori captano, intercettano i desideri dei marginali (del popolo), li traducono in forma spettacolare (rendendoli eclatanti e clamorosi: se lo spettacolo è qualcosa che "si vede". L'evento spettacolare è da progettarsi quale massimamente degno d'essere guardato/di suscitare curiosità e interesse/di fare scandalo!) e li restituiscono al grande pubblico che, a sua volta, sentendosi in linea con quanto trasmesso, risponde con l'assimilazione totale del messaggio del personaggio." (pp. 37-38). L'autore, facendo riferimento al pensiero di Riesman, descrive il meccanismo della delega, che prevede l'attribuzione di un potere di rappresentanza al proprio idolo, dapprima per sostituirlo alle figure genitoriali, titolari del potere sino a quel momento, e successivamente "per distruggerlo, ovvero eguagliarlo. Imparare a farne a meno" (p. 38). Proprio per questo motivo, tali personaggi hanno un successo "a termine", destinato a "consumarsi" nel momento in cui lo spettatore, che ha necessità di farlo, raggiunge il proprio idolo in alcuni aspetti specifici di cui non dispone e di cui desidera disporre. Nel caso in cui non si riesca a sviluppare quelle determinate dimensioni ispirate dagli idoli, il processo "si conclude con l'egocentrismo ("io sono Dio") piuttosto che con l'autosvalutazione (*Ecce homo*)" (p. 38). In tali dinamiche si registra la predominanza del "sen-

tito" e dell'"immaginato" rispetto alla realtà in sé, per la quale "l'alterità immaginata dai media e attraverso i media è pur sempre altra dallo spettatore" (p. 38), che, tramite le varie forme dello spettacolo, conosce "luoghi" concreti e astratti altrimenti insplorabili. La riflessione di Riesman appare in linea con l'interpretazione della CEI, che prospetta il sorgere di una generazione con menti più aperte e flessibili, prive di pregiudizi e capaci di assumere il punto di vista altrui, ma sprovviste della capacità critico-riflessiva, manchevoli dell'opportunità di vivere personalmente determinate esperienze ed incapaci di prendere decisioni durevoli. Caratteristica fondamentale di questa società in divenire è, dunque, la fluidità, che pervade tutte le dimensioni dell'esistenza umana, non ultima quella identitaria, plastica, indefinita e modellabile come tutte le altre. Per tali ragioni, la Chiesa auspica l'emergere di una "pedagogia della cultura", che tenga conto dei processi di produzione e fruizione dei prodotti mediatici e che sia capace di interpretare l'uso e il consumo delle tecnologie, coinvolgendo e responsabilizzando i genitori rispetto alla formazione tecno-digitale e mediatica dei giovani.

Nel quarto capitolo vengono analizzate le diverse rappresentazioni media-mediate della sessualità, delle quali viene tratteggiata l'evoluzione storico-sociale attraverso i punti di vista di Ugo Volli e di Umberto Eco. Stramaglia, ripercorrendo il lavoro di Volli, ricostruisce lo sviluppo dei prodotti ad alto tasso di sessualità esplicita a partire dal 1967, anno di uscita del magazine "Men" in Italia, che, oltre a pubblicare immagini *hard* di pornoattrici, inserisce un servizio fotografico della popolarissima cantante Patty Pravo "artisticamente gradevole, ma non certo pudico" (p. 46). Negli stessi anni diverse riviste ritraggono attrici e cantanti senza veli inaugurando, sulla scia della rivoluzione sessantottina, una nuova immagine del corpo femminile e, di conseguenza, della percezione che le donne avevano della propria corporeità. Il corpo "diviene pubblicamente strumento di piacere (e di denaro) per sé e non unicamente per il godimento maschile" (p. 46). Altro evento cruciale nel processo di liberalizzazione della sessualità e del corpo femminile, sempre nella prospettiva di Volli, è l'introduzione sul mercato delle riviste pornografiche, il cui "impatto (dis)educativo" (p. 47) viene analizzato da Stramaglia parallelamente all'offerta di contenuti analoghi proposti attraverso la rete. Successivamente viene descritto il fenomeno di censura che, negli stessi anni, ha colpito la corporeità e la sessualità maschili, proprio mentre venivano sdoganate quelle femminili. Que-



