

*Recensioni/Book Reviews*



L. Fabbri, C. Melacarne, *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Franco-Angeli, Milano 2015, pp. 142.

Il lavoro di Fabbri e Melacarne intende configurarsi come contributo che – intenzionalmente – sceglie il focus delle metodologie attive di sviluppo per insistere su come supportare adeguatamente i processi di costruzione della conoscenza rispetto ai dispositivi critico-riflessivi e trasformativi e all'apprendimento esperienziale e cooperativo.

La prospettiva epistemologica da cui muove il volume è quella dell'apprendimento situato (*Situated Learning*), che configura la conoscenza non come un insieme di nozioni teoriche apprese, ma come risultato di un processo dinamico, della partecipazione attiva di un soggetto all'interno di un contesto e dell'interazione con gli altri membri e la situazione circostante.

Il volume è strutturato in due parti. La prima, focalizzandosi sul binomio insegnamento-apprendimento, presenta quella "cassetta degli attrezzi" indispensabile al docente della scuola secondaria per ri-pensare i repertori di pratica didattica sedimentati nelle organizzazioni scolastiche, in termini di sviluppo professionale innovativo (l'apprendimento informale, la costruzione di setting partecipativi, di aule cooperative, di gruppi collaborativi, la tutorship anche tra pari).

Nei processi di insegnamento-apprendimento in classe, la conoscenza è solitamente presentata in forma astratta e svincolata dal contesto, secondo un approccio prevalentemente trasmissivo e lineare del sapere. La necessità di adottare, al contrario, una prospettiva di costruzione della conoscenza, nella quale l'interazione sociale è fondata-

tale, è data dalla necessità di promuovere delle comunità [di pratica] nelle quali l'insegnamento venga inteso come una pratica di lavoro che si realizza entro una comunità espansa.

L'apprendimento situato, al contrario, si propone come sviluppo dell'abilità di "imparare ad imparare", rispetto alla quale gli insegnanti si preoccupano di preparare e predisporre situazioni che permettano agli studenti di scoprire ed imparare autonomamente, nella direzione di un incontro con un "sapere-formazione" e non con un "sapere-nozione", sviluppando la competenza critico-riflessiva e trasformativa sul proprio sapere e sul proprio compito.

In tale contesto, come affermano gli Autori, "gli studi organizzativi, l'etnografia della formazione professionale, le ricerche di matrice antropologica e gli studi sull'apprendimento informale nei luoghi della vita quotidiana, sono alcuni dei filoni di ricerca che hanno permesso di dare nuovo vigore anche alla riflessione sull'apprendimento nei contesti scolastici" (infra, p. 9). La scuola, cioè, può essere intesa come un ambiente fortemente relazionale in cui gli studenti partecipano a pratiche culturali in contesti di attività. Pratiche che sono fortemente intrise non solo dei saperi tradizionali di base (conoscenza scolastica), ma anche di una forma di "conoscenza pratica personale" che proviene, in particolare, dalla relazione dello studente con il gruppo classe e dall'utilizzo sempre più crescente delle nuove tecnologie.

In tal senso, è possibile affermare che anche nei contesti scolastici si ha apprendimento senza insegnamento. La crisi del mondo della scuola è la crisi di un'istituzione che ha trascurato per troppo tempo, ad esempio, l'apprendimento delle competenze trasver-

sali, non riconducibili a saperi specifici, ma presenti in tutte le attività. Le competenze trasversali definiscono le caratteristiche personali dell'individuo che entrano in gioco quando egli risponde ad una richiesta dell'ambiente organizzativo e che sono ritenute sempre più essenziali in ambito lavorativo per trasformare una conoscenza in comportamento e quindi in competenza. Le competenze trasversali, infatti, possono essere trasferite/utilizzate in diverse situazioni, servono per ampliare/modificare le conoscenze, per adattarsi ai cambiamenti con responsabilità, autonomia, flessibilità.

