
Per continuare il dialogo:
sei recensioni





Jacques Maritain (1985) L'educazione della persona¹

Cristina Richieri
richieri.c@libero.it

ABSTRACT

The volume is a collection of three essays on education. Although they are fragmentary and occasional, it is possible to find the main features of Maritain's thought in them together with his educational philosophy. The author fights against an old prejudice and grants manual work new dignity promoting a new kind of liberal education which includes the study of scientific and technical subjects as well. Respect for the individual and pluralism are the fundamentals of educational processes, which have moral and spiritual development as their ultimate goal. In the volume the author examines methods, structures and organisation, and tackles the problem of religion and civics teaching.

Il pensiero di J. Maritain, sicuramente uno dei filosofi cattolici più influenti del secolo scorso, può essere definito come antimoderno, facendo ricorso al titolo di una delle sue prime opere. Egli, infatti, oppose una severa critica alla modernità a causa del suo immanentismo, ma questo suo atteggiamento non gli impedì di apprezzarne gli aspetti positivi che potrebbero essere valorizzati in modo adeguato a condizione che si abbandonino il loro carattere antropocentrico².

La sua posizione polemica nei confronti del pensiero francese tradizionale fu particolarmente evidente nei confronti del cartesianesimo, accusato di idealismo, e di Rousseau e dell'Illuminismo per l'eccessivo ottimismo riposto nella bontà della natura umana. Maritain trovò, invece, nel tomismo un punto di riferimento valido in quanto filosofia cristiana caratterizzata dalla ricerca di una visione d'insieme e perciò in grado di assimilare ragione e natura³.

Queste prerogative, secondo Maritain, ren-

donano il pensiero tomista particolarmente adatto ad affrontare i problemi della modernità per la sua predisposizione a promuovere lealtà e correttezza nelle relazioni tra individui, e a sostenere il diritto alla molteplicità delle opinioni al fine di trarre ciò che vi può essere di fondato e prezioso nel pensiero di chiunque⁴. Il neotomismo, che Maritain oppose all'individualismo borghese, all'irrazionalismo, al pragmatismo, al materialismo e al collettivismo marxista, si configurava, perciò, come la via privilegiata per risolvere i mali e le deviazioni del mondo contemporaneo. Difensore del tomismo come filosofia incentrata sulla persona, Maritain proponeva il personalismo come alternativa all'individualismo, e la dimensione comunitaria in alternativa al collettivismo⁵ intendendo in tal modo presidiare i valori spirituali della *persona*,⁶ custode di un destino trascendente, senza dimenticare il suo ruolo sociale come *individuo* responsabile di relazioni autentiche.

L'interpretazione delle tematiche contempo-

1 Maritain J. (1985). *L'educazione della persona*. Brescia: La Scuola.

2 Fusaro D. (2011). *Jacques Maritain*. Retrieved September 12, from <http://www.filosofico.net/maritain.htm> - n2.

3 Maritain J. (1982). In *Enciclopedia Garzanti di filosofia* (2nd ed., p. 563). Milano: Garzanti.

4 Porcarelli A. (2011). *Tomismo e neo-tomismo nell'Ottocento e nel Novecento*. Retrieved September 12, 2011, from <http://www.filosofico.net/ttom213297masdoe.htm>.

5 Fusaro D. (cit.).

6 Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza, p. 80.

ranee alla luce del pensiero di San Tommaso, per lungo tempo misconosciuto, portò, dunque, Maritain alla elaborazione di un umanesimo integrale che considerava l'uomo nella sua dimensione sociale, spirituale e religiosa. A questo umanesimo integrale egli intendeva affidare il compito della ricostruzione di un mondo organico, a questo umanesimo integrale la società avrebbe potuto affidarsi per essere accompagnata e sorretta dai valori cristiani.

Tuttavia, la nuova civiltà, così intesa, doveva essere esente dall'equivoco medievale della subalternità del potere politico a quello religioso per porsi, invece, l'obiettivo di armonizzare gli aspetti sacri e profani dell'esistenza in un connubio di strumenti e di intenti⁷. In buona sostanza, l'umanesimo integrale si proponeva, di valorizzare l'uomo nella sua interezza, intendendo con ciò apprezzare quanto di positivo le diverse concezioni dell'uomo possono far emergere per perseguire una loro fertile sintesi.

Si può allora concludere che l'umanesimo di Maritain non ha una connotazione confessionale: è un umanesimo etico, aperto a valori liberali e socialisti (intesi dall'autore come valori cristiani secolarizzati) e pertanto si distingue "per un organico pluralismo"⁸.

Il volume *Pour une philosophie de l'éducation* che Maritain pubblicò nel 1959⁹ comprendeva due parti: la prima era costituita dalla versione francese di *Education at the crossroads*,¹⁰ la seconda parte comprendeva due scritti più recenti: *Vues thomistes sur l'éducation* (1955) e *Sur quelques aspects typiques de l'éducation chrétienne* (1957),¹¹ insieme a *Le problème de l'école publique en France* (1946) in appendice.

In *L'educazione della persona* compaiono questi ultimi tre scritti. Nonostante la frammentarietà e l'occasionalità degli scritti rac-

colti in questo volume, si possono tuttavia individuare le linee fondamentali del pensiero di Maritain che indirizzarono la sua concezione di educazione e il suo credo pedagogico.

Quella di Maritain è una pedagogia che si fonda sulla filosofia, l'unica ad essere in grado di delineare le finalità dello sviluppo dell'essere umano e della sua educazione. Psicologia e sociologia possono fornire indicazioni preziose circa i metodi e le tecniche dell'educazione, ma la conoscenza del soggetto non è che il presupposto della scienza dell'educazione.

Contro la posizione di Dewey e la pedagogia attivistica e pragmatistica, l'autore sottolinea la funzione formativa integrale dell'educazione che implica uno sviluppo finalizzato. L'unica pedagogia possibile è, per l'autore, quella cristiana perché in grado di indicare il vero fine dell'educazione e proporre i mezzi per conseguirlo; educare l'uomo solo per la cultura, per la professione, per la famiglia, per la società, "è restare nella storia"¹².

Nel volume Maritain non si limita ad esporre i principi teorici di una pedagogia incentrata sulla persona, ma ne indica i metodi (per esempio sottolinea il valore pedagogico del gioco), le strutture adeguate e l'organizzazione (insegnamenti obbligatori e insegnamenti opzionali nell'intento di educare alle scelte relative al proprio tempo libero) nel rispetto delle esigenze dell'educando e dell'educatore.

Viene riconosciuto il diritto di iniziativa e di organizzazione agli studenti, i quali dovrebbero poter costituire gruppi di studio autonomo perché nel gruppo, che è mediazione tra individuo e comunità, si realizza una educazione sociale democratica. I gruppi spontaneamente formati dovrebbero essere responsabili della disciplina dei loro membri e del progresso del loro lavoro. I loro rappresentanti dovrebbero avere contatti regolari con le autorità scolastiche per esporre esperienze e suggerimenti e discutere problemi.

7 Maritain J. (1982). In *Enciclopedia Garzanti di filosofia* (cit.).

8 Fusaro D. (cit.).

9 Maritain J. (1959). *Pour une philosophie de l'éducation [On educational philosophy]*. Paris: Librairie Arthème Fayard.

10 Scritto nel 1943. La versione francese, *L'éducation à la croisée des chemins* risale al 1947, mentre quella italiana, *L'educazione al bivio*, è stata pubblicata a cura di A. Agazzi per La Scuola nel 1963.

11 Conferenza tenuta durante le giornate di studio su *La concezione cristiana dell'educazione* organizzate dal collegio episcopale "Kent School" (Connecticut), nel 1955, e pubblicata a cura della Yale University Press nel 1957.

12 Viotto P. (1962). "Introduzione". In J. Maritain, *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia, p. 9.

Maritain si fa promotore di una educazione *liberale di base* che si differenzia dal vecchio concetto di educazione liberale intesa come educazione quasi esclusivamente letteraria. I programmi dovrebbero comprendere accanto alle lettere e alle arti (*umanità classiche*) anche le scienze e le tecniche (*umanità moderne*) poiché le pure attività intellettuali non sono le uniche ad essere degne dell'uomo, e coloro a cui queste non aggradano non sono necessariamente meno dotati.

Con ciò Maritain combatte un pregiudizio e conferisce nuova dignità al lavoro manuale.

La strutturazione del percorso scolastico dovrebbe articolarsi in due gradi, uno fondamentale, corrispondente alla attuale scuola secondaria di primo grado, e uno di sviluppo orientativo, corrispondente alla attuale scuola secondaria di secondo grado. Facendo questa distinzione, Maritain ha in mente l'organizzazione della scuola americana con la sua *high school* e il *college*.

Secondo questa prospettiva, il primo momento di formazione dovrebbe fornire a tutti gli studenti strumenti di base, e non solo nozioni; il secondo momento dovrebbe indirizzare gli studenti alla individuazione dei propri interessi e delle proprie attitudini per prepararsi ad un particolare campo di attività attraverso una formazione specializzata da conseguire presso istituti universitari o tecnologici.

Oltre ad esaminare aspetti epistemologici ed organizzativi, in questa raccolta di scritti Maritain affronta il problema dell'insegnamento dell'educazione civica e della religione.

L'autore, seguendo il pensiero di San Tommaso, è convinto che esista una legge naturale immanente che prescrive i nostri doveri fondamentali e che si identifica con la moralità.

È diritto e dovere di ciascun stato insegnare ai propri cittadini la *carta morale* della nazione, cioè il codice di moralità sociale riconosciuto dalle leggi e condiviso dai cittadini.

Essendoci, però, in ogni società correnti politiche, confessioni religiose e scuole filosofiche diverse, l'insegnamento del codice di regole pratiche dovrebbe essere affidato ad insegnanti appartenenti ai singoli gruppi nell'intento di rispettare la visione del mondo degli studenti, delle loro famiglie e degli stessi docenti.

Un tale sistema pedagogico, pur mantenendo l'unità fondamentale della scuola pubblica garantirebbe il pluralismo e risponderebbe alle

esigenze delle famiglie che vorrebbero per i loro figli una educazione spirituale conforme al loro credo.

Ciò non implica, però, garantire alle famiglie il diritto di disporre della coscienza dei loro figli: a costoro viene riconosciuto il diritto di scelta, ma solo una volta superata l'età adolescenziale in quanto l'eventuale rifiuto degli insegnamenti ricevuti non può che basarsi sulla conoscenza della religione professata dal gruppo familiare di provenienza.

Solo la conoscenza può garantire al giovane la sua futura libertà di scelta in quanto "l'indeterminazione, l'ignoranza e il vuoto non preservano, ma uccidono la libertà".

La libertà dell'uomo è uno dei punti fondamentali del pensiero di Maritain. È una libertà, però, che non implica pura autonomia razionale né assenza di regole, bensì la piena realizzazione dell'individuo nel rispetto della sua personalità e nel rispetto del pluralismo. Educazione e democrazia rendono possibile la conquista di questa libertà e del bene comune.

L'autore

Filosofo francese, fu uno dei principali esponenti del Tomismo del ventesimo secolo nonché influente interprete del pensiero di San Tommaso d'Aquino. Nacque a Parigi da famiglia protestante nel 1882. Studiò filosofia e scienze naturali alla *Sorbonne*. Fu inizialmente attratto dal pensiero di Spinoza.

Fu discepolo di Bergson, che per breve tempo influenzò le sue opere. Nel 1901 incontrò Raisa Oumansoff, ricercatrice alla *Sorbonne*, figlia di immigrati ebrei. Entrambi, amareggiati dall'aridità della vita intellettuale francese, promisero che si sarebbero suicidati se nell'arco di un anno non fossero riusciti a trovare una risposta all'apparente banalità della vita.

La sfida lanciata da Bergson all'allora dominante positivismo fu sufficiente a farli desistere dal loro proposito e si sposarono nel 1904. Nel 1906, sotto l'influenza dello scrittore Léon Bloy, si fecero battezzare. Nello stesso anno partirono per Heidelberg, per poi tornare in Francia nel 1908, anno in cui J. Maritain iniziò a studiare Tommaso d'Aquino. Nel 1914 cominciò ad insegnare storia e filosofia moderna all'*Institut Catholique* di Parigi. Diventò ordinario nel 1921 e, dal 1928 al 1939, ricoprì la cattedra di logica e cosmologia.