sta operazione mediatica se da un lato ha avviato la mercificazione del corpo della donna, dall'altro ha rappresentato il tentativo dell'industria del porno di riconoscere e trasmettere il diritto della donna al piacere. Il passaggio conclusivo del capitolo, seguendo l'analisi di Eco, si compie nella trattazione dell'ambivalente dialettica fra il potere maschile e quello femminile, sintetizzabile nell'immagine di una donna che "si lascia vedere, ma non toccare" (p. 51), dunque nella rappresentazione di una bellezza e di una sensualità desiderabili e al contempo intangibili e inarrivabili.

Il discorso sullo sdoganamento della sessualità nelle varie forme espressive e spettacolari prosegue nel quinto capitolo, dove viene descritto il passaggio dai meccanismi di produzione e commercializzazione di alcuni prodotti che utilizzavano allusioni sessuali implicite, a stili comunicativi penetranti e senza veli. Nell'era del "post", ed in particolare della postmodernità e del postconsumismo, come afferma Stramaglia, occorre "che tutto sia manifesto, fruibile e non già esecrabile: il sesso senza freni, i gusti sessuali senza misura, i rapporti sessuali a portata di un click" (p. 55). Si approda così alla società dell'"apparire", dove ognuno è e si sente "divo", costruendo un'identità virtuale e esibendo attraverso i social immagini di sé ammiccanti, sempre più spesso per sublimare un senso di inadeguatezza. A tal proposito, emerge la necessità di educare i giovani a riconoscere "il bene rappresentato dalla propria sessualità" (p. 58) e a mostrare la propria autenticità ai "pochissimi che lo meritano" (p. 60), imparando a tenere qualcosa per sé, a tutelare la propria intimità.

Nel sesto capitolo, Stramaglia analizza la contrapposizione tra "cultura bassa" e "cultura alta", che nell'epoca della postmodernità sono andate incontro ad un processo di assimilazione, dove la spettacolarizzazione e la comunicazione media-masificata hanno trasformato profondamente la fruizione e la ricezione dei contenuti rappresentati. In tale scenario, le varie espressioni della cultura seguono logiche di mercato fondate sul concetto di "moda", una moda che spesso ha origine dai "marginari" e reca in sé fecondi significati educativi e sociali. Riflettendo sulla dialettica delineata da Eco in *Apocalittici e integrati* (1964), Stramaglia argomenta a favore di un superamento della bipolarità tra la cultura popolare, di massa, divulgativa, veicolata dai media, e la "cultura alta", proposta attraverso canali comunicativi più elevati, sottolineando da un lato l'esigenza di una riflessione scientifica su tutte le forme artistico-culturali, e dall'altro la

convincione che "se fruito con spirito critico o con filtri adeguati, lo spettacolo può educare" (p. 71), indipendentemente dalla sua "provenienza".

Proseguendo il discorso sui registri comunicativi delle diverse espressioni della cultura, Stramaglia introduce, nel settimo capitolo, le teorie di Adorno sulla musica leggera, nel tentativo di conciliarla con i modelli integrati e di pervenire ad una "dialettica senza vincitori, ma con l'intento specifico di offrire chiavi di lettura pedagogiche del mondo della canzone" (p. 77). Accanto alle canzoni che tematizzano delusioni amorose, tendendo ad alleviare stati d'animo di inquietudine e turbamento, si collocano dei testi intorno ai temi della guerra, della povertà, della depressione, del dolore, che ergono la musica "al ruolo di un vero e proprio "esistenziale" per l'ascoltatore" (p. 79). A prescindere dalla classificazione del genere musicale e dal canale comunicativo attraverso cui viene trasmesso, un brano ha una funzione psicologica, in quanto connette il vissuto dell'ascoltatore con quanto "sentito" ed espresso dal cantante, e una funzione pedagogica, che consiste "nel mettere ordine (o nel dare una forma) all'emozione individuale, nel "fare gruppo" (sentirsi meno soli), nell'esperirsi "persona comune" con l'artista o il pubblico" (p. 82). Sempre seguendo la riflessione di Adorno, Stramaglia afferma che la musica "leggera" ripropone i desideri e i bisogni dell'infanzia, attraverso modalità strutturali ben precise, tra le quali la ripetizione, la forma sgrammaticata, l'ambiguità. Soffermandosi sulle potenzialità pedagogiche della musica "tutta", nell'ottavo capitolo, l'autore recupera ed esplicita "le caratteristiche educanti del genere "musica" (p. 93): essa conforta, aprendo il fruitore all'alterità; educa ai valori e ai diritti; intrattiene; comunica; include; favorisce l'autoconoscenza; insegna ad avere cura di sé e, rappresentando la società, si "fa cultura".