La seconda parte del volume si concentra in maniera speculare sull'apprendimento e sullo sviluppo professionale del docente, secondo una prospettiva culturale che pone alle proprie basi alcuni assi: le organizzazioni sono contesti caratterizzati da dimensioni materiali e immateriali; le azioni e le rappresentazioni dei docenti che devono essere validati e sottoposti a verifica empirica e sociale; la competenza riflessiva è riconosciuta come dispositivo di analisi dei modi in cui apprendiamo, conosciamo ed interpretiamo gli eventi ed il mondo circostante; le comunità professionali informali sono luoghi in cui gli attori organizzativi (dirigenti scolastici, docenti, personale ausiliario, studenti, genitori, specialisti) condividono, validano e scambiano idee e pratiche.

È dunque fondamentale valutare le risorse messe a disposizione dalle discipline e dai saperi esperti per poi individuare le esperienze necessarie alla loro costruzione e trasferibilità. In altri termini, occorre capire come la scuola può attrezzarsi per dare una formazione di base a tutti e competenze chiave per la cittadinanza, assumendo un ruolo specifico rispetto alla pervasività dei saperi informali e non formali.

La crisi del mondo della scuola, peraltro, non è evidenziata in modo sempre più marcato solo dalle ricerche sulla costruzione dei saperi professionali, ma anche dai racconti di studenti ed ex studenti.

Nel volume, infatti, Fabbri e Melacarne riportano alcune riflessioni di professionisti a cui è stato chiesto di formulare delle considerazioni sulla connessione tra vita professionale e ciò che è stato appreso nella loro carriera di studenti.

Il volume ha quindi un altro pregio: quello di riconoscere una "dignità epistemica" alle riflessioni personali, stimate strumento di formazione e lavoro che inizia solo recentemente a godere della dovuta attenzione nel mondo accademico ma che, invece, rappresenta una potente "leva" per attivare pratiche critico-riflessive e apprendimento trasformativo rispetto alle proprie convinzioni, schemi mentali, ai modi soggettivi di costruzione della realtà.

Il problema principale del mondo scolastico, infatti, è proprio quello di essere rimasto "ancorato a metodologie didattiche e a rappresentazioni della conoscenza che faticano non tanto ad allinearsi quanto a connettersi" (infra, p. 13).

Il volume si rivolge agli insegnanti, in particolare di scuola secondaria, ai dirigenti scolastici, ai formatori ed ai ricercatori, proponendosi come un'aggiornata riflessione teorica e metodologica per il miglioramento delle pratiche di insegnamento e gestione della conoscenza nelle istituzioni scolastiche. Istituzioni che possono e devono diventare sempre più concretamente "educative", per formare cittadini adulti e criticamente consapevoli nella società liquida contemporanea.

Valerio Ferro Allodola

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

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

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

Con uno stile di scrittura coinvolgente, che rispecchia l'essenza camp del tema che descrive, lo studio legge questi "testi" attraverso le categorie proppiane, analizzando cartoni, musica e gadget come "una vera e propria fiaba moderna" (p. 50) che – in un linguaggio pop – racconta in realtà il tema eterno del rapporto tra il "padre" e la sua "bambina". Il volume articola questo tema attraverso una serie di proiezioni (psicoanalitiche)

e di rimandi (simbolici) tra i modelli femminili di Lady Gaga e Jem e le figure archetipali della famiglia, intesa nella sua strutturazione edipica, in un rispecchiamento tra magia, gioco e dramma dominato dal segno del padre (più che della madre).

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

Rispetto alla rappresentazione stereotipica del maschile in azzurro e del femminile in rosa, queste "fiabe" per adolescenti (così come per pre- e post-

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

Ecco quindi come l’attenzione al simbolico quotidiano rinnova lo sguardo pedagogico su oggetti teorici tradizionali, mostrando il consumo culturale popolare come effetto – e al contempo causa – delle trasformazioni della nostra società. Jem e Gaga ci parlano allora di padri e madri concreti, di figlie-modello o di ragazzine ribelli, nonché della differenza di genere tra bambini e bambine, così come tra adolescenti. Parlano infatti, ad esempio, di un’educazione che fa

sì che “il bambino sceglie (oppure, è educato a scegliere) di «rimuovere» la somiglianza con la madre, che metterebbe in discussione la sua idea (o l’idea adulta) di mascolinità, mentre la bambina dà a se stessa il permesso (o le è dato il permesso) di sentirsi simile al padre senza che questo danneggi, ai suoi occhi (o a quelli degli altri), la sua femminilità” (p. 128).