Visitò frequentemente il Nord America e dal

1932 si recò annualmente all' *Institute of Mediaeval Studies* di Toronto per lezioni e conferenze. Allo scoppio della seconda guerra mondiale, decise di non tornare in Francia e si trasferì negli Stati Uniti insegnando alla Princeton University (1941-42) e alla Columbia University (1941-44).

Dal 1945 al 1948 fu ambasciatore di Francia presso il Vaticano e fu anche coinvolto nella stesura della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite (1948). Nella primavera del 1948 ritornò a Princeton come *Professor Emeritus*. Nel 1960 ritornò in Francia con la moglie. Dopo la morte di questa, avvenuta in quello stesso anno, si trasferì a Tolosa dove decise di vivere presso la comunità religiosa dei Piccoli Fratelli di Gesù. Risale a quel periodo *Le paysan de la Garonne, scritto aspramente critico nei confronti delle riforme che seguirono il Concilio Vaticano*.

Morì a Tolosa nel 1973.

Alcuni punti fondamentali del suo pensiero: L'obiettivo della sua filosofia politica è quello di delineare le condizioni necessarie per rendere l'individuo pienamente umano sotto ogni punto di vista.

Il fine dell'umanità è la libertà intesa non come assenza di regole, ma come piena realizzazione della persona secondo la sua natura, per il raggiungimento della perfezione morale e spirituale.

I diritti della persona sono espressione della sua dignità. Il pluralismo collaborativo valorizza le diversità individuali ed ha come obiettivo il raggiungimento del bene comune.

Bibliografia essenziale dell'autore

- Maritain, J. (1914). *La philosophie bergsonienne: études critiques [Bergsonian philosophy: critical studies]*. Paris: Rivière.
- Maritain, J. (1920). *Art et scolastique [Art and scholasticism]*. Paris: Librairie de l'Art Catholique.
- Maritain, J. (1922). *Antimoderne [Antimodern]*. Paris: Editions de la Revue des Jeunes.
- Maritain, J. (1925). *Trois réformateurs: Luther, Descartes, Rousseau [Three reformers: Luther, Descartes, Rousseau]*. Paris: Plon.
- Maritain, J. (1932). *Distinguer pour unir: ou, les degrés du savoir [Distinguish to unite: or, the*

degrees of knowledge]. Paris: Desclée de Brouwer.

Maritain, J. (1933). *Du regime temporel et de la liberté [Freedom in the modern world]*. Paris: Desclée de Brouwer.

Maritain, J. (1935). *Science et sagesse, suivie d'éclaircissements sur ses frontières et son objet [Science and Wisdom]*. Paris: Labergerie.

Maritain, J. (1936). *Humanisme intégral: problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté [Integral humanism: temporal and spiritual problems of a new christianism]*. Paris: Fernand Aubier.

Maritain, J. (1943). *Christianisme et Démocratie [Christianity and democracy]*. New York: Éditions de la Maison française.

Maritain, J. (1943). *Education at the Crossroads*. New Haven: Yale University Press.

Maritain, J. (1944). *De Bergson à Thomas d'Aquin, essais de métaphysique et de morale [From Bergson to Thomas d'Aquin, essays on metaphysics and morality]*. New York: Éditions de la Maison française.

Maritain, J. (1947). *Court traité de l'existence et de l'existant [Short treatise on existence and the existent]*. Paris: Hartmann.

Maritain, J. (1953). *Creative Intuition in Art and Poetry*. New York: Pantheon Books.

Maritain, J. (1959). *Pour une philosophie de l'éducation [On educational philosophy]*. Paris: Fayard.

Maritain, J. (1960). *The Responsibility of the Artist*. New York: Charles Scribner's Sons.

Maritain, J. (1970). *De l'église du Christ, la personne de l'Église et son personnel [On the church of Christ: the person of the church and her personnel]*. Paris: Desclée de Brouwer.

Maritain, J. (1973). *Approches sans entraves [Approaches without shackles]*. Paris: Fayard.

Links

Sweet, W. (2004). "Jacques Maritain", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring Edition, Edward N. Zalta (Ed.). Retrieved September 9, 2011, from <http://plato.stanford.edu/archives/spr2004/entries/maritain/>

(Ricca fonte di informazioni sulla vita, il contesto, i contributi, la bibliografia e altre risorse online relative all'autore).



Marco Dallari (2000)

I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé¹³

Elena Ciresola

elenaciresola@gmail.com

ABSTRACT

The starting relationship of Dallari's research is between self identity, to belong to culture and the meaning of knowledge.

The school is very important in this problem, because the most concept don't have more knowledges and precise competences, but intellectual instruments and mental competences for the complexity of our time.

Recensione

Il percorso di Dallari è quasi identificabile come un glossario di ricerca per la tesi enunciata, per cui la sintesi viene espressa tramite alcuni significati delle parole chiave utili a seguire il suo percorso.

Nel primo capitolo si tracciano i confini di riferimento del tema definito.

Identità personale: riconoscersi ed essere riconosciuti (definizione dello psichiatra Giovanni Jervis, in *Presenza e identità*, del 1986).

Identità occidentale: dualismo tra corpo e anima, relazione connotativi del nostro pensiero.

Costruzione dell'identità personale: la riconoscibilità di ciascuno è fortemente legata anche a rapporti istituzionali e a contratti sociali.

Identità a scuola: il mio serve per mostrare chi siamo, così come un altro mio è ciò che ciascuno di noi sa, un altro ancora è ciò che ciascuno di noi sa fare e dire.

Luoghi della formazione: come rapporto di legame- proprietà che può personalizzare il rapporto con la scuola, avendo così positiva ricaduta sul rendimento scolastico. Dove possedere e condividere è importantissimo.

L'idea del luogo: l'evoluzione dei media ha modificato la logica e i rapporti tra luogo fisico e luogo sociale, come dice Joshua Meyrowitz, ridefinendo quasi tutti i ruoli sociali.

I luoghi dell'identità: possono essere forte-

mente coesivi soprattutto se sono luoghi virtuali, rituali o simbolici.

Teoria della complessità di Mario Ceruti: definisce con il nome il carattere di mobilità, trasversalità, pluralità, che sta alla base dell'ideologia scientifica condivisa dal gruppo che lavora attorno a questa pubblicazione. L'idea di pluralità si scontra con ogni pretesa di verità indiscutibile.

Identità e scuola: possedere e condividere è importantissimo e l'eccesso in ciascuna delle due direzioni rispetto al modello sociale di appartenenza può creare confusione nell'identità. Oltre al MIO per mostrare chi siamo c'è un MIO legato a cosa ciascuno di noi SA, ciò che ciascuno di noi SA FARE e SA DIRE.

L'idea del luogo: come posizione sociale e come collocazione fisica. Possono essere fortemente coesivi anche quando sono luoghi virtuali e persino simboli del non luogo.

Pluriverso: nome di una rivista col significato di contrario di universo, ideata da Mario Ceruti, che ha voluto sottolineare con questo nome il carattere di mobilità, trasversalità, pluralità che sta alla base dell'ideologia scientifica condivisa dal gruppo che lavora attorno a questa condivisione.

L'idea plurale dell'io: non si può parlare di problematiche legate all'identità personale senza usare il termine IO, che non è chi e cosa IO SONO. Di derivazione heideggeriana, il filosofo "definiva la caratteristica degli esseri

13 Guerini Studio, Milano 2000, Collana Monografie, Processi formativi e scienze dell'educazione, n.4.

umani di essere predisposti...originariamente alla relazione e capaci di realizzarsi e definirsi solamente in una dimensione 'intersoggettiva'" (p. 55)

La scuola fenomenologica: è centrata sul colloquio, sulla relazione terapeutica e sull'indagine estesa dal soggetto a tutto il contesto delle sue relazioni.

L'impostazione sistemica invece, della scuola di Palo Alto, "consiste nel coinvolgere all'interno del setting terapeutico i familiari o coloro che sono abitualmente in relazione con la persona da curare" (p. 56).

Il rapporto tra io e identità personale chiarisce dunque l'essenza dinamica, la caratteristica di processo di quest'ultima.

In questo contesto il processo educativo ha soprattutto la funzione di individuare in quali direzioni di senso possa essere indirizzata l'istanza intenzionale che spinge ciascuno di noi a integrarsi nella relazione intersoggettiva.

Marco Dallari dedica poi un intero capitolo, il secondo, a ricercare le dimensioni nascoste dell'identità, a cui connette, nella modernità occidentale, tutto il pensiero della psicanalisi da Freud in poi, lavorando nella tradizione occidentale che vive "nella convinzione che il sapere, le conoscenze, gli apprendimenti riguardano elusivamente la dimensione cosciente della psiche." (pag. 106)

E qui c'è la concezione dell'anima che viene ereditata, dice Dallari, in modo duplice: da Platone fino alla concezione cristiana l'anima vive separata dal corpo, l'anima è *spirito* mentre il corpo è *materia*. La seconda 'definizione' definisce l'anima come spirito che non è "soltanto vita ma soprattutto pensiero, possibilità- capacità di accedere al mondo delle idee" (p. 108)

Ma un testo sull'anima, aggiunge Dallari, si può fare solamente in maniera simbolica.

Il simbolo: è un significante, per sua natura e vocazione, ambiguo e in qualche modo "incompleto".

Progettare di educare l'anima o, quantomeno di non escludere l'anima da un progetto educativo o autoeducativo, significa decidere che il ponte, fatto dei sapere e dei relativi linguaggi, che possiamo costruire fra i soggetti e il mondo non è mai *uno solo* né *l'unico possibile*, non è fatto di una verità da contrapporre alla menzogna... ma è fatto di allusioni, metafore, archi e gettate virtuali, infinite potenzialità di espressione e di interpretazione.

L'identità personale: è anche il ribollente mistero che ci portiamo dentro e i segnali, anche indiscreti e inattesi, del suo modo di affiorare e manifestarsi. E dove trovare i simboli utili per parlare all'anima? Certamente nella dimensione artistica e poetica, dove si offre all'identificazione e alla riflessione "situazioni, modelli e personaggi capaci di aiutarci a comprendere e a comprendersi" (p. 112).

Questa ricerca di contatto con l'anima è interessante perché tutto quello che si propone come occasione di riflessione interiore è ingrediente culturale capace di far riscoprire "il valore educativo dell'esperienza dell'introspezione in solitudine, consentendoci così di pensare e tentare un percorso pedagogico in cui la nevrosi ossessiva della *socializzazione* o la pretesa tardo-positivista della *spiegazione* lasci un po' di spazio alla *distanza* e alla *comprensione*" (p. 113).

"Simboli e metafore, luoghi dell'indeterminatezza euristica e del lavoro ermeneutica soggettivo e intersoggettivo, sono solamente più visibili nella continua rifondazione linguistica della poesia e dell'arte, ma sono anche essenza della ricerca e del pensiero scientifico, ogni volta che considerano sé stessi...come sistemi di rappresentazione di sé e del mondo, come luoghi della costruzione e condivisione del senso del nostro essere nel mondo con un'identità non circoscritta e imprigionata negli schemi di una visibilità cosciente..." (p. 113).

L'anima consente perciò, conclude Dallari, di aggiungere alla via dell'interpretazione (itinerario ermeneutico) quella dell'orientamento (itinerario simbolico).

Infine nel capitolo terzo l'autore affronta i criteri delle relazioni tra culture, conoscenze e saperi, concludendo, nel quarto capitolo, con il significato del sapere e dei metodi dei saperi.

Sapere: "inteso come patrimonio costituito da ciò che si conosce e si può conoscere" (p. 143).

Metodo: "l'insieme di prescrizioni relative allo svolgimento di un'attività in modo ottimale. L'idea del metodo, unita al problema del conoscere, è storicamente legata alla possibilità, attraverso esso, di conseguire conoscenze certe" (p. 146)

Interessante la distinzione fatta tra *metodo*, nel linguaggio comune, come descrizione di una certa organizzazione delle attività rispon-

denti a determinati principi. E *metodo secondo Dallari* con cui si dovrebbero definire gli orientamenti e le indicazioni pragmatiche di carattere generale che derivano dalle direzioni originarie della disciplina.

Cultura: insieme di norme e di abitudini imparando e condividendo le quali ciascuno può vivere in un luogo, in un contesto e relazionarsi con le persone che in quel luogo e in quel contesto, a loro volta, vivono.