Il nono capitolo si concentra su James Dean, icona della *beat generation*, che sancisce "la fine del primato del cinema sulla televisione" (p. 100) e la trasformazione del fenomeno del "divismo". James Dean incarna la critica nei confronti della società di stampo moralista e borghese e l'opposizione alle convenzioni e alle tendenze del suo tempo, rispecchiando incertezze e contraddizioni: in lui "si sono identificati intere generazioni e generi spettacolari (cinematografico, letterario, musicale, televisivo)" (p. 107). A riguardo, Stramaglia, utilizzando le suggestioni di Morin, enfatizza il ruolo dell'anti-divo James Dean nella delineazione e nella modellizzazione dell'adolescenza che passa "dall'essere "classe

in sé” al sentirsi “classe per sé” (p. 104), con caratteri socio-culturali e atteggiamenti specifici.

Nel decimo capitolo, Stramaglia esamina alcuni *reality show* e *talent show*, in particolare Grande Fratello e Amici, con lo scopo di far emergere le dinamiche sottese alla produzione e diffusione di determinate trasmissioni televisive e, contestualmente, di ribadire la necessità di stimolare una riflessione consapevole su tali fenomeni. La popolarità di questi programmi, come ci spiega Stramaglia, si fonda sull’opportunità per lo spettatore di desiderare e immaginarsi il suo momento di celebrità, “assistendo allo spettacolo della mediocrità, per un verso, e della talentuosità (reale, presunta o mancata), per l’altro” (p. 110). Se la televisione si configura come un mezzo per divulgare dei prodotti attraverso la pubblicità, Amici e il Grande Fratello possono essere definiti come “contenitori di sponsor che dispensano scenografie e premialità per i concorrenti” (p. 112), i quali lottano tra di loro nel tentativo di escludersi a vicenda, riproducendo e rispecchiando, con stile realistico, le dinamiche che attraversano l’esistenza umana. Tanto per quanto riguarda l’approccio alla televisione quanto per ciò che concerne l’uso della rete, e nello specifico per la gestione dell’identità virtuale, Stramaglia evidenzia la funzione educativa del *co-viewing*, ovvero della condivisione di alcune esperienze di fruizione dello spettacolo con figure (genitori, educatori) che possano guidarne la visione e mediarne i contenuti e i tanti possibili significati.

Tema dell’undicesimo capitolo è, invece, il cinema e la sua relazione con la formazione, partendo dal presupposto che la produzione cinematografica restituisce il contesto socio-culturale e relazionale in cui viene concepita e realizzata. Stramaglia traccia una serie di funzioni educative della dimensione filmica a partire dalla capacità ermeneutica, che si concretizza nell’esercizio del pensiero, nell’attribuzione di sensi e significati, nell’individuazione di un messaggio di ordine etico-morale, nella ricerca dei “perché”, considerando che nella contemporaneità i film non hanno un solo senso, “ne hanno molti, oppure non ne hanno alcuno e allo spettatore è dato modo di scegliere un senso per sé, con tutta la responsabilità del caso” (p. 123). Attraverso la visione filmica lo spettatore può, inoltre, varcare la linea che separa realtà e irrealtà, ma rimanendo a “distanza di sicurezza” (p. 125), partecipando in un “luogo altro”, al di fuori delle coordinate spazio-temporali. I film possono essere considerati a tutti gli effetti strumenti formativo-educativi, nel mo-

mento in cui, andando oltre il mero intrattenimento, il cinema viene inteso come “un modo per capire gli altri, non per autorappresentarsi” (p. 129) e, in tale senso, “impersonarsi” significa avviare un processo di apertura e di comprensione dell’alterità.