Nel confronto con quest’immaginario, l’età evolutiva emerge allora come una fucina identitaria della vita di ciascuno di noi, che sarà poi sempre caratterizzata dal bisogno di riconoscimento, di attenzione, di cura, dal desiderio di essere considerati persone di valore (cioè, nella nostra società, dei V.I.P.). Allo stesso tempo, però, possiamo dire che – essendo fortemente mutato – il concetto di riconoscimento, di realizzazione sociale, di valore che si associa a un adulto di “successo” retroagisce oggi sull’età evolutiva, trasformando sotto i nostri occhi l’infanzia/adolescenza e il modo in cui viene educata.

Se, allora, l’immaginario massmediatico costituisce una forma di educazione informale per i bambini e per le bambine, quelle mamme che compravano alle figlie lo zaino di Jem (o, oggi, il diario delle Twinx, l’astuccio di Barbie, o i quaderni di Hello Kitty) erano e sono consapevoli di stare facendo educazione di genere? E che dire di quei telefilm per bambini caratterizzati dall’adultizzazione erotica dei minori? Nel caso di fruitori adolescenti si tratta invece di una scelta autoeducativa? O addirittura bambini e adolescenti cercano, in questi prodotti, risposte ai bisogni identitari nuovi che la società ha prodotto in loro?

Queste complesse questioni, a mio avviso, evoca Stramaglia in questo volume agile e leggibilissimo che

si propone di allargare il pubblico dei lettori di saggistica pedagogica, rivolgendosi a quanti/e si mostrino curiosi di comprendere le trasformazioni del nostro mondo e cercando di rimettere lo sguardo pedagogico al centro del dibattito culturale contemporaneo.

Giuseppe Burgio

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

La monografia di Valeria Rossini si interroga su una questione annosa e di difficile risoluzione: il nesso fra potere ed educazione. L'autrice si domanda, in prima battuta, se sia possibile l'esercizio di un "potere buono, fermo restando che [esso] non può evitare il contagio con il male". Nonostante le teorie contemporanee si soffermino sulla necessità di un'asimmetria intrinseca al rapporto educativo che pure non mini la pari dignità assiologica e giuridica di educatore ed educando, avere il potere di educare si configura, di fatto, come un'arma a doppio taglio. Un'arma (usando in questo frangente un'espressione del compianto Piero Bertolini, il quale titolava il suo volume del 2005: *Ad armi pari*. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali) che, come qualsiasi strumento, può assumere il ruolo di mezzo piuttosto che di fine, al di là delle buone intenzioni di colui che educa (la scelta etica del disarmo, del darsi la mano, si fa così disarmante – ovvero non si preoccupa di attrezzare compiutamente il soggetto da educarsi di quanto è essenziale

alla sopravvivenza) o in accordo con le cattive intenzioni di costui, peraltro velate e negate. La riflessione di Valeria Rossini si pone in continuità con un'indagine di ambito psicoanalitico, condotta da Estela V. Welldon e pubblicata per la prima volta a Londra nel 1988 (*Mother, Madonna, Whore. The Idealisation and Denigration of Motherhood*), all'interno della quale è pienamente descritto il potere celato dalla "maternità".

La donna, infatti, acquisisce un potere sociale che eccede di molto quello dato dalla carriera e dal danaro attraverso l'accesso alla condizione di madre. In quella circostanza, ella esercita la forma di potere più grande e pervasiva che sia umanamente concepibile: sin dalle origini, la sopravvivenza del nuovo nato, maschio o femmina, è nelle mani della madre (si pensi al recentissimo: *Le mani della madre*. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno, di Massimo Recalcati, 2015).