E la considerazione di Dallari in merito alla scuola qui è fondamentale, dove dice che “non è concepibile pensare i saperi da fornire ai soggetti in formazione... come strumenti di adattamento o, ancora più riduttivamente, come quelli che consentono di acquisire un know-how di tipo lavorativo e produttivo, le competenze necessarie a stare sul mercato” (p. 153).

Dove è il valore aggiunto di questa consapevolezza? All'interno delle pratiche sociali si realizza la dialettica tra dimensioni di *invenzione* e *convenzione*, consentendo “di scoprire e di inventare la conoscenza, di adattarla a sé e di assumerla criticamente e selettivamente, anche se pur sempre a partire da un universo simbolico e paradigmatico già consolidato e condiviso. E ciò avviene nell'arte come nella scienza...” (p. 155).

La parte conclusiva, nel quarto capitolo, pone attenzione sulla funzione conoscitiva della metafora, che è un importante strumento nella costruzione della conoscenza, (costituendo) “una delle principali strategie cognitive attraverso cui, oltre a rappresentare la realtà, riflettiamo o ragioniamo su di essa.” (pag. 173) Così il “modo metaforico di dire il sapere è in qualche misura sempre approssimativo”, perché “comporta sempre un margine di interpretazione e quindi un atteggiamento critico” (p. 177).

L'atteggiamento critico: consiste infatti nel non assumere il sapere passivamente e acriticamente ma, comparando il discorso che veicola il sapere con altre possibili alternative di simbolizzazione e di formalizzazione, è un modo attivo di fare propria la conoscenza” (p. 177).

La conclusione di Dallari a p. 200 è:

“A ciascuno, dunque, e soprattutto ai soggetti

in formazione va dunque offerta l'opportunità non solamente di impadronirsi di conoscenze (i differenti saperi), ma di costruire *la rete capace di connetterli* nella mente e nel cuore, per permettere a tutti di riconoscersi *individuatosi* come soggetti e di riconoscersi identificandosi in una comunità epistemica, un gruppo (più o meno esteso, più o meno mobile) capace di manifestarsi attraverso essi.”

A noi il compito di trovare gli spazi per l'incontro, accettando le diversità.

Indice

Introduzione

Capitolo primo:

Il corpo il nome il luogo e tutto ciò che è mio

Capitolo secondo:

La dimensione nascosta dell'identità

Capitolo terzo:

Sapere per rappresentarsi, l'identità personale come racconto

Capitolo quarto:

il sapere

Bibliografia

Autore

Marco Dallari (Modena 1947) è oggi docente di Pedagogia generale all'Università di Trento e presso la Scuola di Specializzazione per la Formazione degli insegnanti di Rovereto.

È condirettore della rivista di studi fenomenologici *Encyclopaideia* e direttore della collana di libri d'arte per ragazzi ART'E' Ragazzi.

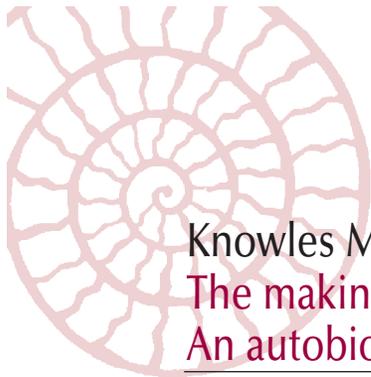
Bibliografia essenziale dell'autore

La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività (2005), Trento, Centro Studi Erickson.

Lo specchio e l'altro (1999), Firenze, La Nuova Italia.

L'esperienza pedagogica dell'arte (1998), Firenze, La Nuova Italia.

A regola d'arte (1995), Firenze, La Nuova Italia.



Knowles M.S. (1989) The making of an Adult Educator. An autobiographical Journey¹⁴

Barbara Baschiera

barbara-baschiera@univirtual.it

ABSTRACT

In his book, Malcom Knowles makes a rather quirky series of reflections on becoming an adult educator, he tells some episodes that changed his life and speaks about his landmarks and heroes in adult education.

Knowles is convinced that adults learn differently to children. While the concept of andragogy has been in spasmodic usage since the 1830s it is Malcom Knowles who popularized its usage for English language readers. For Knowles, andragogy is premised on at least four crucial assumptions about the characteristics of adult learners that are different from the assumptions about child learners on which traditional pedagogy is premised. The fifth was added later.

1. Self-concept: As a person matures his self concept moves from one of being a dependent personality toward one of being a self-directed human being
2. Experience: As a person matures he accumulates a growing reservoir of experience that becomes an increasing resource for learning.
3. Readiness to learn. As a person matures his readiness to learn becomes oriented increasingly to the developmental tasks of his social roles.
4. Orientation to learning. As a person matures his time perspective changes from one of postponed application of knowledge to immediacy of application, and accordingly his orientation toward learning shifts from one of subject-centeredness to one of problem centredness.
5. Motivation to learn: As a person matures the motivation to learn is internal

At the end of his book, Knowles explains how his thinking changed and makes a list of the questions he frequently got asked during his lectures.

Per continuare il dialogo:

Nel suo libro, Malcom Knowles propone una serie di riflessioni piuttosto argute sul divenire un educatore di adulti; racconta alcuni episodi che hanno cambiato la sua vita e cita le "pietre miliari e gli eroi" del movimento educativo adulto nel suo paese.

Secondo l'autore gli adulti imparano in modo differente dai ragazzi. Per quanto il concetto di andragogia sia stato utilizzato fin dal 1830, è Knowles ad averne reso popolare l'uso tra i lettori di lingua inglese, spiegando i suoi quattro assunti sull'apprendimento dei discenti adulti, cui successivamente ne ha aggiunto un quinto.

1. Il concetto di sé: rispetto ai ragazzi, gli adulti hanno un concetto di sé di persone autonome e responsabili.
2. L'esperienza: la maggiore esperienza degli adulti assicura maggiore ricchezza e possibilità di utilizzo di risorse interne per l'apprendimento.
3. La disponibilità ad apprendere: quanto insegnato migliora le competenze e deve essere applicato in modo efficace alla vita quotidiana
4. L'orientamento verso l'apprendimento: l'apprendimento adulto non deve essere centrato sulle materie, ma sulla vita reale.

¹⁴ Knowles, M. S. (1989). *The making of an Adult Educator. An Autobiographical Journey*, Jossey-Bass Inc., Publishers; (trad. it. *La formazione degli adulti come autobiografia. Il percorso di un educatore tra esperienza e idee*, Raffaello Cortina, Milano 1996).

5. La motivazione ad imparare: nel caso degli adulti, le motivazioni interne sono in genere più forti delle pressioni esterne.

Alla fine del testo, l'autore spiega come il suo modo di pensare è mutato con il passare del tempo ed elenca le domande che più frequentemente gli sono state poste dagli studenti nel corso delle sue lezioni.

Recensione

Attraverso la propria autobiografia, Malcom Knowles ricostruisce non soltanto la sua carriera di educatore e di teorico dell'educazione degli adulti, ma anche tutto il processo di formazione e di sviluppo della sua teoria, costantemente sottoposta ad una pratica sperimentale innovativa e disponibile ad una continua autovalutazione.

Nel riandare alla propria storia, l'autore realizza l'accesso ricostruttivo alle esperienze e conoscenze che hanno costituito le risorse principali per l'apprendimento in età adulta.

Knowles utilizza l'autobiografia come mezzo per creare processi di auto-osservazione, per ricostruire i pieni e i vuoti della propria formazione, per indagare in modo approfondito i punti di svolta e le retrocessioni che hanno caratterizzato l'educazione, per porsi problemi di coerenza tra idee e scelte operative, tra adesione ad un modello e formazione. Il processo descritto da Knowles all'interno del testo, rivela molto dell'autore e fa emergere, in controluce, sia la complessa ricchezza del sistema educativo degli adulti negli Stati Uniti, sia il dato biografico relativo alla necessità per l'educatore di essere sempre disponibile ad interrogarsi sui propri presupposti teorici, ma anche sull'efficacia delle pratiche educative messe in atto.

Nel **primo capitolo** l'autore descrive i rapporti e le esperienze che hanno influenzato, dalla fanciullezza in poi, il suo processo di crescita; dalla relazione positiva con il padre veterinario, fondamentale per lo sviluppo del concetto positivo di sé e del senso di autorispetto, alla tenerezza e all'amore della madre; dall'esperienza motivante di boy-scout, alla scrittura del primo articolo, dalle appassionanti lezioni di filosofia ad Harvard, all'autorealizzazione nella gestione di un gruppo di preadolescenti maschi.

Knowles ricorda di aver ricavato il proprio

presupposto teorico, rispetto alle teorie dell'apprendimento, dall'opera di Rogers, che definisce "teoria umanistica", distinguendola dalle teorie cognitive e comportamentistiche. Rogers riteneva che gli esseri umani avessero una capacità naturale di apprendere, ma che un apprendimento significativo si verificava solo se l'argomento veniva percepito dallo studente come pertinente ai suoi scopi personali. Reputava inoltre, che l'apprendimento, facilitato dalla partecipazione responsabile degli studenti, per essere profondo e duraturo doveva essere intrapreso in maniera autonoma ed autocritica.

Da questi assunti Knowles deriva tredici principi sull'apprendimento negli adulti:

1. *“È necessario che gli allievi conoscano e sottoscrivano le finalità del corso.*
2. *Gli allievi dovrebbero essere in condizione di voler imparare.*
3. *Nella situazione di apprendimento il clima dovrebbe essere amichevole e informale.*
4. *Le condizioni fisiche dovrebbero essere favorevoli.*
5. *Gli allievi dovrebbero partecipare attivamente e accettare di assumersi una parte della responsabilità del processo di apprendimento.*
6. *L'apprendimento dovrebbe essere in relazione con e utilizzare le esperienze degli allievi*
7. *L'insegnante dovrebbe conoscere la materia insegnata.*
8. *L'insegnante dovrebbe essere entusiasta della sua materia e del fatto di insegnarla.*
9. *Gli allievi dovrebbero essere in grado di apprendere secondo il proprio ritmo.*
10. *Ogni allievo dovrebbe essere consapevole dei propri progressi e in condizione di provare un senso di realizzazione.*
11. *I metodi di istruzione dovrebbero essere variati.*
12. *L'insegnante dovrebbe provare una sensazione di crescita.*
13. *L'insegnante dovrebbe possedere un programma flessibile per il corso”.* (Knowles, 1996, p. 69)

Principi che, dopo aver ottenuto il master nel 1949, essere diventato capo nel 1951 della Adult Education Association, aver fatto pratica di laboratorio adulto (dinamiche di gruppo)

collaborando con Benne, Bradford e Lippitt, aver ottenuto dal 1960 al 1974 una cattedra all'Università di Boston, lo condurranno progressivamente a mettere a punto il modello "andragogico".

Nel **secondo capitolo** Knowles descrive otto episodi particolarmente significativi per l'arricchimento delle sue idee, abilità o competenze in aree particolari della vita.

Forte dei principi rogersiani che promuovevano un atteggiamento positivo nei confronti dell'altro, l'empatia e l'autenticità nei rapporti, introduce nuove tecniche di animazione nei seminari (coinvolgendo i partecipanti nella condivisione delle responsabilità, nella diagnosi dei propri bisogni di apprendimento, nella formulazione degli obiettivi, nella pianificazione, gestione e valutazione delle esperienze di apprendimento), riesce a vincere le resistenze all'apprendimento, si occupa di educazione interculturale e sviluppa una sua visione delle teorie dell'apprendimento allora presenti, sostenendo che sia la teoria comportamentista, che la cognitivista, che l'umanistica riflettevano sfaccettature della realtà umana e che per questo nessuna di esse era interamente giusta o sbagliata.

Per identificare il modello teorico cui fare riferimento in diverse situazioni di apprendimento, Knowles stabilisce due criteri: la complessità del compito di apprendimento e il livello di capacità di apprendimento dell'individuo.

Di fronte ad operazioni piuttosto semplici (il funzionamento di una macchina) e ad un livello di capacità del soggetto piuttosto basso, propone di fare riferimento ai comportamentisti, utilizzando come strategie di formazione l'istruzione programmata, l'istruzione lineare assistita da computer, la modificazione del comportamento e l'esercizio; di fronte a compiti di apprendimento piuttosto complessi (l'acquisizione di conoscenze e la comprensione teorica del funzionamento di una macchina) propone le teorie cognitive; per compiti di apprendimento altamente complessi (apprendere a diventare un manager più efficace) con soggetti dotati di elevate capacità, fa appello ai progetti di apprendimento autodiretto dei teorici umanistici.