Nel dodicesimo capitolo, l’autore indaga le potenzialità dell’educazione teatrale, strumento che permette al soggetto, attraverso lo studio, l’introiezione e l’interpretazione del personaggio, di assumere punti di vista differenti e di rappresentare sulla scena aspetti di sé altrimenti inesprimibili.

Il teatro soddisfa quel bisogno di esibirsi tipico dell’infanzia e, anche per tale motivo, si configura come “una forma di co-educazione, autoeducazione e comunicazione molto importante, e a ogni età” (p. 132). Nello specifico, l’educazione teatrale può contribuire allo sviluppo della dimensione socio-relazionale e all’evoluzione del processo di costruzione identitaria, sostenendo la persona nella definizione di “confini” tra il sé e il personaggio interpretato, tra l’io e il pubblico di fronte al quale si esibisce. Stramaglia, analizzando le dinamiche educative sottese alla rappresentazione teatrale, accenna alla tesi di Cattanei (*Sociologia dello spettacolo*, 1974), che identifica teatro e vita, elaborando una visione utopica, in cui gli uomini imitano e riproducono modelli, esprimendo il proprio “essere in relazione” con gli altri. Importante elemento della riflessione di Cattanei viene rintracciato “nella concezione dell’agire attoriale come agire educativo” (p. 136), secondo il quale “siamo tutti, in differente misura, attori e spettatori, chiamati a sostenerci e a educarci l’un l’altro” (p. 136).

L’ultima tematica, affrontata nel tredicesimo capitolo, riguarda il rapporto tra moda e educazione, partendo da alcune considerazioni sull’abbigliamento, inteso non solo come forma comunicativa e come modalità di conoscere se stessi e gli altri, ma anche come strumento educativo e autoeducativo. La scelta di curare il proprio aspetto e di come farlo, infatti, non solo esprime una serie di caratteristiche circa la persona, ma concorre a definire “un’identità, la formazione esteriore del proprio essere (altrettanto importante rispetto a quella interiore), la creazione di un senso di appartenenza a un genere, una generazione, uno stile, un credo politico, un livello socio-economico” (p. 140). La moda, dunque, si configura principalmente come “lotta di classe”, dove persino chi decide di andare in controtendenza finisce, più o meno consapevolmente, per aderire ad istanze che rientrano nel sistema. Proprio per tali ragioni, nella società contemporanea permeata dalla cultura dell’immagine, Stramaglia sot-

tolinea l'esigenza di indagare da una prospettiva interdisciplinare i significati e i modi dell'agire educativo in relazione ai processi di rappresentazione e autorappresentazione del soggetto.

In definitiva, si può affermare che il saggio di Stramaglia costituisce uno strumento estremamente utile per coloro che si propongono di scorgere, interpretare e trasmettere "la trama educativa impli-

cita nelle molteplici forme di comunicazione spettacolare" (p. 9), con l'obiettivo di educare i giovani a "leggere con spirito critico e ricchezza di argomentazioni il testo spettacolare", cogliendone attivamente e consapevolmente i significati più autentici.

**Martina Petrini**

Paola Bastianoni

**Una regina come madre.****Storie di bambini e adolescenti in crescita, tra diritti e ingiustizie**

Parma, Junior, 2021, pp. 103

Il bellissimo volume qui recensito, di forte originalità e impatto emotivo, è scritto da un'autrice, Paola Bastianoni, professoressa di psicologia con una grande apertura per le scienze dell'educazione, che in più di trent'anni di carriera si è abbondantemente segnalata come una delle voci più autorevoli in quel cantiere di esperienze e in quel crocevia di spunti di ricerca che sono le comunità per minori. Paola Bastianoni, inoltre, è stata tra i primi in Italia a importare nelle scienze umane il concetto e il costrutto di resilienza fin dalla metà degli anni Novanta.

Il libro si caratterizza per una particolare cura editoriale e per un pregio artistico di rilievo, impreziosito dai disegni di Anna Ferrandes, intensamente evocativi delle emozioni enucleate, e dalla sperimentazione di un linguaggio iconografico e uno stile di scrittura nella direzione di una comunicazione globale, che miscela immagini e parole, disegni e layout di pagina peculiari, nomi a caratteri grandi e note poetiche, per fare risaltare così i vissuti in gioco.