A questo punto, la genitorialità femminile può esprimersi in maniera buona o cattiva a seconda delle competenze emotive e attitudinali della neofita. Si tratta, con estrema probabilità, del "primo potere" (di cura ed educativo) agito sulla persona incarnata. In riferimento alla figura del padre, Valeria Rossini sposta l'asse del discorso dal potere in sé al piano dell'autorità, indugiando su come "l'autorità paterna costituisca per i figli uno strumento insostituibile per distinguere il bene dal male, ciò che è giusto da ciò che è sbagliato".

La sottolineatura dell'autrice, pedagogista di indubbia preparazione, è finemente psicoanalitica, ma non riduce l'identità parentale a un modello dicotomico astratto: piuttosto enfatizza il mandato, comune a entrambi

i genitori, di dare luogo e di serbare “una presenza ferma e discreta, realistica e non ingannevole, in grado di accompagnare il percorso di vita dei figli soprattutto nei momenti di difficoltà e solitudine”. Meta-fine dell’educazione si dà, in seno alla prospettiva additata, nella “conquista dell’auto-dominio”, che si esprime in una “consapevolezza reale e realistica dello stato di interdipendenza che lega ciascuno agli altri”. Nel rapporto con il padre e la madre, il bambino e la bambina apprendono gradatamente a emanciparsi dall’autorità per acquisire potere.

Questo snodo individuato da Rossini è da porsi in assoluto rilievo: solo per il tramite di un’autorità buona (seppure in parte combattuta fra gli eventuali sensi di colpa e le incertezze dovute al caso) è possibile pervenire al potere (e al poter essere), giammai il contrario.

L’assioma è valido pure sul versante sociale: non è l’aver potere a dare potere, ma l’autorità buona a darsi potere. Lo strapotere (del padre autoritario, della madre perversa o del politicante di turno), perciò, è sintomo di un potere “falso”, deviante rispetto al proprio fine precipuo (la libertà) e al proprio mezzo dichiarato (l’autorità).

Un’ulteriore, sottile intuizione dell’autrice, forse eccentrica rispetto alle tradizionali convenzioni pedagogiche ma tuttavia significativa sul piano delle prassi, consiste nell’accreditare la famiglia e la scuola a educare con sempre maggiore efficacia alla coscienza critica (e disincantata) delle strutture di dominio: ai significati via via assunti dagli organismi di potere, alla capacità di farsi carico della responsabilità del proprio potere, o, in specie, a potere per non subire il

potere. Il che, ovviamente, non si traduce in una spinta alla presa di potere, ma nel modellare uno sguardo lucido e profondo sulle pieghe/piaghe della realtà affinché quest’ultima sia gestibile, se non nel bene, almeno nella “speranza del bene”; e affinché questa non abbia (come sovente accade) il sopravvento sulla persona.

“Riuscire a capire in quali angoli si nasconde il potere come dominio”, argomenta con acribia e cognizione di causa Rossini, “può aiutare il soggetto a evitare il rischio di subirlo passivamente”.

Ecco che, ben oltre le false credenze ispirate da una morale teoretica e non già reale e concreta, “il potere trova proprio nella relazione educativa il suo contenitore più importante, che lo protegge dalle degenerazioni cui ambisce la cultura appunto dominante”; “il potere dell’educazione”, sulla medesima lunghezza d’onda, “risiede nella capacità di favorire l’incontro con la cultura secondo modalità creative e non deterministiche”.

L’auto-dominio (il farsi padre e madre di sé) diviene allora la più efficace forma di “contropotere” nella lotta (Ad armi pari) alla supremazia e allo strapotere.

Luisa Santelli Beccegato, che firma la Presentazione del saggio, non dimentica affatto di annotare (in pertinenza con quanto sin qui riscontrato): “Valeria Rossini entra nel merito degli eventi e dei processi in corso arricchendo così il sapere pedagogico di una dimensione esistenziale ‘materna’, l’unica – probabilmente – che può consentire davvero di cogliere il senso e i significati profondi del fare educazione qualunque sia il contesto in cui ci muoviamo”.

*Massimiliano Stramaglia*