Nel capitolo l'autore spiega come imparare a liberare le energie degli altri: e definisce le caratteristiche di una leadership creativa in gra-

do di svincolare l'energia delle persone. I leader creativi (dal docente al dirigente d'azienda, dal leader di organizzazioni a leader politici) danno fiducia alle persone, offrendo loro opportunità stimolanti e delegando le responsabilità; coinvolgono i loro clienti/studenti/dipendenti in ogni tappa dei progetti; trasmettono la fiducia nella vittoria; tengono in grande considerazione l'individuo in modo da consentire ad ognuno di realizzare pienamente il proprio potenziale personale; stimolano la creatività; incoraggiano l'autonomia dell'apprendimento.

Il **terzo capitolo** è dedicato agli "eroi" e alle "pietre miliari" che hanno influenzato il modo di vedere la storia dell'educazione degli adulti da parte dell'autore.

Knowles dimostra che l'educazione degli adulti è stata probabilmente la primissima forma di educazione sistematica. Tutti i grandi maestri dei tempi antichi, come Confucio, Aristotele, Socrate e Cicerone, insegnavano ad adulti e non ai bambini. Grazie a tali esperienze, questi maestri consideravano l'apprendimento come un processo di ricerca attiva, non come una ricezione passiva di contenuti, ed inventarono di conseguenza tecniche per coinvolgere attivamente i discenti adulti. Al contrario le prime scuole apparse in Europa nel VII secolo avevano come scopo principale l'indottrinamento ai dogmi della fede di monaci e sacerdoti, per cui elaborarono metodologie diverse. La pedagogia da essi derivata attribuisce all'insegnante la piena responsabilità delle decisioni riguardo ai contenuti, le modalità e la valutazione di tutto quello che deve essere appreso. Si tratta di un'istruzione guidata dal docente, che lascia al discente il solo ruolo subordinato di seguire le istruzioni dell'insegnante.

Nel **quarto capitolo** Knowles parla della sua formazione teorica. Cita Lindeman (1926) con i principi del coinvolgimento diretto e della discussione di gruppo; Cantor (1946) con l'educazione centrata sul discente, Dewey (1947) con il ruolo dell'esperienza di chi apprende, Bruner con l'apprendimento per scoperta (1966).

Comincia a sperimentare le strategie orientate all'altro quando, invitato alla Boston University per tenere un corso post-licenza in educazione degli adulti, cerca di sviluppare una teoria organica dell'apprendimento adulto.

Per ottenere dagli allievi un coinvolgimento reale nella responsabilità della progettazione e gestione del proprio apprendimento, utilizza una serie di strumenti che si rivelano molto utili: autodiagnosi dei bisogni di apprendimento, esercizi di simulazione, scale di punteggio autodiagnostiche, gruppi di feedback reciproco tra pari, formulazione di obiettivi di apprendimento, autovalutazione, creazione di un clima d'aula favorevole, contratti di apprendimento, valutazioni di performance; strumenti che gli permettono di sviluppare un quadro teorico a partire dalla sua stessa sperimentazione.

Nel 1967, durante un corso estivo, un educatore di adulti jugoslavo gli fa comprendere che la sua teoria dell'apprendimento ben si configura con il termine 'andragogia', coniato dall'insegnante tedesco Alexander Kapp nel 1833, per spiegare le differenze con cui trattava gli allievi adulti delle classi serali, rispetto agli adolescenti delle classi diurne.

Il termine, rimasto inutilizzato, venne riconsiderato in Germania, Olanda, Gran Bretagna e negli Stati Uniti solamente più di un secolo dopo.

Da questa scoperta Knowles elabora il modello andragogico che, presentato nel testo *Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (1970), risente di una concezione fortemente dicotomica e antitetica dei due modelli; la pedagogia ritenuta adatta ai bambini, l'andragogia agli adulti.

In seguito, riviste le posizioni di partenza, presenta nel testo *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy* (1980) i due modelli come due insiemi distinti di presupposti riguardanti i discenti e l'apprendimento, di cui era necessario valutare l'applicabilità a seconda delle situazioni.

Influenzato dalla lettura di Freire (1970) che lo rende attento all'importanza della produzione di consapevolezza come parte integrante del processo di apprendimento, di Maslow

(1970) che, con la sua gerarchia dei bisogni umani, gli fa comprendere meglio il significato della motivazione ad apprendere e il concetto di autorealizzazione, di Faure (1972) che lo aiuta ad inserire le sue idee in una prospettiva di apprendimento continuo nel corso del ciclo vitale, di Berte (1975) che lo sostiene nel perfezionare l'uso dell'apprendimento per contratti, e di Torshen (1977) grazie al quale approfondisce il modello di un'educazione basata sulle competenze; consapevole della diversità, rispetto all'apprendimento, degli atteggiamenti mentali presentati dall'adulto, comprende che non si può calare su di lui un programma che non lo veda partecipare direttamente, che non lo coinvolga in prima persona a partire dall'esperienza personale ed elabora i presupposti del modello andragogico.

Tali presupposti specifici lo distinguono dal modello pedagogico, rivolto all'educazione dei fanciulli e degli adolescenti.

1. Per poter apprendere l'adulto deve sentire in sé il bisogno di conoscere.
2. L'adulto deve sentire che il proprio concetto di sé viene rispettato dall'educatore, che deve collocarlo in una situazione di autonomia.
3. Nell'educazione dell'adulto ha un ruolo essenziale l'esperienza, sia come attività di apprendimento, sia come pregresso talvolta negativo che costituisce una barriera di pregiudizi ed abiti mentali che pongono resistenza all'apprendimento.
4. L'apprendimento degli adulti è centrato sulla vita reale.
5. Le motivazioni più forti nel processo di apprendimento dell'adulto sono quelle interne: desiderio di una maggiore soddisfazione nel lavoro, auto-stima, qualità della vita.

Il seguente schema mette in evidenza le sostanziali differenze rilevate dall'autore confrontando pedagogia e andragogia.

PRESUPPOSTI			ELEMENTI DEL PROGETTO		
	Pedagogia	Andragogia		Pedagogia	Andragogia
Concetto di sé	Dipendenza	Autonomia	Clima	Orientato verso l'autorità. Formale. Competitivo.	Reciprocità. Rispetto. Collaborazione informale
Esperienza	Di poco valore	I discenti costituiscono una risorsa per l'apprendimento.	Pianificazione	Da parte del docente	Meccanismo di pianificazione e comune
Disponibilità	Sviluppo biologico. Pressione sociale	Compiti evolutivi dei ruoli sociali	Diagnosi dei bisogni	Da parte del docente	Auto-diagnosi reciproca
Prospettiva temporale	Applicazioni e posticipate	Applicazione immediata	Formulazione degli obiettivi	Da parte del docente	Negoziazione e comune
Orientamento all'apprendimento	Centrato sulle materie	Centrato sui problemi	Progetto	Logica delle materie. Unità di contenuto	Sequenze, secondo le disponibilità ad apprendere. Unità di problemi
			Attività	Tecniche di trasmissione e dei contenuti	Tecniche basate sull'esperienza e la ricerca
			Valutazione	Da parte del docente	Re-diagnosi comune dei bisogni. Valutazione comune del programma

Gli elementi fondamentali sui quali Knowles fonda il proprio modello risultano, quindi, essere:

1. Assicurare un clima favorevole all'apprendimento. Sia dal punto di vista della strutture (funzionali, accoglienti...), sia dal punto di vista delle risorse (ricche, utilizzabili...), sia dal punto di vista dell'organizzazione (funzionale, non gerarchica, comunicativa...).
2. Creare un meccanismo per la progettazione comune.
3. Diagnosticare i bisogni di apprendimento, elaborando un modello delle competenze, valutando le discrepanze tra il modello delle competenze e il livello di sviluppo attuale dei discenti e formulando degli obiettivi di apprendimento.

4. Progettare un modello di esperienze di apprendimento. Non il semplice "programma", ma un vero e proprio progetto d'apprendimento, fondato su una serie di episodi tra loro correlati.
5. Mettere in atto il programma (gestire le attività di apprendimento).
6. Valutare il programma.
7. Realizzare un apprendimento per contratto, individualizzato e responsabilizzante.

Nel **quinto capitolo** l'autore spiega le sue basi teoriche e pratiche dell'EA, attraverso una serie di domande e di conseguenti risposte.

Nel **sesto capitolo** viene trattata ampiamente la tematica della valutazione, che, circoscritta all'ambito educativo, può assumere plurimi

significati fortemente connotati di giudizio quali: qualità ed efficacia generale di un programma - misura e qualità degli apprendimenti realizzati dai discenti - qualità ed efficacia degli insegnanti. Knowles condivide la definizione di Kempfer (1955), secondo cui: *“scopo basilare della valutazione è stimolare la crescita e il miglioramento. Tutte le altre finalità, pur rispettabili, sono solo sfaccettature dello sforzo generale che consiste nel valutare le condizioni presenti come base per poterle migliorare. Una valutazione che non porti ad un perfezionamento delle pratiche è sterile”*. (Knowles, 1996, p. 93)

Knowles dichiara, poi, di aver migliorato la propria pratica di valutazione attraverso le dichiarazioni valutative dei partecipanti ai suoi corsi, rispetto alla qualità dell'esperienza formativa vissuta e agli apprendimenti acquisiti, e grazie alle critiche apparse nei confronti del suo modello. Ribadisce i propri orientamenti filosofici grazie ai quali aveva cominciato a combattere duramente contro il pregiudizio o l'illusione che l'adulto, in quanto tale, avesse conseguito una stabilità ed una definitiva struttura e che, quindi, non avesse più senso per lui alcuna ulteriore formazione. Anche grazie al modello di Knowles, si è arrivati ad una svolta teorica che ha consolidato nuove interpretazioni dell'identità adulta capaci di imporsi e di metterne in crisi l'immagine tradizionale, consolidata nei secoli.

Già Dewey, forte dell'idea che l'educazione per tutta la vita dovesse diventare il modello della società democratica, aveva sottolineato come numerosi ostacoli di non lieve entità stessero caratterizzando il sapere scolastico. La forma stessa del sapere trasmesso, considerato concluso in sé e certificabile ad ogni livello di studi raggiunto, aveva delineato il concetto di *prodotto* in opposizione a quello di *processo*, rendendo il sapere un prodotto che non coinvolgeva gli interessi e le aspirazioni del discente, considerato una sorta di *tabula rasa* sulla quale stratificare cognizioni disciplinari ritenute vere per tradizione.

Knowles abbraccia l'idea di Dewey secondo cui la scuola andava riportata, grazie ad una più attenta valutazione del ruolo dell'esperienza, alla contemporaneità della realtà esterna, affermando *“la centralità dell'esperienza nei processi di apprendimento”* e valorizzando *“le attività pratiche, compreso il lavoro manuale, valide non tanto sotto il profilo economico nella scuola, ma in quanto liberavano le capacità individuali e le convogliavano in una struttura sociale ordinata e intimamente democratica”*. (Dewey, 1972, p. 15)

Viene, così, a delineare un nuovo profilo professionale dell'insegnante EdA, caratterizzato da competenze non solo di ordine metodologico-didattico, ma anche da competenze indispensabili per l'orientamento, la certificazione e la progettazione di percorsi, di carattere organizzativo e relazionale, quali:

- la capacità di applicare i moderni concetti e i risultati delle ricerche sui bisogni, gli interessi, le motivazioni e le caratteristiche evolutive degli adulti come discenti, costruendo e utilizzando strumenti e procedure di valutazione dei bisogni di sviluppo di competenze;
- la capacità di svolgere il ruolo di facilitatore, di costruire un clima fisico e psicologico di reciproco rispetto e fiducia e di gestire le dinamiche di gruppo;
- la capacità di coinvolgere responsabilmente i discenti nell'auto-diagnosi dei bisogni di apprendimento e nella formulazione di obiettivi per essi significativi;
- la capacità di mettere in atto i passi fondamentali che costituiscono il processo di progettazione nell'educazione degli adulti (stabilire il clima, valutare i bisogni, formulare gli obiettivi del programma, progettare il programma, eseguirlo, valutarlo).