Il libro è una raccolta di storie, come scrive l'Autrice, «di vita vissuta», immaginate come narrate in prima persona, «raccolte in tanti anni di supervisione agli educatori e agli operatori in comunità, oppure ispirate a fatti di cronaca, o ancora condivise in anni d'insegnamento universitario».

Le storie raccontate sono quelle di bambini e ragazzi in comunità o comunque senza famiglia che trasudano di dolore per la loro condizione vissuta. A una considerazione del *mental pain*, il dolore mentale, tradizionalmente esplorato dalla psicoanalisi, si affianca nel libro l'accento sull'emergere del *social suffering*, la sofferenza sociale, propria di bambini e ragazzi che, così appare, non hanno smarrito, a fronte di gravi traumi subiti, la rabbia salutare per una condizione di ingiustizia, ma che anche non hanno perduto il desiderio e il bisogno, il diritto ad avere una vita meritevole di essere vissuta e un contesto idoneo a svolgere per loro una adeguata funzione genitoriale e di cura. Si può soffrire infatti di un conflitto intrapsichico, che reca con sé un dolore insopportabile, ma si può soffrire anche, è giusto

tenerlo bene a mente, per le conseguenze della povertà e di condizioni di vita insostenibili, dovute alla guerra, all'emarginazione, all'ingiustizia sociale di essere nati e cresciuti in contesti nei quali l'esistenza sembra ridursi a mero spirito di sopravvivenza.

La prima parte del libro è dedicata ad alcune storie di vita tipicamente proprie di minori in comunità. Si tratta del vissuto di essere stati rifiutati dai propri genitori e del bisogno di avere qualcuno che, vicariando questa funzione, possa ricoprirne il posto lasciato vacante. «Una regina come madre», storia che presta il titolo al volume, è il significato simbolico del bisogno e del diritto ad avere una madre in carne e ossa, al limite anche scegliendola personalmente, al di là di ogni tentativo di idealizzazione.

Il vissuto dei minori in comunità è quello «di andare in pezzi», del senso di colpa nel «chiedere venia per atti mai commessi», ma anche del desiderio irrinunciabile di «avere una mamma vera», in modo che «la famiglia anelata è diventata simbolicamente quella comunità che è riuscita ad accoglierle entrambe, anche dopo le dimissioni, rivelandosi un porto sicuro, un luogo stabile, affidabile e non giudicante anche per la mamma, un punto di riferimento discreto ma presente per ogni loro bisogno» (p. 41).

Nel prosieguo delle storie narrate il libro riserva uno spazio per dare voce al dolore di quei minori vittime di forme estreme di deprivazione e ingiustizie. È il caso dei bambini di Bucarest, rifugiati nelle fogne della città, che recano il vissuto di essere come i topi, «che scappano quando qualcuno li viene a cercare». Oppure di quel ragazzino clandestino in fuga da una realtà sociale insostenibile, trovato senza vita nella stiva di un aereo, di cui «non sappiamo nemmeno il nome», che «è morto senza il calore di un abbraccio, senza qualcuno che gli tenesse la mano. È morto al freddo e al buio. E «Forse saremo ancora capaci di far finta di niente, ma la sua morte grava sulle nostre coscienze come un macigno» (p. 85). È il caso, tra gli altri, dei bambini-soldati, coloro che sono «gli invisibili», usati senza

nessuna pietà al servizio della guerra, che non hanno più paura di morire, perché non hanno «niente da lasciare, niente più da perdere».

A conclusione, un cenno sulla copertina del libro. Vi sono apposti i disegni di bambini appesi a un filo, come i panni sporchi e lavati attaccati con le mollette, che evocano una dimensione bidimensionale come è forse quello di una società che raramente dedica uno sguardo per loro. Allora questo

volume di Paola Bastianoni ci ricorda, con commo- zione, la pena e l'ingiustizia di coloro che sono esclusi ai margini della società e dell'umanità, e che reclamano una voce per il proprio dolore e una accoglienza imprescindibile per i propri diritti e biso- gni.

**Tommaso Fratini**