Il seguente schema indica i principi di insegnamento cui deve ispirarsi il facilitatore di apprendimento:

IL RUOLO DELL'INSEGNANTE (O FACILITATORE DI APPRENDIMENTO)

<i>Condizioni di apprendimento</i>	<i>Principi di insegnamento</i>
<p>Il discente sente il bisogno di apprendere.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Il docente presenta agli studenti nuove possibilità di auto-realizzazione. 2. Il docente aiuta ogni studente a chiarire le proprie aspirazioni per migliorare il suo comportamento. 3. Il docente aiuta ogni studente a diagnosticare il divario tra la sua aspirazione e il suo livello di performance attuale. 4. Il docente aiuta gli studenti ad identificare i problemi che incontrano nella vita quotidiana a causa delle lacune nella loro preparazione.
<p>L'ambiente dell'apprendimento è caratterizzato da confort materiale, fiducia e rispetto reciproci, disponibilità ad aiutarsi reciprocamente, libertà di espressione e accettazione delle differenze.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Il docente predispone condizioni materiali (per quanto riguarda i posti a sedere, il fumo, la temperatura, la ventilazione, l'illuminazione, la decorazione dell'ambiente) confortevoli e che favoriscano l'interazione (preferibilmente, che nessuno sieda dietro ad un altro). 6. Il docente accetta ogni studente come una persona di valore e rispetta i suoi sentimenti e le sue idee. 7. Il docente cerca di favorire l'instaurazione di rapporti di fiducia e aiuto reciproci tra gli studenti incoraggiando attività di cooperazione e astenendosi dal favorire la competitività e la tendenza a dare giudizi. 8. Il docente manifesta i suoi sentimenti e contribuisce con le sue risorse alla ricerca comune, come un discente fra gli altri.

<p>I discenti percepiscono gli obiettivi di un'esperienza di apprendimento come propri.</p>	<p>9. Il docente coinvolge gli studenti in un processo comune di formulazione degli obiettivi di apprendimento in cui vengano tenute in considerazione le esigenze degli studenti, dell'istituzione, del docente, della materia e della società.</p>
<p>I discenti accettano di condividere la responsabilità di progettare e attuare un'esperienza di apprendimento, e perciò si sentono impegnati in essa.</p>	<p>10. Il docente comunica il suo pensiero sulle opzioni disponibili per la progettazione delle esperienze di apprendimento e per la selezione dei materiali e dei metodi e coinvolge gli studenti nelle decisioni comuni riguardo a queste opzioni.</p>
<p>I discenti partecipano attivamente al processo di apprendimento.</p>	<p>11. Il docente aiuta gli studenti ad organizzarsi (gruppi di progettazione, team di apprendimento-insegnamento, studio individuale, ecc.) per condividere la responsabilità nel processo comune di ricerca.</p>
<p>Il processo di apprendimento è collegato all'esperienza dei discenti e ne fa uso.</p>	<p>12. Il docente aiuta gli studenti a utilizzare le proprie esperienze come risorse per l'apprendimento mediante l'uso di tecniche quali la discussione, il <i>role playing</i>, il metodo dei casi, ecc.</p> <p>13. Il docente presenta le sue risorse con gradualità, adattandole al livello di esperienza dei suoi studenti.</p> <p>14. Il docente aiuta gli studenti ad applicare le loro nuove conoscenze alla loro esperienza, rendendole così più significative e integrate.</p>
<p>I discenti sentono che stanno progredendo verso i loro obiettivi.</p>	<p>15. Il docente coinvolge gli studenti nella formulazione di criteri accettabili da tutti, in base ai quali misurare i progressi verso gli obiettivi di apprendimento.</p> <p>16. Il docente aiuta gli studenti a sviluppare e ad applicare delle procedure di auto-valutazione secondo questi criteri.</p>

Se nel **settimo capitolo** l'autore ripercorre il proprio rapporto con lo sviluppo delle tecnologie, che lo ha portato a ritenere che nel giro di pochi anni gran parte dei servizi educativi sarebbe stato erogato dai media elettronici, nell'**ottavo** delinea le caratteristiche del sistema educativo del XXI secolo. Quest'ultimo dovrebbe generare persone cooperative e non competitive, creative e non conformiste, capaci di autodirigersi nell'apprendimento e non dipendenti dall'insegnante.

Secondo l'autore il processo educativo dovrebbe avvenire non in un luogo privilegiato come la scuola, ma dentro un sistema di risorse per l'apprendimento che si rivolge a tutte le età della vita, un *life learning resource system (LLRS)*, un consorzio di tutte le risorse presenti in una comunità, comprendente:

"- *istituzioni: istituzioni educative specializzate, sistemi di servizi sanitari e sociali, agenzie statali, musei, biblioteche;*

- *organizzazioni private: sindacati, cooperative di consumatori e produttori, società civiche, organizzazioni agricole, politiche e giovanili;*

- *imprese economiche;- media; - eventi episodici: fiere, mostre, celebrazioni;*

- *risorse ambientali; - persone: anziani, specialisti, famiglie".* (Knowles, 1996, p. 118)

Knowles traccia una sua visione utopistica educativa, in cui non sono più presenti le scuole pubbliche, ma dei centri satelliti educativi, nei quali realizzare progetti di apprendimento autogestiti. Si dimostra ottimista per il futuro dell'educazione adulta in quanto il cambiamento demografico in atto, spingendo in avanti l'età media, ne richiede un aumento di sviluppo, sostenuto anche dal cambiamento accelerato dei compiti della società e dalla crescita esplosiva delle tecnologie educative.

Il testo di Knowles conferma l'esigenza, che in questi anni si fa sempre più marcata per i Paesi occidentali, della continuità all'interno del sistema formativo, in base al principio unificatore dell'educazione per tutta la vita.

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1966). *Verso una teoria dell'istruzione*. Tr. it. Roma: Armando, 1967.
- Cantor, N. (1946). *Dynamics of Learning*. Buffalo: Foster & Stewart.
- Dewey, J. (1972). *Scuola e società*. Tr. it. Firenze: La Nuova Italia.
- Faure, E. et al. (1972). *Rapporto sulle strategie dell'educazione*. Tr. it. Roma: Armando, 1973.
- Freire, P. (1970). *La pedagogia degli oppressi*. Tr. it. Milano: Mondadori, 1971.
- Kempfer, H. H. (1955). *Adult Education*. New York: McGraw-Hill.
- Knowles, M.S. (1950). *Informal Adult Education*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1970). *The Modern Practice of Adult Education: andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: from pedagogy to andragogy*. New York: Cambridge Book.
- Knowles, M.S. (1984). *Andragogy in Action*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Knowles, M.S. (1996). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Knowles, M.S. (1997). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e andragogia*. Milano: Franco Angeli.
- Lindeman, E. C. (1926). *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivazione e personalità*. Tr. it. Roma: Armando, 1982.
- Torshen, K. P. (1977). *The Mastery Approach to Competency-Based Education*. New York: Academic Press.

LINKS

- <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>
(sito sull'autore e sul modello andragogico)
- <http://www-distance.syr.edu/pvitamk.html>
(biografia e opere)
- <http://www.cestor.it/ar/2marano.htm> (raccolta di articoli sulla formazione adulta)
- http://www.geminieuropa.com/n0502_3.htm
(sull'andragogia)



Butler Judith (2004) Undoing gender¹⁵

Maria Sangiuliano
mariasangiuliano@gmail.com

ABSTRACT

Undoing gender is the main work by Judith Butler on gender and sexuality: topical issues such as international human rights, new forms of kinship, non-heterosexual unions, the taboo of incest, the diagnosis of gender identity disorder, the emerging forms of social and cultural violence, are philosophically tackled from a critical and deconstructive perspective, never losing sight the central question of social transformation. This book is a genuine reconsideration of issues relating to gender.

Undoing Gender è un testo denso di spunti per ripensare e trasformare le teorie e le pratiche dell'uguaglianza di genere che negli ultimi decenni hanno attraversato anche le aree di ricerca e di policies in campo educativo e formativo: diversamente da quanto evoca la traduzione italiana del titolo, Butler non sancisce una 'disfatta' del genere ma evoca piuttosto una processuale e radicale trasformazione del modo in cui, ad oggi, esso è stato concettualizzato e tradotto in proposte di intervento.

Il volume ha la struttura di una raccolta di saggi, di anni differenti, in cui l'autrice propone una serie di riflessioni su genere e sessualità, ponendosi in relazione con i dibattiti sia americani che europei ma assumendo pienamente anche le istanze dei pensatori e delle pensatrici dei cosiddetti 'studi postcoloniali'. Qui decisamente Butler dà prova di essere una delle menti più brillanti del panorama filosofico-politico femminista a livello globale, capace di intrecciare a livelli alti il piano della teoria filosofica con antropologia, psicoanalisi, sociologia. L'ancoraggio dell'autrice è saldo, comunque, nella prassi dei movimenti delle donne e nel movimento GLBT (Gay Lesbian Bisexual Trans) e il motore della sua opera è il desiderio di trasformazione sociale. Dopo i primi capitoli a matrice più prettamente teorica, le discussioni si sviluppano attra-

verso la situazione attuale legale e medica degli Intersessuali e Transessuali (cap. III e IV), il dibattito sui PACS, sul matrimonio tra omosessuali, sull'adozione e la procreazione omosessuale (cap. V), le costruzioni universalizzanti e naturalizzanti delle strutture di parentela e la loro traslazione psicoanalitica in un'idea del simbolico fondato sul tabù dell'incesto (si vedano i capitoli V e VI che mettono in relazione, sottoponendoli a critica, Levi Strauss e Lacan, riproposti in dialogo con le teorizzazioni di Jessica Benjamin); il dibattito aperto tra le femministe sulla questione della 'differenza sessuale' (cap. XI). La sua originale sintesi teorica rappresenta una "torsione foucaultiana" del concetto di riconoscimento di Hegel come l'autrice stessa dichiara, alla luce del femminismo poststrutturalista e delle teorie *queer*.

In questa opera Judith Butler rivede alcune posizioni espresse in *Gender Trouble*, scritto quattordici anni prima di *Undoing Gender* pubblicato in Italia solo nel 2004 con il titolo *Scambi di Genere*, in cui argomentava come la coerenza delle categorie di sesso, genere e sessualità sia una costruzione culturale prodotta dalla ripetizione di atti performati nel tempo. Discorsi dotati di forza regolativa e normativa, come dispositivi Foucaultiani, che stabiliscono a priori quali tipi di orientamento sessuale e di genere siano consentiti o meno

15 Butler Judith, *Undoing gender*, Routledge, New York-London, 2004; tr. it. *La disfatta del genere*, Meltemi, Roma, 2006. Tr. it. di P. Maffezzoli, pp. 287.

dalla società. L'autrice partiva dalla convinzione che le riflessioni femministe non avessero a sufficienza affrontato il problema della norma eterosessuale intesa come matrice fondativa che produce i generi e le gerarchie tra i generi. Negli stessi dibattiti sui mutamenti delle famiglie, sui diritti di lesbiche e omosessuali non si era infatti mai messa in discussione la norma eterosessuale implicita nelle stesse misure di policies inclusive dei diritti delle donne, delle minoranze gay e transgender, per lo meno non con la forza con cui negli anni '90 Judith Butler ha affrontato la questione. Ad ogni modo con *Scambi di genere* le era stato attribuito un atteggiamento "euforico" (definizione di Olivia Guaraldo nella sua introduzione a *La disfatta del genere*) quanto al carattere liberatorio degli atti performativi di aggiramento, ribaltamento o mimesi degli schemi di genere, tratto che secondo molte lascia posto nelle sue opere successive ad una riflessione sulla condizione 'tragica' delle minoranze, e dell'umano in generale.

I saggi contenuti in *Undoing Gender* sono focalizzati, con un maggiore ancoraggio nelle politiche più che nel discorso filosofico vero e proprio come nei suoi testi precedenti, sulla questione di cosa potrebbe significare 'disfare' (*undo*) il genere, definendo come 'genere' le concezioni socialmente acquisite e riprodotte acriticamente che normalizzano la vita sessuale e i generi sessuali. La performatività è ciò che fa apparire naturale ciò che è normato ed il genere, l'identità, sono da vedere non come prodotti finiti ma come attività di continua riconfigurazione e primariamente fenomeni collettivi. Parlando di 'becoming undone', i saggi significano sia la morte sociale di chi non rientra nella norma sociale di genere, che l'ansia destabilizzante derivante dalla sfida di decostruire l'umano che il potenziale creativo e costruttivo dell'esperienza di 'disfacimento del genere', che implica anche nuove possibilità di ri-costruzione del concetto stesso di umano.

I termini 'possibilità' e 'vivibilità' illuminano l'interconnessione, centrale per l'autrice, tra teoria e prassi. La vulnerabilità costitutiva e la violenza cui sono esposti i membri delle comunità GLBQTI spinge l'autrice ad approfondire il funzionamento regolatore, coercitivo e abilitante allo stesso tempo, della norma di genere che relega nel "non umano" i soggetti che se ne allontanano. La concezione ambivalente del riconoscimento è espressa bene da

Butler, proprio in una ri-articolazione della dialettica hegeliana con i concetti foucaultiani di bio-potere e dispositivo:

"I generi che ho in mente esistono da lungo tempo, ma non hanno ancora avuto accesso al linguaggio che governa la realtà. Quindi si tratta di sviluppare un nuovo lessico, nell'ambito della legge, della psichiatria, della sociologia e della teoria letteraria, che legittimi la complessità di genere che da molto tempo stiamo vivendo" (Butler, 2006, p. 251).

Le possibilità aperte sono esplorate in tutta la loro aporeticità, a partire proprio dalla politica dei diritti, tema affrontato nel primo capitolo ma poi ripreso in quelli successivi, evidenziando i rischi di idealizzare il concetto di autonomia mentre siamo costitutivamente consegnati all'altro, o di creare nuovi meccanismi di assoggettamento che passino attraverso nuove definizioni di normalità di genere. Il bisogno di essere inclusi è condizione di sopravvivenza per le minoranze, ma nel contempo si tratta, sostiene Butler, di riarticolare tutta la logica dei diritti umani in un modo che tuttavia non può ancora essere precisato, rappresenta un a-venire. Non ha senso cedere frettolosamente ai richiami di un neo-umanesimo che non ha, se non parzialmente, preso sul serio le critiche degli "Altri".

La corporeità è dimensione centrale dell'umano, una corporeità soggiogata a un ideale morfologico del corpo sessuato che prevede l'equivalenza di genere e sessualità, ovviamente su uno sfondo di eterosessualità normativa. Sono toccanti i capitoli III e IV nei quali Butler racconta e analizza le pratiche di medicalizzazione e intervento chirurgico sui corpi di bambini dalla non chiara identità sessuale, o le diagnosi di "disforia sessuale" a cui vengono sottoposti obbligatoriamente gli aspiranti transgender e che hanno il fine di diagnosticare, appunto, una condizione patologica. I dispositivi di normalizzazione e di riconoscimento di genere incasellano persone dall'identità in trasformazione entro il binarismo di matrice eterosessuale: se ad esempi un uomo vuole diventare donna si dà per scontato che il suo desiderio sessuale sia rivolto ad uomini e che quindi sia opportuno per lui acquisire tratti sessuali femminili ben definiti. Ma se si toglie smette di considerare il desiderio eterosessuale come discriminante fondante dei generi (Butler parla in questo caso di una necessaria disarticolazione di genere e sessualità), e ammettere la possibilità che

non necessariamente tratti femminili portino a desiderare gli uomini e quelli maschili a desiderare le donne (altrimenti che ne sarebbe dei gay e delle lesbiche?). La transessualità è la condizione umana (non contemporanea, ma antropologicamente diffusa oltre e fuori dai parametri spazio temporali dell'Occidente postmoderno) che mette in luce la transitorietà dei generi, condizione possibile sia nell'eterosessualità che nell'omosessualità. Da qui la patologizzazione.

Ritornando a parlare di trasformazione dei codici di genere Butler affronta il tema delle strutture elementari di parentela e del corrispettivo tabù dell'incesto posto anche da Lacan al centro del simbolico, origine universale del desiderio e della significazione, della strutturazione del sé. Per mostrare il lato politico di tali questioni teoriche, l'autrice collega la questione al rifiuto sociale e all'ansia generalizzata che hanno accompagnato in diversi contesti sociali e nazionali le richieste delle comunità GLBTI di riconoscimento delle unioni di fatto, di legittimazione di matrimoni gay ma anche e soprattutto di adozione da parte di soggetti diversi dai componenti di una coppia eterosessuale. Il caso francese in cui anche le filosofe femministe della differenza sessuale come Sylviane Agacinski si sono schierate contro l'estensione del diritto di adozione in nome di una originaria, naturale duplicità dell'origine, ha lasciato intravedere da una parte un legame sotterraneo omofobia/nazionalismo, dall'altra ha ribadito l'ambivalenza della legittimazione, mostrando come il riconoscimento possa diventare strumento della negazione del riconoscimento stesso: consentire ad una inclusione parziale, che dia la possibilità di mimare un vero e proprio matrimonio ma con la preclusione al diritto di filiazione.

Tra l'altro, ha argomentato Butler, ha senso vincolarsi al modello matrimoniale di matrice eterosessuale o non si rischia di riprodurre una gerarchia delle legittime unioni magari nel tentativo di dis-identificarsi dallo stereotipo di promiscuità con cui tradizionalmente si etichettano le persone GLBT? Il rischio è quello ricreare al proprio interno le categorie dei "buoni", monogami, aspiranti sposi e dei "cattivi", che vivono una sessualità libera non monogamica; Scardinare l'ordine simbolico del padre e della madre è la strategia di trasformazione che per Butler vale la pena di perseguire.

Il desiderio di riconoscimento con cui già Hegel ha fornito una visione "ex-tatica" del sé diventa in Butler riflessione su come la disgregazione sia momento costitutivo del sé, che non si possa pensare un sé originario e compatto. Inoltre, nella sua visione che qui si distanzia dalla dialettica hegeliana (ma anche dalla psicoanalisi e dallo strutturalismo,) la relazione non presuppone necessariamente un termine medio, un terzo: le molteplici sfumature che la vita di chi è transgender mette in luce, provano con evidenza questa carenza intrinseca della metodologia hegeliana (ma anche strutturalista e psicoanalitica). Anche Jessica Benjamin la psicoanalista femminista che ha aperto la messa in discussione del mito della complementarità, lo ha fatto proponendo un passaggio dal modello della complementarità alla "triangolazione post edipica".

"Il sé cerca e offre riconoscimento a un altro il quale non fa che confermare come il processo di riconoscimento riveli che il sé è già da sempre al di fuori di se stesso. (...) Inoltre, qualora consideriamo che le relazioni che ci definiscono non sono diadiche ma si riferiscono sempre a un retaggio storico e a un orizzonte futuro che non è circoscritto all'Altro ma che costituisce qualcosa di simile all'Altro dell'Altro, allora siamo essenzialmente dei soggetti in una catena temporale del desiderio, la quale solo occasionalmente e provvisoriamente assume la forma della diade. Voglio ribadire che la rimozione del modello binario nel concepire la relazionalità aiuterà anche ad apprezzare gli echi di triangolazione nel desiderio eterosessuale, omosessuale e bisessuale e a rendere più complesso il modo di intendere la relazione tra sessualità e genere" (Butler, 2006, p. 182).

Un cenno anche al capitolo su "La fine della differenza sessuale". La corrente di pensiero omonima è dall'autrice riconosciuta nelle sue diverse sfumature che non sempre implicano ricadute nell'essentialismo identitario, come nel caso di Rosi Braidotti per la quale rappresenta un simbolico da costruite, valorizzante del non-uno in quanto condizione della vita stessa:

"Il problema posto da quest'ultima rappresenta la perenne difficoltà di stabilire confini tra il biologico e lo psichico, il discorsivo e il sociale: né completamente data e né completamente costruita, è il luogo in cui si

formula l'interrogativo concernente la relazione tra il biologico e il culturale (p.218)".

In generale, il capitolo dà strumenti utili per rompere con lo schema oppositivo teoriche del gender/teoriche della differenza che ha spesso paralizzato il dibattito femminista.

Vale la pena infine tornare a sottolineare quanto centrale sia nell'opera di questa autrice la questione della trasformazione sociale, riproposta nel penultimo capitolo del volume: le strategie di cui Butler discute sono quelle della contestazione, della risignificazione delle norme, della critica della modernità e della violenza compiuta in nome dei valori occidentali. Forse, conclude, per scoprire che il giusto e il bene si accompagnano anche a una sorta di abbandono all'imprevedibile, di apertura verso le tensioni costitutive delle categorie di cui abbiamo bisogno e una consapevolezza della inconoscibilità che sta alla base di quello che conosciamo. L'impatto del pensiero di Butler in educazione e formazione interroga l'implicito delle concezioni di genere binarie ed eteronormative veicolate spesso anche da insegnanti aperti verso i temi dell'uguaglianza; in senso più ampio destabilizza, come buona parte del pensiero di matrice decostruttivista, anche le teorie educative fondate sui trascendenti della *bildung* e i concetti di autocritica e riflessività (Vlieghe, 2010), partendo da un'idea di soggettività opaca, spossata, vulnerabile ed esposta all'altro, che richiede di rifondare il senso stesso del pubblico e della *polis*.

Indice

Prefazione. La disfatta del genere e la questione dell'umano (Olivia Guaraldo); Ringraziamenti; Introduzione. Agire di concerto; 1. Al di là di se stessi: i limiti dell'autonomia sessuale; 2. Regole di genere; 3. Fare giustizia: riattribuzione di sesso e allegorie della transessualità; 4. Dilemmi diagnostici; 5. La parentela è già da sempre eterosessuale?; 6. Desiderio di riconoscimento; 7. Dilemmi del tabù dell'incesto; 8. Confessioni del corpo; 9. La fine della differenza sessuale?; 10. La questione della trasformazione sociale; 11. L' "Altro" della filosofia può parlare?; Bibliografia.

Autrice

Judith Butler è la maggior teorica queer e femminista americana. Insegna Retorica, Letteratura comparata e Women's Studies all'Università di Berkeley, in California, ed è Hannah Arendt Chair alla prestigiosa European Graduate School. Phd in filosofia nel 1984, la sua formazione filosofica comincia presso la sinagoga della sua città natale, a Cleveland. Ha insegnato alla Wesleyan University e alla Johns Hopkins prima di diventare Maxine Elliot Professor presso il dipartimento di Retorica e Letterature Comparete a Berkeley. Tra i suoi lavori più recenti, sono stati tradotti in italiano *Vite precarie* (2004), *La vita psichica del potere* (2005), *Critica della violenza etica* (2006).

Bibliografia

- Butler, J. (2010), *Parole che provocano: Per una politica del performativo*, Milano, Cortina Raffaello.
- Butler, J. & Spivak Gayatri C. (2009), *Che fine ha fatto lo stato-nazione?* Roma, Meltemi.
- Butler, J. (2009), *Soggetti di desiderio*, Bari, Laterza.
- Butler, J. (2006), *La disfatta del genere*, Roma, Meltemi.
- Butler, J. (2005), *La vita psichica del potere: Teorie della soggettazione e dell'assoggettamento*, Roma, Meltemi.
- Butler, J., (2004), *Vite precarie: Contro l'uso della violenza in risposta al lutto collettivo*, Roma, Meltemi.
- Butler, J. (2004), *Scambi di genere: Identità, sesso e desiderio*, Firenze, Sansoni.
- Butler, J. (2003), *La rivendicazione di Antigone: La parentela tra la vita e la morte*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Butler, J. (1996), *Corpi che contano: I limiti discorsivi del «Sesso»* Milano, Feltrinelli.
- Vlieghe, J. (2010). Judith Butler and the Public Dimension of the Body: Education, Critique and Corporeal Vulnerability. *Journal of Philosophy of Education*, 44 (1), 153-170.



Umberto Galimberti (2007) L'ospite inquietante

Valentina Fonte
fonte.valentina@gmail.com

ABSTRACT

The basic thesis which animates the essay by Umberto Galimberti is that the uneasiness affecting the world today, especially young people, is a consequence of a culture permeated by *nihilism*, which is the 'frightening guest', well described by Nietzsche in the late nineteenth century, which now returns to creep into young people's lives, crumbling perspectives and horizons of the future, fading passions and weakening the soul.

A sense of powerlessness pervades families and school, which are rarely able to deal with the indifference and folly, the crisis of values, the flattening on the present and the emotional illiteracy of a nihilistic generation. In this general loss of meaning, the discomfort of the individual is not so much psychological as *cultural*. How to get out of this? By teaching to young people the "art of living" which aims to rediscover their abilities and to flourish, passing through an *education of the soul* that is no longer occasional, but very aware, keen and communicative.

Recensione

Autore molto presente nel dibattito culturale contemporaneo, Galimberti indaga il mondo e le sue problematiche con l'acume e la lucida criticità del filosofo; questa volta si rivolge all'universo giovanile e ne scandaglia le profondità in un saggio che spiazza talora per la crudezza dell'analisi, ma che risponde appieno a quanti vogliono conoscere da vicino certe dinamiche ed evidenze della giovinezza attuale, la cui crisi investe la società e ne riflette al contempo, in un gioco di rimandi viziosi, la crisi stessa.

È un libro che porta ogni educatore (genitore in primis, e poi insegnante) ad interrogarsi su responsabilità e soluzioni plausibili, laddove il disagio, come sottolinea Galimberti, non è più solo esistenziale, individuale, psicologico, ma assume una netta connotazione *culturale* (p. 12).

Passaggio cruciale, questo, che chiama in causa la pedagogia e, ancor più a monte, i fondamenti stessi della nostra civiltà, la trasmissione di categorie, in una cultura ormai domina-

ta dalle logiche di mercato, dall'individualismo esasperato, dal totalitarismo del paradigma tecnico-scientifico che innesca un'autentica "implosione di senso". E se l'uomo è per sua natura un essere proteso alla costruzione di senso, la crisi diviene immediatamente intelligibile nell'età della *technè* che non tende ad uno scopo, non svela la verità; bensì *funziona*, con l'unico fine del suo medesimo potenziamento (pp. 20-21).

Galimberti qui riprende e sviluppa la tesi già espressa nella *Casa di psiche* (2005) e sviscerata lungo l'arguto *Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica* (1999) secondo cui l'essere umano soffre per "l'insensatezza del proprio lavoro", per il suo sentirsi solamente un mezzo impoverito nell'universo dei mezzi, allorché la tecnica, da strumento, diviene "orizzonte ultimo" (1999, cit., p. 247); ed egli, sia pure privato del senso del limite, vaga paradossalmente alla costante ricerca di riferimenti e di una finalità verso cui orientare la sua vita¹⁶.

Ma lo zoom ora è sui giovani. Che "anche se non sempre ne sono consci, stanno male",

16 Vedansi le riflessioni sulla percezione della caducità della vita e sull'anelito alla verità espresse da Ortega Y Gasset nelle *Meditazioni del Chisciotte* (1986).

perché il nichilismo, “il più inquietante tra tutti gli ospiti” – per dirla con Nietzsche – “si aggira tra loro, penetra nei loro sentimenti, confonde i loro pensieri, cancella prospettive e orizzonti, fiacca la loro anima, intristisce le passioni rendendole esangui” (Galimberti, 2007, p. 11). Esso vuole lo spaesamento in quanto tale e, come sostiene Heidegger (1955-1956/1987, p. 337), non serve metterlo alla porta perché circola da tempo e ovunque, in modo silenzioso, invisibile. Occorre invece accorgersi di un ospite tanto insidioso e guardarlo bene in faccia.

Giacché l’atmosfera nichilista del nostro tempo corrode i supremi valori e relega inesorabilmente sullo sfondo i concetti di individuo, identità, senso, libertà, ma anche quelli di natura, etica, politica, religione, storia, di cui si è nutrita l’età pre-tecnologica.

Si vive in un’epoca dominata da quello che appare come l’unico generatore simbolico di tutti i valori, il denaro, e da quelle che Spinoza chiama le “passioni tristi”¹⁷, ove il riferimento è appunto alla mancanza di lanci, alla disgregazione e all’insensatezza, e di qui a un diffuso sentimento di impotenza (Galimberti, 2007, p. 28). Non sorprende che in un simile scenario i giovani si sentano disincantati e sfiduciati, faticino a reggere lo spazio vastissimo di libertà e di solitudine che li investe, si scoprono disinteressati alla scuola, emotivamente analfabeti, inariditi dentro.

“Solo il mercato pare interessarsi a loro, per condurli sulle vie del divertimento e del consumo”, dove però – avverte Galimberti – “ciò che si consuma è la loro stessa vita, che più non riesce a proiettarsi in un futuro capace di far intravedere una qualche promessa” (p. 11). Ed ecco un’altra pesante ricaduta della cultura della crisi: il cambiamento di segno del futuro. Per le vecchie generazioni il futuro era una *promessa*, ora è una minaccia, è *inquietudine*. Se non c’è più un futuro, se nessuno sa far riscoprire il passato, tanto vale ripiegarsi narcisisticamente in una vita alla giornata, priva di concatenazione, in bilico tra l’approssimazione e il disincanto, tra la rassegnazione e l’accettazione di binari prestabiliti. “La mancanza di un futuro come promessa arresta il desiderio nell’assoluto presente” (p. 28), e questo diviene a sua volta l’unica linea d’oriz-

zonte, un assoluto da vivere con la massima intensità; ripiegati, appiattiti su di esso. L’intensità non procura gioia, ma “promette almeno di seppellire l’angoscia che fa la sua comparsa ogni volta che il paesaggio assume i contorni del deserto di senso” (p. 11).

Scenari svuotati in cui manca la direzione e la dimensione della progettualità: ne risulta quel significante oggi dominante che è l’*insicurezza*, quella tristezza diffusa che caratterizza la nostra società contemporanea e di cui hanno scritto brillantemente il filosofo e psicanalista argentino Miguel Benasayag e lo psichiatra francese Gérard Schmit (2003/2004). Anche secondo loro i problemi dei giovani sono il segno visibile della crisi della cultura moderna occidentale; si continua a educare bambini e adolescenti come se il disagio non esistesse, ma la fede nel progresso è stata ormai sostituita dal futuro cupo, dalla brutalità che identifica la libertà con il dominio di sé, del proprio ambiente, degli altri. Tutto deve servire a qualcosa e questo utilitarismo si riverbera sui più giovani e li plasma.

Se dunque vale l’ipotesi dolorosa di un’epoca delle passioni tristi, sarebbe venuta meno la promessa fondamentale della società occidentale, quella di un progresso certo, di un’evoluzione positiva, di condizioni future almeno pari a quelle odierne.

Il timore fondato delle agenzie educative, spiega Galimberti, è che crescere sotto una tale minaccia inibisca processi fondamentali dell’età giovanile, come la formazione delle aspettative e del desiderio che guidano il naturale investimento nella vita quotidiana, e alimenti la fantasia di un disincanto assoluto, la “presentificazione” senza progetto, l’indifferenza emotiva o, per converso, l’eccesso emozionale.

Contagiati da sentimenti sempre più profondi di precarietà e solitudine, condannati a una deriva esistenziale che li porta a vivere (anzi a sopravvivere) da abulici spettatori e consumatori, vittime di genitori che generalmente oscillano tra l’assenza colpevole e l’intrusione riparativa, i giovani si ritrovano “parcheggiati nella terra di nessuno”, dove il senso di Sé sbiadisce, dove non esiste più un noi motivazionale. Un afasico “nonluogo”, per citare Marc Augé (2005), che così definisce quegli

17 Cfr. Spinoza, B. (1665, edita postuma nel 1677). *Ethica ordine geometrico demonstrata*; tr. it. *Etica dimostrata secondo l’ordine geometrico*, Boringhieri, Torino, 1959, Parte IV, p. 213.

spazi prodotti dalla società della “surmodernità” che hanno la prerogativa di non essere identitari, relazionali e storici e che si contrappongono ai *luoghi antropologici*; spazi in cui numerose individualità si incrociano senza entrare veramente in relazione, sospinte o dal desiderio frenetico di consumare o di accelerare le operazioni quotidiane, o ancora di raggiungere porte di accesso ad un cambiamento (reale o simbolico).

Nel “deserto emotivo” creato dal nichilismo, attecchiscono secondo Galimberti i *fenomeni di devianza giovanile* tristemente noti alle cronache: il bullismo nelle scuole, le violenze degli ultrà negli stadi, l’ecstasy e le altre droghe nelle discoteche, i sassi gettati dal cavalcavia delle autostrade, sino ai gesti più estremi di terrorismo politico, di omicidio e di suicidio. Questo stato di disagio fa sì che le famiglie si allarmino, mentre risultano inefficaci “i rimedi elaborati dalla nostra cultura sia nella versione religiosa, perché Dio è davvero morto, sia nella versione laica e illuminista, perché non sembra che la Ragione sia oggi il regolatore dei rapporti umani” (p. 13), e sia ancora nel ricorso alla psicoanalisi, ormai inefficace nei suoi strumenti incapaci di produrre simboli.

E la scuola? Anch’essa è investita da quella crisi profonda che rima con relativismo, scetticismo, disincanto: pare disinteressarsi dei giovani, forse perché non li comprende o raramente riflette sulla sua necessità, sulla sua ragion d’essere. Galimberti apre qui una digressione illuminante e insiste sul grave e frequente disinteresse emotivo e intellettuale dell’insegnante, che inasprisce di riflesso il disagio e il distacco dei giovani, i quali tra i banchi di scuola finiscono per trovare quanto di più lontano e astratto vi è in ordine alle loro esistenze.

Se l’essere è il fine dell’educazione, un paese che fallisce nell’educare rischia però di smarrire se stesso, di perdere la propria forza e la propria identità, e non solo le nuove generazioni. In una scuola opaca e inerte, incapace di destare alcun richiamo, l’identità non trova alcun riscontro, il tempo è vuoto; fatto ancor più grave, la *cura dell’anima è lasciata al caso*, il che alimenta quell’aridità del sentimento e quell’afasia emotiva di cui sopra.

Mi piace citare a questo riguardo le parole di Emilio Varrà (2008) per cui il senso ultimo di ogni insegnamento e apprendimento è “poter vivere al meglio il tempo che ci è dato, stare nella verità”, ove la verità non è certo un

esito definitivo, un valore assoluto, piuttosto “una predisposizione alla ricerca, all’avventura, alla curiosità” (p. 54).

Trasmettere tutto questo a chi apprende dovrebbe costituire una finalità precipua, e sarebbe una vittoria, senza dubbio: un’opera di svelamento (nel senso greco di “*aletheia*”) dell’universale esistente in ogni singolo essere piuttosto che una sovrapposizione di categorie di pensiero; la trasmissione di una modalità di rapporto con la vita come divenire, piuttosto che di un insieme di dati acquisiti.

Secondo Galimberti, la scuola ritiene ancora che “il suo compito non sia propriamente quello di *educare*, ma quello di *istruire*, essendo l’educazione, nella falsa coscienza di tanti professori, un derivato necessario dell’istruzione” (2007, cit., p. 34); l’autore mette in guardia da questa falsa persuasione e riprende la tesi di Howard Gardner (citato p. 33), per cui non può esservi apprendimento trasformativo se prima non si è provveduto alla costruzione di un’identità, di un clima di ascolto e di reciproco scambio, se non ci si è insinuati nelle pieghe del desiderio e della motivazione, se non si ha *educato* – in una parola – alla vita, al sentire, al Sé, all’altro.

La meraviglia è la scintilla della conoscenza, e la volontà del discente, rimarca Galimberti, non esiste al di fuori del desiderio e dell’interesse; quest’ultimo non può dispiegarsi se disgiunto da un *legame emotivo*, impossibile da costruire laddove il rapporto tra professore e studente è troppo spesso di reciproca diffidenza, se non di assoluta incomprensione (p. 36).

Non c’è educazione autentica senza relazione empatica, dichiara Francesco Codello (2008), rievocando Carl Rogers. E l’empatia è “la tensione razionale-emotiva che porta fuori dai propri schemi di attribuzione di significato” (Codello, 2008, p. 66), è una sensibilità fine, rara, un sentire l’altro, comprendendo il suo punto di vista senza forzatamente farlo proprio, ma anche senza valutarlo, giudicarlo, additarlo.

Va da sé l’importanza di una *formazione* dei professori, che vada oltre la preparazione “specialistica” e che abbracci la competenza psicologica, la capacità comunicativa, la riflessività, l’empatia; giacché i risultati dell’insegnamento si costituiscono come significati ad alta valenza esistenziale emotivo-affettiva, e il coinvolgimento dei giovani, i loro processi di identificazione con gli adulti, “le cariche emozionali che su di essi vengono convogliate,

sono le prime condizioni per la costruzione di un concetto di sé così necessario per non brancolare nell'oscillazione dell'indeterminatezza" (Galimberti, 2007, p. 39).

Questa è già, forse, una prima cruciale soluzione per andare oltre il cupo scenario del nichilismo: un'educazione preventiva dell'anima, capace di favorire nei giovani un'educazione emotiva che consenta loro di leggere e riconoscere i propri sentimenti, di saperli esprimere e quindi consapevolmente gestire, di riacquisire fiducia ed autostima, di difendersi criticamente da una cultura omologante e mercificante.

E ancora, come si può mettere alla porta "il più inquietante fra tutti gli ospiti"?

Vi è un'altra via d'uscita che agisce sulla cultura collettiva e non sulla sofferenza individuale; essa passa ancora per Nietzsche, quando nella "Gaia scienza" il grande filosofo tedesco scriveva:

"La vita non mi ha disilluso. Di anno in anno la trovo sempre più ricca, più desiderabile e più misteriosa [...]. La vita come mezzo di conoscenza. Con questo principio nel cuore si può non soltanto valorosamente, ma anche gioiosamente vivere e gioiosamente ridere" (Nietzsche, 1882/1965, § 324, citato da Galimberti, p. 163).

La proposta di Galimberti è quella di "consentire ai giovani di dischiudere il loro segreto, spesso a loro stessi ignoto"¹⁸: solo apprendendo l'"arte del vivere (*téchne to bíou*), come dicevano i Greci, che consiste nel riconoscere le proprie capacità [...], e nell'esplicitarle e vederle fiorire secondo misura [...] (p. 14); soltanto allora i giovani potrebbero incuriosirsi della propria essenza, dei propri talenti e re-innamorarsi di sé.

Galimberti invita anche gli adulti, altrettanto mercificati quanto i giovani e forse deboli testimoni del passato, a rileggere se stessi per risvegliare nelle nuove generazioni la fiducia necessaria a diventare ciò che sono e ciò che desiderano; per disvelare in loro l'espansività che è adesione alla pienezza della vita, la passione, la spinta alla ricerca e alla trasformazione (in tutto ciò sta "il segreto della giovinezza"), per favorire la costruzione di legami af-

fettivi e di solidarietà capaci di spingere fuori dall'isolamento nel quale la società tende a rinchiudere (cap. 12).

Più che una ricerca di senso, categoria salvifica che appartiene alla tradizione giudaico-cristiana, si propone allora un investimento su di sé, ai fini del quale può rivelarsi preziosa anche la pratica filosofica che, fin dal suo sorgere, si applica alla conoscenza di sé e ai grandi "perché" che indagano l'esistenza umana.

BIBLIOGRAFIA

- Augé, M. (2005). *Nonluoghi. Introduzione a un'antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Benasayag, M & Schmit, G. (2003). *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*; tr. it. *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.
- Codello, F. (2008). Non c'è solo questa scuola. In L. Monti & C. Bartoli (A cura di), *Prima educare: Nella scuola e nella società* (pp. 63-79). Bari: La meridiana.
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante: Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2005). *La casa di psiche: Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne: L'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind*; tr. it. *Educare al comprendere*. Milano: Feltrinelli 1993.
- Heidegger, M. (1955-1956). *Zur Seinsfrage*; tr. it. La questione dell'essere (Sopra la linea), in *Segnavia*, Adelphi, Milano, 1987.
- Nietzsche, F. (1882). *Die fröhliche Wissenschaft*; tr. it. La gaia scienza, in *Opere*, Adelphi, Milano, 1965, vol. V, 2.
- Nietzsche, F., *Nachgelassene Fragmente 1887-1888*; tr. it. Frammenti postumi 1887-1888, in *Opere*, Adelphi, Milano, 1971, vol. VIII, 2.
- Ortega Y Gasset, J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida Editori.
- Varrà, E. (2008). Il tempo della pedagogia. In L. Monti & C. Bartoli (Eds.), *Prima educare. Nella scuola e nella società* (pp. 53-61). Bari: La meridiana.

18 È la via prospettata da Maurizio Mancuso, "la cui ricerca – sottolinea Galimberti, (p. 163) – si scosta senza esitazioni da tutti gli studi che le scienze umane hanno dedicato al mondo giovanile". Cfr. Mancuso, M.S. (2005). *Le frecce dell'eroe. Le figure mitiche della giovinezza da Dioniso alla pubblicità dei jeans*. Milano: Franco Angeli.



G. Bocchi, M. Ceruti (2004)
Educazione e globalizzazione¹⁹

Annalisa Zapperini
annalisa.zapperini@unive.it

ABSTRACT

Gianluca Bocchi and Mauro Ceruti are some of the major characters of the contemporary debate on the deep meaning of revolutions happening on biological and human sciences and their consequences on human life. They offer to all people involved in learning processes, in particular students and teachers, a tool to think at school reform in the new perspective created by the new phenomenon of globalization.

Recensione

Come molti studiosi, i due autori intraprendono la strada dello “spiegare” la globalizzazione, differenziandosi totalmente dai predecessori, in quanto loro stessi sono stati i primi a lanciare il dibattito scientifico sulla “sfida della complessità”.

La globalizzazione di Ceruti e Bocchi, riporta alla memoria il concetto di “era planetaria” di Morin, con il quale i due autori sono entrati spesso in contatto nel loro percorso di ricerca. Il progresso scientifico e tecnologico ha condotto i traffici economici ad assumere una dimensione planetaria portando tutta l’umanità ad una situazione di fortissima “interdipendenza”, prima parola chiave che denota questo particolare momento storico preso in esame da Morin e successivamente dagli autori. La seconda parola chiave che incontriamo è quella relativa all’ “imprevedibilità del mutamento”, per arrivare infine al terzo concetto chiave proposto dal libro che è quello di “consapevolezza”. Il senso del binomio educazione-globalizzazione è racchiuso dunque nella necessità da parte dell’uomo di essere consapevole dell’era che sta attraversando la sua specie in modo da essere nella completa conoscenza di ciò che è a suo vantaggio e soprattutto di ciò che è a suo svantaggio. Ciò a cui punta quindi l’educazione è il diffondersi di questo nuovo ciclo di umanesimo su scala planetaria che porti ad una co-evoluzione

della specie umana, via unica per la salvezza dell’uomo e di ciò che lo circonda. Questo ambizioso compito rende necessaria una riforma del “modo di conoscere”, del “modo di pensare” e per finire una “riforma dell’insegnamento”, che si denotano come tre riforme interdipendenti.

Viene affermato di conseguenza quanto le istituzioni competenti all’educazione non sottopongano questa linea di pensiero alla loro “utenza”, continuando a formare, attraverso i metodi e i programmi proposti “menti unidimensionali” ed “esperti riduzionisti”.

Nel corso del libro emerge prepotentemente e ricorsivamente come questa missione sia difficilmente assolvibile da parte dello stato nazionale, prima istituzione ad essere messa in discussione dall’intreccio di reti transnazionali e locali che caratterizzano l’era planetaria. Esso risulterebbe infatti inadeguato a regolare l’attuale circolazione dei saperi e la sua non idoneità potrebbe rivelarsi dannosa nei confronti dello sviluppo delle complete potenzialità di cui è estremamente ricca l’era globale. È infatti noto che nonostante essa sia colma di rischi, nel suo alone di incertezza e cambiamento offra vantaggi di gran lunga superiori all’attuale fissità.

In contrapposizione a questa linea d’azione tradizionale e storicamente consolidata viene auspicata la creazione di gruppi amalgamati di proposte formative in grado di mettere in evidenza l’unicità e l’irripetibilità di ogni sin-

19 G. Bocchi, M. Ceruti, “Educazione e globalizzazione”, Edizioni Raffaello Cortina, 2004.

golo individuo, interventi capaci di ridurre il gap ancora troppo evidente fra teoria e pratica. (p.15 e ss.). Partendo da questo presupposto il libro punta in particolare sulla centralità di promuovere l'interdisciplinarietà tra i nuovi saperi contemporanei.

In una visione che ha quasi del "deterministico", la capacità di creare queste alleanze formative, viene descritta dagli autori come condizione necessaria alla sopravvivenza della specie, percorribile solamente se le istanze collettive - siano esse istituzioni formative, l'azienda o lo stato - saranno capaci di agire da facilitatori per lo sviluppo di progetti di vita diversificati e di creare allo stesso tempo le condizioni per promuovere una cittadinanza planetaria (p.35, p.48) e una democrazia cognitiva (p.145). Dove per democrazia cognitiva si intende *una democrazia che contribuisca a creare un'attenzione informata e consapevole sui grandi temi che lo sviluppo delle tecnologie di manipolazione della vita e della natura pone oggi al cospetto del mondo.* (p.147)

Anche l'aggettivo "planetario" merita un veloce excursus se non altro per il suo utilizzo alquanto "bizzarro". Viene dichiarato dagli autori come limite, rifuggendo pretese di progresso unilaterale; sostanzialmente Bocchi e Ceruti non hanno come traguardo un racconto ideologico e filosofico sulla comprensione planetaria, bensì qualcosa di estremamente definito e tangibile, definito nel tempo e nello spazio.

Eppure "limitarsi a tutto il pianeta" ha del paradossale. E tradisce una tentazione di universalismo.

In effetti gli affascinanti capitoli successivi, sulle conquiste degli studi interdisciplinari sulla preistoria, sembrano dilatare di molto i limiti cronologici dell'era planetaria. O meglio del tipo di umanità all'altezza dei tempi, delle competenze richieste all'uomo per affrontare dovutamente questa ennesima sfida evolutiva. Porsi davanti a contingenze di qualsivoglia tipologia, scovare ogni imprevisto e creare inedite alleanze fra uomini, fra gli uomini e la natura e fra gli uomini e la tecnologia è dato per proprio della natura umana durante tutto l'arco della sua esistenza. "Imparare a cambiare" è la grande forza di questo pensiero. Affrontare le contingenze e l'imprevisto, "imparando a cambiare", creando alleanze inedite tra uomo e uomo, uomo e natura, uomo e tecnologie sembra porsi nel testo

come capacità umana che ha caratterizzato qualsiasi fase storica dell'avventura umana in ogni luogo. Sembra porsi come competenza umana universale. La tendenza che emerge prepotentemente da questa gradevole lettura, per quanto utopica, è quella di spingersi verso un umanesimo universale più che ad un "globale". Un percorso in cui il processo di apprendimento dell'uomo non può considerarsi fisso e mai mutevole; ma, al contrario, sempre pronto a cambiamenti, sempre aperto al dualismo tra progresso e costruzione di nuovi significati.

La lettura del paragrafo "Imparare a essere umani" (p.105) è piuttosto interessante da questo punto di vista e vede l'instaurarsi di un conflitto eterno rispetto al processo di evoluzione, che noi tendiamo a vivere come qualcosa di concluso, ma che rappresenta al contrario un *continuum* di cui siamo necessariamente e costantemente parte.

Nelle grandi svolte storiche, nei grandi momenti di discontinuità, assistiamo a due processi paralleli, conflittuali e complementari a un tempo: il primo tende a ridurre la diversità e a omologare le culture, mentre il secondo utilizza proprio il primo processo per produrre nuove diversità. (p. 106).

Forti di questa consapevolezza, è comprensibile come la valorizzazione della rete dei saperi e delle esperienze che sono prodotto e al tempo stesso processo dell'età planetaria, attraverso strumenti e politiche educative adeguate, possano guidare la nostra specie nell'apprendere ad essere globale.

Indice

Prefazione (Edgar Morin)

Educare nel tempo della complessità

L'umanità: un'invenzione continua

La contingenza nell'evoluzione umana

Ecologia, etica, evoluzione

Cosmologie, tecnologie, valori

Poscritto

Bibliografia degli autori

Disordine e costruzione. Un'interpretazione epistemologica dell'opera di Jean Piaget (con G. Bocchi), Feltrinelli, Milano, 1981.

Modi di pensare postdarwiniani. Saggio sul pluralismo evolutivo (con G. Bocchi), Dedalo, Bari 1984.

La sfida della complessità (con G. Bocchi), Feltrinelli, Milano, 1985; nuova edizione: Bruno Mondadori, Milano, 2007.

Il vincolo e la possibilità, Feltrinelli, Milano, 1986, Prefazione di Heinz Von Foerster. (Altre edizioni: - Constraints and possibilities, Gordon and Breach, New York; - Hombre. Conoci-

miento y pedagogía, Trillas, Mexico city; - O Vinculo e a Possibilidade, Instituto Piaget, Lisboa).

Physis. Abitare la terra (con E. Laszlo), Feltrinelli, Milano, 1988.

La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica, Feltrinelli, Milano, 1989, Prefazione di Francisco Varela. (Altre edizioni: - A Dança que Cria, Instituto Piaget, Lisboa).

